VIII Jornadas de Investigación en Humanidades

DANIELA PALMUCCI
COORDINADORA

# LAS HUMANIDADES EN EL SIGLO XXI
# DEBATES EMERGENTES Y LUCHAS IRRENUNCIABLES

7 al 9 de agosto de 2019

EDITORIAL
DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL DEL SUR

DEPARTAMENTO
DE HUMANIDADES
UNS

DANIELA **PALMUCCI,** **coordinadora**

# VIII JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN HUMANIDADES

Gisele Julián, corrección y ordenamiento

edi UNS

VIII Jornadas de Investigación en Humanidades / Carmen del Pilar André... [et al.]; coordinación general de Daniela Palmucci. - 1a ed - Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Ediuns, 2021.
Libro digital, PDF
Archivo Digital: descarga y online

**ISBN 978-987-655-258-5**

1. Literatura. 2. Historia. 3. Filosofía. I. André, Carmen del Pilar II. Palmucci, Daniela, coord.
CDD 301

Editorial de la Universidad Nacional del Sur
Santiago del Estero 639 | (B8000HZK) Bahía Blanca | Argentina
www.ediuns.com.ar | ediuns@uns.edu.ar
Facebook: Ediuns | Twitter: EditorialUNS

Libro
Universitario
Argentino

Diseño interior: Alejandro Banegas
Diseño de tapa: Fabián Luzi
Corrección y ordenamiento: Gisele Julián

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial-Sin Derivadas. https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Queda hecho el depósito que establece la ley n° 11723
Bahía Blanca, Argentina, febrero de 2021.
© 2021 Ediuns.

VIII Jornadas de Investigación en Humanidades

*Las Humanidades en el siglo XXI*
*Debates emergentes y luchas irrenunciables*

7 al 9 de agosto de 2019

Departamento de Humanidades

Universidad Nacional del Sur

Bahía Blanca

## Universidad Nacional del Sur

### Autoridades

*Rector*
Dr. Daniel Vega

*Vicerrector*
Dr. Javier Orozco

*Secretario General de Ciencia y Tecnología*
Dr. Sergio Vera

## Departamento de Humanidades

### Autoridades

*Director Decano*
Dr. Emilio Zaina

*Vice Director Decano*
Lic. Diego Poggiese

*Secretaria Académica*
Lic. Eleonora Ardanaz

*Secretaria de Extensión y Relaciones Institucionales*
Dra. Alejandra Pupio

*Secretaria de Investigación, Posgrado y Formación Continua*
Dra. Daniela Palmucci

## Comité Académico

Dr. Sandro Abate (UNS - CONICET)
Dra. Marta Alesso (UNLPampa)
Dra. Ana María Amar Sánchez (University of California, Irvine)
Dra. Adriana M. Arpini (UNCu)
Dr. Marcelo R. Auday (UNS)
Dr. Eduardo Azcuy Ameghino (UBA - CONICET)
Dra. Cecilia Barelli (UNS)
Dra. Dora Barrancos (UBA - CONICET)
Lic. Cristina Bayón (UNS)
Dr. Raúl Bernal-Meza (UNdelCPBA)
Dr. Gustavo Bodanza (UNS)
Dr. Roberto Bustos Cara (UNS)
Dra. Mabel Cernadas (UNS - CONICET)
Dra. Liliana Cubo de Severino (UNCuyo - CONICET)
Dra. Laura Del Valle (UNS)
Dra. Marta Domínguez (UNS)
Dr. Oscar M. Esquisabel (UNLP - CONICET)
Dra. Claudia Fernández (UNLP - CONICET)
Dra. Ana V. Fernández Garay (UNLPam - CONICET)
Dr. Ricardo García (UNS)
Dra. Viviana Gastaldi (UNS)
Dr. Alberto Giordano (UNR)
Dra. María Isabel González (UBA)
Dra. Graciela Hernández (UNS - CONICET)
Dra. Yolanda Hipperdinger (UNS - CONICET)
Dra. Silvina Jensen (UNS- CONICET)
Dra. María Luisa La Fico Guzzo (UNS)
Dr. Javier Legris (UBA - CONICET)
Dra. Celina Lértora Méndoza (USAL - CONICET)

Dr. Fernando Lizárraga (UNCo - CONICET)
Dr. Pablo Lorenzano (UNTF)
Dra. Stella Maris Martini (UBA)
Dr. Raúl Menghini (UNS)
Dra. Elda Monetti (UNS)
Dr. Rodrigo Moro (UNS - CONICET)
Dra. Lidia Nacuzzi (UBA - CONICET)
Dr. Sergio Pastormerlo (UNLP)
Dra. Alicia Ramadori (UNS)
Dra. Silvia Ratto (UNQ - UBA )
Dra. Elizabeth Rigatuso (UNS - CONICET)
Lic. Adriana Rodríguez (UNS)
Dr. Jorge Roetti (UNS - CONICET)
Dr. Miguel Rossi (UBA)
Dra. Marcela Tejerina (UNS)
Dra. Patricia Vallejos (UNS- CONICET)
Dra. María Celia Vázquez (UNS)
Dr. Daniel Villar (UNS)
Dra. Ana María Zubieta (UBA)

*Coordinadora general*

Daniela Palmucci

*Comisión organizadora*

Marcelo Auday
Martín Aveiro
Juliana Fatutta
Alejandro Fernández
Diana Fuhr
María Victoria Gómez Vila
Estefanía Maggiolo
Quimey Mansilla Yancafil
Virginia Martin
Lorena Montero
Marta Negrín
Melisa Belén Nieto
Nicolás Patiño Fernández
Esteban Sánchez
Mariano Santos La Rosa
Ana Inés Seitz
Antonela Servidio
Fabiana Tolcachier
David Waiman
Sandra Uicich

Departamento de Humanidades
Universidad Nacional del Sur
Bahía Blanca, Argentina

# Índice

***15*** # Presentación

***17 #*** Las mujeres en las *Generaciones y semblanzas* de Fernán Pérez de Guzmán
*Carmen del Pilar André*

***27 #*** La articulación de la enseñanza de ciencias sociales y ciencias naturales en instituciones de nivel inicial y nivel primario
*María Soledad Araujo, Fernanda Berón, Luciana Killner*

***39 #*** La historia de las mujeres en los planes de estudio y proyectos de investigación universitarios. El caso del área de Historia Moderna y Contemporánea
*Eleonora Ardanaz, Virginia Lazzari, Mariela Rayes*

***49 #*** Adicción a los videojuegos e impulsividad. Estudio correccional en adolescentes entre 12 y 18 años de la ciudad de Bahía Blanca
*Agustina Barbado, Melisa Díaz Maldonado*

***57 #*** Formas de organización, estrategias y prácticas sindicales: el caso del Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación Buenos Aires (SUTEBA-Bahía Blanca) durante el periodo 2003-2015
*Pablo Ariel Becher*

***67 #*** Pensar las prácticas: extensión, investigación y feminismos nuestroamericanos
*María Belén Bertoni, Graciela Hernández, Helen Turpaud*

***79 #*** El centralismo en el Partido Socialista. Construcción de un problema de investigación y de un objeto de estudio
*Gonzalo E. Cabezas*

***89 #*** Filosofía experimental ¿evidencia vs. argumentación?
*Silvina Damiani*

***99 #*** Utopías satíricas: ¿un nuevo hipertexto?
*Marta Susana Domínguez, Eduardo Raúl Villarreal Domínguez*

***107 #*** Materias de filosofía y filósofos en el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur entre los años 1956 y 1968
*Raúl H. Domínguez*

***119 #*** Análisis del impacto del uso de redes sociales en los vínculos y la conducta
*Aldana Fernández, Fabricio Carballo*

***127 #*** 1815: Carmen de Patagones ¿espacio de representación política?
*María de los Ángeles Fernández, Victoria Heredia*

***135 #*** Consideraciones sobre la mujer en Agustín de Hipona
*Ricardo M. García*

***143 #*** Fuentes locales para el estudio del asociacionismo español: el caso de la revista *Ibero-América* de la Federación Regional de Sociedades Españolas
*Rocío Gendana*

***153 #*** La extensión a partir de prácticas docentes: investigaciones sobre infancias situadas
*María Paula Giordano Montenegro*

***163 #*** Sometimiento-Reconocimiento/Reconocimiento-Sometimiento. La comunidad Curruhuinca de San Martín de los Andes entre los años 1937-1938
*María Griselda Gómez*

***185 #*** De registro visual a fuente de investigación: un estudio iconográfico del banquete de Assurbanipal en el Palacio del Norte de Nínive
*Stella Maris Viviana Gómez*

***195 #*** Una aproximación al análisis del error gramatical en escritos de alumnos de educación primaria
*Nora González, María Soledad Pessi, Alejandra Gabriela Palma*

***209 #*** Modesto Castañon en el proceso de conformación de un archivo: ¿modernización y racionalización institucional en *La Nueva Provincia*?
*Julián Alejandro Herlein*

***225 #*** Qué sujeto y qué voluntad en la Universidad de 1918
*Julián Alejandro Herlein*

***235 #*** La lectura en voz alta en la enseñanza de la literatura: ¿una práctica inclusiva?
*Iván Hoffstetter*

***249 #*** La ESI en la formación inicial en los profesorados de la sede General Pico de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam
*Lisandro David hormaeche, Elena Heritier, Rocío Álvarez*

***259 #*** La inclusión de tecnologías en la enseñanza de y para la práctica profesional de docentes
*Laura Iriarte*

***267 #*** La ambigüedad de la India en la filosofía de Hegel
*Santiago Maneiro*

***279 #*** La Extensión como campo para la construcción de conocimiento
*Camila Marinetti*

***287 #*** Fuentes sobre la represión en Bahía Blanca durante los años setenta. El archivo administrativo de la Universidad Nacional del Sur y el asesinato de David “Watu” Cilleruelo
*Matías Marinozzi*

***297 #*** Definir el objeto. Los rodeos de la semántica
*Virginia Claudia Martin*

***303 #*** Primeros acercamientos a la recepción nietzscheana de George Sand: necesidad y dificultades de una hermenéutica feminista
*Rocío Beatriz Medina Romero*

***313 #*** Las universidades como formadoras de docentes: posibilidades y actualidad
*Raúl Menghini, Carolina Fernández Coria, María Laura Medina*

***323 #*** Leer y escribir para aprender en el nivel superior: repensar los aportes de las investigaciones didácticas en el aula
*María Elena Molina*

***335 #*** La vinculación entre investigación, docencia y extensión en la universidad. Aportes para su análisis y problematización
*Elda Monetti, Laura Bibiana Baigorria, Sandra Fraga*

***343 #*** Una manera de hacer visible el pensamiento: el relato como estrategia metodológica
*Elda Monetti, María Rosa Prat, Elba García*

***353 #*** La formación de los docentes universitarios y las formas que adquiere la enseñanza de las prácticas profesionales. Estudio de casos en la UNS
*Andrea Montano, Laura Iriarte, María Sol Visnivetski*

***363 #*** La práctica profesional aprendida desde la perspectiva de los/as graduados/as de los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria
*Andrea Montano, Ana Clara Yasbitzky*

***373 #*** La sexualidad adolescente y sus obstáculos
*Virginia Mujica, Tomás Scabuzzo, Jorgelina Fabrizi*

***383 #*** Malvas marchitas: las mujeres de consuelo coreanas
*Lilia Muñoz*

***393 #*** Identidad: una política entre lo común y lo singular
*María Andrea Negrete, María Liliana Di Cianni*

***401 #*** Observación y reflexión sobre la enseñanza mediada por TIC en el Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior de la UNS
*Eleonora Nyez, Débora Ortiz de Rosas, Mariela Sansberro*

***409 #*** Análisis de la transposición didáctica de las Ciencias Cognitivas en la Educación Superior. El caso de la formación de psicólogos y psicopedagogos
*Marianela Nyville, María Inés Silenzi, Ayelén Sánchez*

***423 #*** Creencias animales: un análisis de las posturas de Davidson y Wittgenstein a la luz de la evidencia empírica
*Juana Regues*

***433 #*** ¿Es el “Yo” una mera abstracción? Aportes de A. Damasio a la concepción de “Yo” de D. Dennett
*Leandro Emmanuel Rivas*

***443 #*** La enseñanza de la Historia y la formación docente continua en el ámbito de los CIIE de la región 22
*Mariano Santos La Rosa*

***455 #*** El “bote de Coleman” hace agua. O mecanismos y normas sociales en el diagrama de Coleman
*Maximiliano Senci, Hipólito Hasrun*

***463 #*** Construcción de un problema de investigación en Ciencias de la Educación: el rol del acompañamiento docente
*Silvina Spagnolo, Elena Molina, Lorena Montero*

***475 #*** Huellas militantes
*Fabiana S. Tolcachier*

***485 #*** Tratamiento psicoterapéutico desde la perspectiva de género
*María Micaela Tourret, Florencia Pacheco*

***495 #*** Diversidad sexual y salud mental. La discriminación por orientación sexual como generadora de malestar emocional
*María Sol Trujillo*

***507 #*** El presidente Justo en la revista *El Hogar*
*Mariela Susana Trujillo*

***517 #*** Desafíos de la literatura del Siglo de Oro en el aula del siglo XXI
*Verónica Marcela Zalba*

# Presentación

Las *Jornadas de Investigación en Humanidades* se han realizado ininterrumpidamente, cada dos años, desde 2005. Nacieron como un evento para facilitar el intercambio entre los proyectos de investigación que se desarrollaban en el ámbito del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur y con el tiempo, se convirtieron en un espacio de discusión más abierto, receptivo tanto de los protagonistas de la investigación, docencia y extensión de esta universidad, como de quienes representan instituciones educativas medias y superiores de nuestra ciudad y de otras localidades de la región.

Estas jornadas han sido desde su origen un pretexto para escucharnos, para compartir experiencias académicas, un encuentro para dialogar entre docentes e investigadores, pero también, y especialmente, nuevas instancias de intercambio con los más jóvenes: nuestros alumnos y alumnas, becarios y becarias, destinatarios y copartícipes de la construcción de saberes. Han sido una oportunidad para recrear experiencias, articular acciones y revitalizar la mirada sobre los desafíos de la tarea académica en el ámbito público.

Los trabajos que aquí publicamos fueron presentados en las *VIII Jornadas de Investigación en Humanidades* y constituyen reflexiones y aportes que recorren algunas problemáticas centrales de las prácticas académicas, tales como el impacto social de la investigación, las vinculaciones entre investigación, docencia y extensión; la construcción del objeto de estudio, los desafíos de la transferencia del conocimiento. Al mismo tiempo, estas ponencias abordan temas de estudio tan convocantes como la inclusión, la accesibilidad y la integración, los feminismos, el género, las dimensiones subjetivas y políticas de la interculturalidad, los desafíos de la enseñanza y del aprendizaje en el siglo XXI.

Los invitamos a recorrer estos trabajos con la mirada crítica que caracteriza el pensamiento en el ámbito universitario o simplemente buscando el placer que proporciona la lectura cuando nos pone en diálogo con inesperadas indagaciones y puntos de vista diversos.

# Las mujeres en las *Generaciones y semblanzas* de Fernán Pérez de Guzmán

Carmen del Pilar André[1]

## Introducción

En relación con el PGI "Didactismo en la literatura española medieval: Literatura de sentencias y biografía", que dirige la Dra. Alicia Ramadori y cuya propuesta consiste en estudiar las interrelaciones discursivas entre colecciones de sentencias y biografías castellanas del siglo XV que contribuyeron a la configuración literaria del género biográfico[2], en el presente trabajo me propongo abordar la representación de las mujeres en las *Generaciones y semblanzas* de Fernán Pérez de Guzmán, galería de biografías compuestas en torno a 1450-1455, que trazan la genealogía y el retrato literario de personajes de los ámbitos cortesano, clerical y político contemporáneos del autor, combinando el enfoque historiográfico con la crítica ético-política.

Mi interés por la representación cultural del rol de la mujer en la obra de Pérez de Guzmán se remonta a una etapa anterior del Proyecto, en que investigué el tema en la composición poética *Proverbios* (1445-1448), una miscelánea versificada de preceptos ético-morales

[1] Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), correo electrónico: cpandre@uns.edu.ar.

[2] Dicho proyecto se desarrolla en el Centro de Estudios Medievales y Literatura Comparada del Dpto. de Humanidades de la UNS y ha sido acreditado en el Programa de Incentivos por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNS. El estudio se enfoca en las colecciones de sentencias que incluyen biografías de sabios a quienes se atribuyen los proverbios compilados y las biografías literarias independientes que se componen en el círculo de los humanistas castellanos del siglo XV. La finalidad de la investigación procura relevar el aporte de la literatura de sentencias en la configuración de la biografía literaria en el siglo XV castellano, tanto en la reelaboración de procedimientos compositivos heredados de la tradición clásica como en la apropiación de materia sapiencial y directrices ideológicas.

para guiar la conducta de los nobles, que contiene algunas estrofas con consejos sobre las virtudes y advertencias sobre los defectos femeninos y con lecciones sobre la autoridad que debe ejercer el varón dentro del matrimonio, que ponen en evidencia que el autor relega a la mujer a una situación de dependencia y sumisión con respecto al hombre y considera la institución matrimonial como base del orden social[3].

El autor (1377 o 1379-1460) pertenece a una destacada familia de la vieja nobleza castellana y está emparentado con los principales linajes del reino; desarrolla su formación durante el reinado de Enrique III y participa de las disputas políticas entre las facciones señoriales en tiempos del reinado de Juan II, a la vez que produce una fecunda obra poética, tanto de tema amoroso como didáctico-moral, publicada en el *Cancionero de Baena*. En 1432, se ignora si por decisión propia o por circunstancias políticas, se retira de la corte a su solar de Batres y se aboca a la labor intelectual, materializada en poemas sobre temas didáctico-moralizantes, filosóficos, políticos y religiosos y en obras en prosa de carácter historiográfico, una de las cuales es la que me ocupa, *Generaciones y semblanzas* (Gómez Redondo, 2002).

En el "Prólogo", el autor esboza su concepción sobre la naturaleza de la historia, que debe ser veraz, imparcial y proponer la fama de los virtuosos como orientación moral para el futuro, y además señala los deberes del historiador, que ha de ser discreto y sabio y ha de dominar la retórica; que ha de ser testigo presencial de los hechos o contar con informantes fidedignos y que ha de ser libre de escribir la verdad sin temor, para lo cual plantea que la historia no sea publicada en vida de los protagonistas de las acciones que se escriben.

Las biografías presentan una estructura ternaria: primero señalan con precisión el linaje del personaje y el solar de donde procede, luego trazan su retrato físico y moral y por último exponen sus hechos, acompañados de una valoración del individuo y de una moralización sobre el mérito de los episodios y las normas éticas que los orientaron (Romero, 1944). En lo que respecta a los retratos, siguen un esquema formado por la referencia al linaje, el boceto de los rasgos físicos (la talla y complexión, el rostro y su color, y alguna peculiaridad de las facciones), la descripción moral centrada en las virtudes y los vicios, y por último la mención de la muerte, con indicación de lugar, edad y fecha en que se produjo (López Casas, 1992). Esta forma de registro puede relacionarse con una de las figuras de la amplificación de las Retóricas, la *descriptio*, pero en algunos casos hay desviaciones del esquema de base y el autor deja constancia de que amplifica determinado aspecto (López Estrada, 1946). Es

[3] André, Carmen, Ponencia "La representación cultural de la mujer en los *Proverbios* de Fernán Pérez de Guzmán", presentada en las VI Jornadas de Investigación en Humanidades, Bahía Blanca, Departamento de Humanidades, UNS, 30 de noviembre al 2 de diciembre de 2015.

precisamente por esos resquicios por donde suelen filtrarse las referencias más representativas del pensamiento patriarcal del autor acerca de los roles de las mujeres en las esferas privada y pública.

## La biografía de una mujer: la reina doña Catalina

En el conjunto de las treinta y cuatro biografías que constituyen las *Generaciones y semblanzas*, destaca una única biografía dedicada a una mujer, "De la reina doña Catalina, muger del rey don Enrique, hija del duque de Alencastre e madre del rey don Juan". Como es dable observar, ya en el título se la presenta como esposa, hija y madre, es decir en función del linaje, por lo que, a los efectos de conformar un corpus, entrecrucé esta biografía con las de Enrique III y Juan II.

En la biografía de la reina Catalina de Lancaster, el autor se limita a desarrollar la estructura básica y comienza por señalar sus lazos maritales y su genealogía:

> muger deste rey don Enrrique [III de Castilla], fue fija de don Johan de Lencastre, fijo ligítimo del rey Aduarte de Inguelaterra, el qual duque casó con doña Costança, fija del rey don Pedro de Castilla e de doña María de Padilla (pp. 8-9)[4].

A continuación, delinea su retrato físico y moral: "Fue esta reina alta de cuerpo e muy gruesa, blanca e colorada e ruvia. En el talle e meneo del cuerpo tanto pareçía onbre como muger. Fue muy onesta e guardada en su persona e fama, liberal e manífica" (p. 9). Mientras que para la prosopografía fluctúa entre la objetividad y la impresión que provoca su apariencia, hace una valoración positiva de sus cualidades morales. En cambio, en lo atinente a su actividad política, solo refiere el defecto de que estuvo "muy sometida a privados e muy regida dellos, el qual por la mayor parte es viçio común de los reyes. No era bien regida en su persona" (p. 9). También menciona que padeció una enfermedad que le dejó secuelas y, por último, constan los datos de su muerte: "ovo una grande dolencia de perlesía, de la qual non quedó bien suelta de la lengua nin libre del cuerpo. Murió en Valladolid en edad de cinquenta años, año de mill e quatroçientos e diez e ocho años." (p. 9).

Otros datos complementarios pueden rastrearse en la biografía de su marido, "Del rey don Enrrique el tercero deste nombre e fijo del rey don Juan", en la que se reseña que, a su

[4] Las citas de la fuente corresponden a Pérez de Guzmán, F. (1965) *Generaciones y semblanzas*, ed. crítica R.B. Tate, Londres: Tamesis Books Limited. Indico el título de la biografía y la página a continuación de la transcripción.

muerte, dejó como descendencia "a don Johan, que después dél reinó", a la infanta doña María y a la infanta doña Catalina, y como tutores de su hijo a la reina doña Catalina y al infante don Fernando, su hermano (p. 8).

Las referencias más nutridas sobre la actuación de la reina Catalina en el entramado político aparecen en la biografía de su hijo, el rey Juan II, quien a la muerte de su padre es un menor de veintidós meses. Por testamento, el rey Enrique III de Castilla había dejado, según figura también en su biografía, la tutoría y regencia del infante Juan a cargo de la reina Catalina y del infante Fernando, viuda y hermano del rey respectivamente, mientras que la guarda y tenencia del niño había sido asignada a Diego López de Estúñiga y Johan de Velazco. La reina se agravia por ello y con el apoyo de los grandes del reino, logra recuperar el derecho a la convivencia con su hijo. Además, mediando un debate en Cortes, la reina y su cuñado acuerdan dividir la regencia y cada uno asume el gobierno de una mitad del reino ("Del rey don Juan el segundo", pp. 37-38). La influencia, la autoridad y el resguardo que ejerce doña Catalina sobre su hijo, se entrevén en la relación de que, muerta la reina, los ricos hombres sacan al rey Juan II, a la sazón un joven de 13 años, de la casa en que su madre lo había tenido recluido durante más de seis años por temor de que lo raptaran. Recién entonces el rey conoce su reino y a su gente, poco después se casa con la infanta doña María de Aragón y cumplidos los catorce años asume el regimiento del reino, aunque siempre sujeto a privados (pp. 41-42).

Lo señalado en la biografía de la reina doña Catalina acerca de su sometimiento a privados que no la regían convenientemente se completa en la biografía de Alfonso de Robles, escribano de oscuro linaje que se convierte en secretario y consejero de la reina por influencia de una de las dueñas de su confianza, Leonor López de Córdova, a quien Pérez de Guzmán tilda de "liviana y pobre mujer". Esta tacha de doña Catalina se condice con la sostenida crítica que realiza el autor, miembro de la alta nobleza, hacia los grandes del reino, a quienes fustiga por someterse a estos personajes de bajo origen encumbrados por el favor y la codicia, que no por la virtud.

Con respecto a Leonor López de Córdova, cabe destacar que está lejos de ser la mujer menoscabada por el señor de Batres. A ella se debe "la primera autobiografía en merecer esta denominación y, a la par, el primer discurso narrativo surgido de una conciencia femenina", según palabras de Gómez Redondo (2002), ya que, en una fecha imprecisa, dicha cortesana dicta las memorias de la parte inicial de su vida a un escribano público. Los recuerdos se circunscriben a una época anterior a su privanza con la reina Catalina y doña Leonor comienza por hacer relación de su linaje, que por línea paterna entronca con don Juan Manuel y por línea materna con Alfonso XI, en tanto que su padre había sido embajador de Pedro I, copero suyo y maestre de las órdenes de Calatrava y Alcántara (Gómez Redondo, 2002).

## Las mujeres en otras "generaciones"

Del relevamiento de la presencia femenina en las restantes biografías de la colección, surge que en la mayoría se alude a las mujeres solo para referir la genealogía del biografiado, cuya rama materna puede enaltecerlo o descubrir un origen humilde y/o bastardo, y a veces se esboza un brevísimo elogio de la progenitora en cuestión.

Es frecuente la mención de que la madre del personaje pertenece a un "solar" o un "linaje" de caballeros calificado como "grant", "buen", "antiguo", "notable" u "onorable" y a veces consta el lugar de procedencia: "Johan Gonçález de Avellaneda fue un buen cavallero. El solar de su linaje es en Castilla Vieja. De parte de su madre fue de Fuente Almexir, un notable solar de cavalleros, e de Aça, que son ricos onbres" ("De don Juan Gonçález de Avellaneda", p. 23).

Cuando se traza la ascendencia de hijos bastardos de un varón se silencia el nombre de la madre, aunque hay matices. En un caso, se cita la familia de origen de la mujer con quien el rey tuvo una hija ilegítima y la bastardía de dicha hija no es considerada infamante para sus descendientes: "Este don Enrrique fue fijo de doña Juana, fija bastarda del rey don Enrrique el segundo que la ovo en una dueña de los de Vega" ("De don Enrique de Villena, que fue fijo de don Pedro e marqués de Villena", p. 32). La apreciación se basa en la creencia de que el linaje y la virtud se transmiten por línea paterna (López Casas, 1992) y en la aceptación social de que gozan los bastardos de los hombres, llamados "fijos de ganancia", lo que los sitúa en posición de heredar bienes del padre, mientras que a las hijas les posibilita la concertación de honrosos casamientos (Lacarra Lanz, 1993).

En otra oportunidad, quizá para resaltar la soberbia de un acérrimo enemigo político, Pérez de Guzmán hace constar que el vástago oculta el modesto origen de su madre: "Don Alvaro de Luna, maestre de Santiago e condestable de Castilla, fue fijo bastardo de Alvaro de Luna, un cavallero noble e bueno. […] Preçiávase mucho de linaje, non se acordando de la homill e baxa parte de su madre" ("De don Alvaro de Luna", pp. 44-45).

En alguna ocasión se esboza un brevísimo elogio de la madre, cuya buena reputación prestigia el abolengo del biografiado: "Pero Manrrique, adelantado de León, fue un grande e virtuoso cavallero, e porque del linaje de los Manrriques es asaz dicho, resta de dizir como su madre doña Juana de Mendoça fue una notable dueña" ("De Pero Manrique, adelantado de León", p. 27).

En el caso de que el personaje haya tenido descendencia de más de un matrimonio, se detalla la alcurnia de las sucesivas esposas, aunque es de notar que se silencia el nombre de la mujer de condición inferior: [López de Dávalos, condestable de Castilla] "murió en Valencia del Çid, dexando a sus fijos e fijas en muy grant trabajo, los quales ovo de tres mugeres: la primera, de baxo linaje; la segunda, doña Elvira de Guivara, un notable solar de

ricos onbres; la tercera, doña Costança de Tovar, buena casa de cavalleros" ("De don Ruy López de Dávalos, el buen condestable de Castilla, ansí llamado por su muy grande bondad", p. 14).

## El rol matrimonial de las mujeres: buenas y malas esposas

Apegado a las ideas tradicionales sobre la institución matrimonial, Pérez de Guzmán suele reseñar las uniones nupciales de los personajes como garantía del linaje y como alianza política y económica entre dos familias, en la que las mujeres son objetos de intercambio entre los hombres. En ese contrato, corresponde a la mujer la observancia de la castidad para asegurar la legitimidad de la descendencia del varón, en tanto que al hombre se le consiente tener amigas e hijos ilegítimos. El discurso literario e historiográfico coincide en gran medida con el eclesiástico y el jurídico en la importancia del matrimonio, pues todos provienen de los mismos grupos de poder, integrados por hombres nobles y letrados. (Lacarra Lanz, 1993).

Aquella ideología sobre la asimetría asignada a los roles masculino y femenino se visibiliza en el encomio a las buenas esposas y en la censura a las mujeres que se apartan del modelo.

A través de una amplificación en la biografía de Diego Fernández de Quiñones, su esposa, doña María de Toledo, es presentada como ejemplo positivo por sus virtudes personales y su numerosa descendencia, que honran al marido, lo que pone en relieve que Pérez de Guzmán sigue la concepción paulista acerca de que, en el plano terrenal, "la mujer es gloria del varón" (*Corintios*, XI, 7):

> [Diego Fernández de Quiñones] casó con doña María de Toledo, fija de Ferrand Alvarez de Toledo e de doña Leonor de Ayala. E si verdat es que una de las cosas que en la fortuna del onbre se paresçe es en aver buena muger, por çierto éste ovo esta graçia, ca ella fue una de las onestas e nobles dueñas de su tienpo. De la qual ovo el segundo bien, que fueron quatro fijos buenos cavalleros e seis fijas que siguieron bien el enxenplo de su madre en bondat e onestad, e casaron e ganaron todas grandes e nobles onbres. ("De Pero Juárez de Quiñones, adelantado de León, e de Diego Fernández de Quiñones", p. 26)[5].

[5] López Estrada considera que esta amplificación sirve de moraleja al relato biográfico, ya que de la armonía entre vida y doctrina "surge la felicidad, tema que tortura la época" (1946, p. 326).

Por el contrario, en una amplificación en la biografía "De don Diego Furtado de Mendoça, almirante de Castilla", descendiente de un hijo ilegítimo de Urraca I, hija del rey Alfonso VI, la reina es enjuiciada por su proceder dentro del matrimonio y por sus relaciones amorosas infamantes. Cabe aclarar que, en contraste con la naturalización de los amoríos clandestinos de los hombres y la aceptación de que gozan los "fijos a ganancia", se reprueba y castiga a las mujeres que no se ajustan a las reglas y las buenas costumbres establecidas para su género y los hijos que tienen fuera del matrimonio se denominan con una expresión cargada de censura "fijos a furto" (Lacarra Lanz, 1993, p. 16)[6].

> Acuérdome enpero aver leído en aquella corónica de Castilla que fabla de los fechos del Çid que la reina doña Urraca, fija del rey don Alonso que ganó a Toledo, fue casada con el conde don Remón de Tolosa, del qual ovo fijo al enperador don Alonso, e después casó esa reina con el rey don Alonso de Aragón, que fue llamado el Batallador, e desabínose de aqueste e tornóse a Castilla. E non se aviendo en la guarda de su fama nin la onestad de su persona como debía, fue disfamada con el conde don Pedro de Lara e con el conde don Gómez de Canpo d'Espina, e deste postrimero conde ovo un fijo llamado Ferrando Hurtado del qual / oí dizir, non que lo leyese, que vienen los de Mendoça e que estos Furtados deste linaje que de allí traen este nombre (pp. 16-17).

Pérez de Guzmán referencia su fuente, la Primera Crónica General de Alfonso X el Sabio, corpus que ha sido estudiado por Lacarra Lanz para demostrar que Urraca es una mujer fuerte y de ideas claras, que sin embargo es considerada por la historiografía como modelo negativo, pues se la representa como:

> una mujer independiente que ambiciona el poder para ella misma y que no guarda la castidad debida, por lo que es encarcelada, sus derechos al trono se recortan en beneficio de su hijo y se silencian sus virtudes y capacidades de mando, mientras que se manifiestan sus inclinaciones libidinosas para censurarlas e identificarlas como causantes de graves daños al reino (1993, p. 19).

Es evidente que Pérez de Guzmán, a dos siglos de la crónica alfonsí, adhiere al pensamiento tradicional sobre la diferenciación de roles sociales y valores morales correspondientes a cada género, ya que la reprobación de la lujuria de una mujer, la reina

[6] El biografiado desciende de Ferrando Hurtado, hijo bastardo de la reina y su amante Gómez de Canpo d'Espina; observo que la filiación del padre no coincide con la del hijo, por lo que dejo planteada la hipótesis de que la etimología del apellido provine de la condición de hijo ilegítimo y no reconocido, "fijo a furto": Furtado>Hurtado.

Urraca I, contrasta con la frecuente mención de las prácticas amatorias ilícitas de los varones.

Esos vicios son a veces enunciados de manera neutra: del almirante de Castilla don Diego Furtado de Mendoça −el mismísimo descendiente la doña Urraca− se dice que "pluguiéronle mucho mugeres" ("De don Diego Furtado de Mendoça, p. 17). En tanto, la lascivia de otros biografiados es objeto de una evaluación axiológicamente negativa: de don Pero López de Ayala, a quien se encomia por su actividad intelectual, se critica que "amó mucho mugeres, más que a tan sabio cavallero como él le convenía" ("De don Pero López de Ayala, notable cavallero, canciller mayor de Castilla", p. 15). Otro personaje, el mariscal Garçi Gonçález de Ferrera, que ha sido retratado como cuerdo y esforzado, franco y buen amigo, pero melancólico y triste, es considerado una excepción a la fisionómica, ya que "Amó mucho mugeres. E es bien de maravillar que franqueza e amores, dos propiedades que requieren alegría e plazer, que las oviese omne tan triste e tan enojoso" ("Del mariscal Garçi Gonçález de Ferrera: un buen cavallero", p. 24).

Como conclusión, quiero señalar que el estudio de la única y breve biografía femenina y del corpus construido con las fragmentarias referencias a la presencia de las mujeres en otras biografías de la colección, me permitió avanzar en uno de los objetivos del PGI, que procura indagar en las biografías independientes que surgen en el siglo XV y resignifican el género literaria e ideológicamente, como es el caso de *Generaciones y Semblanzas*.

Creo haber aportado una mirada sobre un aspecto no trabajado por la crítica, la representación del género femenino en la obra de Pérez de Guzmán, ya que detrás del silencio o la escueta relación sobre la vida de las mujeres en estas biografías, resulta posible atisbar la ideología patriarcal de un hombre noble perteneciente al círculo humanista castellano del siglo XV.

## Fuente

Pérez de Guzmán, F. (1965). *Generaciones y semblanzas*, ed. crítica Tate, R. B. Londres: Támesis.

## Referencias bibliográficas

Gómez Redondo, F. (2002). *Historia de la prosa medieval castellana*, vol. 3. Madrid: Cátedra.

Lacarra Lanz, M. E. (1993). Representaciones de mujeres en la literatura española de la Edad Media (escrita en castellano). En I. M. Zavala. (Coord.), *Breve historia feminista de la literatura española (en lengua castellana), vol. 2* (pp. 21-68).

López Casas, M. (1992). La técnica del retrato en las *Generaciones y Semblanzas* de Pérez de Guzmán y las 'Artes Poéticas' medievales. *Revista de literatura medieval, 4*, 145-162.

López Estrada, F. (1946). La retórica en las *Generaciones y semblanzas* de Fernán Pérez de Guzmán. *Revista de Filología Española, 30*, 310-352.

Romero, J. L. (1944). Sobre la biografía española del siglo XV y los ideales de vida. *Cuadernos de Historia de España*, 1-2, 115-138.

# La articulación de la enseñanza de ciencias sociales y ciencias naturales en instituciones de nivel inicial y nivel primario

María Soledad Araujo[1]
Fernanda Berón[1]
Luciana Killner[1]

## Contexto y definición del objeto de investigación

En los últimos años se han producido transformaciones sociales que generaron nuevos modos de construcción y circulación de los saberes. Además, se han modificado las formas de representación de la realidad, de comunicación y de interacción social, sólo por mencionar algunas de las dimensiones culturales atravesadas por cambios significativos. En este contexto, surge la necesidad de crear estrategias de acercamiento -y de encuentro- de la escuela, con una sociedad que es diferente a la que le dio origen. Esto supone una invitación a reformular tanto el rol del docente como el de los/las estudiantes, las prácticas escolares institucionales y las teorías que las sustentan, así como aquellos supuestos del imaginario social acerca de la escuela y de los actores de la comunidad educativa (Ripani, 2017).

En este sentido, parece haber acuerdo acerca de la trascendencia del conocimiento del mundo social y natural y de su importancia en la educación de las niñas, los niños y jóvenes. También encontramos consenso alrededor de dos premisas básicas que acompañan esta afirmación: el valor de la libre circulación del conocimiento científico-tecnológico y la protección y promoción de una ciudadanía democrática.

A pesar de ello, la escuela parece estar rezagada respecto a estas ideas, aún instalada en una visión positivista del conocimiento, como depositaria y transmisora de ciertos saberes

[1] Profesorado de Educación Inicial y Primaria, ENS, Universidad Nacional del Sur (UNS), correos electrónicos: msaraujo@uns.edu.ar, mfberon@gmail.com, lukillner@hotmail.com.

dados, de carácter tecnicista respecto de la institución y como productora de individuos útiles al sistema económico vigente. La enseñanza, durante mucho tiempo, ha estado y aún está focalizada en la alfabetización, el aprendizaje del sistema de numeración y las operaciones matemáticas básicas, en detrimento de la enseñanza de las ciencias (Insaurralde, 2011).

Las nuevas corrientes que defienden una mirada crítica de la educación y que pretenden que ésta desarrolle, en los/as niños, ese espíritu inquieto, curioso e interpelador de la realidad, aún no parecen estar arraigadas en las clases de la escuela del siglo XXI. En la Educación Primaria, la finalidad fundamental de la enseñanza de las ciencias es proporcionar una cultura científica descontextualizada y aséptica, a todo el alumnado, independientemente de la forma en la cual los conocimientos científicos fueron concebidos y de sus propios saberes e intereses. Desde esta perspectiva, los denominados enfoques CTSA (ciencia-tecnología-sociedad-ambiente), así como las líneas transversales nos parecen adecuados para lograr la alfabetización científica y ambiental de los/las estudiantes, que contribuya a la formación de ciudadanas y ciudadanos con espíritu crítico frente a problemáticas como la ambiental u otras, que sean capaces de participar en los procesos democráticos de toma decisiones informadas y asumir acciones responsables en la resolución de problemas relacionados con la ciencia y la tecnología en los contextos sociales actuales y desde una perspectiva ciudadana.

El conocimiento científico, tecnológico y social influye de manera directa en la vida cotidiana de niños/as, jóvenes y adultos/as. La escuela tiene la función de promover el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones basadas en información confiable. Es tarea de la escuela fortalecer la formación de los/as niños/as como ciudadanos/as que puedan interesarse en temáticas vinculadas al bienestar de la sociedad de la que forman parte. En este sentido, son numerosas las investigaciones y desarrollos teóricos que coinciden en afirmar que las Ciencias Sociales (CS) y las Ciencias Naturales (CN) escolares cumplen un rol fundamental en la formación integral de ciudadanos/as curiosos/as, críticos/as, autónomos/as, participativos/as e informados/as.

Sostiene Zenobi (2011) que es fundamental trabajar con múltiples voces para permitir el aprendizaje de la diversidad, el reconocimiento del otro, evitando los estereotipos y permitiendo el reconocimiento de la complejidad de lo social. Esto posibilita la formación de ciudadanos/as preparados para vivir en democracia, que reconozcan que los conflictos son inherentes a las sociedades en su relación con la naturaleza.

Muchas de nuestras biografías escolares demuestran las carencias que, en este sentido, se producen y han producido en la enseñanza de las CN y CS, especialmente, durante la educación primaria.

Por otra parte, el nivel inicial, mucho más joven en la historia de la educación argentina, también se encuentra atravesado por la tensión entre las demandas sociales sobre el sistema educativo, los lineamientos curriculares y las prácticas reales de los/as docentes. Tanto los lineamientos curriculares nacionales (NAP: Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) como los de la provincia de Buenos Aires, formalizados en los Diseños Curriculares, establecen para el nivel inicial que las áreas de CS y CN se encuentren integradas en un mismo espacio curricular, denominado Ambiente Social y Natural, en el que se intenta resolver, de forma dinámica y complementaria, la relación entre el conocimiento del mundo social y el del mundo natural. De esta manera, el tratamiento de las CS y CN propone que los/las alumnos/as enriquezcan, complejicen, amplíen y organicen sus conocimientos acerca del ambiente social y natural. Este propósito es convergente para ambas áreas y le otorga a la Educación Inicial una identidad diferente de los restantes niveles del sistema educativo. Así se espera que los/las alumnos/as sean capaces de construir relaciones y descripciones cada vez más sutiles y detalladas sobre el ambiente y, en particular, que comiencen a establecer algunas vinculaciones entre los aspectos sociales y naturales que lo conforman. Esto da inicio a un largo recorrido que se complementará en los ciclos superiores de la enseñanza cuando los/las alumnos/as estén en condiciones de elaborar los conceptos más específicos de cada una de las disciplinas que pertenecen al área de las CS y de las CN (DGCyE, 2008).

Al pasar al nivel primario, estos espacios se separan generando dos áreas que, tanto desde la documentación como desde las prácticas, parecen funcionar aisladamente. Una de las preocupaciones de nuestro grupo de investigación, consiste en relevar la asociación/disociación de estos espacios en ambos niveles.

Lo mencionado anteriormente ya ha sido presentado como especificidades expresadas por Souto (2014), entre ellas se mencionan las didácticas de nivel en función de la especificidad de la enseñanza por niveles dentro del sistema educativo formal, con peculiaridades dadas por currículos, instituciones, tradiciones y franjas etarias, y la diversidad de disciplinas y sus didácticas, con abordajes específicos en relación a campos de conocimiento científico, a los procesos cognitivos diversos y modos de enseñar también propios. A esta diversidad se suma la particularidad en el nivel inicial, en las que ambas didácticas confluyen en el abordaje del Ambiente Social y Natural y en nivel primario la estructuración curricular se organiza en dos áreas. En el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE, 2008) y su reciente actualización (DGCyE, 2018), los contenidos propuestos suponen un abordaje areal, lo que implica la construcción del campo de la didáctica del área de las CS y de las CN, pensado desde la confluencia de las disciplinas y las didácticas específicas de cada una de ellas. De esta manera, las didácticas específicas comparten una búsqueda epistemológica y metodológica que incluye, en sus reflexiones teóricas, el conocimiento disciplinar específico que se constituye en conocimiento escolar en las prácticas de enseñanza a la hora de interpretar, cómo los/las docentes y los/las alumnos/as se vinculan

con él en las aulas. Dado que las relaciones entre estos actores y el conocimiento disciplinar definen instancias complejas y diferenciadas, las didácticas específicas se han focalizado en los modos en que los/las estudiantes se apropian de los saberes, y a su vez, en los modos en que los/las docentes median para que esa apropiación se produzca en las aulas. Lo hacen desde el supuesto de que las prácticas escolares son prácticas sociales históricamente construidas y en constante conflicto, con variables a considerar como la que remiten a las instituciones, los diseños curriculares y los contextos concretos.

En este sentido, ya el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires de 2008, vigente hasta 2017, respalda la importancia de enseñar CN y CS a los/las niños/as, como una forma de darle valor a su condición de sujeto social. Este posicionamiento compromete a los/las maestros/as a fortalecer su lugar particular en la sociedad como uno de los principales mediadores en la apropiación del legado cultural por parte de los/las niños/as. Ese legado cultural incluye el "corpus del saber científico" y la institución escolar tiene la responsabilidad de acercar a los/las niños/as a una mirada actualizada sobre el mundo natural y social. Este saber científico, expresado a través de los contenidos, tiene significatividad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (DGCyE Educación Primaria, 2008). En los últimos años, el material curricular mantiene esta perspectiva y estimula la incorporación de estrategias para el aprendizaje por proyectos disciplinarios e interdisciplinarios por ciclo, permitiendo agrupamientos flexibles de diversas áreas (DGCyE, 2018). Como afirma Rodríguez (2004), los niños y niñas no perciben las cosas aisladas en la realidad que les rodea, sino como componentes de un todo, por ello, el conocimiento del medio natural, social y cultural en educación primaria e inicial debe ir ligado a actividades multidisciplinares, que incluyan contenidos y habilidades de distintas áreas del conocimiento.

Pese a la fuerza de estos enunciados, las prácticas en las aulas parecen seguir rezagadas respecto de estas ambiciosas intenciones, por lo que es de interés para este grupo conocer la relación entre las prescripciones curriculares y las prácticas docentes en y entre estas áreas, en los niveles inicial y primario. Sumado a esto, muchas de las transformaciones curriculares que experimenta nuestro sistema educativo, así como la propia formación inicial de docentes, carecen del respaldo de trabajos de investigación que indaguen las prácticas de enseñanza reales en las aulas. Por todo lo expuesto, es que se plantea como objetivo de este proyecto, avanzar en el conocimiento de este objeto de investigación en vacancia: la articulación de la enseñanza de CS y CN, de nivel inicial y primario.

## Finalidad y objeto de estudio del proyecto

Este proyecto de investigación se enmarca en un contexto institucional particular ya que las carreras de Profesorado de Educación Inicial y Profesorado de Educación Primaria de la

Universidad Nacional del Sur, que albergan a este grupo de docentes, desde hace cuatro años están atravesando un proceso de transformación: de carreras terciarias a constituirse en carreras de Educación Superior Universitaria. Durante este recorrido, tanto la currícula como el equipo docente se han visto enfrentados a nuevos desafíos académicos, entre ellos incorporar a nuestra labor docente el rol de investigadores.

Este Proyecto resultará central para producir conocimiento sobre el objeto enunciado. Al mismo tiempo, permitirá ampliar, perfeccionar y profundizar la formación de los recursos humanos en la investigación científica en el campo de las didácticas específicas, de las CN y de las CS, todas áreas de conocimiento que consideramos de un gran valor para la construcción y el fortalecimiento del presente marco académico, desde la formación, la investigación y la extensión universitaria.

En los últimos dos años (2016-2017), en el marco de estos profesorados, se desarrolló el Proyecto Grupo de Investigación "Las instituciones y los sujetos de los niveles inicial y primario: políticas y prácticas en contextos" orientado específicamente a la investigación en educación en los niveles que nos involucran. Varios de quienes presentan este proyecto han tenido la oportunidad de involucrarse en el anterior, el cual versó sobre temáticas de orden más general. Esto les ha permitido hacer un primer acercamiento al objeto de estudio en cuestión, que es la enseñanza de las CS y CN, apropiarse de su marco teórico y metodológico e ingresar a diversas instituciones escolares.

El proceso de cambio que ocupa a estas carreras también implica el esfuerzo por conformar un grupo de investigación novel, con una experiencia a nivel institucional de reciente desarrollo en este ámbito en comparación con otras carreras de esta universidad. Es importante afirmar que esta situación es vista como una poderosa oportunidad para consolidar este equipo como grupo de trabajo e, individualmente como investigadoras, apostando a generar conocimientos valiosos.

Interesa conformar un equipo de investigación de las didácticas específicas que permita hacer foco en las problemáticas particulares de las prácticas docentes. Se eligió integrar, en un mismo proyecto, las problemáticas de la enseñanza de las CN y CS con la clara intención de conocer cada una de ellas y, además, las posibles interacciones que se producen, desde una perspectiva interdisciplinaria, como lo muestra la heterogeneidad del grupo que se ha conformado, del área de las CN, María Soledad Araujo y Silvia Eleonor Sogni Ojinaga; y del área de las CS, Gabriela Beatriz Andreozzi, María Fernanda Berón, Luciana Killner, Marcela Torrez Gallardo, Ana Inés Seitz.

Sumado a este equipo de trabajo, cuyas investigadoras están en proceso de formación en el campo de la investigación educativa, se incorporarán alumnas avanzadas de las carreras de Profesorado de Educación Inicial y Primaria.

A través de la realización de este proyecto de investigación, se espera la participación activa de dichos estudiantes en las actividades planificadas, como parte de su formación continua en el campo de la práctica docente. Enfatizamos, en este punto, la importancia de volver a las aulas, con una mirada crítica y reflexiva de nuestras propias prácticas. Por ello, los resultados de esta investigación serán también una contribución a la formación de formadores. Específicamente, sus resultados volverán a las instituciones objetos de estudio, en forma de distintos productos, por ejemplo, la producción de material escrito para trabajar en las escuelas muestreadas y el dictado de un Taller. En este sentido, será una oportunidad de retroalimentación y formación en el contexto de la propia práctica.

Se espera que esta investigación dé inicio a un proceso de indagación que tenga continuidad en el tiempo y que, incluso supere los dos años previstos para el presente. Desde el convencimiento de que su interés particular radica en generar conocimientos en temáticas que amplíen lo trabajado en nuestro país y, particularmente, en el contexto local.

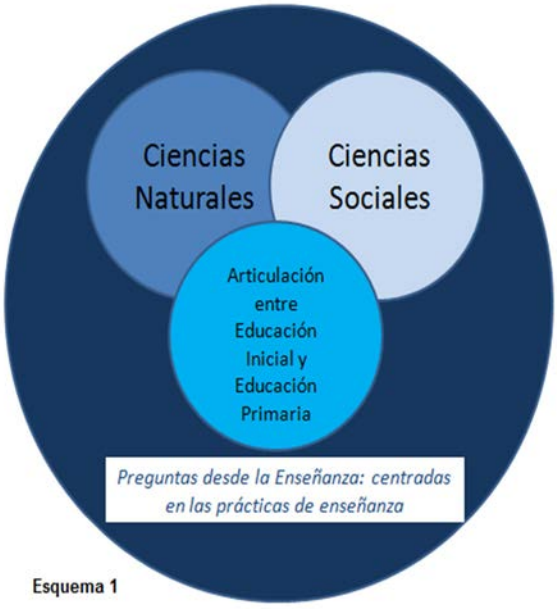
Por otra parte, desde el doble rol de formadoras de formadores y de investigadoras, el equipo está convencido de que este proyecto generará una circulación sinérgica de conocimiento y mejores prácticas. De esta manera se podrá contar con información situada de vital importancia para revisar las propias propuestas de la currícula superior y generar espacios de reflexión e innovación en las aulas universitarias.

A partir de la revisión del estado del arte en esta temática se reconoce que las publicaciones relativas a investigaciones sobre prácticas de enseñanza docente en estos niveles y áreas específicas, en nuestro país, no son tan abundantes y están poco sistematizadas respecto a otros países. Muchas de ellas surgen de programas de capacitación que permiten a los autores inferir algunas conclusiones respecto de la problemática de docentes en ejercicio. Han recibido mayor tratamiento los trabajos que versan sobre concepciones y prácticas de los docentes en formación, mientras que son aún menos numerosas las investigaciones en profundidad acerca de lo que sucede en las aulas y lo que piensan y hacen las maestras y maestros de primaria e inicial cuando planifican y llevan a cabo sus clases (Siede, 1994; Pagès, 1997; Santisteban y Pagès, 2011).

Existen, al menos, tres cuestiones yuxtapuestas en este análisis y cada una de ellas ha exigido al equipo un examen profundo de su definición teórica y de sus implicaciones metodológicas. En su articulación, radica uno de los aspectos más originales de la propuesta y se orienta a la producción de conocimientos para favorecer la comprensión de los procesos de enseñanza en y desde las áreas curriculares implicadas, así como de las relaciones entre lo que postulan los documentos curriculares de las áreas y los niveles y las prácticas de enseñanza. Nos referimos a:

- Las relaciones entre las CN y las CS en la Educación Inicial, desde la currícula y la práctica.

- Las relaciones entre las CN y las CS en el primer ciclo de la Educación Primaria, desde la currícula y la práctica.
- Las relaciones entre las CN y las CS en la articulación interniveles educativos, desde la currícula y la práctica.




Esquema 1

En esa complejidad, se eligió centrar la indagación en las prácticas de enseñanza en la fase activa, de modo de conocer cómo se articulan y/o divergen.

En relación a este objeto se formulan las siguientes preguntas de investigación:

- En Educación Inicial, la enseñanza de las CS y de las CN se aborda desde un área que se denomina Ambiente Natural y Social. ¿Cómo se articulan las CS y las CN en el Diseño Curricular y en las propuestas que elaboran y ponen en práctica los/las maestros/as?
- En el primer ciclo de la Educación Primaria, las dos áreas se enseñan por separado con un/a maestro/a. ¿Cómo es prescripta la enseñanza de las CS y las CN en el Diseño Curricular y cómo se presentan en las propuestas que elaboran y ponen en práctica los/las maestros/as? ¿qué concepciones de la enseñanza de las CS y de las CN ordenan las propuestas de los/las maestros/as?
- Entre el Nivel Inicial y el primer ciclo de la Educación Primaria, en relación a la enseñanza de las CS y de las CN, ¿qué modos de articulación postulan los Diseños Curriculares y de qué forma se ven expresados en las prácticas de enseñanza?

## Hipótesis, objetivos y metodología del proyecto

La hipótesis sobre la que se erige este proyecto anticipa que:

1. Según lo prescripto por el Diseño Curricular de Nivel Inicial, se trabaja de forma integrada el Ambiente Social y Natural.
2. En primer ciclo de Nivel Primario las prácticas de enseñanza de las CN y de las CS, no se realizan de forma integrada.
3. Entre los niveles Inicial y Primario no se realiza articulación alguna respecto de las CS y Naturales.

En función de estos indicios nos proponemos resolver los siguientes objetivos:

*Objetivo general*: Analizar la articulación en las prácticas de enseñanza de las CN y de las CS en el Nivel Inicial y en primer ciclo de Nivel Primario, en escuelas y jardines de Bahía Blanca, entre los años 2019 y 2021.

*Objetivos específicos*:

- Realizar un relevamiento de las prácticas de enseñanza del Ambiente Social y Natural, en el Nivel Inicial.
- Relevar las prácticas de enseñanza de las CN y de las CS, en primer ciclo del Nivel Primario.
- En caso que hubiera articulación, identificar formas de articulación en la enseñanza de las CN y las CS, entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario.
- Indagar la relación entre la documentación curricular y las prácticas de enseñanza de las CN y CS, en las aulas de inicial y primaria.

## Metodología de trabajo

El desarrollo de investigaciones sobre temas como el que se propone ha crecido exponencialmente a partir de la década de 1980 en Estados Unidos y España con adopción de metodologías de investigación de tipo cualitativas, críticas e interpretativas (Pagès, 1997). Estas formas de abordar la investigación llegaron para reemplazar o, por lo menos desplazar del centro de la pesquisa, el método de tipo positivista con peso en técnicas cuantitativas de recogida de datos que demandaban el trabajo sobre grandes muestras de población.

Este proyecto se fundamenta, principalmente, en metodologías de investigación cualitativas (Vasilachis de Gialdino, 2006), que incluyen estudios etnográficos, estudios de caso, entrevistas semiestructuradas, análisis crítico de fuentes escritas (normativas, pedagógicas y didácticas, escolares), de fotografías y de materiales audiovisuales, entre otros. Es

por ello que consideramos que dichos dispositivos nos permitirán aproximarnos, de manera privilegiada, a los saberes y prácticas de los/las docentes. En tanto nuestra pesquisa se nutrirá de fuentes y materiales diversos, que requerirán metodologías y formas de abordaje específicas.

Asimismo, se adoptarán instrumentos cuantitativos en tanto nos permitan dimensionar algunos aspectos de la investigación. Ambos enfoques permitirán complementar y enriquecer los análisis, más allá de que alguno de ellos se enfatice en algún momento particular de la investigación. Tal como señalan Strauss y Corbin (1990), es posible combinar ambos enfoques en distintos momentos de la investigación de acuerdo a la naturaleza y complejidad del objeto de estudio. Particularmente, Pagès (1997) considera que los estudios de caso como el que aquí se propone, son instrumentos valiosos para la formación de los profesores ya que permiten presentar ejemplos concretos de clases reales acercándonos más y mejor a los problemas de la práctica contextualizada y esta información puede ser una gran contribución a la mejora de la formación inicial docente. El estudio de caso permite conceptualizar el trabajo cotidiano de una clase y las prácticas de los/las docentes, y se abordará desde un enfoque etnográfico, para el cual el comportamiento y las creencias de las personas deben ser estudiados considerando que forman parte de un único sistema cultural. Este enfoque permitirá conocer cómo construyen sus conocimientos las maestras y maestros, de qué manera los usan y cuál es el origen de sus saberes y creencias. Esta metodología se focaliza tanto sobre las conductas observables como la planificación, el pensamiento y la toma de decisiones por parte del profesor antes, durante y después de la interacción con los estudiantes (Brophy, 1993b, citado por Pagès, 1997, p.211; González, 2018).

Para la realización de este proyecto de investigación, se propone el trabajo con diversos instrumentos que incluyen la observación no participante, los *focus group*, las entrevistas semi-estructuradas a docentes y miembros de la comunidad educativa, y el análisis descriptivo de materiales curriculares de clase.

En este trabajo de investigación, el universo de análisis estará constituido por algunos establecimientos educativos de Nivel Inicial y Primario, de la ciudad de Bahía Blanca y la zona. Algunas de estas instituciones podrán ser la escuela de Enseñanza Inicial y Primaria perteneciente a las Escuelas Medias de la UNS (EMUNS) y en escuelas del ámbito provincial con las cuales los equipos de práctica de estos profesorados ya han establecido vínculo. Las mismas son EP n.º 3, EP n.º 67, EP n.º 11 y EP n.º 41. Esta última localizada en Alférez San Martín, a 35 km de la ciudad, que también cuenta con jardín de infantes. Los jardines de infantes serán el n.º 901, 910, 949, 912, 903, 904, 942.

**Referencias bibliográficas**

Dirección General de Cultura y Educación (2008). *Diseño curricular para la educación inicial*. La Plata, Argentina: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2018). *Diseño curricular para la educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

González, M. P. (2018). *La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Saberes y prácticas*. Los Polvorines, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Insaurralde, M. (coord.). (2011). *CN: líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Pagès, J. (1997). Líneas de investigación en didáctica de las CS. En P. Benejam y J. Pagès. (Coord.), *Enseñar y aprender CS, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona, España: Ice / Horsori, Universitat de Barcelona.

Ripani, M.F. (2017). Orientaciones Pedagógicas de Educación Digital. Colección Marcos Pedagógicos Plan Nacional Integral de Educación Digital. Ministerio de Educación de la Nación.

Rodríguez, F. (2004). Las CS en el currículo de Educación Primaria. En M.C. Domínguez. (Coord.), *Didáctica de las CS*. Madrid, España: Pearson.

Santisteban, A. y Pagès, J. (Coord.). (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. CS para comprender, pensar y actuar*. Madrid, España: Síntesis.

Siede, I. (1994). Comentarios para una bibliografía básica en español. En B. Aisenberg y S. Alderoqui (Comps.), *Didáctica de las CS. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Souto, M. (2014). Didáctica general y didácticas especiales: Aportes para la discusión. En A.M. Malet y E. Monetti (Comps.), *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia, Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Argentina: Gedisa.

Zenobi, V. (2011). Los materiales educativos en las clases de Geografía: algunas orientaciones para el aula. *Perspectiva escolar,* 358, Enseñar Geografía en un mundo en

transformación. Publicación de Rosa Sensat. Barcelona. Recuperado de https://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/los-materiales-educativos-en-las-clases-de-geografia-algunas-orientaciones-para-el-aula. Consulta: 22/10/19.

# La historia de las mujeres en los planes de estudio y proyectos de investigación universitarios. El caso del área de Historia Moderna y Contemporánea

Eleonora Ardanaz[1]
Virginia Lazzari[1]
Mariela Rayes[1]

## Introducción

Las aulas universitarias son espacios donde no sólo se reproduce cierto saber disciplinar sino también donde se pueden elaborar nuevas visiones del mundo. En este caso, una mirada feminista de la historia, ya que "… la educación es también un ámbito de discusión, reflexión y actuación desde el que se pueden formular modos de actuación pedagógica alternativos a los tradicionales"[2], que develen las relaciones de saber-poder, cuyo objetivo sea la igualdad entre los géneros. La primera premisa, entonces, es asumir que la educación no es neutral, sino que puede normalizar y reproducir sociedades desiguales o, bien, colaborar para la transformación de las mismas. Así, el espacio académico no puede permanecer ajeno a las demandas actuales que acusan un creciente malestar, por parte de amplios sectores, ante los cada vez más visibles hechos de violencia de género y una multitud de micromachismos que laten en nuestras sociedades.

[1] Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), correos electrónicos: eardanaz@bvconline.com.ar, vikylazzari@hotmail.com, marirayes@gmail.com.

[2] Galicia Pérez, N. "Las relaciones de poder en el Aula: Género y Pedagogía", en Actas del I Congreso de Enseñanza de la Filosofía en Castilla y León, Facultad de Filosofía Universidad de Valladolid, www.fyl.uva.es/~wfilosof/textosense%F1anza/foucault.doc.

¡En todo el continente latinoamericano se ha ido conformando una pedagogía feminista[3] que no tiene un corpus cerrado y estricto. Antes bien, su piedra angular es la crítica para terminar con la dominación androcéntrica y patriarcal:

> La pedagogía se refiere a formas específicas de cada cultura de organizar la enseñanza y el aprendizaje formales en ámbitos institucionales, como la escuela (…) supone una tradición selectiva de prácticas y convenciones y en la medida en que esas selecciones estén al servicio de los intereses de determinadas clases y relaciones sociales, las decisiones sobre la pedagogía son, el último término, ideológicas y políticas[4].

Con estas reflexiones presentes, y en el ámbito específico de la enseñanza de la Historia, proponemos la inclusión en los programas de estudio de las tres materias que conforman el área de Historia Moderna y Contemporánea de la Universidad Nacional del Sur, de temas antes marginados: la llamada Historia de las Mujeres, con el fin de desmontar la visión androcéntrica y brindar algunas herramientas para cuestionar el orden de los géneros tradicional. Este trabajo dentro de las aulas, se ve acompañado por la elaboración y participación en distintos PGI, lo que ha posibilitado -a partir de la participación en distintos tipos de reuniones científicas- establecer vínculos con investigadores y docentes de otras universidades.

Reescribir las narraciones patriarcales, plasmadas en currículos sexistas que ignoran mayormente el lugar de las mujeres en la Historia, restituyéndole su voz es nuestro objetivo, como parte de un proyecto feminista mayor, de desestabilizar verdades hasta ahora aceptadas acríticamente:

---

[3] El feminismo, asociado con la pedagogía, implica la superación de una educación entendida como transmisión y reproducción de desigualdades; más bien, se vincula con el entendimiento de la educación como preparación para la autonomía y el empoderamiento. Ver Martínez Martín, I. (2016). "Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica", en *Foro de Educación*, vol. 14, n.º 20, pp.140-141. "La pedagogía feminista es un conjunto de discursos, una práctica política y es también una manera específica de educar. Su especificidad consiste en echar una nueva mirada a propuestas político-pedagógicas emancipadoras y desde una postura ética filosófica y política denuncia su parcialidad y su androcentrismo, posicionándose críticamente ante el poder y la dominación masculina, promoviendo la libertad y el fortalecimiento de las mujeres para construir de manera colectiva una sociedad más libre y democrática." Avellaneda Leal, R. y Santos Pinheiro, A. (2015). *Acercamiento a la enseñanza de la lengua y la formación docente en Latinoamérica*, Bogotá, ed. Universidad Distrital Francisco José Caldas, p. 239.

[4] Luke, C. (1999). *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*, Madrid, Ed. Morata, p. 20.

> El proyecto feminista de escribir y enseñar sobre las diferencias, de oponerse a los universalismos y a la jerarquía, de deconstruir el legado del sometimiento colectivo de las mujeres, (…) se produce en las fronteras nuevas y en las establecidas, sobre bases institucionales antiguas (como el aula universitaria) y en los colectivos sociales y electrónicos de reciente formación[5].

En el contexto actual, de serios embates al movimiento de mujeres, se hace necesario fortalecer la presencia en nuestras aulas de una pedagogía feminista, que con su espacio de discusión y de generación de un conocimiento reflexivo y crítico en relación a la cultura patriarcal, ofrezca herramientas que colaboren en la construcción de relaciones sociales más igualitarias. Para eso, es indispensable quebrar los esencialismos hegemónicos y sus representaciones en torno a lo que se supone es ser hombre y mujer y reconstruir los procesos históricos que dieron forma a nuestras sociedades.

## Diseñando programas, visibilizando protagonistas

Las intervenciones comienzan con el cuestionamiento a la historia protagonizada por un sujeto masculino con pretensiones de universalización de sus experiencias. En este sentido, el famoso artículo de Kelly[6] que pone en cuestión el Renacimiento como proceso que alcanza a toda la "humanidad", quien se ve beneficiada con nuevas posibilidades culturales y educativas, cuando en realidad esto es una visión androcéntrica, que no se verifica desde el punto de vista femenino, sirve de disparador a través de la pregunta que va a acompañar nuestro devenir pedagógico. Al situarnos dentro de la Modernidad Europea y el progresivo ascenso del capitalismo como fuerza llamada a oradar las formas de organización económico-sociales tradicionales, un espacio aparte lo tienen los aportes de Federici. La autora realiza un agudo análisis en relación a la situación de las mujeres en este período, poniendo en evidencia cómo la privatización de tierras genera en ellas un enorme perjuicio económico y social, eliminando no solo el acceso a los recursos presentes en los espacios comunales, sino también aquellos espacios de sociabilidad que las ponían en contacto con otras mujeres. A partir de esta situación analiza (y visibiliza) la creciente participación femenina en los motines de la época y en la formación de grupos radicalizados. Vinculado a esto, aborda el tema de la caza de brujas, entendida como una forma de disciplinar los cuerpos indóciles de las mujeres con cierto poder disruptivo, como el de curar:

---

[5] Ibid., p. 40.

[6] Nos referimos a "¿Tuvieron las mujeres renacimiento?", publicado en 1977 por J. Kelly.

> La caza de brujas fue un evento fundante de la sociedad moderna que permitió, sobre todo, la desvalorización de las mujeres en términos generales, al crear y expandir la ideología de que las mujeres no son seres completamente humanos, sino seres sin razón, que pueden ser más fácilmente seducidas por el demonio, etc.[7].

No se trata simplemente de exaltar a las mujeres en contraposición con un poder masculino, sino de realzar una relectura de ciertos capítulos clave de la historia occidental europea en aras de restituir su entidad temporal a las luchas por la equidad entre los géneros. Rescatar estos saberes desjerarquizados, condenados al olvido por una ciencia patriarcal también es, según la pedagogía feminista, parte fundamental de la tarea. Durante la modernidad vemos cómo la ciencia moderna conquista el espacio de autoridad que otrora ocupaba el discurso religioso. Los principios universalistas, que llegan a su punto culminante de la mano de la Ilustración, mantienen excluidas a las mujeres, quienes "…se constituyen en objeto de representación constituido por un sujeto distinto al suyo y que se pone en su lugar: el sujeto masculino"[8]. Así es que en el seno de esta palabra se insertan aquellos procesos que legitiman el destino de las mujeres. Como señala Molina Petit "La Ilustración no cumple sus promesas (ilustradoras y emancipadoras) y las mujeres quedan fuera de ella como aquel sector que las luces no quiere iluminar. Sin la Sofía doméstica y servil, no podría existir el Emilio libre y autónomo"[9].

El ascenso del capitalismo industrial tiene su capítulo más oscuro en la intensa explotación de la mano de obra de mujeres y también niños y niñas, que, en el caso de las asignaturas recorridas aquí, asume la forma de clase práctica. A la luz de los múltiples testimonios escritos podemos acceder a la vida familiar y laboral de aquellas primeras trabajadoras cuyo plustrabajo permite el despegue industrial: "la división sexual del trabajo, los espacios de lo público y privado y la familia son las claves de las relaciones de producción y reproducción de las asimetrías"[10].

La etapa de la Revolución Francesa -como la inglesa, con las sectas de mujeres disidentes- revela una multitud de mujeres en las calles, formando clubes, escribiendo y tomando la palabra y accediendo al terreno público, que permiten estudiar momentos de ruptura y espacios de resistencia a la dominación masculina y de transgresión, lo que da la posibilidad

---

[7] Federici, S. (2016). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*, Buenos Aires: Tinta Limón, p. 45.

[8] Campre-Casnabet, M., (1992), "Las mujeres en las obras filosóficas del siglo XVIII", en Duby G, y Perrot M. (dir), Historia de las mujeres en occidente, Vol. 3, Madrid: Taurus, p. 336.

[9] Molina Petit, C., (1994), Dialectica feminista de la Ilustración, Barcelona: Anthropos, p.28.

[10] Zaldúa, G. (2007) "El ethos de cuidado y las cuestiones de género", en Korol C. (comp.) Hacia una pedagogía feminista, Buenos Aires: América Libre, p. 99.

de desnaturalizar la normativa de género que pesa sobre ellas históricamente. La tarea de desnaturalizar al género, cuestionarlo, deshacerlo y mirarlo es uno de los retos de la pedagogía. Para ello rescatamos la obra de algunas pioneras del feminismo como Mary Wollstonecraft y Olympe de Gouges, quien termina en la guillotina por reclamar la igualdad de derechos políticos en pleno fervor revolucionario, por pretender dar validez concreta a la tríada de valores revolucionarios de Igualdad, Libertad y Fraternidad como a la célebre Declaración de Derechos que ella amplía para las mujeres en su Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana, de 1792. Ignorar que ya en el siglo XVIII ellas utilizan los argumentos de la razón ilustrada para reclamar por la igualdad de educarse y de ser ciudadanas, cuestionando el pretendido universal masculino, permite aceptar al androcentrismo imperante, como si el relato histórico avalara con evidencias que las mujeres tuvieron, y por ende tienen, un rol secundario y menor y que están naturalmente condicionadas por su esencia doméstica.

Compartimos la observación de Otto -Peters:

> Si entendemos a la mitad de la humanidad (la masculina) como molde universal, esto se manifiesta en la desaparición del papel de las mujeres en el desarrollo de la cultura y el conocimiento dentro de los contenidos escolares, con lo cual el ciclo educativo termina resultando un agente hiper eficaz a la hora de producir y reproducir un mundo que hace de las desigualdades y la discriminación por género su lógica de funcionamiento[11].

El victorianismo, como etapa de consolidación de una burguesía exitosa, trae aparejada la férrea diferenciación de espacios y roles sociales para los géneros, por lo que merece un apartado especial en las clases. Es el momento de sanción de los mandatos y prácticas sociales que se perpetúan hasta hoy, refrendados por el discurso científico que dota de validez y legitimidad a las diferencias sexuales y sociales: la mujer como ángel del hogar, donde la maternidad y el cuidado de los otros se prescriben como su esfera de acción natural y de realización -la mística femenina que denunciaría mucho después Betty Friedman- y el hombre como el dador de recursos y el hacedor de lo público. La respetabilidad burguesa se asienta en esa diferencia, mientras que, en la familia proletaria, tal y como la conocemos hoy, se instaura —a partir de fines del siglo XIX— "el patriarcado del salario"[12] que tiene el poder de devolver a las mujeres a la familia para realizar los trabajos de reproducción de

[11] Otto- Petters, L. "Androcentrismo cultural", *Ibid*. pp. 118.

[12] Federici, S. (2018). "El patriarcado del salario. Criticas feministas al marxismo", Madrid: Traficante de sueños, p. 17.

la mano de obra, y de todas sus actividades concomitantes, en forma gratuita y de investir al varón de la autoridad de quien gana el sustento familiar.

El capítulo del sufragismo es especial, dado que pone sobre la mesa de discusión qué entiende por ciudadanía el liberalismo, en una época en que la política de masas avanza, donde el ideal de ciudadano es equivalente a hombre blanco y propietario. Aquí entran en escena un cúmulo de movimientos que trascienden fronteras y dan origen a la primera oleada del feminismo y al despliegue de una serie de reclamos vinculados a la consecución de derechos políticos, civiles y económicos.

Los drásticos cambios que acompañan a la Primera Guerra Mundial ponen en tensión las relaciones sexo-genéricas en la Historia. La brecha que se abre con la ida de la mayoría de los hombres al frente es aprovechada para ocupar espacios fuertemente masculinizados (la conducción de ferrocarriles, ambulancias, camiones, etc.) y tener una notoria presencia en el ámbito público. Tratando de dejar de lado lo anecdótico o singular de algunas presencias femeninas, el objetivo es pensar de qué forma se libran las guerras en todos los frentes (el interno también) y el protagonismo de las mujeres en las contiendas, además de analizar la fisura que determina este proceso en las relaciones de género.

Como una de las consecuencias de este conflicto emerge la Revolución rusa, que brinda la posibilidad de ver plasmadas una serie de medidas en favor de las mujeres, pioneras para la época[13]. Sirve, también, para entender la Revolución desde la óptica interpretativa de algunas pensadoras marxistas, como Rosa Luxemburgo y darle un lugar relevante a una colaboradora que llegó a ocupar los más altos puestos de gobierno soviético, como Alexandra Kollontai.

Asimismo, se analiza el orden de los géneros bajo el fascismo. Caracterizado por una profunda misoginia sobre la base de la desigualdad natural entre hombres y mujeres, el fascismo se propone devolver a las mujeres a su rol y lugar natural valiéndose de un discurso moral en extremo conservador y de las herramientas coercitivas del estado como de otras educativas e impositivas[14]. En el contexto general de lo que Knibiehler denomina "la nacionalización de las madres"[15] y del accionar de Estados preocupados por la crisis

[13] Para profundizar en estos temas ver Goldman, W. (1993). La mujer, el Estado y la Revolución, Buenos Aires: Ediciones IPS.

[14] Tal es el caso que Italia implementa un impuesto especial para los y las solteras y un subsidio a las familias numerosas, a pagar al cabeza de familia. Ver Saraceno, C. (2001). "Una redefinición de la maternidad y la paternidad: género, pronatalismo y política social en la Italia fascista", en Bock, G. y Thane, P. (eds.) *Maternidad y políticas de género. La mujer en los estados de bienestar europeos, 1880-1950*, Madrid: Cátedra.

[15] Knibiehler, Y. (2001). *Historia de las madres y de la maternidad en Occidente*, Buenos Aires: Nueva Visión, p. 81.

demográfica subsecuente a la Gran Guerra, animados por las herramientas de acción que provee el higienismo y la eugenesia, las mujeres serán valoradas ante todo como madres diligentes, capaces de criar y educar abundante mano de obra y soldados listos para morir por la causa nacional.

Sobre este conservadurismo imperante durante la primera y la segunda posguerra, la segunda ola del feminismo adquiere una mayor relevancia. Se imbrica con otros movimientos, como el pacifismo, la lucha por los derechos civiles, y pone en evidencia los límites del feminismo liberal que buscaba concretar la igualdad legal. Asimismo, coloca en agenda una serie de tópicos que suponen, todavía hoy en países como la Argentina, derechos irrenunciables, pero no alcanzados, como el de la interrupción legal y voluntaria del embarazo, a la vez que acuña varios de los conceptos que aun utilizamos en los análisis e investigaciones desde la perspectiva de los Estudios de la Mujer, como el de patriarcado.

## La "ideología de género"

Evidentemente, la categoría de género —cuyos antecedentes se remontan a Simon de Beauvoir— sigue revistiendo un carácter revolucionario, a saber por los embates que hoy recibe[16], de la mano de gobiernos reaccionarios y sectores ultraconservadores que definen su identidad en oposición a lo que denominan la "ideología de género".

Se trata, según Garbagnoli, de una invención del Vaticano: "un dispositivo retórico para responder a la desnaturalización del orden sexual"[17]. Como concepto nace en el seno de los sectores más conservadores de la Iglesia católica a partir de un giro en la Doctrina Social de la Iglesia que se aparta de las cuestiones económico sociales para centrarse en lo que denominan las antropológicas —el orden sexual— bajo el papado de Juan Pablo II a fines de los años 90[18], y se consolida con su sucesor. Este discurso anti género fue pensado a

[16] Sobre esta avanzada neoconservadora de escala global ver: Melo, A. (2019). "Al fondo, a la derecha", Suplemento Soy, *Página12*, Buenos Aires, 12 de Abril, en https://www.pagina12.com.ar/186332-al-fondo-a-la-derecha.

[17] Garbagnoli, S. (2016). "Against the Heresy of Immanence: Vatican´s ´Gender´ as a New Rethorical Device Against the Denaturalization of the Sexual Order", en *Religion and Gender*, vol.6, n.º 2, p. 189.

[18] En el año 1995 Juan Pablo II dicta la encíclica *Evangelium Vitae* (El Evangelio de la Vida) donde materializa las cuestiones doctrinales conservadoras en relación a la política sexual de la Iglesia —la "cultura de la vida" versus la "cultura de la muerte"— en un momento en que el feminismo adquiere repercusiones globales, con las Conferencias Internacionales de Viena (1993) El Cairo (1994) y Beijin (1995) que lograron incorporar los derechos reproductivos al discurso de los derechos humanos. Ver Vaggione, J. M. (2012). "La "Cultura de la Vida". Desplazamientos estratégicos del activismo católico conservador frente a los derechos sexuales y reproductivos", en *Revista Religião e Sociedade*, Rio de

escala mundial, con cierta uniformidad en el lenguaje, simbologías, banderas y vínculos ultraconservadores, y paulatinamente se va implementando localmente de diversos modos y con desiguales repercusiones, en función de las peculiaridades locales. Desde ese ámbito de hombres de la iglesia, se divulga a través de asociaciones de católicos que pretenden prevenir sobre el nuevo fantasma que intenta corroer a la sociedad, en reemplazo del terror rojo. Se trata de un discurso basado en doctrinas religiosas que, diez años después de su creación, aparece masivamente en ONGs pro-vida, como en las redes sociales, en inagotables páginas de pretendida neutralidad científica y en los medios de difusión y, es retomado por otras iglesias como las evangélicas. Sus bases son la noción tomista de "ley natural" revigorizada por Ratzinger, que comprende la complementariedad ontológica, y por ende inmutable, entre hombres y mujeres. De acá se desprende la defensa del orden tradicional de los sexos claramente diferenciados y de la familia como baluarte, la infravaloración de las mujeres y una completa negativa a la ampliación de derechos para las disidencias sexuales. En la moral cristiana, el orden sexual se sigue atando indisolublemente a la reproducción y niega tanto el placer como todo lo que se aparte de la heteronorma.

Los feminismos, el movimiento LGBTIQ y los estudios de género representan un claro desafío a esta concepción basada en "el orden de la creación" que se plasma en los múltiples reclamos por derechos sexuales y reproductivos, que en algunos casos se conquistaron, en muchos otros siguen pendientes en las agendas políticas de nuestras naciones y en la mayoría de ellos corren el riesgo de ser arrasados por esta oleada de neoconservadorismo global.

## Conclusiones

En este contexto de serios embates, se hace necesario fortalecer la presencia en nuestras aulas de una pedagogía feminista, de la mano de una "centralidad del campo de los estudios de género en la educación superior"[19], que con su espacio de discusión y de generación de un conocimiento reflexivo y crítico en relación a la cultura patriarcal, ofrezca herramientas que colaboren en la construcción de relaciones sociales más igualitarias. Para eso, es

Janeiro, vol. 32, n.º 2. En el 2003, el concepto aparece en el Diccionario doctrinal del Consejo Pontificio para la Familia, en el 2004 en Ratzinger, J. y V. Messori, "Letter to the Bishops of the Catholic Church on the collaboration of men and women in the Church and in the World" y en el reporte del año 2009 del Observatorio Internacional Cardenal Van Thuan, creado para esparcir la doctrina social de la iglesia católica, el feminismo es considerado un nuevo totalitarismo. Ver Garbagnoli, S., *op. cit.*, p.188.

[19] Ver Rojo, P. y Jardon, V. (comp.). *Los enfoques de género en las Universidades*, Universidad Nacional de Rosario, Asociación de Universidades Grupo Montevideo, p. 4.

indispensable quebrar los esencialismos hegemónicos y sus representaciones en torno a lo que se supone es ser hombre y mujer y reconstruir los procesos históricos que dieron forma a nuestras sociedades.

Si como se afirma:

> La historia la cuentan siempre los vencedores y las mujeres hemos sido las vencidas en todas las guerras, no solo de las bélicas [...] Es urgente contar la historia de nuevo tal y como ha transcurrido. Dando a las mujeres la verdadera dimensión que merecen, sacándolas del silencio que las niega en los libros de historia y dándoles el protagonismo real que han tenido, limpiando a los personajes femeninos del destino o bien ejemplarizante de reinas o santas o bien de contramodelo para que el resto de mujeres aprendamos lo que no debemos hacer"[20].

## Referencias bibliográficas


Avellaneda Leal, R. y Santos Pinheiro, A. (2015). *Acercamiento a la enseñanza de la lengua y la formación docente en Latinoamérica*. Bogotá: ed. Universidad Distrital Francisco José Caldas.

Campre-Casnabet, M. (1992) Las mujeres en las obras filosóficas del siglo XVIII. En G. Duby y M. Perrot (Dir), *Historia de las mujeres en occidente, Vol. 3*. Madrid: Taurus

Federici, S. (2016). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria.* Buenos Aires: Tinta Limón.

Federici, S. (2018). *El patriarcado del salario. Criticas feministas al marxismo*. Madrid: Traficante de sueños.

Galicia Perez, N. Las relaciones de poder en el Aula: Género y Pedagogía. En *Actas del I Congreso de Enseñanza de la Filosofía en Castilla y León*, Facultad de Filosofía Universidad de Valladolid, Recuperado de: www.fyl.uva.es/~wfilosof/textosense%F1anza/foucault.doc

Garbagnoli, S. (2016). Against the Heresy of Immanence: Vatican´s ´Gender´ as a New Rethorical Device Against the Denaturalization of the Sexual Order. *Religion and Gender*, *6*(2), pp. 187- 204.

Korol, C. (Comp.). (2007). *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. Buenos Aires: América Libre.

Knibiehler, Y. (2001). *Historia de las madres y de la maternidad en Occidente*. Bs. As.: Nueva Visión.


[20] Les Comadres (2003*). La otra historia*. Gijón: Tertulia Feminista Les Comadres, p. 18.

Luke, C. (1999). *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Madrid: Ed. Morata.

Martínez Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, *14*(20), pp.140-141.

Melo, A. (12 de abril de 2019). Al fondo, a la derecha. *Suplemento Soy. Página 12*. Recuperado de https://www.pagina12.com.ar/186332-al-fondo-a-la-derecha

Molina Petit, C. (1994). *Dialectica feminista de la Ilustración*. Barcelona: Anthropos.

Otto- Petters, L. (2007). Androcentrismo cultural. En C. Korol (Comp.), *Hacia una pedagogía feminista* (pp. 115- 128). Buenos Aires: América Libre.

Rojo, P. y Jardon, V. (Comp.). *Los enfoques de género en las Universidades.* Universidad Nacional de Rosario, Asociación de Universidades Grupo Montevideo. Recuperado de: http://grupomontevideo.org/sitio/wp-content/uploads/2018/11/Libro-AUGM-2018-5.pdf

Saraceno, C, (2001). Una redefinición de la maternidad y la paternidad: género, pronatalismo y política social en la Italia fascista. En G. Bock y P. Thane (Eds.), *Maternidad y políticas de género. La mujer en los estados de bienestar europeos, 1880-1950.* Madrid: Ed. Cátedra.

Vaggione, J. M. (2012). La “Cultura de la Vida”. Desplazamientos estratégicos del activismo católico conservador frente a los derechos sexuales y reproductivos. *Revista Religião e Sociedade*, *32*(2), 57-80.

Zaldúa, G. (2007). El ethos de cuidado y las cuestiones de género. En C. Korol (Comp.), *Hacia una pedagogía feminista* (pp. 99- 114). Buenos Aires: América Libre.

# Adicción a los videojuegos e impulsividad. Estudio correlacional en adolescentes de entre 12 y 18 años de la ciudad de Bahía Blanca

Agustina Barbado[1]
Melisa Díaz Maldonado[1]

## Introducción

El presente trabajo se centra en el uso problemático de videojuegos, que está dado por el tipo de actividad y el tiempo destinado a ella, así como también por sus efectos negativos, y tiene como principal objetivo identificar el tipo de relación, si es que existe, entre el uso problemático de los videojuegos y el control de impulsos en adolescentes de entre 12 y 18 años de edad, de la ciudad de Bahía Blanca, con el supuesto hipotético de que ambos fenómenos guardan una relación inversa entre sí.

Se considera que la adolescencia es una etapa de alta vulnerabilidad, en la que predominan un bajo control de la conducta y las emociones (Ramos-Galarza, Pérez-Salas y Bolaños-Pasquel, 2015), rebeldía y un gran dominio sobre las nuevas tecnologías (NT), y, en este contexto, el adolescente es susceptible de sufrir trastornos psicológicos relacionados con el uso de alguna de las aplicaciones de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Echeburúa Odriozola, 2012).

En esta etapa, suele haber una predisposición mayor a desarrollar un uso problemático de las NT, que pueden llevar a un uso, abuso y hasta la dependencia, y que está asociada al abandono de otras prácticas para dedicarse exclusivamente al dispositivo, adaptando sus necesidades a las del aparato electrónico, disminuyendo las horas de sueño, comida, estudio

[1] Universidad del Salvador (USAL), correos electrónicos: agustina.barbado@hotmail.com, mediazmaldonado@hotmail.com.

y la posibilidad de mantener relaciones interpersonales cara a cara y aumentando las conductas sedentarias, lo que tiene repercusiones negativas en la personalidad del adolescente (Ameneiros y Ricoy, 2015). Los jóvenes pueden desarrollar estos comportamientos y persistir en ellos a causa del escaso control y la continuación de la actividad a pesar de los efectos negativos que esta genere (Echeburúa Odriozola, 2012).

Entonces, es la personalidad de quien tiene dificultades para controlar sus impulsos primarios la que "puede desencadenar conductas compulsivas, generando mayor o menor grado de adicción ante cualquier objeto y, por lo tanto, es una posibilidad del sujeto y no una consecuencia de su contacto con el dispositivo" (Amaneiros y Ricoy, 2015, p. 115).

Dentro de las NT se encuentran los videojuegos, que son dispositivos electrónicos mediante los cuales, y gracias a algún tipo de comando, como un teclado o un *joystick*, por ejemplo, se pueden simular juegos en televisores o pantallas de *tablets*, celulares o computadoras.

Recientemente, la Organización Mundial de la Salud incluyó en la 11ª Revisión de la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11) el *Gaming Disorder*, que puede ser traducido al español como Trastorno de Juego. Es definido como un "patrón de comportamiento de juego" (OMS, en prensa, 1), que se caracteriza por una deficiencia en el control sobre los juegos, interfiriendo y reduciendo el interés por llevar a cabo otras actividades, además de una imposibilidad de interrumpirlo a sabiendas de sus efectos perjudiciales.

Sin embargo, los videojuegos suelen tener un alto impacto en la cotidianeidad de los adolescentes y su entorno, pues pierden la noción del tiempo y la capacidad de control, lo que altera el rendimiento escolar, genera tensiones familiares y afecta las relaciones sociales (Estallo Martí, 1995).

Además, los videojuegos tienen como efecto perjudicial el aumento de las conductas impulsivas, agresivas y egoístas en quienes más tiempo los utilizan, especialmente cuando se trata de juegos violentos (Estallo Martí, 1995).

Las conductas normales de una persona pueden tornarse patológicas al intensificarse y aumentar su frecuencia, provocando una interferencia en todos los planos de la vida, y una progresiva pérdida del control (Echeburúa, Corral y Amor, 2005).

De este modo, y si se tiene en cuenta que una conducta adictiva se caracteriza por ser excesiva, incontrolable, compulsiva y física o psicológicamente destructiva (Mendelson & Melo, 1986), la adicción a los videojuegos podría ser definida como "el uso excesivo y compulsivo de videojuegos que provoca problemas emocionales y/o sociales, y que a pesar de ello el jugador no puede regular su conducta" (Lloret Irles, Morell Gomis, Marzo Campos y Tirado González, 2017, p. 2).

## Muestra

Para la muestra se seleccionaron convenientemente dos instituciones educativas de nivel secundario, una de gestión pública y otra, privada.

En total, participaron 213 adolescentes, de los cuales 111 eran varones y 102 mujeres, de entre 12 y 18 años, siendo la edad promedio 14,69 años. Los encuestados cursan de primero a sexto año. 115 pertenecen a un colegio privado y los 98 restantes a uno público.

Se eliminó de la base de datos a 4 participantes, en tanto sus edades eran inferiores a los 12 (1) o superiores a los 18 (3).

En cuanto al género, de los 213 adolescentes encuestados, no se observan diferencias significativas, siendo el 52,58% varones y el 47,42% mujeres.

## Instrumento

El instrumento consta de tres partes. En la primera se recaban los datos sociodemográficos y escolares: edad, sexo, colegio y curso. En la segunda, se realiza una adaptación del cuestionario elaborado por Marco (2013). En la tercera parte se evalúa la dependencia de los videojuegos por medio del TDV (Chóliz y Marco, 2011), al que se adicionaron tres ítems, formulados ad hoc, sobre impulsividad.

Los tres primeros ítems (1, 2 y 3) fueron introducidos por las investigadoras. El punto 1, que se responde por sí o por no, consulta sobre la utilización de videojuegos; el 2 indaga sobre la edad en que se comenzaron a utilizar y el 3 sobre los videojuegos que usan actualmente. Ambos ítems son de respuesta abierta.

Los puntos 4, 5 y 6 refieren a los parámetros del uso de los videojuegos e indagan sobre la frecuencia y tiempo de juego semanal, distinguiendo entre días de lunes a jueves y fines de semana. Los encuestados deben responder eligiendo una de las cinco opciones disponibles.

El séptimo punto es sobre la percepción subjetiva de dependencia de los videojuegos, en la que los encuestados deben seleccionar, en una escala de 0 a 100 con intervalos de 10 puntos, el porcentaje que consideran adecuado a su grado de dependencia de los videojuegos.

Los puntos 8 y 9 corresponden al TDV (Chóliz y Marco, 2011), que es definido como “un instrumento diagnóstico de la dependencia de los videojuegos, basado en los principales criterios diagnósticos del trastorno por dependencia de sustancias” (Marco, 2013, p. 103), descriptos en el DSM-IV-TR (APA, 2002).

El Test original, cuyo vocabulario fue modificado y adaptado al dialecto argentino, consta de 25 ítems divididos en dos partes. La primera evalúa, en 14 ítems, el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a una serie de afirmaciones sobre el uso de los videojuegos, y que se responden mediante una escala de Likert, con las siguientes opciones: 0 “totalmente en desacuerdo”, 1 “un poco en desacuerdo”, 2 “neutral”, 3 “un poco de acuerdo” y 4 “totalmente de acuerdo”. La segunda parte, que consta de 11 ítems se refiere a la frecuencia con que acontecen determinados hechos y también se mide con una escala de Likert que oscila entre 0 “nunca”, 1 “rara vez”, 2 “a veces”, 3 “con frecuencia” y 4 “casi siempre”.

Además, los ítems se pueden agrupar en cuatro dimensiones: (1) Abstinencia, que se refiere al malestar que surge cuando la persona no puede jugar con los videojuegos y los utiliza para aliviar diversos problemas psicológicos; (2) Abuso y Tolerancia, que es el aumento progresivo y excesivo del tiempo de juego; (3) Problemas ocasionados por los videojuegos, asociados a los efectos perjudiciales de su uso; y (4) Dificultad en el control, sobre todo para interrumpir el juego (Chóliz y Marco, 2011).

En la adaptación realizada, para distinguir a los adolescentes que cumplen los criterios diagnósticos de dependencia de los videojuegos de los que no, se tomó el punto de corte en el TDV propuesto por Marco (2013), que presenta Puntuación Directa = 56.

Los ítems 15 (“Hago cosas sin pensarlas”), 21 (“Digo lo primero que se me viene a la mente”) y 28 (“Termino las cosas que empiezo”) fueron incorporadas para la presente investigación, con la intención de recabar mayor información sobre el comportamiento impulsivo de los adolescentes encuestados, y han sido integrados y distribuidos aleatoriamente dentro del TDV (Chóliz y Marco, 2011). La formulación de los mismos se hizo a partir de los aportes de Ramos-Galarza, Pérez-Salas y Bolaños-Pasquel (2015) y Rubio et al. (1998).

## Resultados

El 20,19% respondió que no juega a los videojuegos, del que 3,28% son hombres y 16,90% son mujeres. El 79,81% respondió que sí lo hace, siendo 30,59% mujeres y 49,29% hombres.

En función del número de jugadores, que son 170 y componen la muestra final, se observa que el 33,52% comenzó a jugar videojuegos entre los 3 y 6 años, el 49,41% comenzó entre los 7 y 10 años y el 11,17% lo hizo a partir de los 11 años. El 5,88% no respondió a la pregunta. Resulta significativo que estos datos no guardan relación con las edades actuales de los sujetos, lo que, en algunos casos, indica que llevan más de la mitad de su vida utilizando videojuegos.

Entre los videojuegos más utilizados se destacan el Fortnite, FIFA, Grand Theft Auto (GTA), Call of Duty y Helix Jump, que son juegos de estrategia y de rol, simuladores deportivos, de disparo o *shooter* y arcade, respectivamente.

De los alumnos que refieren haber utilizado videojuegos la semana previa a la administración del cuestionario, el 31,17% manifiesta haber jugado 1 o 2 días, el 25,88% manifiesta haberlo hecho todos los días, el 21,76% lo hizo 3 o 4 días, el 12,35% jugó 5 o 6 días y el 8,23% no lo hizo ningún día.

De los datos obtenidos, resulta que 27 adolescentes (15,88%) puntuaron más alto en los criterios de dependencia, con una edad promedio de 14 años. De ellos, el 81,48% son varones, mientras que el 18,51% restante son mujeres, lo que se corresponde con los resultados obtenidos en investigaciones previas (Alonqueo Boudon y Rehbein Felmer, 2008; Begoña Alfajeme González y Sánchez Rodríguez, 2003; Chamarro et al., 2014; Chóliz y Marco, 2011; Espejo Garcés et al., 2015; Salas-Blas et al., 2017; Vallejos y Capa, 2010).

De los adolescentes que pueden considerarse dependientes, más de la mitad (55,55%) han jugado todos los días de la semana anterior, mientras que el 22,22% lo han hecho 3 o 4 días y el 18,51%, 5 o 6 días. El porcentaje restante (3,70%) corresponde a quienes jugaron 1 o 2 días. Ningún adolescente ha pasado días sin jugar.

Respecto de la frecuencia de tiempo en horas, se observa que el 75% ha jugado más de 2 horas durante los días de semana, valor que se incrementa durante los fines de semana (85,18%).

En síntesis, todos los que puntúan como dependientes han jugado, al menos, un día a la semana y, en su mayoría, más de 2 horas diarias.

No se observa una relación significativa entre la percepción subjetiva del grado de dependencia y los adolescentes que más alto han puntuado. Es decir que, mientras muchos adolescentes consideran que dependen de los videojuegos en porcentajes menores al 50% y, sin embargo, puntúan como dependientes, otros asumen porcentajes mayores y, sin embargo, catalogan como no-dependientes.

Del análisis de la segunda parte del cuestionario, se obtiene que los ítems con puntuaciones medias más elevadas, respecto del total de la muestra, son: “Cuando estoy aburrido me pongo a jugar con un videojuego” (Ítem 18); “Me acosté más tarde o dormí menos por quedarme jugando con videojuegos” (Ítem 19); “Cuando estoy jugando pierdo la noción del tiempo” (Ítem 26); “En cuanto tengo un poco de tiempo me pongo a jugar un videojuego, aunque solo sea un momento” (Ítem 20); “Juego mucho más tiempo con los videojuegos ahora que cuando comencé” (Ítem 1); y “Me irrita o enoja cuando no funciona bien el videojuego por culpa del dispositivo” (Ítem 7).

Sobre esto, se observa una correspondencia con los resultados obtenidos por Marco (2013), con quien se comparten las puntuaciones elevadas de los ítems 1, 7, 18 y 26, siendo los que mayor probabilidad de ocurrencia tienen entre los adolescentes.

Sin embargo, sobre los sujetos dependientes, los valores de las medias se duplican. Los ítems con puntuaciones más elevadas (mayores a 3 puntos) son 7, 1, 18 y 19, a los que se suman los ítems 3 ("Me afecta mucho cuando quiero jugar y no funciona el dispositivo"), 4 ("Cada vez que me acuerdo de mis videojuegos tengo la necesidad de jugar con ellos") y 28 ("Termino las cosas que empiezo").

Respecto del análisis por dimensiones, hay una similitud en los datos obtenidos en esta investigación y la realizada por Marco (2013).

En los datos obtenidos se observa una diferencia sustancialmente significativa entre jugadores dependientes y no-dependientes, en tanto los valores de las medias de cada dimensión se han triplicado.

Específicamente, en cuanto a la impulsividad, que incluye la dimensión de Control del TDV y los tres ítems elaborados *ad hoc* (15, 21 y 28), se observa una diferencia significativa entre jugadores dependientes y no-dependientes, de más del doble en la media total (D = 22,48; N = 10,17), lo que indica que hay una disminución del control de impulsos en sujetos dependientes, contrario a lo que sucede con los que no lo son.

Siguiendo en esta línea, la diferencia en la media entre varones y mujeres dependientes no resulta llamativa, puesto que es de 2 puntos, mientras que, en cuanto a la edad, se observa un incremento de la misma a partir de los 15 años. Esto indicaría una disminución del control de impulsos a medida que aumenta la edad, contrario a lo esperable.

## Conclusión

En función de los datos obtenidos, se destacan algunos resultados. En primer lugar, no se observó una diferencia significativa entre las puntuaciones de los adolescentes de una u otra escuela, lo que permitiría inferir que la utilización de los videojuegos no es exclusiva de sectores de la sociedad medios o altos.

En segundo lugar, el porcentaje de adolescentes que no utilizan videojuegos resultó llamativo, ya que, socialmente, se tiene la creencia de que todos lo hacen, por considerarlos un medio de entretenimiento.

Respecto de los que sí juegan, es importante destacar las edades en que comenzaron a hacerlo: casi la mitad de los adolescentes manifestaron haber iniciado esta actividad entre los 7 y 10 años y un número menor aseguraron haberlo hecho entre los 3 y 6 años; en el contraste de los datos, se obtiene que quienes se han iniciado más tempranamente no son los

participantes más jóvenes de la muestra, lo que indicaría que, algunos, llevan más de la mitad de su vida jugando videojuegos. Sin embargo, este no es el factor que determine la dependencia a los mismos.

En tercera instancia, de los 27 adolescentes que han puntuado como dependientes, es preciso destacar el hecho de que más de la mitad utilizan los videojuegos todos los días de la semana y por un lapso superior a dos horas. Es decir, la frecuencia de uso es, efectivamente, uno de los factores relacionados con la situación de dependencia, puesto que interfiere en otras actividades cotidianas y reduce las horas de sueño.

Además, la alta puntuación del ítem 4 ("Cada vez que me acuerdo de mis videojuegos tengo la necesidad de jugar con ellos") permite inferir que los adolescentes experimentan sentimientos de dependencia a los videojuegos, aun cuando la percepción subjetiva sobre el grado de esta es muy variable, lo que indica que no hay conciencia del efecto que producen los videojuegos.

En quinto lugar, el significativo aumento en los valores referidos a la impulsividad habilita a confirmar la hipótesis de esta investigación, según la cual existe una relación inversa entre el uso problemático de videojuegos y el control de impulsos. También es de suma importancia destacar que dicho aumento se da en los participantes mayores a 15 años, contrario a lo que se podría esperar en esa etapa del ciclo vital, en la que debiera haber un mayor dominio de las funciones ejecutivas.

En síntesis, la reducción del control de impulsos sería una consecuencia directa y perjudicial del uso desadaptativo de los videojuegos.

## Referencias bibliográficas

Alfajeme González, M. y Sánchez Rodríguez, P. (2003). Un instrumento para evaluar el uso y las actitudes hacia los videojuegos. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 20, 17-32.

Alonqueo Boudon, P. y Rehbein Felmer, L. (2008). Usuarios habituales de videojuegos: una aproximación inicial. *Última década, 29*, 11-27.

Ameneiros, A. y Ricoy, M. (2015). Los videojuegos en la adolescencia: prácticas y polémicas asociadas. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación, Extr.* 13, 115-119.

American Psychiatric Association. (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: DSM-IV-TR* (4ta ed. Texto revisado). Barcelona: Masson.

Chamarro, A., Carbonell Sánchez, X., Manresa, J., Muñoz-Miralles, R., Ortega-González, R., López-Morrón, M., et al. (2014). El Cuestionario de Experiencias Relacionadas con

los Videojuegos (CERV): un instrumento para detectar el uso problemático de videojuegos en adolescentes españoles. *Adicciones, 26*(4), 303-311.

Chóliz, M., y Marco, C. (2011). Patrón de uso y dependencia de videojuegos en infancia y adolescencia. *Anales de psicología 30*(2), 418-426.

Echeburúa Odriozola, E. (2012). Factores de riesgo y factores de protección en la adicción a las nuevas tecnologías y redes sociales en jóvenes y adolescentes. *Revista española de drogodependencias, 37*(4), 435-447.

Echeburúa, E., Corral, P. y Amor, P. (2005). El reto de las nuevas adicciones: objetivos terapéuticos y vías de intervención. *Psicol. Conduct., 13*(3), 511-525.

Espejo Garcés, T., Chacón Cuberos, R., Castro Sánchez, M., Martínez Martínez, A., Zurita Ortega, F. y Pinel Martínez, C. (2015). Análisis descriptivo del uso problemático y hábitos de consumo de los videojuegos con relación al género en estudiantes universitarios. *Revista latinoamericana de tecnología educativa, 14*(3), 85-93.

Estallo Martí, J. (1994). Videojuegos, personalidad y conducta. *Psicothema, 6*(2), 181-190.

Lloret Irles, D., Morell Gomis, R., Marzo Campos, J. y Tirado González, S. (2017). Validación española de la Escala de Adicción a Videojuegos para Adolescentes (GASA). *Atención primaria 50*(6), 350-358.

Marco, C. (2013). *Prevención de la adicción a videojuegos: eficacia de las técnicas de control de la impulsividad en el programa PrevTec 3.1*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia.

Mendelson, J., & Mello, N. (1986). *The addictive personality*. Nueva York: Chelsea House.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2018). *Gaming Disorder*. Recuperado de: http://www.who.int/features/qa/gaming-disorder/en/.

Ramos-Galarza, C., Pérez-Salas, C. y Bolaños-Pasquel, M. (2015). Validación de la Escala de Impulsividad Bis 11-C para su Aplicación en Adolescentes Ecuatorianos. *Revista ecuatoriana de neurología, 24*(1-3), 25-31.

Rubio, G., Montero, I., Jáuregui, J., Martínez, M., Álvarez, S., Marín, J. y Santo-Domingo, J. (1998). Validación de la Escala de Impulsividad de Plutchik en población española. *Archivos de neurobiología, 61*, 223-232.

Salas-Blas, E., Merino-Soto, C., Chóliz, M. y Marco, C. (2017). Análisis psicométrico del test de dependencia de videojuegos (TDV) en población peruana. *Universitas psychologica, 16*(4), 1-13.

Vallejos, M. y Capa, W. (2010). Video juegos: adicción y factores predictores. *Avances en psicología, 18*(1), 103-110.

# Formas de organización, estrategias y prácticas sindicales: El caso del Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación Buenos Aires (SUTEBA-Bahía Blanca) durante el periodo 2003- 2015

Pablo Ariel Becher[1]

## Introducción

Esta ponencia forma parte de un estudio más amplio que pretende indagar la organización sindical, las experiencias y estrategias de acción del conjunto de trabajadores y trabajadoras que forman parte del Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación Buenos Aires (SUTEBA) de la ciudad de Bahía Blanca durante los años 2003-2015.

El período seleccionado (2003- 2015) tiene la particularidad de presentar una serie de procesos vinculados a una nueva dinámica sindical contemporánea que permiten explicar el surgimiento de un sindicalismo docente con altas tasas de conflictividad laboral y el establecimiento de las escuelas (lugares de trabajo) como espacios de organización de la protesta a través de los cuerpos de delegados. A su vez, fue un momento de experimentación de diversas estrategias sindicales, dentro de un marco propicio para el conflicto obrero. La etapa posterior a 2003 estuvo caracterizada por una creciente intervención de las cúpulas de la CGT y de la CTA, en la negociación salarial, posibilitando el retorno a las negociaciones colectivas con el Estado (Senen González y Del Bono, 2013). Paralelamente a esta reasunción del protagonismo político de las cúpulas sindicales, se produjo un incremento del activismo de base de diversos sectores de trabajadores, que en forma independiente de las direcciones sindicales, y a veces en oposición, se organizaron en comisiones internas y cuerpos de delegados (Varela, 2016).

[1] Departmento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS)-CONICET-CEISO, correo electrónico: pablobecher@hotmail.com.

En el marco de una breve descripción, se intentará responder tres preguntas centrales: 1) ¿Por qué estudiar el sindicalismo docente?; 2) ¿Qué relaciones y procesos acompañan su estudio?; 3) ¿Qué representa como desafío de investigación en humanidades? La lógica que subyace en tal sentido implica la posibilidad de pensar las formas en que hacemos y pensamos la investigación social y cuáles son los fines que se buscan desarrollar pensando en un público amplio. A continuación, y en forma esquemática, abordaremos cada una de las preguntas con el objetivo de delinear un conjunto de respuestas posibles.

**¿Por qué estudiar el sindicalismo docente?**

Como campo de estudio, el sindicalismo docente ha estado asociado a los cambios históricos productos de diversas reformas estatales en el plano de políticas educativas, como la desfinanciación y la descentralización educativa, (Gentili et al. 2013) que operaron sobre las condiciones de trabajo docente (aumento de la precarización, empobrecimiento y falta de reconocimiento en su labor) (Gindín, 2008; Migliavacca, 2009) y reconfiguraron su propia identidad (Donaire, 2007).

Hay algunos aspectos que merecen una observación particular a la hora de analizar el sindicalismo docente que merecen señalarse brevemente: 1) El crecimiento exponencial del sector docente, en todas sus ramas; 2) la modificación en la composición del sector docente, incluyendo capas de sectores populares; 3) un cambio visible en la responsabilidad estatal en manos privadas lo que implicó la descentralización de la gestión en las escuelas (y una mayor división del movimiento obrero); 4) cambios en las corrientes pedagógicas y en la identidad docente., en un contexto social de crecientes luchas por los salarios y mejores condiciones de trabajo; 5) y por último una elevada conflictividad docente, desde los sucesivos ajustes fiscales y recortes presupuestarios, que por diversas razones reclama un mayor reconocimiento, el respeto del estatuto y de los derechos básicos docentes.

Cabe entonces preguntarse: ¿qué características tuvo la actividad sindical durante los últimos años? ¿Cuáles fueron las nuevas estrategias desarrolladas por la dirigencia sindical y que nuevas prácticas se instalaron? ¿Articuló el sindicalismo con nuevos actores sociales? ¿En qué medida el actor sindical se separó de viejas formas de acción? ¿Qué repertorios de acción estuvieron presentes dentro del movimiento obrero? Es en el marco de estos interrogantes que intentamos avanzar en algunas respuestas provisorias. Creemos que se han mantenido un conjunto de recursos que forman parte de los repertorios de acción tradicionales de los sindicatos, los cuales se encuentran arraigados en su historia y en la cultura sindical argentina. Sin embargo, a esas prácticas se incorporaron los repertorios de acción con características novedosas, cuya raigambre se encuentra a menudo en los

movimientos de desocupados de los 90 y que se desarrollaron en torno a las bases sindicales, en los espacios de trabajo, muchas veces en el marco de tensiones internas con las dirigencias. Para dar cuenta de las principales características del desarrollo sindical durante los últimos doce años nos enfocamos en el análisis de las lógicas de negociación colectiva, la relación de los sindicatos con el Estado y el gobierno y sus transformaciones en términos de conflictividad y organización interna

La ciudad de Bahía Blanca se ha caracterizado principalmente por ser una ciudad de servicios y actividades comerciales, con un enclave industrial relacionado con el polo petroquímico y la exportación de productos agropecuarios. El rubro servicios sociales y comunitarios dentro del Encuesta Permanente de Hogares (EPH) abarca a una gran cantidad de actividades, entre ellas la docencia, que creció a una tasa elevada en la ciudad. De acuerdo a las estadísticas brindadas por la provincia de Buenos Aires, en Bahía Blanca existen en la actualidad más de 400 establecimientos educativos (obviando el ámbito universitario) en todas las ramas y modalidades, que captan casi cien mil alumnos en total[2]. Con respecto a las modalidades de gestión, en términos agregados podría señalarse que aproximadamente un cuarto de las instituciones de educación es de gestión privada, mientras que el resto se encuentra completamente a cargo del Estado. Se ocupan en la ciudad de Bahía Blanca alrededor de cinco mil docentes en los niveles primario, inicial, secundaria y superior no universitario, con un porcentaje de agremiación de más de un 60%. Los sindicatos de la educación siempre han tenido diferencias internas en cuanto a los métodos de lucha, la concepción del Estado y su relación con los actores económicos. Particularmente, la historia de SUTEBA (Bahía Blanca) estuvo atravesada por ambivalencias y contradicciones durante toda la década de 1990 (instalación de la carpa blanca, apoyo a la Alianza). Nacida en 1987, sus primeras apariciones fueron contestatarias de los procesos de desfinanciación del menemismo. Aliada a CTERA, tuvo un protagonismo importante en articulación con los estatales durante la década de 1990. Sin embargo, la conducción Celeste (peronista) tuvo un viraje histórico luego de que diversos procesos de movilización la docencia autoconvocada, y las expresiones de lucha de las listas disidentes que comenzaron a generar un proceso de radicalización en las demandas y en las acciones. En julio y agosto de 2001 se produjeron en la ciudad de Bahía Blanca una serie de movilizaciones docentes, acompañadas de múltiples sectores populares, ante los recortes en el presupuesto, la difícil situación de la educación pública y el panorama crítico de los comedores. Lo que comenzó con una retención de servicios se convirtió en un paro por tiempo indeterminado, sumando organizaciones nacionales y hasta privadas del sector docente. Este fenómeno fue titulado

[2] http://www.creebba.org.ar/iae/iae145/El_aporte_del_sector_educativo_a_la_economia_local_IAE_145.pdf.

*Escuelazo* y tuvo el apoyo de padres, madres, alumnos y auxiliares de la educación, reuniendo aproximadamente a 15 000 manifestantes.

El sector docente (fundamentalmente el sector alineado con la histórica lista marrón, docentes indignados, cercanos a posiciones de izquierda) fue convirtiéndose en un sector dinámico, eje de la articulación obrera-popular-estudiantil, actuando como intelectuales/ representantes activos dentro de un proceso más amplio de lucha de clases. Su papel mediador entre trabajadores estatales y privados incluyendo a los desocupados, su adherencia a principios en torno a una cultura de resistencia frente al capitalismo neoliberal —y su capacidad de canalizar las ideas y expresiones de diversas fracciones obreras en un plan de lucha—, convirtió a los docentes en un sector crucial en el proceso de masificación del conflicto social en Bahía Blanca.

En el año 2003, bajo un nuevo proceso de acumulación capitalista iniciado durante los gobiernos de Néstor Kirchner (2003- 2007) y Cristina Fernández (2007- 2011), se produce una recomposición de las formas de lucha obrera, en los años de posconvertibilidad. Estos dos períodos estuvieron marcados por una reactivación económica y una serie de cambios en materia fiscal y salarial que mejoraron la situación de empleo, pero mantuvieron altas tasas de informalidad y precarización laboral (Bonnet, 2015). Como consecuencia de esta nueva configuración cobró protagonismo el conflicto gremial, caracterizado por una creciente intervención de las cúpulas de la CGT (Confederación General del Trabajo) en la negociación salarial. Se produjo a su vez un incremento del activismo de base de diversos sectores de trabajadores, que en forma independiente de las direcciones sindicales, y a veces en oposición, se organizan en comisiones internas y cuerpos de delegados.

En el ámbito educativo, la sanción de la Ley de Financiamiento 26075 fue eje central de la política que dispuso el gobierno de Néstor Kirchner en este sector. La misma introdujo mecanismos para la inversión sectorial entre los distintos niveles de gobierno con el objetivo de incrementar las erogaciones que la componen el PBI. En el año 2006 se sancionó un nuevo marco para el sistema educativo, con la Ley de Educación Nacional que sustituyó a la Ley Federal de Educación del año 1993 (Chiappe y Spaltenberg, 2010, p. 316).

La paritaria docente nació como reivindicación de las organizaciones sindicales docentes, ya desde la constitución de CTERA en 1973. Sin embargo, su regulación y transformación en ley se realizó concretamente en el año 2006, con la conformación de una Comisión Técnica Paritaria.

Por supuesto muchas de estas cuestiones que se escriben en la letra legal resultaron parcialmente cumplidas. Estas políticas se dieron en el marco de una convergencia de CTERA con el gobierno que signó este período. La CTERA fortaleció su rol como actor central en la puja educativa. La coalición con el gobierno tendrá dos consecuencias fundamentales: por un lado, la ausencia de paros nacionales, y por otro, el cambio en la modalidad de protesta que pasa a ser mucho más sectorial y con fuertes discontinuidades.

En Bahía Blanca, el cambio de gobierno a nivel local por uno peronista en 2003, inició una nueva fase, dando lugar a la conformación de nuevas fuerzas sociales, al tiempo que los trabajadores de la educación, de la administración estatal, salud y empresas privadas iniciaron una serie de huelgas sectoriales por el aumento salarial, en un contexto signado por la devaluación y la salida de la crisis económica.

Los docentes a nivel local tuvieron una relevancia fundamental como actores aglutinantes de oposición política al kirchnerismo y al propio sindicato central, con un conjunto de demandas que superaban lo meramente reivindicativo e intentaban discutir puntos fundamentales como la precarización laboral, la negociación colectiva y la represión estatal. A partir del año 2006, las conducciones opositoras a la llamada lista celeste conformaron una agrupación más amplia denominada Encuentro Colectivo (Asociada a la Multicolor provincial) con criterios de organización y principios básicos, basados en el pluralismo, la organización de base, clasismo, renovación de cargos y el combate constante contra la burocratización de las conducciones (Blanco, 2010). El SUTEBA bahiense se caracterizó por la confluencia de varias líneas internas a partir del año 2003: por un lado la lista granate (ex marrón y parte del frente índigo) conformada por un núcleo importante de docentes de izquierda que tendían a generar posiciones combativas, de fuerte respaldo a las luchas obreras, con una fuerte delimitación de la dirigencia central y con una búsqueda permanente por la unidad de acción. Esta lista se mantiene en la conducción hasta el día de hoy. Luego esta Tribuna Docente vinculada al Partido Obrero, la Agrupación Marrón 9 de abril vinculada al Partido de los Trabajadores Socialistas y un sector minoritario que se apoya en el MST- FOS. El rearmado de la lista Celeste fue posible a partir de 2009.

Si bien algunos años marcaron un punto de inflexión en las conflictividad nacional y local (como fue el asesinato de Fuentealba en 2007, la crisis del campo y su enfrentamiento con el gobierno en 2008, los conflictos obreros de Maffisa, trabajadores del Casino (2006), conflicto de los pesacadores artesanales (2009) el paro nacional del 20N (2013), la marcha de los guardapolvos blancos (2013)) no será hasta el 2014 cuando se produce la huelga general más importante de los últimos años con una fuerte presencia de sectores de base (Canali, 2014).

En el período de gobierno de Cambiemos y la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019), con sus dos ministros de educación Esteban Bullrich y Alejandro Finnocchiario, la situación en educación empeoró notablemente: al desfinanciamiento por ajuste, se sumó un avance sobre el estatuto docente, el cierre de los bachilleratos de adultos y de escuelas especiales, planes que cercenan la carrera docente y aumentan su competitividad, como el Plan Maestro, la falta de un planeamiento y financiación para infraestructura y el ataque sistemático a los sindicatos docentes, que llevó al punto de intentar suplantarlos, con dos muertes en Moreno, por decidía administrativa. Todo en un contexto de recesión, nuevo

endeudamiento con el FMI y una crisis inflacionaria que disminuyó las posibilidades de obtener un salario real acorde a la canasta básica. El sindicalismo docente bahiense permaneció apostando a la unidad más amplia y a las mejoras en las negociaciones paritarias con sus representantes y delegados paritarios, por mayor presupuesto, infraestructura y condiciones de trabajo dignas.

**¿Qué relaciones y procesos acompañan su estudio?**

Expresábamos que la relevancia de este sujeto de estudio estriba en que los sindicatos docentes generaron una conflictividad muy elevada en disonancia con otros gremios estatales y privados, propiciando un conjunto de alianzas políticas y tácticas de acción que sirvieron como modelo de oposición para otros sectores sociales. Además, es un sector social atravesado por un intenso proceso de proletarización y empobrecimiento social (Donaire, 2013).

En este estudio, el marco analítico del marxismo cobra sentido para comprender la relación entre sindicatos y estrategias. Siguiendo este planteo teórico, la investigación explica las relaciones y los diversos tipos de alineamientos reales que se generaron entre los sindicatos con otras fuerzas sociales y políticas que se posicionaron en un determinado territorio social y al conjunto de prácticas laborales y experiencias políticas que se dieron colectivamente.

Iñigo Carrera esboza la idea de que la clase obrera puede plantearse metas y objetivos políticos, un proyecto político como define, que se basa en la constitución de una fuerza social producto del desarrollo de los enfrentamientos entre las alianzas de clases sociales. Siguiendo los postulados de la teoría clásica de la guerra define la estrategia como el uso de los encuentros para alcanzar el objetivo de la guerra: en este sentido, las estrategias se hacen observable a partir el ordenamiento de las acciones de lucha y de las distintas formas en que adquiere conciencia de clase (Iñigo Carrera, 2011). El sentido general del proceso de lucha puede ser pensado como la estrategia, donde no hay una sino varias estrategias y variables dentro de una estrategia general. En la expresión de estas proyecciones y tendencias se encuentra la lógica de las alianzas sociales entre clases o fracciones que intentan llevar un programa común (Pérez Álvarez, 2010).

Más allá de las contradicciones que se generan en el uso y la definición del concepto de estrategia, resulta interesante incluir las prácticas y tradiciones que constituyen las relaciones entre los trabajadores de base y las organizaciones sindicales. El abordaje de la estrategia permite reflexionar sobre los procesos de construcción de la propia representación

gremial y con las formas de constitución de los colectivos reivindicativos. Julia Soul propone pensarlas además como variables estructurales con cuatro dimensiones contextuales: la experiencia gremial y organizativa de los trabajadores, la organización de los procesos de trabajo y la situación laboral del conjunto, la situación política en relación con las instituciones estatales y los alineamientos y proyecciones políticas de las direcciones (Soul, 2012).

Retomamos en este aspecto algunos de los rasgos que mencionan Ariel Petrucelli y Fernando Aiziczon en su caso particular sobre ATEN (Neuquén), y las formas en que el movimiento docente fue construyendo una serie de prácticas de resistencia producto de las tradiciones combativas y contra-culturales de otros sectores sociales, como así también la influencia de la izquierda combativa y antiburocrática (Petrucelli, 2005; Aziczon, 2011).

Las practicas sindicales basadas en la organización colectiva y en las trayectorias de los agentes que la integran pueden captarse a través de un esquema que visibilice ciertas capacidades de intervención: capacidades estructurales (lucha económico reivindicativa); capacidades organizativas y de acción colectiva (como repertorio de prácticas orientadas a generar lazos de solidaridad, cohesión, identificación y vínculos de pertenencia a un colectivo desde el que llevar adelante acciones frente a otros actores sociales), capacidades políticas y simbólicas (cuando existen capacidades de dirección sobre otros sectores sociales significativos podría denominarse “hegemonía”. La experiencia histórica muestra que las organizaciones sindicales no encarnan de manera predominante las capacidades políticas de la clase, que suelen canalizarse generalmente a través de partidos políticos institucionalizados, o en menor medida a través de movimientos sociales, insurreccionales, u otras instituciones o aparatos del estado).

Si bien los temas en disputa más importantes entre docentes, sindicatos y Estado se relacionan en muchos casos con las condiciones salariales y laborales, el presupuesto o la falta de incentivos para el sector, resulta interesante indagar en las nociones de precariedad, sus sentidos y vivencias; la pertenencia al mundo sindical y por último la conflictividad y los métodos de lucha, como dimensiones de análisis que reflejan realidades históricas.

Sin dudas dentro de un contexto de flexibilidad laboral y de empeoramiento de las condiciones de trabajo, el problema de la negociación colectiva —paritarias docentes— y la conflictividad no puede entenderse como un proceso basado en factores institucionales o de oportunidades políticas/económicas, sino que el análisis debe partir de una perspectiva histórica que intente explicar las relaciones de fuerza entre las clase sociales, los enfrentamientos inter e intra grupales y la formación estatal.

**¿Por qué puede pensarse como un desafío?**

El estudio sobre el sindicalismo docente —en medio de una embestida al sindicalismo como práctica política y democrática por parte de los medios hegemónicos y representantes liberales— representa un aporte fundamental para pensar la dinámica social. Pensar las estrategias sindicales como expresión de un proyecto político dentro del entramado de la lucha de clases, relacionado con las prácticas y tradiciones que constituyen las relaciones entre los trabajadores de base y las organizaciones sindicales, nos permite reflexionar sobre los procesos de constitución de los colectivos reivindicativos (sobre infraestructura, salario, condiciones de trabajo, paritarias, política) y sus contradicciones internas (complejizando las relaciones entre bases y cúpulas).

Las estrategias sindicales basadas en las prácticas y experiencias históricas de los actores colectivos permiten generar una serie de interrogantes que problematizan la mirada predominante sobre qué se entiende por sindicato, como se organiza, que tipo de conflictividad genera y como se relaciona con la negociación colectiva. La situación docente, atravesada por múltiples demandas en medio de una situación de deterioro social, contiene en la propia organización de la conflictividad un sinnúmero de posibilidades de enseñanza y aprendizaje significativos. Los sujetos se sienten parte de colectivos que los invitan a compartir sus problemas, a sentirse contenidos y a pensar estrategias que visibilicen sus necesidades. Las prácticas sindicales forman parte de un conjunto de lógicas que reformulan aspectos claves de la organización colectiva y sirven como herramientas de cambio en las propias prácticas cotidianas, cuando posibilitan la participación democrática.

El proceso de conflictividad docente arroja una serie de incentivos para generar marcos de identificación social que se basan en múltiples formas donde predomina el sentido de clase social. A pesar de las contradicciones propias de la percepción de clase del docente, la relación fuertemente edificada en relación a una situación de empobrecimiento demuestra que las situaciones de proletarización docente impactan fuertemente en los sentidos construidos alrededor de la propia labor.

Entre las afirmaciones que se plantean en este estudio es que las experiencias docentes en torno al sindicato analizado recuperan las relaciones entre aspectos subjetivos y objetivos en la formación de la clase trabajadora, a partir del reconocimiento de sí mismos como un colectivo político que, formando parte de la sociedad civil, disputa un proyecto contra hegemónico en el que se busca recuperar una dimensión de totalidad.

El sindicato y las prácticas sindicales ocupan buena parte de las reflexiones de los activistas de organizaciones gremiales que disputan poder dentro del mismo. En este sentido sobresale la idea de solidaridad, de praxis basada en la horizontalidad y la democracia, que intentan contraponerse a un estilo histórico en el que se ha desarrollado el sindicalismo en

general, basado en la competencia y en las prácticas individualizantes. En este sentido la expresión de representatividad del delegado y de los militantes de partidos políticos dentro de los lugares de trabajo (escuelas) formaliza la constitución de otras estrategias además de la que propone el sindicato y que revelan las disputas y las tensiones inherentes al desarrollo de la acción sindical y a su propia identificación colectiva.

**Referencias bibliográficas**

Aiziczon, F. (2011). Tras la huella del cutralcazo. Una lectura desde el sindicato docente ATEN. *Estudios*, (26), 95-110.

Blanco, A. (2010). "La construcción de espacios de organización política de los docentes: el desafío que representa el encuentro colectivo de la provincia de Buenos Aires" en *Associaçoes e Sindicatos de Trabalhadores em Educaçao*, Rio de Janiero, 22 y 23 de abril.

Bonnet, A. (2015). *La insurrección como restauración*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Canali, G. (2014). La oposición docente en la provincia: la experiencia de Suteba Bahia Blanca (2001- 2014). En *Actas del I Encuentro Internacional de Educación*, Tandil, octubre.

Chiappe, M. y Spaltenberg, R. (2010). *Una aproximación a los conflictos laborales del sector docente en Argentina durante el período 2006-2009*, Universidad Nacional de Rosario.

Donaire, R. (2007). *La clase social de los docentes. Un recorrido histórico en Argentina desde la colonia hasta nuestros días*, Serie Formación y Trabajo docente. Buenos Aires: CTERA.

Donaire, R. (2013). La extracción social y condiciones de vida de los docentes en Argentina. *Propuesta Educativa*, *1*(39), 24-34.

Gentili, P. (2013). *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Caracas: CLACSO.

Gindin, J. (2008). "Sindicalismo docente en América Latina: algunas consideraciones generales" y "Sindicalismo docente en Argentina: una nueva etapa". En J. Gindin (Comp.), *Sindicalismo docente en América Latina. Experiencias recientes en Bolivia, Perú, México, Chile y Argentina.* Rosario: Ediciones de AMSAFE Rosario.

Iñigo Carrera, N. (2011). *La estrategia de la clase obrera 1936*. Buenos Aires: Imago mundi.

Marticorena, C. (2014). Relaciones de fuerza, relaciones laborales y estructura de la negociación colectiva. Alcances y características de la descentralización en Argentina. *Trabajo y Sociedad*, *17*(23), 127-145.

Migliavacca, A. (2009). *La protesta docente en la década de 1990. Experiencias de organización sindical en la provincia de Buenos Aires* (Tesis de Maestría en Política y Gestión de la Educación). Universidad Nacional de Luján, Luján.

Pérez Álvarez, G. (2010). Retomando un viejo debate: bases, direcciones, sindicatos y estrategias obreras. *Nuevo Topo*, (7), 55-73.

Petruccelli, A. (2005). *Docentes y piqueteros. De la huelga de ATEN a la pueblada de Cutral Có*. Buenos Aires: El cielo por asalto/El Fracaso.

Senén González, C. y Del Bono, A. (2013). *La revitalización sindical en Argentina: alcances y perspectivas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Matanza, Prometeo.

Soul, J. (2012). Transformaciones en las estrategias sindicales en contextos de reconversión productiva. Un estudio de caso en la industria siderúrgica. En AA.VV. *El mundo del trabajo en América Latina. Tendencias y resistencias* (pp. 41-86). Buenos Aires: CLACSO-CICCUS.

Varela, P. (2016). ¿La revitalización sindical sin debate de estrategia? En P. Varela (Coord.), *El gigante fragmentado. Sindicatos, trabajadores y política durante el kirchnerismo*. Buenos Aires: Final Abierto.

# Pensar las prácticas: extensión, investigación y feminismos nuestroamericanos

María Belén Bertoni[1]
Graciela Hernández[1]
Helen Turpaud[1]

## Introducción

Nos proponemos focalizar en las relaciones entre investigación y extensión universitaria a partir del análisis de la actividad titulada "Talleres de Historia, Memoria y Producción de Textos" realizados en Hilario Ascasubi entre 2015 y 2017 en una escuela primaria de adultas/os y los trabajos etnográficos realizados en el lugar desde el 2013. El establecimiento educativo se encuentra en el espacio de producción cebollera y es receptor de migrantes llegados/as mayoritariamente de Bolivia. Como es frecuente en estas instancias educativas la mayoría del alumnado está conformado por mujeres: son ellas quienes concurren regularmente y hasta continúan yendo a la escuela aún después de concluir la etapa primaria.

## 1. Investigación, extensión

Las preguntas y reflexiones que plantearemos en torno a la extensión universitaria buscan escapar de lo que Freire (1971) llamó la "invasión cultural" de las personas y los conjuntos sociales con lo que trabajamos, en este caso, las mujeres en los talleres. Nos pensamos desde los feminismos de Abya Yala que cuestionan la universalidad del sujeto mujer concebido desde la individualidad de las mujeres, la centralidad de la epistemología de lo occidental

[1] Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), correos electrónicos: belen_bertoni@hotmail.com, grahernandez16@gmail.com,

en el feminismo desde la academia y las ciudades y los sistemas jerárquicos de privilegios racistas en los que nosotras, como mujeres blancas de la academia y las talleristas mujeres migrantes trabajadoras rurales, estamos inmersas e interpeladas (Gargallo, 2013).

Pensamos los talleres como una forma de construir conocimiento y de democratizarlo. Para ello, retomaremos debates sobre las propuestas extensionistas, planteados ya hace un tiempo por la pedagogía popular de Paulo Freire. Buscando comprender la necesidad de propuestas situadas, no universales, con sujetos en contexto, donde las posibilidades de dialogicidad sean reales y los proyectos no terminen en una extensión de conocimientos desde la universidad-academia a los conjuntos sociales subalternos.

Comprendemos que la investigación en su conjunción con la extensión puede ser pensada como investigación-acción. En la medida que la extensión se relaciona con la investigación para transformar la realidad, aunque sea de una cuestión muy puntual, deja de ser mero conocimiento para convertirse en una actividad grupal, transformadora y crítica. Ubicarnos en la investigación-acción es replantearnos cuestiones epistemológicas y metodológicas ya que esta no se realiza de manera abstracta, sino que se encuadra en un lugar, implica un posicionamiento para que los planteamientos teóricos se materialicen y cobren sentido en una realidad concreta.

### a. La reflexividad

La reflexividad se produce si proponemos un conocimiento reflexivo que significa pensar que somos parte de lo que estudiamos, que no estamos por fuera del proceso de conocimiento, interactuamos con las personas con las que trabajamos en nuestras investigaciones y con las cuales también realizamos actividades de extensión, como en este caso. Aunque no tuviéramos objetivos propios de la extensión, nuestro trabajo es siempre reflexivo, como señala Michael Burawoy en el prefacio a Juan Piovani y Leticia Muñiz Terra:

> Solo podemos hacer que las ciencias sociales avancen reconociendo nuestro dilema, estando en el mundo que estudiamos. Nos enfrentamos a una triple dialéctica *científica:* la interacción entre teoría y datos; en segundo lugar, una dialéctica *reflexiva:* la interacción entre participación y observación; en tercer lugar, una dialéctica *etnográfica:* la interacción entre las dos dialécticas, ciencia y reflexividad (2018, p. 11).

### b. Las memorias

Nos pareció importante recuperar las memorias. Desde la Escuela de los Anales en adelante se puso el acento en la relevancia de la memoria social y de la pluralidad de memorias en una misma sociedad. (Nora, 2008) Esta idea es muy importante para nuestro trabajo en el que vamos a indagar en memorias negadas como es la de los y las migrantes de países limítrofes, más aún de las migrantes y las que llegaron desde Bolivia.

Pero además de la memoria —de las memorias— también nos interesaron los recuerdos personales. Paolo Montesperelli en sus trabajos diferencia memoria de recuerdos: "Este último constituye una especie de 'memoria privada' recordada sobre la vivencia del individuo, mientras que el concepto de memoria no se agota dentro de los límites de la subjetividad individual" (2004, p. 12). Recuerdos y olvidos se entretejen y relacionan de diferentes formas desde la perspectiva individual y colectiva. Por su parte, Joël Candau habla tanto de memoria individual y colectiva como de olvidos individuales y colectivos. Los olvidos pueden tener tantas particularidades como las tiene la memoria; se puede enmascarar o borrar información, así como recuperar aspectos del pasado a partir de múltiples motivaciones (Candau, 2002, p. 81).

## 2. Los talleres

El centro del trabajo en extensión estuvo dado por la realización de *Talleres de Historia, Memoria y Producción de Textos* que realizamos en una escuela primaria de adultos, en la localidad de Hilario Ascasubi, en el Partido de Villarino, en la provincia de Buenos Aires. Los talleres, por su índole pedagógica nos llevaron a posicionarnos desde la pedagogía popular de Paulo Freire, retomando además su crítica y relectura de la "extensión" y vincularlo con los aportes de la historia oral y la pedagogía feminista que cuestiona no solo la condición de clase social, sino también la reproducción de las opresiones de sexo-género, etnia-nacionalidad y condición migratoria. Visualizamos experiencias de opresión, pero también de resistencia. Los relatos de vida que dan cuenta de la relación de conveniencia entre el capitalismo y el patriarcado (Korol, 2007), pero también de las respuestas de las mujeres que buscan generar situaciones de inconveniencia.

En la comunicación y el diálogo, encontramos la apuesta por *narrar* que realiza la feminista mejicana Francesca Gargallo (2014), como una forma de dar a conocer, que está presente en todos los tiempos y en todas las sociedades y que nos permite la aproximación entre seres humanos de culturas diversas. Dando posibilidad a descentrarnos y, como dice

la autora, “romper el cerco” que constituye el trabajar desde universidades occidentalizadas y blanquizadas.

Fue necesario revisar reflexivamente nuestro lugar como mujeres de la academia que íbamos a trabajar con otras mujeres en su contexto de vida, reflexionando en la forma en que buscábamos participar y construir conocimiento, en el cómo y en el para qué; intentando “desubicar” el feminismo occidental. Asimismo, fue necesario “exponer el racismo” y el sistema de privilegios interiorizado y normalizado al que, como mujeres, estábamos interpeladas a reproducir o transformar. Comprendiendo, que, si bien todas las mujeres sufren o sufrieron la discriminación económica, la marginación social, la exclusión de la educación formal y de los sistemas de salud, sin embargo, las mujeres blancas “no los han enfrentado en su descarnada versión racista y colonialista” (Gargallo, 2013, p. 21).

En ese sentido, retomamos la idea del movimiento comunitario feminista que, lejos de esencializar a las culturas de Nuestra América, afirman la existencia de un entronque patriarcal o refundalización patriarcal ya que, lejos de una visión esencialista de los pueblos del Abya Yala previo a la colonización, consideramos que el patriarcado ancestral se refuncionalizó, fundió y renovó con el patriarcado occidental blanco y católico. Complejizando también ciertas visiones relativistas esencialistas y exotizantes, por las cuales se reproduce las relaciones desiguales de género, con miradas cargadas de misoginia que utilizan explicaciones culturales para justificar situaciones de desigualdad y discriminación. Como señala Tarducci (2013), pareciera que las mujeres y niñas cargan con un “plus de etnicidad” y las relaciones de género se consideran la “esencia” de la comunidad, más allá de cualquier convención de derechos humanos que las proteja, siendo el grupo social que ha sufrido mayores violaciones de sus derechos humanos en nombre de la cultura.

Resulta interesante la forma en que surgieron los talleres, que inicialmente fueron una propuesta en conjunto de la maestra para adultos que trabajaba en los grupos y que luego pasaría a formar parte de la secretaría de la institución, con quien nos contactamos para tener una entrevista por el trabajo de investigación que veníamos desarrollando en la zona con migrantes de Bolivia trabajadores y trabajadoras de la horticultura cebollera. Durante la entrevista surge la idea de hacer talleres que se materializa en una reunión al año siguiente con la directora y dos maestras y alumnos/as y no alumnos/as, pero integrantes de la comunidad. Luego de esta experiencia inercial, el taller comienza y se va a prolongar por dos años a través de reclamos recíprocos que nos animaron a presentar al segundo año, el proyecto de extensión universitaria.

Consideramos que relacionar las historias personales con “la historia”, escribir, dibujar, pintar, observar fotografías, producir imágenes individuales y grupales con distintos soportes y técnicas pueden generar reflexiones acerca del presente/pasado y futuro de

quienes participan de los talleres y propiciar la inclusión a partir del respeto por las diferencias.

La actividad estuvo destinada a: (a) Las alumnas y eventualmente alumnos del CEA 706/02 de Hilario Ascasubi, Priorizamos a "las alumnas" porque son mayoría, durante el 2015 había inscriptos solo dos varones, pero solo uno asistía regularmente. (b) Las docentes del establecimiento, quienes consideran a estos talleres como un espacio de capacitación, ya que intercambiamos material bibliográfico y propuestas teórico-prácticas para realizar las distintas actividades propuestas.

**a- Propósitos de los talleres**

Nos propusimos revalorizar las historias personales para pensarlas en el marco más amplio de la historia regional / nacional, propiciar la expresión oral y la lecto-escritura y afianzar espacios para trabajar la problemática de los derechos de los/as migrantes.

- Fomentar la integración grupal a través del intercambio de experiencias vividas.
- Valorizar y resignificar los conocimientos aprendidos por los/as participantes a través de la tradición oral.
- Crear un marco propicio para el intercambio de ideas y experiencias, teniendo siempre presente que hablar de lo que se sabe genera autoestima.
- Propiciar un mayor conocimiento del lugar de origen de los/as estudiantes y de las causas que lo/as impulsaron a vivir en la región.
- Crear un espacio en el cual la herencia cultural no tenga que ser negada, sino por el contrario, se propicie el diálogo intercultural.
- Propiciar reflexiones acerca de la diversidad étnica, de clase y de género.
- Trabajar con el equipo docente en la elaboración de actividades que no reproduzcan el sexismo.
- Recuperar el pasado desde un presente que no reifique las desigualdades de género.

**b- Metodología**

La metodología de trabajo seleccionada se encuentra dentro de las metodologías cualitativas, y más precisamente de las cualitativas etnográficas. Claro que, pensamos a estas metodologías más como un guía que como una forma de realizar investigaciones, ya que la propuesta era de extensión y no de investigación, en ese sentido la historia oral tiene una vasta tradición como herramienta de participación social, debido a que posibilita ciertas

instancias de legitimación de las experiencias de vida, en la medida que los testimonios de las y los participantes pueden convertirse en documentos orales a los que se publica en distinto tipo de soportes que permiten la consulta, lectura y circulación de las voces inscriptas.

### c- Actividades

Ordenamos las actividades realizadas de la siguiente manera:

- Conversamos sobre la vida cotidiana y problematizamos los mandatos culturales.
- Compartieron las trayectorias migratorias y su experiencia como mujeres migrando con el grupo doméstico, sus deseos, anhelos en dicho proyecto.
- Dialogamos sobre el lugar de las mujeres como trabajadoras aquí en la producción cebollera, en la zafra y los ingenios y allá, en el pastoreo de chivas en las zonas rurales, vendedoras en mercados y ferias y, como empleadas domésticas en las zonas urbanas. Visualizando el lugar de trabajadoras también en Bolivia.
- Narraron experiencias de resistencias cotidianas de desgaste corporal y explotación en las cuadrillas, en su mayoría dirigidas por varones.
- Reflexionamos sobre sus experiencias y reclamos por el acceso y la atención en salud a instituciones biomédicas y la puesta en juego de itinerarios terapéuticos para resolver dolencias propias o del grupo familiar.
- Compartimos información y charlamos sobre nuestros derechos: a la educación, a la salud, sobre los derechos laborales, de las leyes migratorias, de las leyes que nos amparan como ciudadanas y ciudadanos.
- Escribimos y dibujamos, recordando cuentos, relatos, petitorios, invitaciones a eventos, incluso hicimos una poesía grupal.
- Cocinamos grupalmente recuperando su lugar como hacedoras del alimento cotidiano. Dialogamos sobre sus experiencias relacionadas con la comida y la lógica de los alimentos que consiguen acá y allá, y las diferencias de sabores y platos.

## 3. Feminismos

En este punto nos proponemos dar cuenta de algunas de las temáticas que hemos estudiado en el marco del proyecto de investigación en contacto con el de extensión, donde las reflexiones sobre los aportes de los feminismos, las situaciones concretas de las mujeres migrantes o hijas de migrantes nos interpelan y son un insumo para pensar.

### a. El primer coloquio feminista en Buenos Aires

Comenzamos por el análisis de lo sucedido entre el 24 y el 27 de junio de 2009, fechas en que se llevó a cabo en la ciudad de Buenos Aires el Primer Coloquio Latinoamericano de Pensamiento y Praxis Feminista. El libro *Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano* compila las presentaciones realizadas en dicho coloquio. Militantes y académicas de varios puntos de Latinoamérica presenciaron y expusieron distintas ponencias sobre la realidad nuestroamericana en materia de feminismos, luchas indígenas, sexualidades disidentes, políticas públicas, etc. La académica hondureña Breny Mendoza, una de las participantes del mencionado coloquio, inicia su alocución diciendo lo siguiente:

> Presenciamos en este momento una coyuntura política y epistemológica singular en América Latina. Luego de más de dos décadas de democracia neoliberal, se experimenta un giro hacia la izquierda que se ve a sí misma arraigada en nuevos movimientos sociales de los sectores más excluidos por ésta [sic] democracia, que no son ni los obreros industriales de las ciudades ni los campesinos minifundistas o asalariados de otrora. Dentro del contexto latinoamericano actual, son los movimientos indígenas los que se erigen como la "vanguardia" del nuevo auge "movimientista", aunque no en el sentido marxista-leninista, sino más bien como un actor que tiene el privilegio de operar con una nueva racionalidad política basada en su otredad y en su sublevación contra la colonialidad del poder que rige nuestras sociedades desde su sometimiento al poder de Occidente en 1492. (2010, p.19)

Al día siguiente de concluido el coloquio, las fuerzas armadas y la oposición deponen al presidente de Honduras, Manuel Zelaya, identificado como un político popular. Los sectores golpistas y el sucesor de Zelaya, Roberto Micheletti, adujeron maniobras ilegales por parte del presidente constitucional en relación con la posibilidad de una reelección. Sin embargo, tanto las Naciones Unidas como la Organización de Estados Americanos condenaron la deposición de Zelaya y hablaron de "golpe de Estado". Se inaugura así un período de avances contra los gobiernos populares de Latinoamérica recurriendo no tanto a acciones militarmente violentas sino más bien a acusaciones por minucias burocráticas usadas para desprestigiar, someter a juicio político o simplemente deponer a presidentes y presidentas de fuerte apoyo popular y poca simpatía para la mayor parte del *establishment*.

A pesar de las críticas por cierto pertinentes que muchos de estos gobiernos populares podían merecer, lo cierto es que diez años después del diagnóstico de Breny Mendoza y de la ironía de que su país fuera el primero golpeado por la conjunción de los medios de comunicación hegemónicos, la corrupción del poder judicial y la presión de los mercados en esta nueva era, en 2019 nos encontramos en un escenario político totalmente diferente. En el trascurso de una década, asistimos a la restauración de gobiernos neoliberales, la

creciente injerencia internacional en la política latinoamericana, la polarización de la sociedad y la profundización de políticas de ajuste y represión.

## Los movimientos indígenas, las racializaciones y los feminismos

No obstante, algunas de las cuestiones apuntadas por Mendoza no volvieron atrás. Es el caso de la importancia de los movimientos indígenas en Nuestramérica. Y en el trascurso de esta década, sobre todo en los últimos tres o cuatro años, se sumó además el crecimiento exponencial de la incidencia y visibilidad de los movimientos feministas a lo largo de todo el territorio latinoamericano.

Y no es que las luchas contra el racismo y el patriarcado sean nuevas. De hecho, la resistencia a la colonización europea ya era en sí misma una lucha contra el colonialismo patriarcal que contribuyó a cimentar el régimen capitalista racista occidental y la "colonialidad de género". Pero la visibilidad y posibilidad de interconexión de los movimientos se han potenciado debido a la globalización de las luchas, aunque también de las opresiones. Nos encontraríamos en una etapa que la antropóloga argentina Rita Segato ha llegado a llamar "la guerra contra las mujeres", y ante cuyos efectos devastadores la militancia latinoamericana se ve obligada a responder. En la Argentina en particular, el movimiento feminista ha sido catapultado a una centralidad y una potencia antes inimaginadas: la continuidad durante ya décadas de los multitudinarios y federales Encuentros Nacionales de Mujeres (ahora llamados también Encuentro Plurinacional de Mujeres), el Paro Internacional de Mujeres surgido en la Argentina y extendido a decenas de países del mundo de todos los continentes, la siempre combativa presencia de las mujeres indígenas en la protección de la tierra ancestral y la lucha contra las multinacionales mineras, forestales, turísticas, la ya masiva influencia de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito, el feminismo estudiantil, etc.

No hay que olvidar, sin embargo, que hay muchas tensiones al interior de los feminismos. Así como al feminismo blanco se le puede presentar batalla por sus aristas racistas, a cada cuestionamiento se suma otro más. O bien resulta que ciertas luchas son entendidas como "particulares" cuando quienes las encarnan se autoindentifican como la parte "no marcada" de un espacio, tal como podemos ver que explican Mónica D´Uva y Josefina Fernández (2009, p. 63).

Para explicarnos mejor: ciertas reivindicaciones son cooptadas por el poder, o son invertidas con respecto a su sentido original para generar nociones lavadas que anulen la potencia subversiva de algunos sectores. Es lo que ha sucedido con, por ejemplo, algunas ideas de los pueblos indígenas vinculadas con la naturaleza. Si, por un lado, los planteos

originarios respecto de la naturaleza pretenden disputas sobre la relación entre seres humanos y naturaleza, hay otros discursos que toman esto y lo invierten para despolitizar o neutralizar los movimientos sociales indígenas.

Las feministas indígenas están pensando en discursos que puedan construir la re-presentación de la lucha por los territorios y territorios-cuerpos. El discurso que construye esta perspectiva asume también las *violencias* que estos territorios han sufrido, y por lo tanto, la suturación del discurso también requiere de lo que han conceptualizado como sanación, recuperación. Discursos que les permitan, en fin, una habitabilidad y un *buen vivir*. Porque, como dice Lorena Cabnal:

> Sobre nuestros cuerpos se han construido todas las opresiones: el machismo, el racismo, la lesbofobia, la misoginia. Todas las opresiones y todos los efectos de las opresiones están sobre el cuerpo, pero también es en el cuerpo donde habita la energía política para liberarse (ibídem).

Hay aquí una cuestión delicada a tener en cuenta: una cosa es cómo las comunidades o grupos sociales se definen *para sí* y otra muy distinta (y a veces hasta opuesta) es cómo se presentan *para otros, otras*. Es decir que el hecho de que muchas comunidades indígenas reivindiquen su rol de cuidadoras de la naturaleza (en los múltiples modos en que definan este rol) no implica que otros sectores (especialmente el Estado) deban resumir su existencia en esta identificación.

No decimos siquiera "futuro" porque en la concepción de algunos pueblos andinos, el futuro está detrás y el pasado se representa delante de la persona, inscribiendo el sentido de que es el anclaje en el pasado y lo ancestral lo que permite el tránsito por la vida. Y es esta cuestión de la "temporalidad" algo que decidimos señalar como sumamente complejo, para lo cual presentamos algunas teorizaciones de Butler, Segato y otras sobre una crítica del tiempo. No solo nos encontramos con estas temporalidades múltiples que vienen de sociedades diferentes, sino que también cabe preguntarnos qué cambios operados en cada una de estas concepciones se viven en el contacto con otras sociedades, en las migraciones, en la transmisión de saberes de una generación a otra, o con las sucesivas intervenciones de los Estados.

En estas temporalidades y modernidades múltiples encontramos la emergencia de muchas maneras de "hacer narración", construir y contar la propia historia, realizar una sanación política y comunitaria. Estas maneras que comentamos, claro está, no son las únicas, sino que son unas entre tantas otras.

Este escenario candente y multifacético responde no solo a avances amenazantes (la narrativa del desarrollo cuyo objetivo es explotar territorios y cuerpos, la concentración del

capital, la actual derechización de los gobiernos latinoamericanos) sino también a la capacidad organizativa y deliberativa de distintos sectores sociales en defensa de sus/nuestros derechos y sus/nuestros espacios.

El análisis social necesariamente requiere de tener en cuenta una multiplicidad de factores. Ahora bien: el reconocimiento de aquello válido como "factor" a considerar para un análisis depende de un determinado marco teórico y metodológico. Hasta intelectuales de una visión muy aguda pueden adolecer de una severa miopía en ciertas cuestiones si no alcanzan a reconocer la variedad de condiciones, factores y perspectivas que pueden valorarse al observar un fenómeno.

Podemos y debemos establecer la necesariedad de una perspectiva interseccional para los feminismos nuestroamericanos. También podemos y debemos pensar la(s) temporalidad(es) como una posibilidad de múltiples facetas, entradas y manifestaciones. Es fundamental pensar en la racialización como un proceso que ha constituido y sigue constituyendo subjetividades grupales e individuales, del mismo modo que la generización lo hace. Del mismo modo que la clase también es estructurante subjetivo. Del mismo modo que hablamos también de las infancias y su devenir histórico con una nueva voz.

Todos estos procesos se dan en marcos temporales múltiples que hacen ruido entre sí, porque —por ejemplo—, lo que en un grupo social se puede ver como abordable teniendo en cuenta una cierta direccionalidad moderno-occidental, en otro grupo puede ser leído y tratado desde *otra direccionalidad* que ni siquiera nos pueda ser asequible.

La diferencia entre discursos, temporalidades y subjetividades no es algo susceptible de una síntesis ni como la "superación" definitiva de los conflictos, sino que permanece como *permanente terreno de luchas y preguntas*.

## Palabras finales

Hemos hecho una breve síntesis de una actividad en la que conjugamos investigación y extensión universitaria. Focalizamos en cuestiones micro que nos parecieron significativas de nuestras prácticas de extensión en el sentido que consideramos que pudimos articular conocimientos producidos en nuestras disciplinas, en nuestras investigaciones, con ideas del feminismo y con deseos y necesidades de las alumnas de la escuela primaria de estudiantado adulto. Escribir, leer, dibujar y realizar un viaje juntas fueron vividas como prácticas significativas.

Sin duda se trata de una cuestión acotada con objetivos también muy acotados, pero reconocemos que fue posible realizarlas porque contábamos con financiación y disponibilidad horaria para realizar estas tareas, ya que fueron parte de un proyecto de

extensión acreditado por la institución académica en la cual trabajamos. Las universidades públicas son parte del estado y consideramos que es un actor muy importante, tanto para reconocer los derechos de las y los migrantes como para impulsar políticas inclusivas.

**Referencias bibliográficas**

Freire, P. (1983). *¿Extensión o comunicación?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gargallo Celentani, F. (2014). *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América*. Ciudad de México: Corte y Confección.

Korol, C. (Comp.). (2007). *Hacia una pedagogía feminista*. Buenos Aires: El Colectivo, América Libre.

Tarducci, M. (2013). Abusos, mentiras y videos. A propósito de la niña wichi. *Boletín de Antropología y Educación*, (05), 7-13.

# El centralismo en el Partido Socialista. Construcción de un problema de investigación y de un objeto de estudio

Gonzalo E. Cabezas[1]

En el presente trabajo reconstruimos nuestra trayectoria de investigación sobre el Partido Socialista Argentino (en adelante, PS) con el objetivo de poner de relieve cómo fuimos concibiendo el problema de investigación y cómo recortamos el objeto de estudio. Este proceso fue paulatino y requirió de numerosas lecturas y relecturas de la bibliografía y de las fuentes documentales, así como también de planteos y replanteos del marco teórico-metodológico, en especial para construir un problema historiográfico y para adoptar una escala analítica particular.

Nuestro acercamiento al tema comenzó durante la elaboración de la tesina de grado de la Licenciatura en Historia. Comenzamos nuestra investigación siguiendo los planteos de la Nueva Historia Política, que produjo una renovación analítica que se tradujo en el interés por temáticas como las formas de soberanía, representación y participación, los lenguajes políticos e identidades colectivas, y la esfera pública y sus instituciones, en el marco de una reformulación de los interrogantes sobre las dirigencias, organizaciones y mecanismos para alcanzar y conservar el poder (Sábato, 2007, p.7). Gracias a distintos investigadores (Bevilacqua, 2009; Cernadas, 2009; Cimatti, 2001) que habían analizado el PS local tomamos conocimiento de la existencia del archivo del Centro Socialista de Bahía Blanca (CSBB).

Un importante quiebre en nuestra concepción sobre el PS se dio precisamente al relevar, catalogar y analizar las fuentes documentales. Esta ruptura fue producto del choque entre su

[1] Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS)-CONICET, correo electrónico:gonzacabezas@gmail.com.

contenido y lo que habíamos leído en la bibliografía sobre partidos políticos argentinos de comienzos de siglo XX. Como señaló María Liliana Da Orden, "el socialismo ha sido visto como el típico partido moderno que con sus prácticas racionales, burocráticas y eminentemente ideológicas inició la transformación de la vida política tradicional, caracterizada por la existencia de grupos personalistas e inorgánicos" (1994, p. 229). Si bien la autora procuraba poner en tensión el paradigma dicotómico entre prácticas y sociedades "tradicionales" y "modernas", lo cierto es que en muchos trabajos relevantes de la historiografía socialista (Spalding, 1970, p.65; Walter, 1977: xvii; Portantiero, 1999, p.44) el PS era concebido como el modelo de partido político moderno, lo cual fue destacado en uno de los estados de la cuestión más actuales sobre el tema (Camarero y Herrera, 2005, p.67). Entre los elementos que permitían definirlo como tal se destacaban su estructura centralizada —Comité Ejecutivo Nacional (CE), federaciones provinciales y Centros Socialistas locales (CS)— y su perfil orgánico-programático, con principios, programas y estatutos claramente pautados (a diferencia de otras agrupaciones políticas de la época que giraban en torno a un caudillo).

Si bien estos elementos son innegables, la imagen que teníamos del PS a partir de la bibliografía entró en colisión con lo que encontramos en el archivo del CSBB. En este punto cabe señalar las particularidades de las fuentes de las que disponemos. Mientras que la mayoría de los estudios sobre el PS reconstruyeron su desarrollo en distintas provincias, distritos o ciudades a partir de la prensa, la documentación preservada en el CSBB es de uso interno y permite observar en mayor detalle los pormenores de la vida partidaria cotidiana. En tal sentido, tanto en los libros de actas de las asambleas generales y de la Comisión Administrativa como en la correspondencia enviada y recibida, pudimos observar que algunos conflictos internos del PS a escala "local" asumieron características bastante diferentes a las de escala "nacional". Precisamente, en la tesina de grado analizamos la escisión de 1921 y los perfiles de los terceristas bahienses, tanto para comprender sus singularidades como para compararlos con sus pares capitalinos.

Posteriormente, esta lectura comparativa nos resultó insuficiente. Como señaló Ferreyra (2015), si bien los trabajos sobre el socialismo en el "interior" resultaron útiles para resignificar al socialismo argentino y matizar una historia partidaria urbana y "capitalinocéntrica", la mayoría de ellos complementan la imagen general sobre el PS, por lo que aún es escasa la problematización de las visiones instaladas sobre el socialismo a escala nacional. Por ello es que cobra importancia la recuperación de los planteos de la microhistoria y de la historia regional que rescatan la posibilidad de pensar problemáticas generales desde los espacios locales, abordaje que enriquece los contrastes entre lo provincial y lo nacional porque los juegos de escalas no son solo confrontaciones analíticas

entre diferentes contextos sino articulaciones concretas entre actores ubicados en escenarios diversos (Ferreyra y Martina, 2017, pp. 37-38).

Esto nos llevó a reformular nuestro abordaje teórico-metodológico, en particular la escala de análisis y el juego de escalas. Entonces recuperamos el enfoque microanalítico, considerando que las situaciones locales no son reflejo mecánico de los procesos macro ni un ejemplo que la periferia ofrece de la situación del centro (Levi, 2003, p. 282). Antes que la escala, interesa lo que su variación posibilita: echar luz sobre realidades distintas a las discernibles en la perspectiva macro, ya que "limitando el campo de observación, no solamente emergen datos más numerosos, más refinados, sino también organizados según configuraciones inéditas que hacen aparecer una cartografía diferente de lo social" (Revel, 1996, p. 154). De esta manera, la importancia de una investigación se encuentra, antes que en las (necesariamente acotadas) dimensiones del objeto de estudio, en el carácter general de las preguntas formuladas al caso particular analizado (Ginzburg, 2004, p. 186).

Estos cambios en la escala nos llevaron a reformular el partido político como objeto de estudio. En muchos casos encontrábamos que la bibliografía apelaba al abordaje de Angelo Panebianco (1993), teoría que si bien permite analizar momentos de institucionalización e incentivos colectivos y selectivos, para nuestro caso resultaba demasiado abstracta y macroanalítica. Los aportes teórico-metodológicos de disciplinas afines nos permitieron poner en diálogo la escala de análisis con el estudio de los partidos. Por un lado, la Sociología Política (Lagroye, 1994; Gené y Vommaro, 2011), en particular la Sociología de los Partidos Políticos (Offerlé, 2004), que entiende a estas organizaciones como campos de lucha y como una multiplicidad de formas locales articuladas con instancias más amplias (regional, provincial y nacional) (Briquet y Sawicki, 1989). Por otro, la Antropología Social, que considera que el científico cumple un rol activo en la construcción de la escala de análisis (Frederic y Soprano, 2005, p. 45), mientras que los actores, acontecimientos y procesos no poseen una esencia que permita definirlos como municipales, provinciales, regionales, nacionales o internacionales, sino que los agentes pueden participar al mismo tiempo en ámbitos y redes de escala variable, e invertir esfuerzos para municipalizar, provincializar, regionalizar, nacionalizar o internacionalizar los significados y resultados asociados con la política (Frederic y Soprano, 2009, pp. 16, 53).

Asimismo, reformulamos el problema de investigación de modo que el alcance de la pregunta fuera más general. En numerosas fuentes detectamos tensiones entre las tendencias centralistas del partido —materializadas en las directivas que los organismos centrales como el CE y la Federación Socialista Bonaerense (FSB) "bajaban" a las agrupaciones— y el interés de los afiliados por manejar ciertos márgenes de autonomía en los Centros, escapando al control de los cuerpos ejecutivos. Por otra parte, en la historiografía observamos que si bien había consenso en que la estructura organizativa del PS era centralizada

(Martínez Mazzola, 2008, pp. 72-73, 84; Poy, 2015, p. 62), existían importantes discrepancias en torno a la interpretación de la relación entre los organismos centrales y las agrupaciones de base. Así, mientras que Walter (1977, p. 26) y Berenzstein (1991, p. 15) indicaron que el CE se convirtió en la unidad administrativa más poderosa de la estructura organizacional y en la principal autoridad del partido, al tiempo que la estructura federalizada del partido respetaba las autonomías locales, investigadores como Adelman afirmaron que el PS "prefería una estrecha centralización a cargo del Comité Ejecutivo", dejando "poco espacio para la organización espontánea desde abajo o para plantear programas partidarios regionales que tuvieran en cuenta los temas o intereses locales" (2000, pp. 283-284). Es decir, las interpretaciones sobre el centralismo socialista transitaron dos vías: una planteó que la estructura organizativa favorecía las tendencias al centralismo, pero ello no opacaba la importancia de la militancia de base en la actividad partidaria; y otra consideró que la estructura centralizada equivalía a que el funcionamiento efectivo era centralista, en desmedro de la autonomía de los Centros, que estarían subordinados al CE y a las federaciones.

Dichas lecturas se basaron más en el análisis de los elementos formales que en el funcionamiento efectivo del PS en sus distintas instancias. En nuestro caso, el tipo de fuentes preservadas en el CSBB también nos ayudó a construir el problema de estudio, sobre todo si consideramos que a mayor uso de fuentes de escala meso y macro-analítica es mayor la posibilidad de que enfaticemos el carácter monolítico del partido, mientras que a mayor uso de fuentes y de enfoques locales es menor la posibilidad de concebir las prácticas políticas como "determinadas" por instituciones supralocales (Quiroga, 2017, p. 56).

De esta manera, la diferencia entre las interpretaciones historiográficas y las tensiones entre centralismo y autonomía que observábamos en las fuentes nos llevaron a replantear el problema de investigación de modo de comprender si el funcionamiento efectivo del PS era centralista, cuestión analizada a partir de las dinámicas institucionales y de las prácticas cotidianas de los afiliados. En tal sentido retomamos la propuesta de Pérez Branda de poner la mirada en las prácticas que operan en los "ámbitos de base, donde existen claras fisuras entre las normas partidarias y la actuación política de los militantes" (2011, p. 13).

Así, las preguntas que nos planteamos fueron: ¿Cómo era el funcionamiento efectivo del partido? ¿Cómo se obtenían, distribuían y utilizaban sus recursos financieros? ¿Qué tipo de relaciones mantenían el CE, las federaciones y los CS? ¿Qué tensiones surgían entre ellos? ¿Cómo era la vida partidaria a nivel de base? ¿En qué sentido/s los Centros estarían subordinados a los organismos directivos? ¿Qué injerencia tenían éstos en cuestiones cotidianas de las agrupaciones tales como el pago de las cotizaciones, el desarrollo de las asambleas, el funcionamiento de las comisiones administrativas, la organización de la propaganda y la actividad de los concejales e intendentes socialistas?

Planteadas las preguntas en torno al problema del centralismo, procuramos que nuestro estudio dialogara no sólo con las investigaciones sobre el PS sino también con las de historia política argentina en general y las de partidos políticos en particular. Para ello, considerando el importante crecimiento que sufrió el PS (número de votos, afiliados y Centros) luego de la sanción de la reforma electoral de 1912, insertamos nuestra investigación en las discusiones en torno a los cambios y continuidades que ella trajo. En tal sentido, si bien compartimos la idea de que ella no significó un quiebre total en las ideas y las prácticas políticas (Sábato, 1994; Bertoni y de Privitellio, 2009) ya que los vínculos personales siguieron desempeñando un papel clave en la vida política —sin que ello sea un síntoma de "atraso", cuestión que fue destacada por diversos autores (Ferrari, 2009; Quiroga, 2011)—, también consideramos que su impacto en el PS es innegable, reflejado en una expansión de sus bases partidarias y electorales que potenciaron algunas tensiones internas latentes, entre las que se encuentran la pugna entre el centralismo de los cuerpos ejecutivos y la autonomía de los Centros.

Por otra parte, observamos que los estudios sobre las fuerzas políticas argentinas de comienzos de siglo XX prestaron atención a las pujas entre las autoridades partidarias centrales y las filiales provinciales para el caso del radicalismo y del conservadurismo, pujas que se dieron en torno a la definición de estrategias, principios programáticos y redefinición local de las orientaciones políticas nacionales. Así, se observó que las autoridades centrales tenían dificultades para controlar las líneas de fractura e imponer la disciplina partidaria y que los dirigentes locales buscaron capitalizar su capacidad de movilización de votantes como un medio para reclamar cuotas de influencia partidaria tras el cambio de condiciones producto de la reforma electoral (Béjar, 2002, p.106; Persello, 2004, p.53; Fernández Irusta, 2006, p.134; Lichtmajer, 2009). En cambio, estas temáticas han sido escasamente exploradas en la historiografía socialista, cuestión que justifica nuestro abordaje y permite establecer un diálogo con los estudios sobre los demás partidos políticos.

Por último, habiendo reformulado la escala analítica, el objeto de estudio y el problema de investigación, en base a los cambios en estos elementos revisamos y replanteamos los objetivos de nuestro estudio. Así, el objetivo general pasó a ser el estudio de las dinámicas institucionales y las prácticas de los afiliados para comprender la vida interna del CSBB y su articulación con otras instancias partidarias —en especial su relación con el CE y la FSB—, prestando especial atención a las tensiones que surgían en torno al centralismo y la autonomía. Dividimos la tesis doctoral en dos partes (la primera en escala macro y la segunda microanalítica), y procuramos que cada uno de los capítulos se vinculara con un objetivo específico particular. La primera parte versaría sobre el desarrollo y la consolidación de la estructura organizativa del PS, la expansión del PS en la provincia de Buenos Aires, y el financiamiento del partido a escala nacional y provincial; aspectos que

se vincularían con los objetivos específicos que plantean estudiar el proceso de conformación de la estructura organizativa del PS y de sus organismos centrales; examinar las particularidades de la expansión socialista en la provincia de Buenos Aires y detectar los núcleos socialistas que actuaron como puntos neurálgicos; y establecer los mecanismos de financiamiento a través de los cuales el PS obtenía sus recursos —de modo de ponderar qué peso tenían los aportes obtenidos a cada escala (local, provincial y nacional)— y la forma en que ellos eran asignados y distribuidos. En la segunda parte analizaríamos el desarrollo del PS en el distrito bahiense, la vida partidaria en el CSBB (asambleas, cotizaciones, comisiones internas y financiamiento a nivel local), la organización y ejecución de la propaganda en la región, y la intendencia de Agustín de Arrieta (1932-1935). Estas cuestiones se relacionarían con los objetivos específicos que plantean explorar las características del desarrollo socialista en Bahía Blanca y la influencia ejercida por los miembros del CSBB en el crecimiento partidario a nivel distrital; elucidar las tensiones entre los organismos centrales y los Centros de base en torno a distintos aspectos de la vida partidaria, como el desarrollo de las asambleas, el pago de las cotizaciones y el funcionamiento de las comisiones administrativas; investigar cómo se planificaba y ejecutaba la propaganda socialista en el "interior" y qué lugar ocupaban en ella los organismos centrales y los Centros; y analizar la injerencia de los organismos centrales y de los CS en la actividad legislativa y ejecutiva socialista en Bahía Blanca.

La hipótesis que planteamos es que aunque la normativa institucional y la estructura organizativa del PS a comienzos de siglo XX daban cuenta de la existencia de un partido centralizado (en cuyo vértice se ubicaban el CE a escala nacional y las Juntas Ejecutivas de cada federación a escala provincial), el análisis de distintos aspectos del funcionamiento cotidiano de la institución permite matizar su carácter centralista y observar tensiones en torno al mismo. Por un lado, aunque el CE y la FSB pretendieran centralizar las distintas actividades partidarias, encontraban obstáculos tanto materiales como humanos, tales como la falta de recursos financieros y la escasez de oradores parlamentarios disponibles. Por otro lado, los Centros funcionaban con importantes márgenes de autonomía que pueden verse a través de distintos aspectos como el financiamiento, el cumplimiento de tareas por parte de los miembros de las comisiones, las resoluciones de las asambleas, la organización de la propaganda, etc.

## Reflexiones finales

En el presente trabajo hemos reconstruido nuestra trayectoria de investigación sobre el PS para dar cuenta de cómo fuimos construyendo el objeto de estudio y el problema, a través

de distintas modificaciones en la escala de análisis, el alcance de la pregunta, la forma de concebir los partidos políticos y el diálogo establecido con la historiografía sobre el tema.

Los resultados parciales de nuestra investigación nos permiten observar que si bien los CS estaban subordinados al CE y a la FSB en algunos aspectos formales y económicos —ya que los organismos centrales aprobaban el ingreso al partido, las cartas orgánicas, y percibían las cotizaciones—, utilizaban su funcionamiento autónomo y los intersticios normativos de los estatutos para resolver las cuestiones cotidianas de la vida partidaria de acuerdo a sus propios ritmos y pareceres, más allá de las exigencias de los cuerpos directivos.

Los márgenes de autonomía de los Centros también se observan si prestamos atención a importantes actividades partidarias como la organización de la propaganda, que era fruto de la colaboración de esfuerzos entre las distintas instancias antes que producto exclusivo de las decisiones de la cúpula partidaria. Si bien los estatutos conferían al CE y a las federaciones provinciales la dirección de la propaganda, los CS y los dirigentes de cada zona ayudaban a nivel local y regional, encargándose de las tareas necesarias para concretar dichos actos y acompañando a los oradores en sus itinerarios, lo que da cuenta de cierto manejo y conocimiento del circuito político regional, producto del tejido de las redes sociales y políticas con los militantes de la zona.

En suma, aunque la estructura del partido fuera centralizada, el estudio de las dinámicas institucionales y de las prácticas de los afiliados a través del juego de escalas y del abordaje microanalítico abren un interesante y fructífero camino de investigación para repensar una problemática general como el tópico centralismo/autonomía, útil para redimensionar la importancia del socialismo en el "interior" pero también para repensar los partidos políticos a escala "nacional" en general y el PS en particular.

## Referencias bibliográficas

Adelman, J. (2000). El Partido Socialista Argentino. En M. Lobato (dir.), *Nueva Historia Argentina. El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*. Tomo V, Buenos Aires: Sudamericana, pp. 261-290.

Béjar, M. D. (2002). Los conservadores bonaerenses: un partido desde el gobierno. *Estudios Sociales*, (22-23), 95-123.

Berensztein, S. (1991). *Un partido para la Argentina moderna. Organización e identidad del Partido Socialista (1896-1916)*. Buenos Aires: CEDES.

Bertoni, L. y Luciano de Privitellio (Comps.). (2009). *Conflictos en democracia: la vida política argentina entre dos siglos, 1852-1943*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bevilacqua, R. (2009). Participación política del Partido Socialista en el distrito bahiense a comienzos del siglo XX. En M. Cernadas y J. Marcilese (eds.), *Política, sociedad y cultura en el Sudoeste Bonaerense. Actas de las V Jornadas Interdisciplinarias del Sudoeste Bonaerense*. Bahía Blanca: Ediuns, pp. 69-80.

Briquet, J. y Sawicki, F. (1989). L'analyse localisée du politique. *Politix*, (7-8), 6-16. Recuperado de: http://www.persee.fr [último acceso: 3/8/2019].

Camarero, H. y Herrera, C. (2005). El Partido Socialista en Argentina: nudos históricos y perspectivas historiográficas. En H. Camarero y C. Herrera (eds.), *El Partido Socialista en Argentina. Sociedad, política e ideas a través de un siglo*. Buenos Aires: Prometeo, pp. 9-73.

Cernadas, M. (2009). Una intendencia ejemplar en épocas de fraude: Agustín de Arrieta en Bahía Blanca (1932-1935). En M. Cernadas y J. Marcilese (comps.), *Política, sociedad y cultura en el Sudoeste Bonaerense. Actas de las V Jornadas Interdisciplinarias del Sudoeste Bonaerense*. Bahía Blanca: Ediuns, pp. 81-90.

Cimatti, R. (2001). El partido Socialista en Bahía Blanca. Actividades de extensión educativa y cultural (1932-1935). En M. Cernadas (comp.), *Historia, Política y Sociedad en el Sudoeste Bonaerense*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur, pp. 93-113.

Da Orden, M. (1994). ¿Prácticas tradicionales en un partido moderno? Socialismo y poder local, Mar del Plata 1916-1929. En F. Devoto M. Ferrari (comps.), *La construcción de las democracias rioplatenses: proyectos institucionales y prácticas políticas, 1900-1930*. Buenos Aires: Biblos, pp. 229-246.

Fernández Irusta, P. (2006). El Partido Conservador de la Provincia de Buenos Aires y el proceso de democratización bonaerense, 1908-1918. *Estudios Sociales*, (31), 95-135.

Ferrari, M. (2009). *Resultados electorales y sistema político en la Provincia de Buenos Aires, 1913-1934*. La Plata: Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires.

Ferreyra, S. (2015). Socialismo en el interior. Socialismo al interior. Prácticas partidarias, cultura política y sociabilidades a "ras de suelo" en el Partido Socialista de la Argentina. *Dossier N° 74 del Programa Interuniversitario de Historia Política*, 1-6. Recuperado de http://historiapolitica.com/dossiers [último acceso: 3/8/2019].

Ferreyra, S. y Martina, K. (2017). El socialismo 'a ras de suelo'. Nuevas miradas locales y regionales en torno a un Partido de proyección nacional. *Coordenadas. Revista de Historia Local y Regional*, *4*(2), 36-40.

Frederic, S. y Soprano, G. (2005). Introducción. En S. Frederic y G. Soprano (comps.), *Cultura y política en etnografías sobre la Argentina*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, pp. 11-65.

Frederic, S. y Soprano, G. (2009). Construcción de escalas de análisis en el estudio de la política en sociedades nacionales. En S. Frederic y G. Soprano (comps.), *Política y*

*variaciones de escalas en el análisis de la Argentina*. Buenos Aires: Prometeo, pp. 11-72.

Gené, M. y Vommaro, G. (2011). Presentación. Por una sociología de lo político. En M. Offerlé, *Perímetros de lo político: contribuciones a una socio-historia de la política*. Buenos Aires: Antropofagia, pp. 7-23.

Ginzburg, C. (2004). Acerca de la historia local y la microhistoria. En C. Ginzburg, *Tentativas*. Rosario: Prohistoria, pp. 181-190.

Lagroye, J. (1994). *Sociología política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Levi, G. (2003). Un problema de escala. *Relaciones*, (95), 279-288.

Lichtmajer, L. (2009). La cuestión regional en el radicalismo argentino (tres décadas después). *Boletín Bibliográfico Electrónico del Programa Buenos Aires de Historia Política*, (4), 18-19.

Martínez Mazzola, R. (2008), *El Partido Socialista y sus interpretaciones del radicalismo argentino (1890-1930)* (Tesis de Doctorado en Historia). Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires.

Offerlé, M. (2004). *Los partidos políticos*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Panebianco, A. (1993). *Modelos de partido. Organización y poder en los partidos políticos*. México: Alianza.

Pérez Branda, P. (2011). Prólogo. En P. Pérez Branda (Comp.), *Partidos y micropolítica. Investigaciones históricas sobre partidos políticos en la Argentina del siglo XX*. Mar del Plata: Suárez, pp. 7-14.

Persello, A. (2004). *El partido radical: gobierno y oposición, 1916-1943*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Portantiero, J. (1999). *Juan B. Justo. Un fundador de la Argentina moderna*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Poy, L. (2015). Los primeros congresos del Partido Socialista argentino (1896-1908): Consideraciones para un análisis social y político. *European Review of Latin American and Caribbean Studies*, (99), 47-67. Recuperado de: http://www.erlacs.org [último acceso: 3/8/2019].

Quiroga, N. (2011). "Clientelismo, primer peronismo y micropolítica". Disponible en http://historiapolitica.com [último acceso: 3/8/2019] [originalmente publicado en Pérez, G., Aelo, O. y Salerno, G. (Eds.). *Todo aquel fulgor. La política argentina después del neoliberalismo*. Buenos Aires: Trilce].

Quiroga, N. (2017). La organización del territorio: los interventores y el Consejo Superior Peronista, 1947-1955. *Prohistoria*, (27), 55-77.

Revel, J. (1996). Microanálisis y construcción de lo social. *Entrepasados*, (10), 141-160.

Sábato, H. (1994). Ciudadanía, participación política y la formación de una esfera pública en Buenos Aires, 1850-1880. *Entrepasados*, (6), 65-86.

Sábato, H. (2007). La política argentina en el siglo XIX: notas sobre una historia renovada. Disponible en http://historiapolitica.com [último acceso: 3/8/2019] [originalmente publicado en Palacios, G. (coord.). *Ensayos sobre la nueva historia política de América Latina, s. XIX*. México: El Colegio de México].

Spalding, H. (1970). *La clase trabajadora argentina (Documentos para su historia - 1890/1912)*. Buenos Aires: Galerna.

Walter, R. (1977). *The Socialist Party of Argentina, 1890-1930*. Austin: The University of Texas Press.

# Filosofía experimental ¿evidencia vs. argumentación?

Silvina Damiani[1]

Para reflexionar sobre cuestiones filosóficas -qué es el bien, qué es el mal, qué es la justicia, la igualdad, la racionalidad, la democracia, el amor, la belleza o las teorías científicas, entre otras- los filósofos emplean diversos métodos: análisis del lenguaje, análisis conceptual, lógica, hermenéutica o experimentos mentales, por citar los más característicos. Si bien, los métodos mencionados difieren mucho entre sí, coinciden en que todos se basan principalmente en argumentos o justificaciones *a priori*. Sin embargo, soplan vientos de cambios y una nueva corriente, la *Filosofía Experimental*, cobra cada día más fuerza. Con ella se pone en marcha una nueva metodología: con el propósito de enriquecer la reflexión filosófica sus partidarios llevan a cabo investigaciones empíricas. Según ellos, no es suficiente especular desde el sillón: los filósofos deben someter sus afirmaciones al escrutinio científico, examinar la evidencia y, en algunos casos, realizar nuevas investigaciones empíricas.

Ahora bien, ¿es posible que los datos empíricos provenientes de trabajos experimentales se incorporen como un método legítimo de la filosofía? ¿Se excluiría de algún modo con ello su método *a priori* y su carácter especulativo?

Con el propósito de acercarnos al método de la filosofía experimental, consideremos un caso pionero de investigación empírica conocido como *Efecto del efecto secundario o efecto knobe.* Este estudio experimental con viñeta[2] lo formuló por primera vez Joshua Knobe en

[1] Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), correo electrónico: sdamiani@criba.edu.ar.

[2] La viñeta es una historia corta que se presenta a los sujetos experimentales, la cual va seguida de preguntas sobre la aplicabilidad de algún concepto. Esta clase de estudios son comunes en la filosofía experimental y se realizan con el objetivo de indagar sobre el uso común de algún concepto de interés filosófico.

el año 2003 a 78 personas en un parque público de Nueva York. A los participantes (elegidos al azar) se les presentó las siguientes situaciones. (Knobe, 2003):

> Escenario A
> El vicepresidente de una compañía cualquiera le dice al presidente: "Estamos pensando poner en marcha un nuevo proyecto que nos permita aumentar las ganancias, pero sabemos que este proyecto además dañará el medio ambiente". El presidente responde: "No me importa en absoluto dañar el medio ambiente, solo quiero que obtengamos las mayores ganancias. Pongamos en marcha el nuevo proyecto".

Lo ponen en marcha y, efectivamente, el medio ambiente resulta dañado.

La pregunta que los experimentadores le hicieron a los encuestados en este caso fue ¿el presidente daña *intencionalmente* el medio ambiente?

> Escenario B
> El vicepresidente de una compañía cualquiera le dice al presidente: "Estamos pensando poner en marcha un nuevo proyecto que nos permita aumentar las ganancias, pero sabemos que este proyecto además beneficiará el medio ambiente". El presidente responde: "No me importa en absoluto beneficiar el medio ambiente, solo quiero que obtengamos las mayores ganancias. Pongamos en marcha el nuevo proyecto".

Lo ponen en marcha y, efectivamente, el medio ambiente resulta beneficiado.

La pregunta que en este caso los experimentadores hicieron a los encuestados fue ¿el presidente beneficia *intencionalmente* el medio ambiente?

Respuestas:

> *Escenario A*: El 88% respondió afirmativamente, esto es, el presidente tuvo la intención de dañar el medio ambiente.
> *Escenario B*: El 77% respondió que negativamente, es decir, el presidente no tuvo la intención de beneficiarlo.

El insólito resultado de esta encuesta revela dos consecuencias interesantes. Por un lado, la intencionalidad aparentemente no solo depende del estado mental del actor sino también del resultado que produce, lo cual se opone a la intuición que se tiene del concepto. En segundo lugar, el concepto de intencionalidad que, en general, se considera como una herramienta con usos predictivos extrañamente también se lo considera sensible a consideraciones morales. Nótese que del resultado se infiere que los participantes creen que el presidente de la compañía habría provocado intencionalmente el efecto secundario cuando

se percibía como negativo (dañando el medio ambiente), mientras que responden que no lo habría provocado intencionalmente cuando se lo percibía positivamente (beneficiándolo). Esta asimetría en la atribución de intencionalidad a un agente con relación a los efectos colaterales previstos de su acción, que depende de la valoración moral del efecto, se la conoce, como ya señalamos, con el nombre *efecto del efecto secundario* o *efecto Knobe*[3].

Citamos esta investigación no solo por la peculiaridad de su resultado, sino también porque la llevó a cabo Joshua Knobe, quien es considerado pionero en la construcción del proyecto de la filosofía experimental. Él, junto con Shaun Nichols, es autor de dos libros de filosofía experimental en los que se compilan una gran cantidad de trabajos experimentales de diversos investigadores (Knobe y Nichols, 2008; Knobe y Nichols, 2014). Además, ambos también son autores de *El manifiesto de filosofía experimental* (Knobe y Nichols, 2007*)* en el que presentan, exponen y defienden el programa de la filosofía experimental al tiempo que critican la metodología del análisis conceptual de la filosofía analítica, razón por la cual, este movimiento se representa con la imagen de un sillón en llamas.

Aunque se trata de un proyecto reciente, la filosofía experimental ha desatado un gran debate entre los filósofos acerca de la metodología, de los límites y de las intersecciones entre las distintas disciplinas. En definitiva, casi nadie cuestiona que la filosofía emplee datos empíricos, pero que pueda ser experimental es objeto de un enconado debate.

Entre sus partidarios algunos creen que este programa puede ser considerado como una extensión de los enfoques filosóficos tradicionales que se remontan a Aristóteles o a Hume, que consiste en recolectar datos y realizar análisis empíricos que permitan responder a cuestiones filosóficas o resolver problemas filosóficos. Otros, en cambio, sostienen que se trata de un nuevo programa con una metodología novedosa: el empleo de experimentos controlados en los que el filósofo interviene manipulando la variable que le interesa estudiar. (Aguiar, 2017).

Según algunos investigadores (Sytsma y Livengood, 2016) hay dos clases de programas en filosofía experimental, un programa positivo y un programa negativo. El programa positivo cuestiona el análisis conceptual clásico, pero a diferencia del programa negativo, no rechaza el papel de las intuiciones como evidencias. El negativo, en cambio, impugna ambas cosas.

Gran parte de las investigaciones (Weinberg, Nichols y Stich, 2001) se enfocan en determinar hasta qué punto los filósofos y la gente común comparten las intuiciones morales. Suele criticarse que los filósofos apelen a las intuiciones como evidencia o que

[3] Este resultado se ha replicado docenas de veces, y su alcance se ha expandido enormemente desde las atribuciones de intencionalidad después de las violaciones de una norma moral a las atribuciones de diversas propiedades después de las violaciones de una amplia variedad de normas

usen su contenido como premisas en los argumentos. Los partidarios de estos proyectos sostienen que los filósofos, a menudo, dicen cosas como, "todos estarían de acuerdo en que *p*", "el hombre común piensa que *p*", o simplemente, "intuitivamente, *p*", pero se preguntan si ¿es verdad que todos estarían de acuerdo en que *p*?, que ¿el hombre común piensa que *p*? o que ¿es *p* genuinamente intuitivo? Indudablemente, se trata de preguntas empíricas, y si los primeros resultados documentados por los filósofos experimentales sobreviven a los intentos de replicación, la respuesta a cada una de esas preguntas es negativa.

Un ejemplo —que ilustra esta clase de investigación sobre intuiciones como evidencia sostenida por algunos filósofos morales— es la que se basa en la intuición de que la gente es objetivista respecto de los valores morales, intuición, según la cual todos estaríamos de acuerdo acerca de lo que está bien o está mal. Las investigaciones llevadas a cabo muestran que si hay desacuerdo con un juicio moral (sobre algo negativo, como pegar por placer, por ejemplo), todos no pueden tener razón a la vez. Sin embargo, si el desacuerdo es con alguien de otra cultura, entonces sí creen que pueden tener razón a la vez y, por ende, la objetividad no sería una intuición universalizable ni tampoco "intuitiva" como suelen sostener los filósofos. (Nichols, 2004). Hay otros proyectos negativos que examinan, por caso, el grado en que las intuiciones morales están influenciadas por factores que no son normativamente relevantes.

En definitiva, según la evidencia empírica proveniente de estas investigaciones llevadas a cabo por los filósofos experimentales, las intuiciones suelen estar sesgadas por prejuicios sociales, culturales, por la forma y el orden en que se presentan los problemas (*framing effects*), o por limitaciones informativas y cognitivas de los hablantes. Si esto se corrobora, el valor epistémico de las intuiciones en tanto evidencias es, si no nulo, al menos muy controvertible. En consecuencia, sostienen que la tarea de la filosofía experimental consiste precisamente en demostrarlo y en "dar la batalla contra el uso (y abuso) de las intuiciones en filosofía" (Nadelhoffer y Nahmias, 2007).

Los filósofos partidarios de los programas positivos, en cambio, son más optimistas sobre el resultado de las investigaciones experimentales acerca del juicio moral y de la intuición. Joshua Knobe, ya mencionado anteriormente, sostiene que si logramos profundizar en la psicología subyacente a las intuiciones filosóficas, entonces podremos discernir mejor qué intuiciones merecen nuestra confianza y cuáles debemos desechar como poco fiables o engañosas. (Knobe et al., 2012)

Otra línea de investigación interesante es la llevada a cabo por Joshua Greene y su equipo, quienes abogan por un modelo dual de juicio moral. La teoría del proceso dual es una teoría que postula que las personas poseemos dos (sub)sistemas cognitivos distintos que compiten

en los procesos de razonamiento moral: uno rápido, intuitivo y emocional (inconsciente), el otro lento, deliberativo y menos dependiente de la emoción, más racional y consciente[4].

Brevemente, según Greene, existen dos (sub)sistemas cognitivos, un sistema más lento y deliberativo (consciente y racional) que, tiende a aparecer en los juicios de tipo utilitarista de una persona y un sistema más rápido (automático, emocional e inconsciente) que tiende a producir juicios que se ajustan más a un enfoque de tipo deontológico. Greene y su equipo arribaron a esta conclusión a partir de una famosa investigación en la que analizaron la actividad cerebral de las personas. En este experimento los participantes respondieron a diferentes versiones del dilema del tranvía, un dilema ético muy conocido, mientras ellos observaban qué ocurría en sus cerebros, empleando para ello la técnica de laboratorio de imágenes por resonancia magnética funcional. Esta técnica que permite medir el flujo de oxígeno que se produce en nuestro cerebro cuando estamos realizando una tarea determinada es utilizada fundamentalmente para neuroimagen (Greene et al., 2001).

**El dilema del tranvía (Foot, 1978).**

*Escenario 1*

Viene un tranvía a mucha velocidad del que sabemos que no le funcionan los frenos debido a un desperfecto mecánico. Si realizamos un cambio de agujas podemos desviar al tranvía hacia una vía muerta donde, irremediablemente, morirá un trabajador, o bien podemos elegir no hacer nada y dejarlo seguir andando por esa vía y que mueran cinco trabajadores.

¿Qué nos dicta la intuición, sabiendo que las consecuencias de nuestra acción serán malas, pues en cualquier caso, alguien morirá? Quizás el número de vidas salvadas podría ser un factor que haya que tenerse en cuenta.

Según el resultado del estudio, la mayoría de la gente (90%) asegura que movería la palanca[5]. El resultado es muy sólido. También se realizó esta encuesta con filósofos[6] y aunque el número algo menor, también es mayoritario, el 68,2%, cambiaría las agujas, frente

[4] Esta teoría coincide con el modelo dual de mente (Frankish, 2004. *Mind and supermind*) y la propuesta de Kanheman acerca de las dos vías de pensamiento Sistemas 1 y Sistema 2 publicado en su último libro, año 2011 *Thinking: Fast and Slow*. Según él, "La división del trabajo entre el Sistema1 y el Sistema 2 es muy eficiente: minimiza el esfuerzo y optimiza la ejecución".

[5] En Edmons, Edmons, David: *Would you Kill the Fat Man? The Trolley Problem and What your Answers Tell Us about Right and Wrong.* Princeton, Princeton University Press, 2014. se pueden encontrar los datos de las respuestas de la gente a esta versión del problema del tranvía y a la de la siguiente página

[6] datos de la encuesta: Bourget, D. y Calmers, D. What do philosophers believe, https://philpapers.org/archive/BOUWDP.

al 7,6% que no las cambiaría y un 24,2% que haría cualquier otra cosa (sacrificarse, por ejemplo, tirándose a las vías para salvar a todos).

Hay quien ha visto en estos datos el respaldo empírico a las teorías morales consecuencialistas. En efecto, parece que las intuiciones deontológicas son aquí minoritarias y el consecuencialismo estaría firmemente asentado en este caso, dado que destaca la importancia de las consecuencias de las acciones[7].

*Escenario 2* (Thompson, 1976)

Se trata del conocido ejemplo en el que no hay que cambiar las agujas del tranvía para desviarlo, sino que hay que empujar a una persona obesa sobre las vías (no importa cómo se haga) de forma que con su peso y volumen detenga el tranvía, aun sabiendo que, por supuesto, morirá.

Pese a que nuevamente se trata de salvar cinco vidas a costa de una, en esta ocasión el 90% de la gente asegura que no daría el empujón fatal**:** no es lo mismo matar (empujar a la persona obesa) que dejar morir (cambiar las agujas). Esto es lo que, al parecer, nos dictan nuestras intuiciones morales, por lo que el cálculo consecuencialista podría resultar inadecuado o, más aún, inmoral, en tales casos[8].

En los experimentos sobre el dilema del tranvía y el empujón al grandote, la gente asegura que tener que empujar a la persona —ser uno mismo quien ejecuta el acto— y "sentirlo" le resulta insoportable[9]. Pero, entonces: el consecuencialismo tiene un claro carácter contextual, y, en consecuencia, no es una intuición generalizable.

Los resultados procedentes del laboratorio fueron confirmados por el filósofo Joshua Greene empleando —como ya dijimos— la técnica de imágenes por resonancia magnética

[7] Ahora bien, ¿qué haríamos si en la vía muerta hubiera un familiar y en la principal cinco desconocidos o si en la vía muerta hubiera un niño y en la principal cinco ancianos? Si la respuesta a la pregunta sobre la conducta de mover o no mover la palanca cambia, entonces el consecuencialismo tendría un claro carácter contextual, y por, ende, no se trataría de una intuición generalizable.

[8]Eso es lo que demuestra Judith Jarvis Thompson en un artículo clásico cuyo experimento mental se ha llevado también al laboratorio.

[9] Según Aguiar, los experimentos de laboratorio han demostrado que, en efecto, los razonamientos consecuencialistas son más frecuentes e intransigentes cuanto mayor es la distancia (moral, psicológica, social, personal, temporal, espacial) con respecto a las consecuencias esperables que afectan a otras personas y con respecto a esas mismas personas. En cambio, las reglas morales deontológicas serían inversamente proporcionales a la distancia moral. El problema de la distancia moral apunta en una dirección que trasciende el cásico debate entre éticas de naturaleza consecuencialista o deontológica, pues cuando la distancia se reduce entra en funcionamiento el componente emocional de los juicios morales.

funcional (IRMf). El y su equipo descubrieron[10] que las partes del cerebro que se activan cuando se responde al problema del cambio de agujas se relacionan con el cálculo racional, es decir, el sistema más lento y deliberativo, que tiende a aparecer en los juicios de tipo consecuencialista de una persona mientras que en el caso empujar a la persona obesa intervienen las partes que se relacionan con las emociones, esto es, el sistema más rápido y automático, que tiende a producir juicios en línea con un enfoque deontológico.

La neurobiología nos permite observar cómo las distintas valoraciones producidas por los dos escenarios del dilema de tranvía se remontan a los centros del cerebro que son activados en cada situación: en el primer caso (cuando se acciona la palanca para evitar que mueran cinco trabajadores), los centros activos son aquellos que se asocian con el pensamiento impersonal (análogo al que se activa en la solución de un problema matemático) mientras que en el segundo caso (empujar a una persona obesa) los centros del cerebro activos son aquellos que se relacionan con las emociones. La carga emocional evidentemente difiere entre la opción de mover una palanca y la opción de empujar a alguien a la muerte.

Este resultado y otros similares ponen en evidencia el importante papel que desempeñan las emociones en los juicios morales[11].

Ahora bien, cuando se trata de dirimir acerca de cuestiones morales no solo interesa conocer los juicios de los agentes, esto es, lo que los agentes dicen que harían, sino también, siempre que se pueda, su conducta, es decir, lo que efectivamente harían.

Si bien resulta improbable pensar en llevar a cabo un experimento real sobre este dilema[12], el año pasado un grupo de investigadores, Dries Bostyn, Sybren Sevenhant y Arne Roets todos de la universidad Gantes (Bélgica) publicaron en un artículo del *Psycological Science*

---

[10] Para apoyar esta formulación, Greene apela a los resultados empíricos de la investigación, específicamente a la fMRI. En el caso de los dilemas impersonales, las áreas encefálicas que se activan al responder a los dilemas se encuentran predominantemente localizadas (no exclusivamente) en la región de la corteza prefrontal del encéfalo, la cual se ha relacionado con las denominadas "funciones mentales superiores", tales como la planeación y el razonamiento. En el caso de los dilemas personales, las áreas que se activan primordialmente no son corticales, sino que involucran más algunas áreas subcorticales, tales como la amígdala, que se ha relacionado estrechamente con las emociones. No puede decirse que en el primer caso no se activaron regiones subcorticales, o que no se activaron regiones corticales en el segundo, sino que predominaba uno u otro tipo.
Recuperado de: http://www.revistavalenciana.ugto.mx/index.php/valenciana/article/view/73/153.

[11] Un dato curioso al pasar: existen resultados de algunas encuestas que muestran que se puede influir en la respuesta de los participantes. Para aumentar de un modo considerable la probabilidad de que los participantes arrojen a la persona obesa desde la pasarela, basta con que hayan atendido a una comedia graciosa en la televisión.

[12] En la serie (comedia) *The Good Place* hay un episodio dedicado a varias versiones de este dilema (sexto episodio de la segunda temporada; año 2017-18)

los resultados de un experimento muy interesante. El experimento es muy similar en su lógica a la del dilema del tranvía y en cierto modo traslada el dilema del plano hipotético al plano de la realidad (Bostyn, Sevenhant y Roets, 2018).

Bostyn reunió a un grupo de 300 voluntarios para este experimento que tiene dos partes:

*Primera parte: encuesta* (situación hipotética)

A una parte de ellos se les planteó el siguiente escenario: en una jaula hay cinco ratones, en la otra hay solo un ratón. Con una cuenta regresiva de 20 segundos, si no haces nada, los 5 ratones sufrirán un choque eléctrico que les causará dolor. Si antes de que se acabe el tiempo oprimes un botón, el choque lo recibirá el ratón de la otra jaula.

El 66% dijo que oprimiría el botón para que el ratón solitario recibiera el choque y evitarle el sufrimiento a los otros cinco. El 34% dijo que no haría nada, con lo cual los 5 ratones recibirían la descarga.

*Segunda parte* (situación real)

Luego, a otro grupo de voluntarios los expuso a una situación real. Los ubicaron frente a dos jaulas, una con cinco ratones y otra con un solo ratón. En medio había un botón para activar el choque (en realidad el botón no producía ningún choque, pero a los participantes se les hacía creer que sí). El cronómetro comenzaba a andar y tenían que decidir rápidamente qué hacer.

En este caso, el 84% presionó el botón para salvar a los 5 ratones. Es decir, solo 16% no hizo nada para evitarles el choque.

Por lo tanto, los experimentadores sostienen que los dilemas hipotéticos, si bien son muy útiles para predecir y explicar los aspectos afectivos y cognitivos de la personas, no lo son para predecir el comportamiento de la gente en el mundo real.

## Conclusión

En nuestra opinión, llevar a cabo investigaciones empíricas para intentar aclarar cuestiones filosóficas nuevas o ya establecidas, no excluye en absoluto el uso de argumentos. Por un lado, los experimentos empíricos realizados arrojan datos que no se pueden interpretar a sí mismos, es decir, que esos datos requieren el uso de argumentos e inferencias para ser correctamente interpretados. Por otra parte, cuando los argumentos filosóficos invocan o hacen conjeturas sobre cuestiones empíricas, evaluar esas hipótesis de acuerdo con la mejor evidencia científica y disponible, no parece una mala idea y, más bien, añade al argumento filosófico una nota positiva: lo presenta de alguna manera como una hipótesis empíricamente bien informada.

En suma, creemos que los programas de filosofía experimental no sustituyen el uso de la argumentación filosófica ni sustituyen el empleo de experimentos mentales o hipotéticos. En otras palabras, los programas de filosofía experimental no atentan contra el método *a priori* ni el carácter especulativo de la filosofía. En cualquier caso, los complementa y, en muchos casos, los ilumina. En definitiva, los experimentos son otra herramienta en la caja de herramientas del filósofo.

**Referencias bibliográficas**

Aguiar, F. (2017). Ética experimental. El estado de la cuestión. *Diálogo Filosófico, 33*(98), 194-227.

Bostyn, D., Sevenhant S. y Roets, A. (2018). Of mice, men, and trolleys: hypothetical judgment versus real-life behavior in trolley-style moral dilemas. *Pychological Science, 29*(7), 1084-1093.

Foot, P. (1978). *The Problem of Abortion and the Doctrine of the Double Effect in Virtues and Vices.* Oxford: Basil Blackwell.

Greene, J. *et al.* (2001). An fMRI investigation of emotional engagement in moral judgement. *Science, 293*, 2105-2108.

Knobe, J. (2003). Intentional Action and Side Effects in Ordinary Language. *Analysis, 63*, 190-193.

Knobe, J. y Nichols, S. (2007). *Experimental Philosophy*. Oxford University Press, pp. 3-14.

Knobe, J. y Nichols, S. (2008). An experimental philosophy manifesto. *Experimental Philosophy, Volume 1,* New York: Oxford University Press, pp. 1-7.

Knobe, J. y Nichols, S. (2014). *Experimental Philosophy,* Volume 2, New York: Oxford University Press.

Knobe, J. *et al* (2012). Experimental philosophy. *Annual Review of Psychology*. 63, pp. 81-99.

Nadelhoffer, T y Nahmias, E. (2007). The Past and Future of Experimental Philosophy. *Philosophical Explorations*, 10, 123-149.

Nichols, S. (2004) After objectivity: An empirical study of moral judgment. *Philosophical Psychology* 17, p. 20.

Sytsma, J. y Livengood, J. (2016). *The Theory and Practice of Experimental Philosophy*. Peterborough: Broadview Press.

Thompson, J. (1976). Killing, letting die, and the trolley problema. *The Monist*, 59, 204-17.

Weinberg, J., Nichols, S. y Stich, S. (2001). Normativity and Epistemic Intuitions. *Philosophical Topics*, 29, 429-460.

# Utopías satíricas: ¿un nuevo hipertexto?

Marta Susana Domínguez[1]
Eduardo Raúl Villarreal Domínguez[1]

## Utopías satíricas: ¿un nuevo hipertexto?[2]

"La literatura no es otra cosa que un sueño dirigido"
(J.L.B.)

Antes de comenzar nuestras disquisiciones sobre esta hipótesis observemos los datos que tenemos sobre el corpus que hemos seleccionado: *Libro de los sueños* (1975) —en el caso de J. L. Borges—, y *Dormir al sol* (1973) al que hemos incorporado *De un mundo a otro* (1998) —en el caso de Bioy Casares—. Sorprendentemente en nuestra búsqueda casi no hallamos estudios críticos sobre estas obras.

En efecto si repasamos rápidamente la bibliografía sobre Jorge L. Borges, vemos que la correspondiente al corpus mencionado es escasa. Ahora lo curioso es que Borges en el prólogo a *Libro de los sueños* (1975) denomine al sueño como un género literario. Al respecto hallamos un artículo periodístico que destaca este hecho (Di Gerónimo y Boromei, 2002). Pero por supuesto que el género existe desde antiguo —llamado *visio* por los antiguos—, tanto como la alegoría, que tiene una larga tradición literaria, para derivar en el "sueño colectivo" que llamamos utopía, conexión no desarrollada aún por la crítica.

Respecto a este último concepto, desde la sociología se lo define como género literario (González, 2009, p. 181), pero finalmente se duda respecto a incluirlo como un subgénero

[1] Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), correo electrónicos: mdominguez@uns.edu.ar, eduardorvillarreal@gmail.com.

[2] Este trabajo, bajo la dirección de Marta S. Domínguez, se enmarca en el PGI: "Sátira: entre sueño y utopía en Jorge L. Borges, Adolfo Bioy Casares, y Ezequiel Martínez Estrada", (2018-2019), del que el Sr. Eduardo Raúl Villarreal Dominguez, estudiante de la Lic. en Filosofía, es integrante; está totalmente financiado por la Universidad Nacional del Sur.

de la ciencia ficción (2009, p. 190) a lo que adherimos, porque propiamente no es un género literario sino una forma de la sátira menipea y de ningún modo deriva de la ciencia ficción, porque esta no es más que una manifestación del género fantástico (Domínguez, 2013, p. 23); del mismo modo es indiscutible su relación con el psicoanálisis en particular. María del Mar López-Cabrales (2009, p. 63) indaga los conceptos de vigilia, sueño e insomnio en *Ficciones* y *El Aleph*, pero no estudia el texto que nos interesa actualmente.

Hay otros estudios (Sánchez Rojel, 2005, p. 25; Domínguez, 2013, pp. 98-101) que se concentran en la utopía más visible que escribió Borges —"Un hombre que está cansado"— . A estos habría que agregar nuestra producción publicada en el proyecto que hemos finalizado en 2017: "Aproximación a *Libro de los sueños* de Jorge L. Borges" (Dominguez y Villarreal, 2017).

La revisión bibliográfica de Adolfo Bioy Casares arroja como resultado: desde la percepción correcta de su amor por la ciencia ficción, como lo revela el temprano artículo de Jorge Rivera (Lafforgue, 1972), hasta lo aportado por Mireya Camurati (1990), quien pone el acento sólo sobre sus lecturas científicas en la obra narrativa, cuando analiza parcialmente el *Diccionario de un argentino exquisito*, sin mencionar las restantes obras que componen nuestro *corpus*.

Respecto a *Dormir al sol*, los estudios sobre esta obra son tan escasos (Monmany, 1993; Ibáñez Aristondo, 2010) que ameritan un estudio más actual, desde el enfoque más específico de la utopía tecnológica, antes que desde la sátira. Monmany (1993, p. 120) solo la califica de "fabulosa sátira" pero no desarrolla el tema; Giordano (1995, p. 119) habla en general de estrategias de descentramiento como los recursos de la conjetura y de la ironía –antífrasis- pero no menciona ninguna de las obras de nuestro corpus, aunque el suyo es un aporte interesante para aplicarlo a él. Navascués (1995) señala la dificultad de encasillamiento de la novela en un género, pero indica la felicidad que se deriva del humor, que atempera lo trágico del destino de los protagonistas y lo poco confiables que son los narradores.

Tal vez el más cercano, por la proximidad temporal con nuestro plan y porque estudia la obra en sí, es el estudio de Ibáñez Aristondo (2010), sin embargo la aborda desde el problema de la enunciación y su ámbito doméstico y científico, sin desarrollar un análisis propiamente literario: ni utópico, ni satírico. Distinto es el caso de Cerda Neira (2005), puesto que indaga la utopía, pero, como el título de su artículo lo expresa, en dos obras tempranas de Bioy Casares: *La invención de Morel* y *Plan de evasión*, sin ni siquiera mencionar nuestras obras.

## Entre sátira y utopía

La pregunta concreta que nos hacemos es: ¿cómo esas formas arcaicas como el sueño profético —*visio*[3]— y la alegoría[4] fueron renovados durante el siglo XX hasta incluir como sueño colectivo la utopía? Esta es una de las formas de la sátira menipea más antiguas en su faz de distopía —utopías del siglo XX— y en sus distintos tipos: política y tecnológica. Consideramos a la vez cómo todas estas formas menipeas asumen en el discurso literario un género hipertextual, que es la utopía satírica, puesto que son dos caras de una misma moneda, ya que a la denuncia social le continua una propuesta utópica o a la inversa, porque al revelar el fracaso de la utopía -antiutopía y distopía- se realiza una sátira social o política.

En efecto el sueño que forma parte de la vida de todas las personas, los recuerden o no, solo tiene un modo de expresión que es a través del relato de los mismos. En consecuencia en el transcurso del tiempo desde la oralidad a la escritura e incluso hasta nuestra época de "oralidad secundaria", para denominarla como hicieran M. McLuhan (1994) y W. Ong (1996), ha asumido la categoría de un género literario ya sea oral u escrito, y también la de un género mediático según el medio que lo exprese, puesto que es imposible que los relatos sean de la índole que sean, se evadan de la categorización que les imponemos. Esta es la razón por la cual Borges recorre el camino inverso y tratando de desentrañar qué es literatura estudia pacientemente el sueño como fenómeno y como género literario.

---

[3] La visión o *visio*, en latín, es un género literario común en la Edad Media, por lo general con un fin moral, religioso o escatológico. Se descubren hechos de ultratumba a los que se accede mediante el sueño o en una visión alucinada, por lo común con el deseo de moralizar por medio de una falsa profecía, a través de un mecanismo alegórico. (Dominguez, Villarreal, 2018, p. 71).

[4] La *alegoría* es la simbolización satírica más primitiva que el retrato histórico y que el *carácter* teofrástico. En su origen fue la representación de los vicios y virtudes. Floreció en la Edad Media y sobrevivió posteriormente. La alegoría medieval era un enorme y complejo sistema de pensamiento, que se inició con la interpretación de la Biblia, donde a cada parte del Antiguo Testamento debía corresponder una del Nuevo. Así cada sentencia de la Biblia tenía cuatro niveles de significación: literal, alegórica, moral y anagógica. Posteriormente se extendió a toda la literatura seria, clásica y contemporánea. Los teólogos medievales moralizaron todo desde Ovidio hasta la invención de formas narrativas que se insertaban en el sermón medieval para transmitir dichos significados: *exempla*, que podían ser fábulas de animales o cuentos populares e incluso anécdotas más groseras como las de los *fabliaux*. (Dominguez, 2010, p. 30). La alegoría en la época contemporánea se volvería no solo el modo de re-significar los viejos mitos e imágenes antiguas cuyo significado se ha perdido, cristianizándolos en la época medieval, sino la forma de abrir el lenguaje para que pueda proyectarse hacia realidades aún no soñadas en el siglo actual y salir del viejo molde de la representación que perduró durante siglos como literatura mimética. (cf. Dominguez, 2017, p. 110).

Ahora bien, es imposible realizar este recorrido sin observar que algunos de los sueños son sueños universales y abonar, más que la teoría freudiana sobre los sueños, la teoría del "inconsciente colectivo" que postulara Jung, a quien tanto le debe Borges, como se observa no solo en *Libro de los sueños* sino en toda su producción cuentística —recordemos el bestiario— y ensayística —sobre la pesadilla, etc.— hasta llegar a la definición de que la literatura es un "sueño compartido". Es evidente que la literatura es la creación de una realidad virtual, un universo análogo de la realidad en la que creemos vivir según expone Molino (1998) sobre el relato.

Como vemos el sueño solo entra en nuestro universo literario conocido, que se ha caracterizado por clasificar extensamente los géneros serios (Bajtín, 1983), a través de la misma literatura, expresando así la relación entre lo real —incognoscible según Borges— y la realidad que construimos entre todos a través del lenguaje, con las historias que nos cuentan y después que contamos a lo largo de nuestra vida, incluyendo el diálogo interno a través del cual pensamos y nos pensamos. Pero esta experiencia individual tiene su réplica en un nivel más general, que es la vida cultural en cada sociedad.

En las distintas culturas encontramos una denuncia de la sociedad como se conoce, en la que se exagera deliberadamente sus rasgos negativos con la finalidad moral de hacerla tomar consciencia de sus errores y generar un cambio, a la que llamamos sátira y utiliza como vehículo para esto la risa y la sonrisa porque ellas nos movilizan.

Ya hemos definido la sátira como un género cultural —antropológico— dado que excede en mucho, aunque también algunas formas históricas de ella lo sean, a los géneros literarios (Dominguez, 2017, p. 9). Dentro de esta forma tan amplia hemos encontrado que la sátira en ocasiones utiliza la utopía como vehículo para mostrar el contraste con la denuncia formulada. La utopía nos muestra cómo sería una sociedad deseada pero, en tanto es la inversión de la sociedad real, solo es una exageración y según lo indica su propia etimología es algo que no existe "en ningún lugar", aunque en ocasiones puede ser un "buen lugar", el mismo por su condición de inalcanzable no deja de ser un "sueño compartido".

## Del sueño a la utopía

La ficción utópica o *utopía* se originan en las epopeyas serias que combinaban el viaje con la mitología y las tradiciones históricas. Los viajeros hacían un relato auténtico, pero en parte verdadero y en parte falso. La *utopía* es la meta del viaje imaginario: lo esencial es que no es un Paraíso terrenal sino una sociedad ordenada de personas, una ciudad-estado que es la imagen reflejada, invertida o deformada de nuestra propia cultura urbana.

Etimológicamente, a pesar de que puede derivar de *eu* —buen— y *topoi* —lugar—, buen lugar, con frecuencia evoluciona de *ou* —no— y *topoi* o "ninguna parte" que fue el término

empleado para designar una isla imaginaria por Thomas Moro en su novela política del mismo nombre: *Utopía* (1516). Hay dos términos derivados de ella: *antiutopía* y *distopía*. Si la utopía hace una crítica del mundo irracional del presente ofreciendo un contraste racional, la *antiutopía* es una versión grotesca de nuestro mundo con el disfraz de una extrapolación lógica. Ambos aspectos pueden aparecer en las mismas obras, por ejemplo, en las obras de Jonathan Swift (Hodgart, 1969, pp. 176-187). Otros críticos emplean el término *distopía* para caracterizar a las utopías del siglo XX por su visión negativa, como las de George Orwell, *1984*, y la de Aldous Huxley, *Un mundo feliz*. Estas ficciones utópicas, desarrolladas en viajes imaginarios, originan en el siglo XX la fantasía científica o ciencia-ficción.

Así como el sueño ha sido estudiado y recopilado en todas sus variaciones —Dominguez y Villarreal Domínguez (2018, pp. 71-73)— también la utopía ha sido abordada desde distintas disciplinas y tiene su historia previa a la existencia de la *Utopía* de Tomás Moro (1516), dado que son las descripciones de los mitos y leyendas del "otro mundo" que se generan en unión del lenguaje prácticamente.

La utopía ha sido empleada a través del tiempo con una finalidad religiosa, política, social, etc.; en suma, ideológica y por esta razón es estudiada por la sociología, la historia de las religiones y las ciencias políticas. A veces la utopía tiene una intencionalidad preventiva sobre el futuro, de alguna forma usa un modo de predictibilidad similar al de la ciencia, de ahí su conexión con la ciencia ficción a partir del siglo XIX. De todos modos, la utopía siempre es literaria puesto que emplea el relato para expresarse.

¿Cuál es la conexión entre el sueño como género literario y la utopía? Es el mismo que va del sueño individual al sueño colectivo. Algunos espíritus, tal vez a lo largo de generaciones lo van postulando o bien en un momento dado visualizan un modelo virtual de sociedad más perfecta que debería superar las deficiencias de la sociedad actual, denunciadas a través de la exageración de la sátira. Esta idea de la utopía como una sociedad perfecta se sostiene durante todo el tiempo que la idea de progreso ininterrumpido sirve de aliciente para el avance de la sociedad occidental por lo menos, que es nuestra sociedad, pero cuando el pensamiento evoluciona y se produce el desencanto a través de los cambios sociales y tecnológicos paralelamente no desaparece sino que muta a otra variante que llamamos antiutopía y distopia, formas que difieren entre sí, como hemos descrito anteriormente. Después de la caída del muro de Berlín y los escritos de Lyotard sobre la posmodernidad, enfrentamos directamente la "caída de los grandes relatos" que van despojando a la humanidad de los viejos sueños colectivos de una sociedad perfecta.

Ahora la utopía se ha transformado en una utopía tecnológica, lo que supone que la utopía tanto como el sueño son inherentes a la capacidad humana de desarrollo antropológico. Ya desde el siglo XIX y con un incremento a partir del siglo XX esas sociedades perfectas se

han desplazado hacia el futuro o bien hacia otros mundos, puesto que hay una resignación a que en este planeta es imposible la perfección.

Aquí hay otro punto interesante en esta disquisición para conferirle una conexión al sueño con la utopía y es que ambos carecen de existencia si no es través del lenguaje, del relato para hablar con mayor precisión.

## Una nueva variante: utopías satíricas

Si volvemos sobre el corpus estudiado podemos ver el ensayo de Borges sobre utopía pero más claramente la recopilación que realiza Borges en *Libro de los sueños*, sobre los distintos tipos de sueños que han llamado su atención de lector calificado, cómo se transforman en utopias "avant la lettre", antes de que Moro escribiera su *Utopía*, y en todas las culturas, lo que confirma que se vuelve tan universal como el sueño individual mismo.

En *Dormir al* sol es evidente que consiste en una utopía tecnológica pero ya se va volviendo, gracias a la ironía del vulgar juego de palabras entre perra y mujer, en una parodia de una utopía científica que llega a su culminación en "De un mundo a otro" relato banal, parodia del género de ciencia ficción que se originó asimismo en la utopía: las utopías satíricas, género hipertextual aún no definido pese a los intentos de Rabkin (1976 en Link, 1994, p. 30). Este superpone las categorías ciencia ficción/utopía/sátira marcando los límites entre las tres y las previsibles superposiciones, para intentar clasificar las distintas obras, pero no expone las posibles combinaciones.

Ahora nos encontramos en el desarrollo de estas formas —del sueño a la alegoría y de allí a la utopía en todas sus variantes: antiutopía y distopía— con la posibilidad de que la utopía, que ha sido considerada una forma "seria", contaminada por la sátira menipea se transforme —en un nuevo rulo— en una utopía que tenga una intencionalidad satírica, lo que nos lleva a suponer la existencia de una parodia de las utopías auténticas.

El ambicioso proyecto que hoy nos ocupa: aquella hipótesis que se resume en este título ya comienza a dar sus frutos.

## Fuentes

Bioy Casares, A. (2012). *Obra completa*: 1940-1958, Tomo 1, Buenos Aires: Emecé.
Bioy Casares, A. (2013). *Obra completa*: 1959-1971, Tomo 2, Buenos Aires: Emecé.
Bioy Casares, A. (2014). *Obra completa*. 3, Buenos Aires: Emecé.
Borges, J. L. (2009). *Obras Completas*. I (1923-1949). Edición crítica anotada por Rolando Costa Picazo e Irma Zangara. Buenos Aires: Emecé.

Borges, J. L. (2010). *Obras Completas*. II (1952-1972). Edición crítica anotada por Rolando Costa Picazo. Buenos Aires: Emecé Editores.

Borges, J. L. (2011). *Obras Completas*. III (1975-1985). Edición crítica anotada por Rolando Costa Picazo. Buenos Aires: Emecé.

Borges, J. L. (1989). *Obras completas*. 4 tomos, Buenos Aires: Emecé.

Borges, J. L. (1979). *Obras completas en colaboración*. Buenos Aires: Emecé.

Borges, J. L. (2015). *Libro de Sueños*. 2º edición, Buenos Aires: Debolsillo.

**Referencias bibliográficas**

Bajtín, M. (1983). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Camurati, M. (1990). *Bioy Casares y el alegre trabajo de la inteligencia*. Buenos Aires: Corregidor.

Cerda Neira, K. D. (2005). Utopía y ficción en la narrativa temprana de Adolfo Bioy Casares. *Alpha*, (21), 25-42. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22012005000100003&script=sci_arttext.

Di Gerónimo, M. y Boromei, D. (4 de agosto de 2002). "El escritor y los sueños como género literario". *Los Andes*, Suplemento Cultura.

Domínguez, M. S. (2010). *Las parodias satíricas de Jorge L. Borges y Adolfo Bioy Casares*. Bahía Blanca: Ediuns.

Domínguez M. S. (Dir.), Sanchez, M. A. *et al.*, (2013). *Fantasía e ironía en Jorge Luis Borges y Ezequiel Martínez Estrada*. Bahía Blanca: Ediuns.

Domínguez, M. S. *et al.* (2017). *Ironía y humor en Jorge L. Borges*. Bahía Blanca: Ediuns.

Domínguez, M. S. (2018). "La sátira en la literatura argentina: ironía y humor". *Gramma*, Revista de la Escuela de Letras**,** Anejo n.º 5, Instituto de Investigaciones de la Facultad de Filosofia y Letras y Estudios Orientales, Universidad del Salvador, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, pp. 1-9.

Domínguez, M. S. y Villarreal Dominguez, E. R. (2018). "Aproximación a Libro de los sueños de Jorge L. Borges". *Actas de las VIII Jornadas de Cultura Grecolatina del Sur* y *III Jornadas Internacionales de Estudios Clásicos y Medievales* "*Palimpsestos*"**,** Arturo Álvarez Hernández *et al* (comp. por Lidia Gambón - Ana Sisul). Bahía Blanca: Ediuns, pp. 66-75. Libro Digital, PDF. Autoría en colaboración. Revista pag. web: http://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/123456789/4239/1/palimpsestos.%20VIII%20Jorn.%20Cult.%20Grecol..pdf

Domínguez, M. S. (2019). “Una parodia irónica: *Diario de la guerra del cerdo* de Adolfo Bioy Casares”. *Revista Nuestro Noa***,** (12), 129-143.

Giordano, A. (1995). “La otra aventura de Bioy Casares”. *Cuadernos Hispanoamericanos*, (545), 115-122.

González, M. (2009). “El sueño de la razón: La utopía del conductista”. *Athenea Digital*, (15), 181-192. Recuperado de: http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/639.

Ibáñez Aristondo, M. (2010). “Literatura y evasión en la obra *Dormir al sol* de Adolfo Bioy Casares”. *Espéculo*. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid.

Hodgart, M. (1969). *La sátira*. Madrid: Guadarrama.

Lafforgue, J. (2005). *Cartografía personal*. Buenos Aires: Taurus.

Link, D. (Comp.). (1994). *Escalera al cielo. Utopía y ciencia ficción.* Buenos Aires: La marca.

López-Cabrales, M. (2009). “El sueño y el insomnio en Borges. Dos caras de una misma moneda”. *Revista del CESLA*, (12), 63-72, Uniwersytet Warszawski Varsovia, Polonia. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243321003007.

McLuhan, M. (1994). *Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano.* Barcelona: Paidós.

Molino, J. (1998). “¿Qu’ est-ce qu’un récit? Una perspectiva anthropologique”. *Romanic Review*, *89*(1), 1-20.

Monmany, M. (1993). “Las mujeres imposibles en la obra de Adolfo Bioy Casares”. *Cuadernos Hispanoamericanos*, (513), 117-132.

Navascués, J. (1995). *El esperpento controlado. La narrativa de Adolfo Bioy Casares*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra (EUNSA).

Sánchez Rojel, M. (2005). “Borges y el cansancio de lo mismo”. *Acta Literaria*, (31), 23-31.

Ong, W. (1996). *Oralidad y escritura*. *Tecnologías de la palabra*. 1º: inglés 1982; esp. 1987, México: Fondo de Cultura Económica.

# Materias de filosofía y filósofos en el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur entre los años 1956 y 1968

Raúl H. Domínguez[1]

Este trabajo se enmarca en una investigación que pretende determinar las formas y los modos de circulación del saber filosófico en la Universidad Nacional del Sur[2] entre los años 1956 y 1969. Para este fin se hará una descripción de qué filósofos dictaron clases en nuestra universidad (ya sea en materias de filosofía o no) y qué materias de filosofías se dictaron (ya sea por filósofos o no). Se recurrirá, además de la bibliografía existente sobre el Departamento de Humanidades y la Universidad, a los distintos programas de las materias, resoluciones, actas y legajos personales.

La hipótesis de trabajo que orienta la investigación es que, a pesar de que no existió una carrera "específica" de filosofía en la UNS hasta el año 1969, la presencia de la filosofía en esta universidad fue significativa desde su fundación hasta ese año, cuando se presenta un plan de profesorado en Humanidades con especialización en Filosofía y Pedagogía.

Primeramente, se determinan las materias de filosofía y filósofos que hubo en el Departamento de Humanidades entre los años 1956 y 1968 y se presenta cada uno de los profesores que dictaron clases en ese departamento a partir de los datos obtenidos de sus respectivos legajos; luego, se muestra el primer plan del año 1969 con el objetivo de obtener un primer análisis inicial del mismo. Finalmente, se realizan unas breves consideraciones finales.

[1] Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), correo electrónico: rhdomin@yahoo.com.ar

[2] Se abreviará UNS.

## Profesores y materias

Al crearse el Departamento de Humanidades en 1956 se establecen cuatro carreras: Licenciatura y Profesorado en Letras y Licenciatura y Profesorado en Historia. Es decir que cada uno de los profesores y de las materias de filosofía se encuadran dentro de esas carreras. La primera Directora Interventora del Departamento es Berta Nerea Gastañaga de Lejarraga, y al año siguiente, a partir de un concurso es designado Francisco Maffei.

Entre 1956 y 1968 se dictaron las siguientes materias de filosofía: Problemas de la filosofía, Lógica, Historia de la Filosofía, Estética, Psicología, Curso de extensión universitaria "la generación de 1837", Lógica (filosofía del lenguaje) orientación humanidades, Teoría y metodología de la historia, Sociología, Pedagogía general y Didáctica general. Si bien la mayoría de las materias son de filosofía, hay algunas excepciones. Por un lado, algunas materias no son, en sentido estricto, de filosofía pero los profesores que las dictaron eran filósofos, por lo tanto están incluidas en el listado: "Piscología", "Pedagogía General" y "Didáctica", dictadas por Manuel Bartolomé Trias o las últimas dos por Luis Adolfo Dozo; "Sociología" por Carlos Astrada, Miguel Ángel Virasoro y Vicente P. Quintero; "Teoría y metodología de la historia" a cargo de Hermes Puyau; por el otro, incorporamos al listado el curso de extensión universitaria "la generación de 1837" porque es un programa que presenta temas filosóficos en el análisis histórico de esa generación a pesar de que la dicte un historiador; algo similar ocurre con Gloria Videla de Losada que es historiadora pero que desarrolló su trabajo en la materia "sociología" rodeada de profesores de filosofía. En definitiva los profesores incluidos son: Rodolfo M. Agoglia, Ricardo Resta, Manuel Bartolomé Trias, Carlos Astrada, Hermes Puyau, Beatriz Hilda Gran Ruiz, Miguel Ángel Virasoro, Jorge Hernán Zucchi, Jorge Osvaldo Ruda, Luis Adolfo Dozo, Sara del Río de Bereilh, Francisco Ernesto Maffei, Gloria Videla de Losada, Vicente P. Quintero, Roberto L. Podestá y Félix Weimberg.

A continuación, detallo información sobre cada uno de estos docentes, fundamentalmente su título habilitante, la fecha de ingreso a la UNS y algunos datos personales3.

## Beatriz Hilda Grand Ruiz

Nació el 28 de febrero de 1923. Hija de Eduardo Grand y Beatriz Ruiz. Posee los siguientes títulos: Profesorado de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Filosofía (1952),

[3] La siguiente información ha sido obtenida de los legajos de cada uno de los profesores. Agradezco a la Dirección General de Personal de la UNS.

Profesorado de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Pedagogía (1953) y Doctorado en Filosofía (1954); todos otorgados por la Universidad Nacional de Buenos Aires. Fue contratada por el Dpto. de Humanidades de la UNS desde el 1 de abril de 1959 hasta el 1 de abril de 1960 para dictar "Psicología" y "Estética".

**Carlos Astrada**

Nació el 26 el febrero de 1894. Tiene dos hijos: Horacio Rainer y Etelvina Cornelia. Posee el título de Profesor en Filosofía, otorgado por la Universidad de Córdoba. Fue contratado por el Dpto. de Humanidades de la UNS desde el 16 de marzo de 1959 hasta el 28 de febrero de 1962 para que dicte las materias "Lógica" y "Sociología".

**Félix Weinberg**

Nació el 16 enero de 1927 en la ciudad de Buenos Aires. Sus padres fueron León Weinberg (Ruso natural) y Sara Malinovka (Rusa). Posee el título de Profesor de Enseñanza Secundaria en la especialidad Historia (le otorgan el diploma el 3 de noviembre de 1954) en el Instituto Nacional del Profesorado Secundario de la Capital Federal. Ingresó el 24 de junio de 1966 al Instituto de Humanidades como Profesor Investigador Asociado con exclusiva. Luego estuvo en el área de Historia Americana y Argentina dictando las materias "Historiografía argentina" e "Historia argentina contemporánea". El 15 de octubre de 1992 se jubiló y pasó a ser profesor consulto. Cesó en sus funciones el 14 de octubre de 1997.

**Francisco Ernesto Maffei**

Nació el 29 de octubre de 1903 en la ciudad de La Plata. Sus padres eran Pascual Maffei y María Antonia Pacciariello. Posee el Título de Profesor de Enseñanza Secundaria Normal y Especial en Filosofía y Ciencias de la Educación (graduado el 2 de septiembre de 1932), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Ingresó en el Instituto Tecnológico del Sur el 1 de junio de 1954 como Profesor de "Pedagogía general". En 1957 es contratado por el Dpto. de Humanidades de la UNS para la materia "Historia de la filosofía", y rindió concurso para profesor titular (lo nombraron el 29 de junio de 1957). Cesa en sus funciones 1 de agosto de 1973.

**Gloria Nélida Videla de Losada**

Nació el 5 de octubre de 1928 en Punta Alta (Pcia. de Buenos Aires). Sus padres son Adolfo Saturnino Videla y Nélida Zazzali. Posee el título de Profesora en Historia, otorgado por la UNS el 3 de Julio de 1952. Ingresó en el Dpto. de Humanidades de la UNS el 16 de marzo de 1960 en la cátedra de "Sociología" como Ayudante de trabajos prácticos, luego pasó a Asistente de docencia y, finalmente, Asistente de docencia encargada de la materia. También fue Profesora en la Escuela de Ciclo Básico y Directora en las Escuelas Medias dependientes de la UNS. Cesó en sus funciones el 1 de octubre de 1991.

**Hermes Augusto Puyau**

Nació el 24 de septiembre de 1923 en la ciudad de Bs. Aires. Sus padres fueron: Higinio Amado Puyau y Julia Carlota Pieri. Posee los siguientes títulos: Profesor de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Filosofía (terminó el 5 de septiembre de 1949) en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires y Doctor en Filosofía (finalizó el 22 de abril de 1961). Ingresó en el Dpto. de Humanidades de la UNS el 1 de agosto de 1957 y permaneció hasta el 12 de agosto de 1958. El 21 de marzo de 1985 se lo contrató nuevamente para dictar un curso de perfeccionamiento para las carreras de filosofía sobre "Fundamentos metafísicos de la ciencia natural" hasta el 31 de mayo del mismo año.

**Jorge Hernán Zucchi**

Nació el 13 de febrero de 1917 en la ciudad de La Plata. Sus padres fueron: Armando Alejandro Zucchi y Juana María Montes de Oca. Posee los siguientes títulos: Profesor en Filosofía otorgado por la Universidad de Buenos Aires y Profesor Superior de Piano, otorgado por la Universidad Nacional de La Plata. Estudios Secundarios: bachiller en el Colegio Nacional de La Plata. Ingresó al Departamento de Humanidades de la UNS el 1 de abril de 1956 como Profesor Titular con Exclusiva en "Problemas de la filosofía" y permaneció en el cargo hasta el 30 de abril de 1958. La universidad vuelve a contratarlo para que dicte "metafísica" en la carrera de Licenciatura en Filosofía el 1 de octubre de 1986 hasta el 28 de febrero de 1987 en el Departamento de Humanidades. Fue Rector de la UNS desde el 4 de Julio de 1957 hasta el 15 de abril de 1958.

**Luis Adolfo Dozo**

Nació el 16 de julio de 1929 en Coronel Brandsen (provincia. de Buenos Aires). Sus padres fueron: Fabio Norberto Dozo y Luisa Romero Cáceres. Posee el título de Profesor de Enseñanza Media en Filosofía y Ciencias de la Educación (se graduó el 2 de diciembre de 1956) en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. En 1968 inició el doctorado en Ciencias de la Educación, en la misma universidad. El tema de la tesis: "Influencia y consecuencia del Positivismo en el desarrollo de la pedagogía argentina". Es Profesor titular interino de "Pedagogía general" y "Didáctica general" en el Dpto. de Humanidades de la UNS con funciones en "Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza", desde el 1 de agosto de 1961 hasta agosto de 1964. A partir de 1964 es titular con exclusiva (por concurso). Cesó en sus funciones el 29 de febrero de 1996. Fue Vicedirector del Dpto. de Humanidades de 1964 a 1966 y Director sustituto en 1968.

**Manuel Trías**

Nació el 24 de agosto de 1913 en la ciudad de San Juan. Sus padres fueron Manuel Trías (Español) y Elisa Aurelia Mugnos (Francesa). Posee el título de Profesor en filosofía y Ciencias de la Educación, otorgado por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata en el año 1940. Bachiller, otorgado por el Colegio Nacional de San Juan en 1935. Ingresó al Dpto. de Humanidades de la UNS el 2 de marzo de 1960 y cesó en sus funciones el 30 de abril de 1992. En 1996 es nuevamente contratado para que dicte la materia "Filosofía de la Religión". Fue Vicedirector desde el 27 de julio de 1967 hasta el 30 de octubre del mismo año y estuvo a cargo de la dirección por licencia de la Sra. Arata; subdirector entre los años 1980 y 1982; y Vicedirector en el año 1986.

**Miguel Ángel Casildo Virasoro**

Nació el 9 de abril de 1900 en la Ciudad de Santa Fe. Sus padres fueron Miguel Virasoro y Joaquina Argento. Posee el título de Profesor en filosofía otorgado por la Universidad Nacional del La Plata en enero de 1931. Ingresó al Dpto. de Humanidades de la UNS el 2 de marzo de 1960 y desempeño sus funciones de profesor hasta el 17 de junio de 1966 dictando las materias "Problemas de la Filosofía", "Lógica" y "Sociología".

**Osvaldo Jorge Ruda**

Nació el 23 de febrero de 1928 en la ciudad de Buenos Aires. Sus padres fueron Pedro Ruda y Zulema Pellerano. Posee los siguientes títulos: Licenciado en Filosofía otorgado el 30 de diciembre de 1952 por la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción, República del Paraguay y Profesor de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Filosofía otorgado el 17 de enero de 1955 por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Ingresó al Dpto. de Humanidades de la UNS como investigador en el Instituto de Humanidades por concurso el 19 de junio de 1957. Luego fue Profesor Titular con exclusiva para dictar "Lógica". Renunció y dejó de prestar servicios el 7 de agosto de 1961. Fue Director del Instituto de Humanidades desde el 15 de diciembre de 1959 hasta el 15 de febrero de 1960 por Licencia de Ciocchini.

**Ricardo Resta**

Nació el 28 de octubre de 1912 en el pueblo de Avezzano en la provincia de Aquila en Italia. Sus padres fueron José Resta y Josefina Astrua. Posee el título de Profesor de Filosofía, otorgado por la Universidad de Buenos Aires. Presenta que tiene conocimientos especiales en griego. Ingresó al Dpto. de Humanidades de la UNS el 1 de marzo de 1958 por concurso como profesor titular en Historia de la Filosofía. Cesó en sus funciones el 25 de Julio de 1965.

**Roberto Leopoldo Jorge Podestá**

Nació el 22 de abril de 1922 en la ciudad de Buenos Aires. Hijo de Roberto Ángel Podestá y Julia Mercedes Aubone. Posee el título de Profesor de Enseñanza, Secundaria, Normal y Especial en Filosofía, otorgado por la Universidad de Buenos Aires el 3 de Julio de 1952. Doctor en Filosofía el 3 de septiembre de 1975 en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Lo dirigió el Dr. Luis Farré con el tema: "*Imago mundi*, origen y desarrollo de la doctrina cartesiana y el tiempo de la imagen del mundo". El jurado estuvo constituido por Andrés Mercado Vera, Narciso Pousa, Omar Argerami y Amelia Podetti. Ingresó al Dpto. de Humanidades de la UNS el 11 de marzo de 1966 como Profesor Asociado interino en la materia "Lógica". En el año 1968 es profesor con dedicación exclusiva. Finalizó en sus funciones el 31 de marzo de 1976. Fue secretario

académico del Dpto. de Humanidades de la UNS entre 1967 y 1970 y Director interventor del Dpto. de Ciencias Sociales desde el 15 de abril de 1975 hasta el 10 de octubre de 1975.

**Rodolfo Mario Agoglia**

Nació el 3 de octubre de 1920 en la ciudad de San Luis. Hijo de Máximo Ramón Agoglia e Irene Volpatti. Posee el título de Profesor en Filosofía, graduado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en 1945. Ingresó al Instituto tecnológico del Sur el 15 de marzo de 1954 y luego continuó en el Dpto. de Humanidades de la UNS hasta el 6 de marzo de 1966 como profesor contratado para dictar "Lógica" y "Problemas de la filosofía".

**Sara Esther del Río de Ortúzar de Bereilh**

Nació el 7 de enero de 1922 en la ciudad de La Plata. Hija de Antonio Carlos del Río y Josefina Alejandra de Ortúzar. Posee el título de Profesora de Enseñanza Media en Filosofía y Ciencias de la Educación (Se graduó el 22 de diciembre de 1948) en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Ingresó en el Dpto. de Humanidades de la UNS el 1 de abril de 1956 como jefa de trabajos prácticos en la materia "Problemas de la filosofía" y como profesora en la Escuela Normal Mixta el 15 de mayo de 1956. A su cargo tuvo las materias: "Problemas de la filosofía", "Historia de la filosofía", "Lógica" y "Filosofía antigua". Cesó en sus funciones el 1 de agosto de 1995. Fue Directora desde 9 de septiembre de 1981 hasta 27 de diciembre de 1983 y Vicedirectora en el año 1993.

**Vicente Paul Quintero**

Nació el 14 de octubre de 1909 en Panamá. Hijo de Vicente Paul Quintero y Angela Botello. Posee los siguientes títulos y estudios: Bachillerato Superior en Letras, en el Instituto Nacional de Panamá (6 años-desde 1924 a 1930); Profesor de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Filosofía y Ciencias de la Educación (se graduó el 26 de marzo de 1936) Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (cursó desde 1932 hasta 1936) y realizó cursos de doctorado en Filosofía en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la misma Universidad (falta

presentar tesis) de 1936 a 1937. Contratado por el Instituto Tecnológico del Sur desde el 1 de abril de 1951 hasta el 31 de marzo de 1954 para dictar la materia "Introducción a Filosofía" y "Psicología". Trabajó en la UNS, Dpto. de Humanidades desde el 1 de abril de 1966 hasta el 31 de marzo de 1975 a cargo de las materias "Problemas de la filosofía" y "Sociología".

Sobre esta lista de profesores de filosofía se observan, en principio, tres características: 1) Un grupo importante tiene el título de profesor de filosofía y ciencias de la educación; 2) la mayoría de ellos abordaron cuestiones de filosofía contemporánea, algunos incluso con una fuerte crítica a la filosofía tradicional; 3) todos ellos se formaron y trabajaron en universidades públicas nacionales: Universidad de Buenos Aires, La Plata, Cuyo, Córdoba, Tucumán y del Sur.

## Primer plan de filosofía en la UNS

El 9 de febrero de 1968 el Director del Departamento de Humanidades, Roberto Etchepareborda, envía una carta al Rector de la Universidad Nacional del Sur, Manuel E. Gómez Vara, en la que le comunica que a partir de la consulta realizada a diversos profesores del Departamento de Humanidades y en función de las necesidades actuales y del espíritu de la Ley Universitaria vigente[4] es conveniente considerar la reestructuración de las carreras de Literaturas y Profesorado en "Letras" y en "Historia". En respuesta a esta solicitud, el Rector resuelve crear una comisión para que "procedan a estudiar la reestructuración de las carreras del profesorado dependientes de la universidad, proponiendo las modificaciones y ampliaciones que estimen convenientes y proyectando los planes de estudio, títulos a otorgar e incumbencias correspondientes" (CS-76/1968). Esta comisión estará constituida por el profesor Doctor Roberto Etchepareborda, los ingenieros José María Arango, Walter E. Daub y Carlos E. Mayer[5]. Luego de estudiar la reestructuración esta comisión eleva al Rector tres documentos: 1) un informe, en donde se analiza la situación, se sugieren medidas y se presentan los distintos planes correspondientes a cada profesorado elaborados por cada Departamento; 2) una carta aconsejando las medidas a tomar para reestructurar los profesorados; y 3) el programa de clases teóricas de Didáctica especial y Práctica de la enseñanza, dictado por la profesora Sarrailh de la Universidad Nacional de la Plata, a título de modelo de cómo podría desarrollarse éstas asignaturas en nuestra universidad (Expte.

[4] Ley n.º 17245

[5] Luego se sumará la Doctora Haydée N. Verettoni. Cfr. las Resoluciones CS n.º 76/68 y CS-916/68.

547/1968: fojas 25 a 30 y 80 a 85). A los fines de nuestro objetivo solo señalaremos algunas cuestiones de los puntos 1 y 2.

1) El informe presenta las siguientes conclusiones:

> 1. El sistema actual que exige la licenciatura como condición necesaria para el profesorado es, en general, inoperante; 2. La licenciatura, si bien proporciona una sólida formación científica tiene distinto objetivo que el profesorado. El de la primera es el de formar profesionales y/o investigadores; el de la segunda, formar docentes para la enseñanza media. 3. Si han de tenerse en cuenta las posibilidades reales del medio, conviene reestructurar los profesorados atendiendo a las necesidades que se observan en la enseñanza media y sin olvidar los requisitos que las normas vigentes establecen para el ingreso a ella. (Expte. 547/1968: foja 26)

El tema central que motiva la "reestructuración" es el profesorado. Se busca potenciarlo en función de las necesidades de la enseñanza media.

2) Por otro lado, en la carta, en sintonía con lo presentado en el informe, recomiendan las siguientes medidas para las carreras del Departamento de Humanidades:

> 4) Denominar de 'Humanidades, con especialización' en 'Letras' o en 'Historia', los actuales profesorados de 'Letras' e 'Historia'; 5) Crear, tentativamente, el profesorado en 'Humanidades con especialización en Filosofía y Pedagogía'; 6) Determinar que el ciclo pedagógico estará formado por las asignaturas siguientes: a) Pedagogía general; b) Lógica y filosofía de la ciencia; c) Psicología de la adolescencia; d) Didáctica (duración dos cursos); 7) Uniformar la duración de los profesorados en ocho (8) cuatrimestres, con veinticuatro (24) asignaturas como máximo. (Expte. 547/1968: foja 30)

En función del informe presentado por la comisión creada *ad hoc* para reestructurar los nuevos profesorados y de las recomendaciones realizadas por la Comisión Coordinadora de Planes de Estudio el Rector de la universidad resuelve reestructura las carreras de profesorados en Humanidades de la siguiente forma: Profesorado en Humanidades con tres especialidades: "Filosofía y Pedagogía", "Letras" e "Historia"; y aprobar el plan de estudios, plan preferencial, correlatividades y programa sintético de materias para la carrera de profesorado en Humanidades especialidad en Filosofía y pedagogía que a continuación transcribo (Expte. 547/1968: fojas 84 y 85):

Profesorado en Humanidades - Especialidad en Filosofía y Pedagogía

Ciclo básico

I.- Año

1er. Cuatrimestre

- Problemas de la filosofía
- Lógica y Filosofía de la ciencia I
- Psicología

2do. Cuatrimestre

- Sociología
- Historia de la educación
- Política educacional y organización escolar

II.- Año

1er. Cuatrimestre

- Pedagogía general
- Estadística y psicotécnicas
- Historia de la Filosofía I

2do. Cuatrimestre

- Historia de la Filosofía II
- Psicología de la adolescencia
- Sociología Argentina

Especialización

III.- Año

1er. Cuatrimestre

- Historia de la filosofía III
- Pedagogía diferencial
- Antropología Filosófica

2do. Cuatrimestre

- Filosofía Contemporánea
- Ética
- Filosofía de la Historia

IV.- Año

1er. Cuatrimestre

- Lógica y filosofía de la ciencia II
- Estética
- Didáctica

Correlatividades

| | |
|---|---|
| Problemas de la filosofía | Sin correlativa |

| | |
|---|---|
| Lógica y Filosofía de la ciencia I | Sin correlativa |
| Lógica y filosofía de la ciencia II | Lógica y Filosofía de la ciencia I |
| Psicología | Sin correlativa |
| Sociología | Sin correlativa |
| Historia de la educación | Sin correlativa |
| Política educacional y organización escolar | Sin correlativa |
| Psicología de la adolescencia | Psicología |
| Estadística y psicotécnicas | Psicología |
| Historia de la Filosofía I | Problemas de la filosofía |
| Historia de la Filosofía II | Historia de la Filosofía I |
| Historia de la filosofía III | Historia de la Filosofía II |
| Filosofía Contemporánea | Historia de la filosofía III |
| Pedagogía general | Sin correlativa |
| Sociología Argentina | Sociología |
| Pedagogía diferencial | Pedagogía general |
| Antropología Filosófica | Historia de la Filosofía II |
| Ética | Antropología Filosófica |
| Filosofía de la Historia | Historia de la filosofía III |
| Estética | Historia de la filosofía III |
| Didáctica | Pedagogía general |

El nuevo plan de estudios se presenta dividido en dos grandes bloques: Ciclo básico y especialización. En el ciclo básico hay cuatro (4) materias específicas de filosofía, cuatro (4) de ciencias de la educación, dos (2) psicologías y dos (2) sociologías. En la especialización hay siete (7) de filosofía y dos (2) de ciencias de la educación. El primer ciclo está más orientado a las ciencias (sociales) de la educación y la especialización hacia la filosofía.

En total se incorporan ocho (8) materias nuevas específicas de filosofía: Lógica y filosofía de la ciencia II[6], Historia de la filosofía I, II, III[7], Filosofía contemporánea, Antropología filosófica, Ética y Filosofía de la historia.

La estructura del programa es, esencialmente, histórica con el agregado de materias temáticas de filosofías con otras específicas de educación, psicología y sociología.

Es extraño que en toda la presentación no haya una argumentación específica de por qué crear una nueva carrera de filosofía y pedagogía.

[6] En la presentación no se señala la diferencia entre Lógica y Filosofía de la ciencia I y II.

[7] No especifica en qué consiste cada una de las Historias de las filosofías, pero sospechamos que la I es antigua, la II es medieval, la III es moderna.

## Breves consideraciones finales

El objetivo de estudiar el desarrollo de la filosofía como disciplina desde la creación del Departamento de Humanidades hasta su institucionalización en el primer plan del "Profesorado en Humanidades, especialidad en Filosofía y Pedagogía" abre nuevas posibilidades de indagación sobre las condiciones que determinaron la creación de esta nueva carrera. Es decir, preguntarnos qué es lo que ocurrió en los años anteriores a 1969 para que lo filosófico y lo pedagógico emergieran con fuerza en el Departamento y se institucionalice. Uno de los elementos que se pueden determinar es que el título que contaban la mayoría de los profesores era de filosofía y pedagogía. Para concluir, dejando abierta la tarea, creo que al revisar y reconstruir esos momentos históricos desde diferentes fuentes (especialmente las orales) se podría obtener otros datos que permitan comprender las razones que llevaron a la creación de esa carrera.

# Análisis del impacto del uso de redes sociales en los vínculos y la conducta

Aldana Fernandez[1]
Fabricio Carballo[2]

## 1. Introducción

Las redes sociales se han incorporado de manera importante a la vida de las personas, de modo que se encuentran presentes prácticamente en todos los ámbitos.

Algunos de los principales espacios en los que han tenido una influencia preponderante, son: comunicación organizacional, difusión de proyectos, publicidad, comercio y relaciones interpersonales; entre otros. Los beneficios que aportan las redes sociales para aquellos que forman parte de las mismas son varios, entre ellos se encuentran aspectos de importantes para la persona, como pertenecer a un grupo con el que se tiene afinidad y hacer o renovar amistades. En lo laboral; colaborar y compartir conocimientos, así como buscar trabajo, promoviendo los conocimientos y habilidades con los que se cuenta (Porrúa, 2009). En este trabajo se busca dar un panorama general sobre las redes sociales. Se abordará el impacto social, la situación actual de las mismas y se pondrá especial énfasis en su influencia sobre los beneficios y riesgos de su uso. Finalmente se propondrá el modelo de las adicciones conductuales como una heurística válida para analizar el fenómeno a nivel subjetivo.

[1] Facultad de Psicología y Relaciones Humanas, Universidad Abierta Iberoamericana (UAI).
[2] Departmamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), correo electrónico: facarballo01@gmail.com.

## 2. Definición y características de una red social virtual

Para hablar de redes sociales es conveniente hacer una distinción sobre los dos términos utilizados “red social” y “red social virtual”.

En primer lugar, el concepto de red social antecede a internet. Una red social es un conjunto de actores (individuos u organizaciones) que están organizados según algún criterio (relación profesional, amistad, parentesco, etc.). Esta es su característica principal y todos los autores la resaltan de manera unánime como definitoria del concepto (Gemar 2017).

Por lo tanto, existen redes sociales y redes sociales virtuales (RSV), estas últimas son las que conocemos a través de internet y en las cuales nos enfocaremos a continuación.

Las RSV son medios de comunicación e interacción online, formadas por varias comunidades de personas con actividades e intereses en común. En ellas los usuarios crean un *perfil* con el cual se dan a conocer y comparten sus gustos e intereses con otras personas con gustos afines a los suyos, que pueden ir desde actividades de recreación u ocio, hasta temas profesionales y de estudio (Silvia Gemar, 2017).

En este espacio virtual las personas y entidades (Instituciones públicas, empresas, ONGs, asociaciones) pueden crear una agenda de contactos e interactuar con ellos (Roberts, Pullig y Manolis, 2015). Esta es la base principal de estas herramientas: relacionarnos, intercambiar y dialogar.

La plataforma “Internet Live Stats” (2019), considera que una RSV tiene que tener varias características indispensables:

- Ser una red de contactos: se trata de establecer relaciones con las personas que nos rodean y no tanto. Las redes de contactos en línea han ganado en popularidad y alcance. Las ventajas de los contactos en línea residen en la capacidad de conexión con personas de todo el mundo.
- Poder tener un perfil de usuario: definido como el conjunto de características o preferencias que la persona tiene sobre sus búsquedas de Internet o en los sitios Web que frecuenta. Es con base a los datos que introduce a través de los diversos sitios, como se va conformando el perfil de cada usuario. Por ejemplo, al registrarse a un sitio Web determinado e introducir datos como su edad, país, género, etcétera, se pueden ir agrupando esas características para saber qué le puede interesar a ese usuario.

Asimismo, existen otras características distintivas de las RSV, una de las más relevantes es la inmediatez. Esta particularidad nos permite poder comunicar cualquier aviso o suceso prácticamente cuándo está ocurriendo. De ahí la importancia de la actualización contínua de las redes sociales. Otra de sus características fundamentales es su capacidad de transmitir y

amplificar los mensajes o contenidos que se comparten lo que posibilita la "viralización" de dicha información. El alcance que obtiene depende del ingenio y la creatividad, y en otras ocasiones, de diferentes circunstancias y casualidades que pueden convertir un contenido en viral, sin esperarlo (Gîrboveanu y Puiu, 2008).

Las características mencionadas son funciones constantes y continuas. Sin embargo, las herramientas de las RSV, se desarrollan continuamente; nuevas plataformas, nuevas funcionalidades, tendencias etc.

## 3. Análisis del impacto social

Dado la omnipresencia de las redes virtuales en las sociedades actuales y cómo modeladoras de nuestra realidad, es necesario analizar el suceso y el impacto de las RSV, sus beneficios y consecuencias en la sociedad.

Foster y Wood (1997) han descrito a la sociedad actual como una sociedad de redes globales. Esta estructura social propia de este momento histórico es el resultado de la interacción entre el paradigma tecnológico emergente basado en la revolución digital y determinados cambios socioculturales de gran alcance. Una primera dimensión de estos cambios es la aparición de lo que Zygmunt Bauman (2013) denomina "sociedad egocéntrica", o, en términos sociológicos, el proceso de individualización, el declive de la comunidad entendida en términos de espacio, trabajo, familia y adscripción en general. No se trata del fin de la comunidad, ni tampoco de la interacción localizada en un lugar, sino de una reinterpretación de las relaciones, incluidos los sólidos lazos culturales y personales que podrían considerarse una forma de vida comunitaria, sobre la base de intereses, valores y proyectos individuales (Zygmunt Bauman, 2013).

En este sentido, durante esta segunda década del siglo XXI, múltiples movimientos sociales de todo el mundo han hecho de internet su espacio de formación y de conectividad permanente, de unos con otros y con la sociedad en su conjunto. Estos movimientos sociales en red, formados a partir de las redes sociales de internet, han actuado en el espacio urbano y en el institucional, induciendo un nuevo tipo de activismo que es el actor principal del cambio en la sociedad (Foster y Wood, 1997).

Así, Internet, móviles y videojuegos ocupan un espacio importante en el proceso de socialización, influyendo en los comportamientos y las actitudes de las personas (Levis, 2002). En consecuencia, la psicología, como ciencia y como práctica profesional no permanece ajena a esta transformación (Saldaña, 2001). Lo que ha impulsado el desarrollo de un área creciente de investigación. A continuación, haremos una breve descripción de los hallazgos obtenidos en esta línea. Particularmente en los beneficios y riesgos asociados al nuevo entorno social caracterizado como una sociedad de redes.

## 3.1 Las ventajas del uso de redes

### 3.1.1 La socialización

La socialización es vista por los sociólogos como el proceso mediante el cual se inculca la cultura a los miembros de la sociedad, a través de él, la cultura se va transmitiendo de generación en generación. Los individuos aprenden conocimientos específicos, desarrollan sus potencialidades y habilidades necesarias para la participación adecuada en la vida social y se adaptan a las formas de comportamiento organizado característico de su sociedad (Milazzo, 1999).

Como se mencionó, vivimos en una sociedad en red, donde las redes sociales virtuales han ganado un lugar preponderante y dónde cada una de ellas, forma una comunidad virtual, dónde los usuarios se relacionan, comparten y pasan el tiempo. En este sentido las redes sociales han facilitado el proceso de socialización, en especial el acceso a los conocimientos específicos que permitirán al sujeto desarrollarse personalmente (Orihuela, 2002).

### 3.1.2 El trabajo

Internet, ha cambiado radicalmente la forma de buscar trabajo y de trabajar. En la actualidad se han diseñado páginas Web, (redes sociales como Viadeo, Xing y Linked In) exclusivas para contactarse con profesionales y lograr entrevistas de trabajo. De esta manera se hacen posibles nuevas vías para la búsqueda de empleo, así como diferentes formas de confeccionar currículums y preparar y realizar las entrevistas de trabajo. Todo esto nos lo aporta la incorporación de internet y el uso de las redes sociales virtuales. Asimismo, las plataformas diseñadas para la colaboración entren profesionales permiten el trabajo conjunto de personas y grupos de personas de diferentes partes del globo, facilitando la coordinación y el logro de los objetivos laborales.

### 3.1.3 Los negocios

Las RSV son muy provechosas no solo para la promoción y la publicidad, sino también útil con respecto al servicio al cliente, la venta directa, la capacidad de interacción directa cliente vendedor y acceso inmediato a información (Schwartz, Evan, 1997). En la opinión de Hoffman y Novak (1996) la web y las redes, tienen la capacidad de construir espacios de mercado altamente eficientes. Según ellos, no sólo ofrecería a los consumidores información

completa sobre bienes y servicios, sino que también se presta a detallarla y especificarla de un modo novedoso y más eficiente que los medios tradicionales.

### 3.1.4 La información

Las RSV son una gran vía para transmitir información al instante. Su velocidad es su ventaja primordial. La educación recurre a las redes sociales para hacer sus comunicados, plantear sus consignas, hacer promoción de sus especialidades, transmitir contenidos de clase etc. Los políticos se habituaron al uso de las redes sociales, a colgar sus comentarios políticos, a responder a sus seguidores, a discutir posturas y establecer sus ideas. La información recibida puede diferenciarse en primaria y compleja (Hoffman y Novak 1996). La primera es información sin mayor importancia, prodigada entre amigos, conocidos, fans. La segunda, compone la información más elaborada, transmitida para formar, educar, generada como tal para dicho fin.

Más allá de las ventajas que las RSV aportan a los usuarios, existen riegos asociados a su uso. En el siguiente apartado describiremos brevemente algunas de las preocupaciones que han surgido relacionados al uso de las RSV.

## 3.2 Riesgos del uso de redes sociales virtuales

Las nuevas tecnologías irrumpen en la sociedad de una forma muy rápida y en relativamente pocos años inundaron el mercado de consumo y cambiaron nuestra forma de vida. La relación con el mundo ha cambiado y nuestro comportamiento también.

El doctor García del Castillo (2013) realizo una ardua investigación acerca de las llamadas adicciones conductuales, entre ellas la adicción a internet, y afirma que el campo científico presenta dificultades en discriminar adecuadamente entre conductas, en principio normales, y patológicas. Las cuales podríamos considerar adictivas.

Tal es la discrepancia en el ámbito científico, sobre la llamada adicción a internet y/o a las redes sociales, que la APA (American Psychiatric Association) decidió no incluir dichas adicciones en su famoso DSM V (*Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders)*. Sin embargo, nos resulta propicio centrarnos en las últimas investigaciones sobre los signos característicos sobre el abuso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y/o RSV.

El uso excesivo de las RSV y, de ahí, la adicción a ellas, surge, como sucede con otras adicciones, a partir de factores individuales, socioculturales y de reforzamiento (Andreassen, 2015). En primer lugar, es posible que el individuo perciba que las redes

sociales son un medio importante para disminuir el estrés, la soledad o la depresión y compensar la baja autoestima y la falta de éxito social (Caplan & High, 2011; Griffiths, Kuss & Demetrovics, 2014). Obviamente, no todas las personas perciben a las redes sociales de esta manera y mucho menos desarrollan una patología, es importante señalar que existen infinidad de factores involucrados que llevan a que ante el impacto de una situación estresante un individuo, si es vulnerable, desarrolle una adicción (Young, 2007).

Además de Young (2007) autores como Andreassen, Torsheim, Brunborg & Pallesen, (2012), adhieren que, si un sujeto presenta vulnerabilidad psicológica, el factor de riesgo es mayor. Por ejemplo, Andreassen y colaboradores (2012) mostraron que los individuos más extravertidos y con mayor puntuación en neuroticismo son más propensos a la adicción a Facebook que aquellos con puntuaciones menores en estas escalas. En el caso de los extravertidos esa propensión quizá se deba a su necesidad de socializar y en el caso de los individuos con alta puntuación en neuroticismo, es posible que el factor predominante sea la búsqueda de apoyo emocional.

Al margen de la predisposición vulnerable del sujeto, es importante determinar en qué momento la conducta comienza a ser problemática para un usuario. Greenfield (2009) establece criterios y sostiene que la dependencia a Internet o a las redes sociales está ya instalada cuando: 1) hay un uso excesivo asociado a una pérdida de control, 2) aparecen síntomas de abstinencia (ansiedad, depresión, irritabilidad) ante la imposibilidad temporal de acceder a la Red, 3) se establece la tolerancia (es decir, la necesidad creciente de aumentar el tiempo de conexión a Internet para sentirse satisfecho) y 4) se producen repercusiones negativas en la vida cotidiana.

En estos casos engancharse a una pantalla supone una focalización atencional total, reduce la actividad física, impide diversificar el tiempo y anula las posibilidades de interesarse por otros temas. El sujeto muestra un ansia por las redes sociales y se produce un flujo de transrealidad que recuerda la experiencia de las drogas (Greenfield, 2009).

Por otro lado, es relevante señalar que, existen casos en que el uso excesivo de las redes sociales puede esconder otro tipo de adicción como el juego compulsivo, el cual puede realizarse a través de algunas redes sociales especializadas (Griffiths, Parke & Derevensky, 2011). Por ello, es necesario distinguir claramente entre la adicción a las redes sociales y la adicción a alguna actividad que puede llevarse a cabo dentro de una red social, como participar en un juego, lo cual contaría más bien como adicción a juegos online, en este punto cabe destacar la dificultad metodológica que este tipo de investigaciones conlleva.

De este modo, y, en resumen, un sujeto con una personalidad vulnerable, corre un gran riesgo de hacerse adicto, dadas las características de las redes sociales, principalmente su inmediatez y el sentido de pertenencia que le brinda al usuario. Por otra parte, el abuso de

las redes sociales provoca una elevada dependencia que conlleva a que el sujeto vivencie inestibilidad y su comportamiento se vuelva desadaptativo.

## Conclusión

Las Nuevas Tecnologías han venido para quedarse y ocupar un sitio importante en nuestras vidas. A lo largo de este trabajo nos hemos centrado en la descripción y análisis sobre los beneficios y riesgos que debemos considerar.

El avance de la tecnología y el potencial uso de las redes sociales virtuales ha traído diversos beneficios tales como la comunicación instantánea, oportunidades laborales, acceso a información, entre otros. Estas herramientas tecnológicas virtuales, además de su atractivo y funcionalidad, cuentan con la facilidad de conexión en cualquier momento y desde cualquier lugar, lo que los convierte en potentes reforzadores inmediatos, esta posibilidad podría tener efectos colaterales ya sea en sujetos con cierta vulnerabilidad psíquica o bien a consecuencia del uso desmedido de estas.

Sin embargo, siguen existiendo debates en al ámbito científico, respecto a si debe ser codificado como un trastorno no relacionado a la adicción a sustancias o si ambas conductas están vinculadas o inclusive si no significan un riesgo a la salud (Lam, 2014). Sin duda la popularidad del uso de las RSV va en aumento, también los focos de alerta para prevenir la conducta no saludable que perjudique a la población. Por lo tanto, es importante seguir investigando el uso de las redes sociales y la conducta adictiva.

A partir de lo concluido planteamos preguntas hacia futuras investigaciones:

- ¿Cómo podemos dar a las redes sociales un buen uso para evitar dichos riesgos?
- ¿Cuál es el límite entre el uso y abuso de las redes sociales virtuales?
- ¿Cuáles son las diferencias entre la ludopatía y la adicción a redes sociales virtuales?
- ¿Cuáles son, de lo contrario, sus similitudes?

## Referencias bibliográficas

Bauman, T. y Leoncin, T. (2018). *Generación líquida: Transformaciones en la era 3.0*. Barcelona: Paidós.

Bauman, Z. (2017). Das Vertraute unvertraut machen. Ein Gespräch mit Peter Haffner, Hamburg: Hoffmann und Campe.

Chóliz, M. y Marco, C. (2012). *Adicción a Internet y redes sociales. Tratamiento psicológico*. Madrid: Alianza.

Colás, P.; González, T. y de Pablos, J. (2013). “Juventud y redes sociales: Motivaciones y usos preferentes”. *Comunicar, 20*(40), 15-23. doi: http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-01.

Echeburúa, E. y Corral, P. (2010). “Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto”. *Adicciones, 22*(2), 91-95.

Echeburúa, E. y Fernández-Montalvo, J. (2006). “Adicciones sin drogas”. En Pérez de los Cobos, J. C.; Valderrama, J. C.; Cervera, G. y Rubio, G. (Eds.). *Tratado SET de trastornos adictivos (Vol. 1)*. Madrid: Panamericana, pp. 461-476.

García, J. A. (2013). “Adicciones tecnológicas: el auge de las redes sociales. Salud y Drogas”. *Instituto de Investigación de Drogodependencias Alicante, 13*(1).

Herrera, M. F.; Pacheco, M. P.; Palomar, P. y Zavala, D. (2010). “La adicción a Facebook relacionada con la baja autoestima, la depresión y la falta de habilidades sociales”. *Psicología Iberoamericana, 18*(1), 6-18.

Internet Live Stats (2019). *Internet en directo: todo lo que está pasando en estos momentos.* Madrid, España. El español. Recuperado de: https://www.elespanol.com/.

Milazzo, L. (1999). *Socialización*. Universidad José María Várgas. Venezuela. Recuperado de: http://www.ujmv.edu/si-tiowebv2007/asp/default.asp.

Web Empresa 2.0. (2012). Web Empresa 2.0: las 40 redes sociales más populares. Recuperado el 21 de enero de 2013 de https://www.webempresa20.com/.

# 1815:
# Carmen de Patagones ¿espacio de representación política?

María de los Ángeles Fernández[1]
Victoria Heredia[1]

## Introducción

A partir de la 1815, la evolución de la situación militar en América y el fracaso de las negociaciones con Fernando VII hacen ineludible la fundación de una entidad nacional independiente. En este contexto la convocatoria a un Congreso se presenta como el único medio posible para restaurar el pacto entre las ciudades y dar cuerpo a una nueva entidad.

El trabajo, por tanto, constituye un primer acercamiento al recorrido que realizamos para llegar a nuestro objeto de investigación, y a partir de ello mostrar los alcances y limitaciones que el mismo presenta. Como afirma María Branca,

> la construcción del objeto de estudio es un proceso que implica una conversión de la situación problemática, por el cual se pasa de la descripción de lo que sucede en un lugar y en un momento histórico determinado a su planteo en términos conceptuales y de carácter más abstracto (2016, p. 36).

Nuestro problema de estudio surge luego de dar con una fuente édita del Cabildo, la cual corresponde al día 21 de Julio de 1815, en la que se establece que Carmen de Patagones, al tratarse de una comandancia y también de un pueblo, envía un representante a Buenos Aires con el fin de que sea elegido para concurrir al Congreso de Tucumán de 1816. Para poder abordarlo nos propusimos como objeto de estudio la representación política y ciudadana en

[1] Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), correos electrónicos: mariaangeles_fernandez@hotmail.com, vicky_93h@hotmial.com.

el espacio patagónico, durante los primeros años posrevolucionarios. Hemos arribado al problema a través del papel clave que asumió la representación política en el contexto de la emancipación americana, y con el establecimiento del Estatuto Provisional de 1815, el cual modificó el sistema representativo resquebrajando las tradicionales jerarquías territoriales. La representación será la pieza esencial para definir las nuevas naciones e indispensable para que este nuevo poder asegure su legitimidad**.**

## Fase exploratoria

Decidimos dividir nuestra fase exploratoria en dos momentos. Cada uno de ellos se relaciona con el tipo de tarea que llevamos adelante y con el material que trabajamos.

En un primer momento exploramos todos los trabajos que se han escrito sobre Carmen de Patagones y los diferenciamos según las distintas líneas de análisis. Seguidamente nos abocamos a publicaciones que tengan relación directa con el tema de la representación y la construcción de las estructuras de poder en distintos sectores durante los años posrevolucionarios.

## Primer momento

Iniciamos nuestra fase exploratoria que ampliara nuestro objeto de estudio, visitando la Biblioteca Central y de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur, así como también la Biblioteca Rivadavia de la ciudad de Bahía Blanca. En dichos lugares nos encontramos con publicaciones variadas, por un lado, están aquellas que brindan información sobre la historia de la región, analizando los acontecimientos más importantes, pero desde una perspectiva descriptiva, y por otro lado, trabajos con un enfoque arqueológico, antropológico y el estudio de las relaciones interétnicas, los cuáles abundan.

Terminado dicho rastreo se puede constatar que el tema ha sido abordado desde distintos enfoques. Podemos partir de una perspectiva descriptiva, a partir del libro *Crónica Histórica del Río Negro de Patagones*, de Juan José Biedma en el cual propone analizar los acontecimientos más importantes de la región, desde su descubrimiento, exploración y fundación hasta el año 1828. Se trata de una importante fuente de información que nos permitirá conocer y escribir sobre la historia de la región.

También es importante señalar la publicación de Silvia M. Ratto “Allá lejos y hace tiempo. El fuerte de Carmen de Patagones en la primera mitad del siglo XIX”, cuyo objetivo es analizar el desarrollo del poblado desde su asentamiento hasta el periodo rosista, teniendo en cuenta diversas etapas que lo componen, es decir, el proceso de ocupación a través de la

interacción con los pueblos nativos, la autonomía administrativa y política que logra el fuerte, y por último el intento de frenar dicha autonomía por parte del gobierno de Rosas.

Otra de las autoras que estudia la región es Emma Nozzi en "Carmen de Patagones y su proceso de nacionalización" y "Carmen de Patagones y su proceso educativo". El primero de ellos estudia el proceso constitutivo de la nacionalidad en Patagones, de una forma más recortada y analítica que en el caso de Biedma que, como se ha dicho, se trata de una verdadera crónica. En el segundo caso, realiza un recorrido por el Fuerte de Patagones, pero no aborda ninguna temática política, sino que, como el título indica, se aboca a temas relacionados con la enseñanza, como quién fue el primer maestro del lugar, y la prioridad de la educación en la región.

La mayor parte de los trabajos realizados sobre Carmen de Patagones, tienen un enfoque arqueológico antropológico como es el caso de Casanueva y Murgo, en "Primeros pobladores españoles en el fuerte-poblado de el Carmen, Patagonia argentina (finales del siglo XVIII)", cuyo objetivo es aportar los modos de vida y de habitación de los pobladores iniciales. O el trabajo de Jorge A. Bustos "indios y blancos, sal y ganado más allá de la frontera de patagones 1820-1830" cuyo propósito es demostrar la perduración de Carmen de Patagones hasta 1880 bajo la visión de la frontera entre indios y blancos, para ello tomará como centro de su estudio, a la sociedad blanca del fuerte y su articulación con los aborígenes de la región. Además, desarrolla un arduo estudio sobre el perfil productivo del fuerte. Cabe destacar, que el periodo analizado por este autor se encuentra fuera del rango cronológico que corresponde a nuestra temática seleccionada.

También los estudios de Villar, Jiménez y Alioto abordan la misma perspectiva, es decir, las relaciones interétnicas. Sobre este tema hay numerosos escritos, entre ellos podemos mencionar el que dichos autores, juntamente con Ratto, publican en 1998 "Relaciones interétnicas en el sur bonaerense 1810-1830". Este artículo analiza la cuestión del poder y de justicia en la frontera. En 1993 Villar da a conocer sus investigaciones en "La ocupación y control del espacio por las sociedades indígenas en la frontera sur de la Argentina", en el cual se aborda el proceso de ocupación espacial en el siglo XIX. Por su parte Sebastián Alioto hace lo mismo en su libro *Indios y ganado en la frontera: la ruta del río Negro, 1750-1830*, en el que analiza el entramado económico y las relaciones que se establecen en este contexto en la zona de Patagones durante el período mencionado.

Un análisis desde una escala más local y desde el punto de vista político es el que presentan Marcela Tejerina y Ana Mónica González Fasani, en su trabajo "Espacio político y territorialidad: el caso de Carmen de Patagones (1779-1829)". Las autoras estudian, sobre la base de documentos oficiales, diarios, crónicas y fuentes periódicas, la manera en que el territorio fue percibido desde los centros de decisión política a lo largo del periodo seleccionado. El trabajo está dividido en dos grandes etapas —una que refiere al periodo

fundacional y otra, a la época revolucionaria—. Si bien, en un principio ambas etapas parecen muy diferentes, desde el punto de vista de los procesos históricos y políticos presentan líneas de continuidad.

En "Dispersos, emigrados y errantes: La expulsión territorial en la década revolucionaria", Marcela Tejerina hace hincapié en el proceso a través del cual la institucionalización de la exclusión del enemigo se instaló en el Río de la Plata a lo largo de la década revolucionaria, como una de las vías para dirimir los enfrentamientos políticos. Como afirma la autora, el análisis del marco jurídico político de la exclusión, los itinerarios de los excluidos, el rol y la influencia de los grupos de acogida, las redes de solidaridades que los fueron sustentando, van dando muestras claras de la relevancia política de los "lugares de exclusión" como lo es Carmen de Patagones.

Como se ha podido ver a lo largo de este primer momento, las consultas en las bibliotecas de la Universidad y de la ciudad nos aportó bibliografía de Carmen de Patagones en General, pero el material obtenido sobre el período y la temática seleccionada para nuestro tema específico es escaso. La Biblioteca Rivadavia —de la ciudad de Bahía Blanca— nos posibilitó, por un lado, abordar a los documentos éditos, como las actas del Congreso de Tucumán, y por otro acceder a un repositorio propio de la Biblioteca que abarca la Bibliografía General, específica y las notas periodísticas de Carmen de Patagones y Bahía Blanca en el período comprendido entre 1779-1840.

**Segundo momento**

Se trató de la consulta en los diferentes repositorios online, y páginas como la del Museo de Carmen de Patagones, y el Archivo General de la Nación. En ambos sitios la información es abundante y necesitaría ser analizada minuciosamente. En las salas 9 y 10 del AGN se localiza el material específico del tema a tratar, sin embargo, debido al grado de deterioro del edificio y las nuevas modalidades sobre la consulta de los documentos impidieron que pudiéramos viajar. Ese es nuestro próximo objetivo.

Para enriquecer el tema de la representación política en Carmen de Patagones nos pareció necesario analizar, no solo lo que el termino representación denota sino su aplicación a otros espacios rurales y de esta manera observar cómo se trabaja y piensa la representación y de qué manera se construyen las estructuras de poder en dichos lugares.

Genevieve Verdó en "El precio del poder: formas y usos políticos de la representación en la Independencia Argentina (1810-1821)", afirma que la representación política asume un papel clave en el contexto de la emancipación americana, por lo que busca relacionar tres elementos claves para él: el sujeto de representación, las modalidades de representación y

las hibridaciones que se producen en la forma electora. De esta manera será posible ver como la representación bajo todas sus formas sirve al poder central para legitimarse y cómo intenta controlarla y, en segundo lugar, la manera en que es reasumida y usada por los pueblos, en pro de su autonomía.

Por su parte José Chiaramonte, en "Ciudadanía, soberanía y representación en la génesis del estado argentino" analiza la relación dinámica entre las figuras del vecino y el ciudadano como versiones contrapuestas del sujeto de la representación, así como de las del apoderado, el diputado de la nación y el agente diplomático como figuras contrapuestas del representante. Este análisis que el autor hace permite ir diferenciando el papel que cumple cada uno de los sujetos de representación como es el caso del término "vecino", portador de privilegios, y la concepción moderna de "ciudadano"; entre los derechos de "los pueblos", siguiendo la representación corporativa de la tradición hispana y el "pueblo" como sujeto abstracto de soberanía. Todas las definiciones y diferenciaciones que el autor plantea nos da la posibilidad de ir estableciendo que tipo de representación caracteriza a Carmen de Patagones en la época posrevolucionaria.

Carlos S. A. Segreti en "Las elecciones de diputados al Congreso de Tucumán", desarrolla como se hacen efectivas la convocatoria e invitación al Congreso General a través de su opera magna, el Estatuto provisional de 1815. Además, el documento, reconstruye las normas que debían regular el acto electoral; se analizan los distintos criterios seguidos en las elecciones correspondientes a cada provincia, el número de diputados a elegir, aquellos que fueron electos, la duración de los poderes o mandatos, etc. Cuestiones que nos permitirán aproximarnos a comprender el contexto en el que los diputados son elegidos.

María Barral y Raúl Fradkin en "Los pueblos y la construcción de las estructuras de poder institucional en la campaña bonaerense (1785-1836)" examinan el proceso de construcción de las estructuras de poder institucional en la campaña. Un proceso que fue central en la formación de un nuevo estado provincial. Los autores establecen una diferenciación de estructuras institucional —eclesiástica, la militar-miliciana y la judicial— policial, para analizarlas y arribar a la conclusión de que la construcción del poder fue resultado del despliegue de medios de coacción y control institucional.

En "El voto en la república. Historia del sufragio en el siglo XIX" de Hilda Sábato y Marcela Ternavasio se remiten a los orígenes del sufragio en el Río de la Plata y entienden a 1810 como un punto de inflexión a partir del cual el sufragio será el vehículo fundamental a través del cual se designan y legitiman los gobiernos que se suceden durante el siglo XIX. La novedad en este trabajo radica en el análisis por parte de las autoras de cuatro ejes fundamentales: las transformaciones de las comunidades políticas, la legislación electoral, los actores del sufragio y las prácticas concretas del voto a lo largo del siglo XIX.

Como mencionamos con anterioridad asociamos, nuestro objeto de estudio con el caso de San Antonio de Areco que trabaja Juan Carlos Garavaglia. El autor, en "Elecciones y luchas políticas en los pueblos de la campaña de Buenos Aires: 1813-1844" demuestra de qué forma una visión local de esas elecciones puede contribuir a enriquecer la representación política la ciudadanía en el ámbito rural durante los primeros años posrevolucionarios rioplatenses. Dicho trabajo nos permitió aproximarnos a un conocimiento más profundo de cómo podría haberse desarrollado la representación política en Carmen de Patagones.

## Consideraciones finales

Construir un problema de investigación requiere de un trabajo arduo y comprometido por parte de quienes nos proponemos analizarlo. La fase exploratoria exigió lecturas de variada bibliografía, documentos y fuentes editas, como las actas del Congreso de Tucumán y bibliografía específica del tema en cuestión. Pero también requirió reunirse con expertos en el tema que orientaran y otorgaran la posibilidad de ampliar la búsqueda.

Además, implicó un ir y venir sobre lo trabajado para poder hacer una lectura a contrapelo y lograr alcanzar el qué de la investigación. Este primer acercamiento al objeto de estudio no fue sencillo, en las bibliotecas a las que tenemos acceso abunda la bibliografía referida a Carmen de Patagones, pero no cuentan con demasiada información sobre nuestro tema específico. Algo similar nos ocurre con los repositorios online.

## Fuentes

Archivo General de la Nación, Acuerdo del Extinguido Cabildo de Buenos Aires, serie IV, Tomo VI, Libros LXIX-LXXIV, Años 1814-1815, pp. 540-541.

## Referencias bibliográficas

Alioto, S. (2011). *Indios y ganado en la frontera: la ruta del río Negro, 1750-1830*. Rosario: Prohistoria; Centro de Documentación Patagónica, Departamento de Humanidades. Universidad Nacional del Sur.

Barral, M. y Fradkin, R. (2005). "Los pueblos y la construcción de las estructuras de poder institucional en la campaña bonaerense (1785-1836)". *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana* "*Dr. Emilio Ravignani*". Tercera serie, (27): 7-48.

*Bibliografía General, específica y notas periodísticas de una historia regional: Carmen de Patagones y Bahía Blanca (Provincia de Buenos Aires) 1779-1840.*

Biedma, J. (1905). *Crónica Histórica del Río Negro de Patagones.* Buenos Aires.

Branca, M. (2006). "La construcción del problema de investigación. Apuntes del primer momento de la investigación". En Cuenca, A. y Lozano, S. (Coords.). *La enseñanza de la investigación. Diálogo entre la teoría y el oficio del investigador en Trabajo Social*, Universidad Nacional de La Plata.

Bustos, J. (1993). "Indios y blancos, sal y ganado más allá de la frontera de patagones 1820-1830". *Anuario del IEHS,* VIII.

Casanueva, M. y Murgo, L. (2009). "Primeros pobladores españoles en el fuerte-poblado de el Carmen, Patagonia Argentina (finales del siglo XVIII)". *Revista de Arqueología Histórica Argentina y Latinoamericana*, (3).

Chiaramonte, J. C. (1999). "Ciudadanía, soberanía y representación en la génesis del Estado argentino (c. 1810-1852)". En Sábato, H. (Coord.). *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latin*a. México: s/e, pp. 94-166.

Garavaglia, J. (2005). "Elecciones y luchas políticas en los pueblos de la campaña de Buenos Aires: 1813-1844". *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, pp 199-224.

Nozzi, E. (1958). *Carmen de Patagones y su proceso de nacionalización*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur, Extensión Cultural.

Nozzi, E. (1971). *Carmen de Patagones y su proceso educativo*. Carmen de Patagones, Museo histórico regional municipal Francisco de Viedma.

Ratto, S. (2008). "Allá lejos y hace tiempo. El fuerte de Carmen de Patagones en la primera mitad del siglo XIX". *Quinto Sol*, (12), 45-72.

Sábato, H. y Ternavasio, M. (2011). "El voto en la república. Historia del sufragio en el siglo XIX". En *Historia de las Elecciones en la Argentina 1805-2011*. Buenos Aires: Ateneo, pp. 17-133.

Segreti, C. S. A. (1982). "Las elecciones de diputados al Congreso de Tucumán". *Investigaciones y ensayos*, *Investigaciones y ensayos,* (33).

Tejerina, M. (2018). "'Dispersos, emigrados y errantes…': La expulsión territorial en la década revolucionaria". *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"*, (48), 13-47.

Tejerina, M. y González Fasani, A. M. (2018). "Espacio político y territorialidad: el caso de Carmen de Patagones (1779-1829)". *X Jornadas de Historia Moderna y Contemporánea*, Salta.

Ternavasio, M. (2009). *Historia de la Argentina 1808-1852.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Verdó, G. (2002). “El precio del poder: formas y usos políticos de la representación en la independencia argentina (1810-1821)”. *Revista de Indias, LXII* (225), 385-408.

Villar, D. (1993). *Ocupación y control del espacio por las sociedades indígenas de la frontera sur de la Argentina —siglo XIX—: un aporte al conocimiento etnohistórico de la región pampeana*. Bahía Blanca, Departamento de Humanidades, UNS.

Villar, D., Jimenez, J. y Ratto, S. (1998). *Relaciones inter-etnicas en el sur bonaerense 1810-1830*. Bahía Blanca, Departamento de Humanidades de la UNS.

# Consideraciones sobre la mujer en Agustín de Hipona

Ricardo M. García[1]

## 1. Introducción

Tratamos la concepción de la mujer en Agustín a partir de su análisis de la humanidad como "imagen de Dios" según los textos de *Génesis* (1, 26-27) y de Pablo (*1 Cor*, 11, 7, 8) desde una doble perspectiva: la hermenéutica bíblica (1.1) y el análisis teórico (1.2). Además, se tratan las derivaciones ético-religiosas del planteo en temas como, la relación entre la mujer y el varón, el placer sensual y la valoración de la vida material (2). Esta problemática es abordada por Agustín en el marco del dualismo antropológico propio del neoplatonismo, que lo lleva a plantear una división entre: cuerpo y espíritu, ciencia y religión. Esta división también estaba vigente en Pablo y la Patrística. Agustín por su parte la hereda y reformula en su propio pensamiento. En este contexto la mujer ocupa un lugar subordinado y secundario a pesar de los esfuerzos que realiza Agustín por equiparar su dignidad con la del varón, lo hace de modo dubitativo y finalmente aporético. Esa dicotomía se evidencia también en la depotenciación del pensamiento de Agustín con respecto a la incidencia de la vida cristiana en los planos social y político. Remarcamos la influencia que tuvieron estas ideas en la tradición de la cultura occidental. Conclusión (3).

**1.1.** El tema de la "imagen de Dios" es central en el pensamiento de Agustín porque expone sus esfuerzos por comprender tanto, la naturaleza del espíritu humano y algo de la intimidad de Dios, como sus relaciones mutuas. Nos limitamos a dos dimensiones, la ontológica y la moral. Según la primera, sostiene que el ser humano en su naturaleza espiritual está constituido como imagen. Así afirma que la relación con Dios implica la vida interior de los seres humanos y ciertamente también la vida interior de la trinidad. De este

[1] Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), correo electrónico: rgarcia@criba.edu.ar

modo, el fundamento del ser humano como imagen de Dios es su relación con El y de hecho participa (*particeps Dei*) en su ser: el espíritu (*mens*) aún después del pecado "permanece siendo imagen de Dios, aunque manchado y desfigurado". Lo que lo constituye es "la capacidad de Dios y el poder participar de El"[2]. En cuanto a la dimensión moral consiste en el perfeccionamiento de su naturaleza como imagen y en eso estriba la *beatitudo* o la *beata vita*.

Esta temática fue abordada por Agustín en varias obras[3]. Me limitaré especialmente a *De Trinitate* y *De Civitate Dei* por expresar su pensamiento de madurez[4]. En *De Tr.* libro 12, Agustín practica una exégesis alegórica intentando conciliar *Génesis* 1, 26-27[5] con *1 Cor*, 11, 7, 8[6] de Pablo. Afirma que varón y mujer no realizan la imagen por su corporeidad sino por su espíritu (*rationalem mentem*)[7], el "hombre interior"[8]. Su función más importante consiste en la contemplación de los inteligibles eternos, que ambos pueden realizar[9].

Comentando el *Génesis* afirma que ambos son imagen de Dios en cuanto conforman una unidad[10]. Sin embargo, esa afirmación es relativizada pues también asevera que según Pablo la mujer es imagen y reflejo del varón, quien a su vez es imagen y gloria de Dios. Por eso el varón no debe cubrirse la cabeza y la mujer sí. Agustín refiere que Pablo practica aquí una hermenéutica alegórica afirmando que es "en sentido figurado (*figurate*) y místico (*mystice*)" que habla del velo[11]. Luego agrega que como el cuerpo de la mujer difiere del cuerpo del varón, según el rito religioso se compara a la mujer con la parte racional que se

---

[2] *De Tr*. 14, 8, 11.

[3] Sobretodo, pero no solo, en sus comentarios al *Génesis*: *De genesi contra Manichaeos* (años 388-90), *De genesi ad litteram liber imperfectus* (393-4; 426-7), *Confessiones* libros 9-13 (397-401), *De genesi ad litteram* (401-415), *De civitate dei* (413; 426-7), *De trinitate* (399; 422-26). La cronología es de James J. O´Donnell (1992: 23-26).

[4] En las obras de juventud de Agustín su opinión sobre la mujer es negativa: por. ej. afirma que la unión sexual con la esposa debilita el pensamiento viril, *Soliloquia* (386-7) 1, 10, 17 y 14, 25; el elemento femenino, deseo y concupiscencia debe ser dominado por lo masculino, espíritu y razón, *De Vera Religione* (390-1); cf. *De continentia* (394-5), 41, 78, etc.

[5] *Dixit enim Deus "faciamus hominem ad imaginem et similitudinem nostram"* y *"Et fecit Deus hominem ad imaginem Dei", Gén.* 1, 26-27; De Tr. 12, 7, 10.

[6] "El hombre no debe cubrirse la cabeza porque es a imagen (*eikon*) y reflejo-gloria (*doxa*) de Dios; la mujer si, porque es el reflejo (*doxa*) del hombre", *ibid*. 12, 7, 9; para una interpretación, cf. Børresen Kari E. (1985: 213-234). Cf. Chelius Stark, J. (2007: 215-241).

[7] *Ibid*. 12, 7, 12.

[8] *Ibid.* 12, 8, 13.

[9] *Ibid.* 12, 7, 12.

[10] *Ibid*. 12, 3, 3.

[11] *Ibid*. *12,* 7, 11.

baja (*deflectitur*) a administrar las cosas temporales; en esta parte inferior de la razón no permanece la imagen, sino en la parte del espíritu que adhiere a los inteligibles o razones eternas[12].

A pesar de su esfuerzo en equiparar a la mujer y al varón en cuanto que ambos espejan la imagen, lo hace de modo ambiguo y al final aporético. Veremos dos ejemplos. Primero, afirma (nota 11) que el espíritu práctico que no refleja la imagen es comparado con la mujer, mientras que en De Tr. 12, 7, 12 (nota 8), admite que espíritu de la mujer también puede acceder a los conocimientos superiores. Segundo, comentando que la mujer es considerada como ayuda (adiutorium) del varón según el Génesis y dado que esta tarea es secundaria, opina que no le corresponde (attinet) ser a imagen de Dios[13], sino solo al varón. Sin embargo la imagen plena y perfecta se da cuando el varón está unido a la mujer[14]. Esto significa que la mujer por si misma no realiza la imagen de Dios, solo lo hace subordinada al varón.

Para nuestro autor la imagen de Dios se ejerce en un sentido dinámico cuando el espíritu (*mens*) ejerce su función superior que consiste en la contemplación de la verdad o de las realidades inteligibles, entre las que se encuentra Dios. Sin embargo, cuando emprende las tareas propias de la vida material no realiza la imagen de Dios (*ad actionem rerum temporalium, in agenda inferiora*), porque estas actividades son axiológicamente inferiores a la función contemplativa; Agustín adjudica esta actividad a la mujer. De este modo la mujer aparece subordinada al varón tanto en cuanto es considerada como su ayudante, como cuando es presentada como dependiente al ocupar un lugar secundario con respecto al marido, expresado en la imagen del velo con el que debe cubrirse la cabeza según el texto de Pablo.

En síntesis, podemos decir que nuestro autor cuando considera a la humanidad como imagen de Dios, es decir, como espíritu o razón, tanto el varón (*vir*) como la mujer (*mulier*) realiza la imagen. Sin embargo, cuando analiza a la pareja humana según su corporeidad la mujer queda en una posición subordinada con respecto al varón.

**1.2** Desde una perspectiva teórica Agustín establece dos funciones del espíritu, la contemplativa que es superior y la activa inferior, adjudicando la primera al varón y la segunda a la mujer. Así pues, la mujer ejerce la función práctica que "se baja" (*deflectitur*) para ocuparse de las realidades temporales practicando la "ciencia"; esta tarea no realiza la imagen de Dios[15]. Solo el espíritu la realiza cuando adhiere a las razones eternas,

[12] *Ibid*. 12, 7, 12.
[13] *Ibid*. 12, 7, 10.
[14] *Ibid*.
[15] "[...] *ut non maneat imago* Dei", *Ibid*. 7, 12.

comtemplándolas e inspirándose en ellas, y así realiza la "sabiduría". De ella pueden participar tanto el varón como la mujer.

En otro pasaje expone que si bien están unidos "como en una sola carne" y ambos participan de la misma naturaleza espiritual, al varón le corresponde la inteligencia, el consejo, la razón y a la mujer, la acción, la ejecución y el apetito racional[16]. Claro está que como la primera función es de superior calidad que la segunda, da por sentada la inferioridad de la mujer con respecto al varón. Además, en relación con estas dos funciones, Agustín muestra una especial preocupación por el peligro que presentan las posibles desviaciones que el ejercicio práctico del espíritu puede cometer, si se demora o entusiasma demasiado por las realidades temporales, descuidando así la tarea contemplativa de la verdad. Así aludiendo al hombre interior afirma que puede ser arrastrado por el espíritu práctico y caer en excesos, a menos que sea controlado por la parte gobernante que es propia del varón[17]. Constatamos la idea de la superioridad del varón como supervisor de las posibles desviaciones de la mujer.

Además señala que cuando nuestro espíritu se dirije a las cosas materiales necesarias para la vida, puede equivocarse y buscar de modo desviado en esos bienes la felicidad (*detorquendo beatitudinis appetitum*)[18], sin tener en cuenta la advertencia de Pablo en cuanto "no conformarnos a este siglo" (*Rom*. 12, 2). En ese caso la visión de las cosas eternas y superiores se oculta del que es la cabeza, i.e., el varón, quien junto con su mujer comió el fruto prohibido[19].

Se notan las dificultades que tiene Agustín para compatibizar los textos del *Génesis* y de Pablo, de modo que concluirá que la atribución de ser a imagen de Dios que Pablo le otorga al varón es un misterio que hay que buscar en cada humano[20], lo que implica la imposibilidad de una comprensión satisfactoria.

**2.** Consideramos la valoración de la mujer en el contexto de las relaciones matrimoniales y del placer, en las tres etapas de la humanidad: el paraíso, la historia y la escatología. En la primera Adam podía fecundar a Eva sin deseo, i. e., sin *libido*[21] y sin pérdida de la virginidad por parte de Eva[22]. Después de la caída se produce un cambio drástico que consiste en el

---

[16] *Ibid*. 12, 3, 3.

[17] *Ibid*. 12, 8, 13; *ibid*. 12, 19.

[18] *Ibid*. 12, 13, 21.

[19] *Ibid*. 8, 13.

[20] *Ibid*. 12, 13, 21.

[21] *Libido* y *concupiscentia* aparecen en el *Corpus augustinianum* 1034 y 3032 veces respectivamente; al describir el placer sexual son prácticamente sinónimos según el *Augustinus-Lexikon*; citado por Van Oort, J. (1989: 382).

[22] *CD*. 14, 26.

surgimiento de la *libido* que implica para el varón la pérdida del control de su miembro viril que deja de responder a su voluntad, a diferencia de otras partes del cuerpo que sí lo hacen, como los movimientos de manos, pies, etc.[23].

Agustín nunca se refiere a la sexualidad de la mujer en cuanto al modo en que participa de los actos sexuales, ya que nada dice con respecto a si tiene deseos o pasiones (*libidines*). La omisión sugiere que el tema no le interesaba. En cambio, sí alude a su función seductora que puede conmover a los varones y llevarlos a cometer pecados como lo hizo Eva, que constituye el modelo de la mujer tentadora ya que consintió a la sugerencia de la serpiente de comer el fruto prohibido y luego se lo propuso a Adam. A partir de la interpretación paulina de que por Eva entró el pecado (*I Tim* 2, 9-15)[24], Agustín afirma que la serpiente: "(...) comenzó por la mujer, parte inferior de la pareja humana no considerando al hombre como fácilmente crédulo, ni capaz de dejarse llevar al error, a menos que ceda al error de otro". Luego da otros ejemplos de tentaciones que fueron aceptadas por los protagonistas[25].

A partir de Eva todas las mujeres se ven reflejadas en ella, ya que por su condición inferior son propensas a equivocarse más fácilmente y a seducir[26].

Con respecto a la escatología afirma que tanto varones como mujeres resucitarán con el mismo cuerpo que tenían, pero asexuados ya que no será necesaria la procreación, al haberse completado el número de los seres humanos. Aquí la mujer tendrá un nuevo cuerpo más bello que el actual pero ya no será atractivo para las miradas masculinas[27].

Un aspecto importante a considerar es la desvalorización y la condena del placer en las relaciones maritales, único ámbito tolerado para lograrlo[28]; argumenta que en el acto sexual el espíritu (*mens*) del varón pierde su capacidad de contemplación quedando obnubilado por

---

[23] *CD.* 14, 23, 2; cf. *Ibid.* 14, 23-26.

[24] "No fue Adan quien se dejó seducir, sino la mujer y así se hizo culpable", *I Tim.* 2, 9-15. Cf. *CD* 13, 14; *De Tr*. 12, 12, 17.

[25] Aarón consintió en fabricar el ídolo (*Ex.* 32, 3-5), Salomón cedió a la idolatría por las caricias de las mujeres (*3 Rey*. 11, 4). De la misma manera el primer hombre: "cedió forzado por su afecto hacia ella, su única compañía, su semejante, su esposa", *CD.* 14, 11, 2.

[26] Como ejemplo vemos que un tal Leto le plantea a Agustín las dificultades que le acarrea su madre por su decisión de hacerse cristiano. Agustín le contesta previniéndolo de los manejos de la madre ubicándola en el contexto de su visión de las mujeres en general: "¿Qué importa si se trata de la esposa o de la madre, dado que debemos precavernos de cualquier mujer, como si fuera Eva?" "(...) *Eva in qualibet muliere caveatur?*", *Carta a Leto* 243, 10.

[27] *CD.* 22, 17.

[28] De bono conjugali 17, 19.

el arrebato pasional (*libido*) que lo asemejan a los animales irracionales[29]. Así el placer sexual resulta contrario a la sabiduría[30].

En el contexto del tratamiento de los fines del matrimonio que son la procreación, la fidelidad y el sacramento, no hay prácticamente alusiones al afecto, al valor del contacto corporal como expresión de sentimientos de ternura y amor[31]. Se podría decir que es un sexo sin pasión ni entusiasmo, si esto fuera posible[32].

Concluimos esta sección citando a la especialista Kari E. Børresen quien propone los conceptos de *equivalencia* y de *subordinación* para sintetizar la valoración de la relación mujer-varón en Agustín. El primer concepto alude a la idea de igualdad entre ambos en cuanto espejan la imagen de Dios como seres espirituales, el *homo interior*. El segundo alude a la condición de subordinación de la mujer con respecto al varón en cuanto seres corporales, el *homo exterior*. Esta condición es para nuestro autor natural según el orden establecido en la creación y en el orden de la salvación[33].

## 3. Conclusión

Las dos fuentes en que Agustín se nutrió para conformar su pensamiento fueron por un lado, el neoplatonismo que postulaba una concepción jerarquizada y vertical de la realidad, afirmando una división neta entre la materia y el espíritu, lo eterno y lo temporal, lo inmutable y mutable, lo que daba como resultado la adjudicación de un papel secundario para la mujer, entre otros condicionamientos. Por otro lado, la Biblia y la Patrística anterior también muestran una visión androcéntrica del mundo y de Dios[34]. Sin embargo, muchas

[29] "La *libido* [...] se apodera de todo el cuerpo no solo exterior sino también interior. Conmueve (*commovet*) al hombre entero [...] uniendo y mezclando las pasiones del alma y los apetitos carnales para provocar este placer (*voluptas*) que es el más grande entre los placeres corporales; hasta llegar el momento extremo en que toda la agudeza y como la vigilancia del pensamiento son casi destruídas (...) enfermedad del deseo (*morbo desiderii*)" (*I Tes.* 4, 4-5), *CD.* 14, 16.

[30] "El deseo (*libido*) de sentir (...) es contrario al amor de la sabiduría y enemigo de toda virtud", *Contra Iulianum*, 14, 64.

[31] Radford Ruether, R. (2007: 61). "Augustine: Sexuality, Gender, and Women" in Chelius Stark, J. (2007).

[32] Martínez Ruiz, C. M. (2004:188-9). Este artículo tiene una valiosa selección de textos patrísticos incluído Agustín.

[33] Børresen, Kari E. (1968: 42-3). Esta obra excelente es pionera en esta temática.

[34] "El paradigma tradicional de androcentrismo y asexualismo se corresponde con los temas básicos de la antropología patrística y medieval. Considerada parte del orden creado la subordinación femenina es comprendida como querida por Dios y en consecuencia normativa tanto para la iglesia como para la sociedad", Børresen, Kari E., Vogt, Kari. (1993:13).

especialistas[35] desde hace décadas han descubierto en la tradición judeocristiana, en el Nuevo Testamento y los textos "apócrifos" una valoración distinta de las mujeres, tanto que se habla de una "Iglesia de las mujeres"[36], remarcando la función destacada que tuvieron algunas de ellas, en la época de Jesús y después en el cristianismo primitivo, como acompañantes de Jesús, evangelizadoras, diaconisas, etc.

La versión del cristianismo que propuso Agustín incluida su mirada sobre la mujer, fueron recibidas en gran parte por la tradición del cristianismo occidental, y en buena medida por la cultura europea medieval y moderna. Esta versión dice J. J. O´Donnell "plantea una división que aparece en varios aspectos: cuerpo y espíritu, ciencia y religión, cuidado y castigo. Tal espiritualización puede resultar complicada y para muchos ojos, un patológico desprendimiento del cuerpo, de la sexualidad y de la mujer en las corrientes principales de las culturas occidentales"[37]. Esta división se evidencia también en la depotenciación que produce el pensamiento de Agustín con respecto a la incidencia de la vida cristiana en los planos: social, cultural y político. El ámbito de la vida terrena inmanente queda desvalorizado en favor de los valores trascendentes y escatológicos, al privilegiar para el creyente el esfuerzo ascético del desprendimiento del mundo en detrimento de enraizar aquellos valores en vida cotidiana y en la historia[38].

## Referencias bibliográficas

Agustín de Hipona (1939ss). O*euvres de S. Augustin*. *Bibliothèque Augustinienne*. Paris: Desclée de Brouwer. También en página web www.augustinus.it.

Børresen, K. E. (1985). *Imago Dei*, privilège masculin? Interprétation augustinienne et Pseudo-augustinienne de *Gen.* 1, 27 et *1 Cor*. 11, 7. *Augustinianum*, (25), 213-234.

Børresen, K. E., Vogt, K. (Eds). (1993). *Women´s Studies of the Christian and Islamic traditions. Ancient, Medieval and Renaissance Foremothers*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

[35] Nombro solo algunas: Kari E. Børresen, Kari Vogt, Elizabeth Sch. Fiorenza, Judith Ch. Stark, Rosamary R. Ruether; cf. la obra en n. 37.

[36] Schüssler Fiorenza, E. (1989: 401-410). Habla de la "*ekklesía* de las mujeres".

[37] O´Donnell (1992: 191).

[38] Al respecto J. Chelius Stark (2007: 235) dice que "el fracaso de Agustín para integrar más acabadamente lo espiritual y lo físico está en el corazón de su proyecto y juega no solo en asuntos que conciernen a la mujer, la sexualidad y la familia, sino también en temas como el poder, la política y la sociedad".

Chelius Stark, J. (2007). “Augustine on Women: In God´s Image, but Less So”. En Chelius Stark, J. (Ed.), *Feminist Interpretations of* Augustine. Pennsylvania: The Pennsylvania University Press, pp. 215-241.

Martínez Ruiz, C. M. (2004). “*Eros* y *Natura*. El discurso «cristiano» del placer”. En Schickendantz, C. (Ed.). *Religión, género y sexualidad. Análisis interdisciplinares*. Córdoba: Universidad Católica de Córdoba, pp. 173-226.

O´Donnell, J. (1992). *The Confessions of saint Augustine*. Oxford. También en http://www.stoa.org/hippo/comm.html.

Radford Ruether, R. (2007). Augustine: Sexuality, Gender, and Women. En J. Chelius Stark (Ed.), *Feminist Interpretations of* Augustine. Pennsylvania: The Pennsylvania University Press, pp. 47-68.

Schüssler Fiorenza, E. (1989). *En memoria de ella. Una reconstrucción teológico-feminista de los orígenes del cristianismo*. Bilbao: Desclée de brouwer.

Van Oort, J. (1989).” Augustin on sexual concupiscence and original sin”. *Studia Patristica, XXII*. Leuven.

# Fuentes locales para el estudio del asociacionismo español: el caso de la revista *Ibero-América* de la Federación Regional de Sociedades Españolas

Rocío Gendana[1]

No es posible pensar a la estructura social argentina, sin tener en cuenta al proceso inmigratorio. El arribo de enormes contingentes de pobladores europeos modificó estructuralmente el rostro del país, sobre todo a fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Los españoles fueron uno de los grupos protagonistas debido al peso cuantitativo que, junto a los italianos, los posicionaron como uno de los principales colectivos de la inmigración[2]. La ciudad de Bahía Blanca no resultó ajena a este proceso, y uno de los registros más claros tanto de la presencia como del accionar colectivo de estos inmigrantes, se manifestó en la vasta cantidad de asociaciones de carácter étnico que allí crearon[3].

> Las asociaciones creadas por los emigrantes constituyen uno de los elementos más relevantes de su actuación colectiva. Por otro lado, buena parte de la recuperación de la visibilidad de estos emigrantes (…) ha sido posible a partir de estas entidades asociativas. Las asociaciones son la memoria institucional de la emigración y la parte más visible de ella. En ellas se ha reflejado una cierta memoria colectiva de la emigración y

[1] Departamnto de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), correo electrónico: rgendana@gmail.com

[2] Para mayor precisión estadística sobre el arribo español a lo largo de la Historia argentina véase Devoto (2004).

[3] Solo para ejemplificar, y teniendo en cuenta que esta ponencia se enfoca en el asociacionismo español, pueden mencionarse: el Club Español (1915), Casa de Galicia (1920), Casal Catalá (1912), Sociedad "Nueva España" de Socorros Mutuos (1916) y el Centro Republicano Español (1928). (Guardiola Plubíns, 1992).

> dentro de las mismas se han evidenciado las tensiones identitarias y de desarraigo que atraviesan esta memoria (Blanco Rodríguez, 2008, p. 9).

Teniendo en cuenta esto, y haciendo hincapié en el conjunto español, esta ponencia focalizará su atención en la revista *Ibero-América*[4], órgano de la Federación Regional de Sociedades Españolas que se encuentra en la ciudad de Bahía Blanca. La mirada que orientará este trabajo estará dada por la potencialidad que dicha revista posee como fuente para el estudio del asociacionismo español. El rango temporal a analizar corresponderá desde el número que marca su aparición el día 12 de octubre de 1943, hasta el número 40 correspondiente a mayo de 1947[5].

*Ibero-América* será analizada no solo como fuente de información de la entidad que le dio origen, sino también de un vasto conjunto asociativo, ya que la Federación actuaba como ente aglutinador de un gran número de asociaciones[6], sumado al hecho de que su publicación brindaba información de otras asociaciones españolas no federadas. Para ello se hará en primer lugar una breve reseña sobre la Federación Regional de Sociedades Españolas y el origen de *Ibero-América;* luego se hará referencia a la riqueza de la publicación para historizar parte del recorrido de la Federación, atendiendo principalmente a su actuación en el rango temporal seleccionado. Se continuará mencionando la información que brinda sobre

---

[4] Cabe destacar la facilidad de acceso de la revista, pudiendo consultar la misma a través de la Asociación Bernardino Rivadavia-Biblioteca Popular de la ciudad de Bahía Blanca y la Biblioteca de Humanidades "Arturo Marasso" del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur.

[5] El final de la revista debió haber sido de manera abrupto, ya que no existió referencia a que este sería el último número o algún tipo de mensaje de despedida. Se decide tomar el mencionado ejemplar como el fin de la publicación, ya que tanto en los lugares referidos desde donde puede accederse a la revista, como en la sede actual de la Federación Regional de Sociedades Españolas, no se halló algún tipo de continuación.

[6] Si bien la composición de las federadas fue variando a lo largo de su trayectoria, solo para tener una idea del carácter territorial de la Federación puede mencionarse que, según la Memoria y Balance correspondiente al año 1943, aunaba a las siguientes asociaciones: Asociación Española de Alpachiri; Asociación Española de Benef. y S.M. de B. Blanca; Sociedad "Laurak-Bat" de Bahía Blanca; "Club Español" de Bahía Blanca; Asociación Española de Bordenave; Asociación Española de Cabildo; Asociación Española de Copetonas; Asociación Española de Coronel Dorrego; "Centro Español" de General Cerri; Asociación Española de Darregueira; Asociación Española de Guatraché; Asociación Española de Jacinto Aráuz; Asociación Española de Mayor Buratovich; Asociación Española de Médanos; Asociación Española de Oriente; Sociedad Española de Patagones; Asociación Española de Puán; Asociación Española de Punta Alta; Asociación Española de Río Colorado; Asociación Española de Saldungaray; Asociación Española de San Antonio Oeste; Asociación Española de Tornquist; Asociación Española de Villa Alba; Asociación Española de Villa Iris; Asociación Española de Cipolletti; Asociación Española de Tres Arroyos.

el proceso que llevó a la erección del Hospital Regional Español en la ciudad de Bahía Blanca, para luego detenernos en el hincapié que hace la revista sobre el mutualismo como valor. Posteriormente se destacarán las potencialidades de la misma para el estudio de un vasto conjunto asociativo español, para finalizar dando cuenta de los límites que posee la publicación para la investigación de las distintas entidades.

## La revista *Ibero-América*

El 7 de diciembre de 1921 en la ciudad de Bahía Blanca, en el hogar del doctor Adrián M. Veres, se reunieron miembros de la colectividad española con el fin de constituir una Federación Regional de Sociedades Españolas

> (…) que aglutinara a entidades locales juntamente con las numerosas diseminadas en el amplio sector sureño del país. Se congregaron en ella, además del dueño de casa y del entonces Cónsul de España en la ciudad, doctor David Carreño González Pumariega, los señores: José V. González, Pedro del Río, Lorenzo Tomás Garau, Antonio Puga, Hilario Regolf, Antonio Boqué, Francisco Arango, Andrés Moreno, Fortunato Conget, Martín Crespi, Peregrino Danza, Angel Peña, José M. Gambino, Ramón Pazos Islas, Antonio Lavandera, Manuel Pérez Chaves y Gregorio Sanza (Federación Regional de Sociedades Españolas, 1972, p. 3).

Luego de un conjunto de reuniones preliminares, realizó su primer Congreso con delegados de distintas asociaciones el día 2 de mayo de 1922 en la sede del Club Español, marcando el inicio de un recorrido que hasta el día de hoy continúa. Más allá del afán federativo que fue lo que motivó su origen, en los inicios de su trayectoria y contemporáneo al período a analizar, deben destacarse: las actuaciones relativas al fomento de la creación de sociedades de socorros mutuos en los territorios de su jurisdicción; la repatriación de españoles carenciados a través de la colaboración con pasajes gratuitos; el afán de la creación de un Hospital y las distintas actividades para la recolección de fondos, entre otras.

El día 12 de octubre de 1943 hace su aparición la revista mensual[7] *Ibero-América* bajo la dirección de Antonio Crespi Valls[8]. En su número presentación da cuenta de la necesidad

[7] Cabe aclarar que hacia el final de la revista el carácter, en ocasiones, era bimensual.

[8] Nacido en Palma de Mallorca en el año 1893. Se incorporó en 1912 al personal de los talleres gráficos del diario "*La Voz del Pueblo*" de Tres Arroyos. Radicado en Bahía Blanca, ejerció su profesión de linotipista en imprentas y editoriales. (Guardiola Plubíns, 1992) Fue designado director del Museo Histórico y de

que tenía la Federación de un órgano periodístico propio que mantuviera contacto con distintas entidades, ya sean o no federadas:

> Los patrióticos sentimientos de un cada vez mejor comprendido y practicado ibero-americanismo, exigían que la Federación Regional de Sociedades Españolas, que actúa en las esferas espirituales y materiales, diera a conocer la obra de hermandad española-argentina que lleva a cabo, de manera que la razón de su existencia, que la ha mantenido durante tantos años en estado floreciente, sea debidamente conocida, apreciada y valorada por la opinión pública sin distinción (*Ibero-América*, 12 de octubre de 1943, p. 1).

En cuanto al carácter que tomaría la revista ya en el mismo número menciona:

> Es inoficioso establecer que la revista *Ibero-America* ni tiene, ni defiende, ni sostiene, ni patrocina, ninguna opinión política. Ni española ni americana. Su misión es de paz, de unión y de amor. De acercamiento espiritual. De comprensión entre lo americano, lo argentino en primer término, y lo español. De ensalzamiento y protección del mutualismo desinteresadamente y humanamente practicado. De recordación para los españoles, de la historia maravillosa de España, tierra tanto más amada cuanto más lejana (*Ibídem*).

Debe destacarse la gran variedad de temáticas que englobaba la publicación tanto referidos a España, a la Argentina y especialmente a Bahía Blanca, como de interés general[9]. Era, a su vez, un medio para que las distintas instituciones españolas (federadas o no) dieran a conocer su actividad social; además de ser utilizada para que la misma Federación publicitara las actividades que realizaría (como los congresos de delegados o el "Banquete de Confraternidad"), o enviara mensajes a las distintas asociaciones.

Además de trabajos del director de la publicación, y otros escritos cuya autoría se encuentran bajo distintos seudónimos, entre los colaboradores de la revista se pueden encontrar a muchos miembros de las distintas asociaciones, lo que permite leer trabajos de la dirigencia étnica contemporánea. Cabe destacar a su vez, que también se permitía que colaboradores espontáneos del público envíen sus trabajos.

---

Ciencias Naturales en 1951. Falleció en Bahía Blanca en 1959 (Asociación Española de Beneficencia-Hospital Regional Español, 1982)

[9] Se destacan notas sobre las políticas de interrelación Argentina-España; trabajos históricos destacando fechas conmemorativas de ambos países; obras literarias; crónicas del acontecer bahiense; artículos sobre el proceso inmigratorio, entre otros.

## Una primera mirada hacia la Federación Regional de Sociedades Españolas

Sobre la Federación Regional de Sociedades Española puede afirmarse su importancia y poderío teniendo en cuenta que, a lo largo de su historia, ha tenido la capacidad de aunar en su seno a una gran cantidad de asociaciones españolas y centralizar un conjunto de decisiones. No es menor el dato de que aún en la actualidad pervive, habiendo superado: periodos de recambio institucional tanto argentino como español desde el año 1922; los devenires del proceso inmigratorio español (con periodos de fuerte fluctuación de arribados); la modificación del asociacionismo en sus roles tradicionales —beneficencia, mutualismo, sociabilidad, etc.—; e incluso, el recambio generacional de los primeros socios, llegando nuevos con motivaciones y objetivos diferentes a los de los fundadores[10].

A pesar de esta clara relevancia, han sido prácticamente inexistentes las investigaciones que sobre ella se han realizado. Fuera de su propia reseña histórica al cumplirse su 50 aniversario[11], José Guardiola Plubíns (1992) es quien más información ha brindado sobre la Federación en su libro *Historia de los españoles en Bahía Blanca*. Debe advertirse que éste, solo remite a un apartado de unas pocas páginas que menciona algunas cuestiones de la fundación y sus actividades más relevantes[12]; además de proveer algunas biografías de sus dirigentes. Por tanto debe destacarse las posibilidades que brinda la revista *Ibero-América*, que permitirá a futuras investigaciones un primer acercamiento a esta desconocida entidad. Hay, por ejemplo, una gran cantidad de artículos que mencionan su quehacer más relevante dando cuenta de sus maneras de organizarse institucionalmente, incluso en aspectos de tanta importancia como una reforma de estatuto. En la revista se menciona:

> En el Congreso Extraordinario celebrado el 21 de marzo del año actual, y a objeto de facilitar la construcción del Hospital Regional Español en Bahía Blanca, el Congreso aprobó la reforma de los Estatutos sociales, y al efecto quedó nombrada una Comisión de estudio, encargada de redactar las reformas a introducir, (…) (Ibídem, p. 42).

Observamos aquí, como la revista nos provee de información sobre los motivos de los cambios estatutarios e incluso si se continúa leyendo el artículo puede accederse al devenir

[10] Para una mirada a la actividad actual de la Federación Regional de Sociedades Españolas véase: https://www.federacionespanola.com.ar/.

[11] Federación Regional de Sociedades Españolas de Bahía Blanca (1972), *RESEÑA HISTÓRICA al cumplirse el Cincuenta Aniversario de su Fundación. 2-5-1922 2-5-1972.* Bahía Blanca, Argentina.

[12] Sobre todo, haciendo eje en uno de los temas centrales del libro como lo es la fundación del Hospital Regional Español, en la cual como se verá más adelante, la Federación tiene un rol protagónico.

que fue siguiendo la Federación para las reformas; es decir cuál era el camino legal e institucional para este tipo de modificaciones.

No solo podemos tener acceso a cuestiones referidas a reformas institucionales. Sobre lo ateniente a la actividad anual, tenemos información gracias a reproducciones de Memorias y Balances de la Federación; y para aquellos investigadores interesados en lo relativo a las fiestas y conmemoraciones de inmigrantes, la revista *Ibero-América* puede resultar de gran utilidad ya que hay una gran cantidad de artículos dedicados a las celebraciones referidas al 12 de octubre, aquí mencionada como "Día de la Raza", que eran llevadas a cabo por la Federación.

Mención aparte merecen los Congresos de Delgados, que se realizaban anualmente, dada su importancia para la entidad. Se puede tener acceso tanto a las órdenes del día a tratarse en esa jornada, como a crónicas de lo allí acontecido. Se observa: quiénes eran los delegados escogidos por cada asociación, los momentos pautados de la reunión, comentarios vertidos por algunos de los asistentes, resultados de las votaciones para la renovación de las juntas directivas, entre otros. Por ejemplo, en uno de sus artículos, observamos las dificultades que tenía la Federación para congregar a los participantes "Algunas de las entidades federadas, por motivos de distancia y dificultad de los transportes, se vieron privadas de enviar delegados, pero hicieron llegar al Consejo Directivo su adhesión a todas las resoluciones que se tomaran". (*Ibero-América*, mayo de 1944, p. 24). Todo el potencial de esta información permite un primer pantallazo sobre los miembros más destacados de la entidad y el resto de las asociaciones observando: quienes eran los dirigentes que eran electos en varias ocasiones (tanto para ser delegados como para pertenecer a las Comisiones Directivas), quiénes llevaban la voz cantante en los congresos y observar qué discursos y temáticas fueron los seleccionados para reproducirse en los artículos.

## El Hospital Regional Español y el mutualismo como valor

> (…) el último Congreso de la Federación Regional de Sociedades Españolas, aprobó un convenio celebrado con la Asociación Española de Beneficencia y Socorros Mutuos de Bahía Blanca, para que, unidas ambas entidades en lo material y lo moral, emprendieran de inmediato la realización de aquello que por tantos años representó el anhelo supremo de la colectividad española de la zona (*Ibero-América*, 12 de octubre de 1943, p. 14).

Este artículo es una de las puertas de entrada que tiene la revista a la historia de la construcción del Hospital Regional Español, donde uno de sus partícipes clave fue la misma Federación. Si bien previamente existieron intentos frustrados para la erección del Hospital,

*Ibero-América* permite un panorama general del proyecto que llevó a cabo finalmente la construcción del mismo.

Desde el primer número encontramos mención a los primeros acuerdos entre ambas para la concreción del proyecto tan anhelado; desde referencias a las primeras reuniones, reproducciones de los convenios firmados dando cuenta de los aportes de cada entidad, los derechos y obligaciones de ambas, la relación que tendrían luego de los acuerdos, etc. Afortunadamente la publicación permite, en sus años de vida, ver el recorrido entero de la concreción del proyecto: el acto de la colocación de la piedra fundamental, donde encontramos una crónica de ese acontecimiento; las actividades llevadas a cabo por las entidades para la recaudación de fondos; los avances que se fueron realizando, a medida que transcurría el tiempo, en torno a la construcción del hospital adjuntando fotografías de la obra y la conclusión del proyecto.

> Naturalmente que debe considerarse en primer término, para apreciar la magnitud del esfuerzo realizado por la colectividad española en Bahía Blanca, que se trata de un hospital de carácter mutualista, y no de una obra del Estado en que sobran los recursos y las exigencias a cubrir. Dentro de lo que pueden realizar las sociedades mutualistas, el conjunto de edificación del Hospital Regional Español, es magestuoso (SIC) y llena de satisfacción a todos aquellos que pregonan que la unión hace la fuerza, y que muchos hilillos débiles retorcidos, forman una cuerda resistente (*Ibero-América*, octubre de 1944, p. 39).

Es el mutualismo el gran valor que se destaca en reiteradas ocasiones en la publicación; no solo con artículos ensalzándolo sino también revalorizando su tarea en un contexto novedoso, ya que el Estado en cuestiones de salud era mucho más presente que en los momentos en que se originaron las primeras instituciones de Socorros Mutuos. El valor del mutualismo que llevaban a cabo las asociaciones es defendido a ultranza en su permanencia y puesta en valor, en comparación con el rol estatal:

> La diferencia entre la asistencia social prestada por el Estado, como una obligación, y la de las Mutualidades, por humanitarismo, es que, estas últimas, no gravitan en absoluto sobre las arcas fiscales. Lo que supone para el Estado una economía de millones de pesos anuales, ya que miles y miles de enfermos se atienden en sanatorios particulares o acuden a los consultorios cuyos profesionales perciben sus honorarios de las cajas mutuales, las que, también, toman a su cargo los medicamentos recetados (*Ibero-América*, agosto de 1944, pp. 32-33).

Además, reivindica su rol, poniendo el foco en los esfuerzos para llevar a cabo este ideal:

> Ha sido la dedicación constante de las comisiones directivas organizando fiestas, rifas, suscripciones y apelando a la generosidad de algunas personas, lo que ha permitido cubrir los déficits anuales por asistencia médica. Semejantes resultados sólo han sido posibles porque los mutualistas ponían y ponen en su acción el entusiasmo que nace de todo idealismo, y sublime ideal humano es el de trabajar por el bien colectivo (*Ibídem*, p. 33).

Por último, la revista *Ibero-América*, logra ser una fuente apta para observar cuales eran las reacciones ante este panorama de mayor injerencia del estado, no solo en cuestiones de salud, sino también ante la emisión de decretos que influían en el rol tradicional de las asociaciones mutualistas, ya que encontramos varios artículos que critican accionares estatales para regular sus actividades y funcionamiento tradicional. Esto permite ampliar la visión sobre las asociaciones étnicas, historizando sus devenires y alejándonos de imágenes estáticas de roles que a lo largo del tiempo se han ido modificando, no solo por cambios internos —composición étnica, cambios generacionales, reformas institucionales—, sino también externos.

## Nuevas miradas para el estudio del asociacionismo español

Como se mencionó previamente, era usual en la revista recibir y publicar información sobre la actividad social de diversas asociaciones españolas sean o no federadas[13], e incluso sus recambios de comisiones directivas y Memorias y Balances. Por ejemplo, haciendo referencia a la Memoria y Balance general de la Asociación Española de Socorros Mutuos de Macachín correspondiente al ejercicio del año 1942 dice que contaba con "94 socios, de los cuales 45 son españoles y 49 argentinos" (*Ibero-América*, 12 de octubre de 1943, p. 39). En base a esto ¿Cómo era el funcionamiento de una entidad con tan poco caudal de asociados? ¿Cuáles eran las motivaciones para asociarse, acaso las mismas que están presentes en las grandes ciudades donde el asentamiento español era mayor? ¿Quiénes eran los principales dirigentes y cómo sobresalían en un contexto con tan pocos asociados? ¿Cuáles eran sus principales rasgos? ¿Cuáles eran las principales dificultades que tenían? ¿Y los motivos de disputa interna?

[13] Hay información no solo de entidades bahienses y de la zona, sino también de otros puntos de la provincia; incluidos datos del Centro Gallego de Buenos Aires. Además, se encuentra información de entidades de La Pampa, Río Negro y la provincia de Chubut.

La revista *Ibero-América* nos permite acceder a una primera mirada sobre entidades no tan estudiadas. ¿Acaso toda la información que tenemos sobre el asociacionismo debe venir de los grandes centros de asentamiento español? ¿Qué matices podrían introducir los devenires de estas entidades a las concepciones de identidad, liderazgo, sociabilidad, beneficencia, mutualismo que la historiografía del asociacionismo ha esbozado? *Ibero-América* es una buena puerta de entrada a estas asociaciones.

Más allá de las ya mencionadas posibilidades de información, podemos destacar también artículos sobre aniversarios importantes de las asociaciones. Gracias a los mismos no solo tenemos acceso a las crónicas de dichos festejos, sino también a datos de los tiempos de fundación de algunas de ellas, lo que permitiría empezar a reconstruir las motivaciones de formación, las primeras dificultades a las que tuvieron que sobreponerse, los miembros fundadores, los dirigentes que son destacados, etc.

## Palabras finales

Como pudo observarse *Ibero-américa* resulta una fuente de enorme riqueza para el estudio de las actividades no solo de la Federación Regional de Sociedades Españolas, sino también para la ampliación de la mirada sobre el asociacionismo español a partir del rescate de las actividades, dirigencias, fiestas y dificultades de distintas asociaciones de un amplio territorio de la Argentina

Si bien destacamos a lo largo de este trabajo las potencialidades de lo que consideramos una nueva fuente de estudio, no es ajeno a nuestra comprensión que la información es de carácter fragmentario. Desde la mirada de la Federación Regional de Sociedades Españolas por el hecho de abarcar sólo unos pocos años de su existencia, y teniendo en cuenta su carácter de órgano institucional: la mirada que da la Revista, es la que la Federación pretende mostrar no solo a sus componentes, sino también al público en general. Las disensiones internas, los proyectos fallidos o las dudas del accionar, son omitidos dando solo una imagen sesgada que resalta los valores que se consideran destacables (unión, logros de proyectos, mutualismo, etc.). En cuanto a otras asociaciones de carácter español (adheridas o no), algo similar es lo que ocurre. Si bien tenemos información sobre actividades, fiestas o incluso Memorias y Balances, cabe destacar la fragmentariedad de la que adolece. Los datos son aislados dependiendo si la información era enviada o no a la revista, o si había algún acontecimiento destacable que ameritara una crónica del evento, no siendo posible hacer un seguimiento temporal de sus cambios y permanencias.

A pesar de esto, podemos considerar a *Ibero- América* como un primer disparador para el acercamiento a entidades españolas no tan estudiadas y que seguramente, en sus prácticas,

formaciones y devenires mucho tienen para decirnos sobre las formas del asociacionismo español.

## Fuentes

Federación Regional de Sociedades Españolas, *Memoria y Balance. Correspondiente al 22º Ejercicio comprendido desde el 1º de enero al 31 de diciembre 1943*, Bahía Blanca.

Presentación de Ibero-América (12 de octubre de 1943), *Ibero-América, Año 1* (1), p. 1.

Hospital Regional Español. Obra colectiva en marcha, Ibídem, pp. 14-16.

Entidades españolas, ibídem, pp. 38-39.

Federación Regional de Sociedades Españolas. Aprobación de las reformas introducidas al Estatuto, Ibídem, p. 42.

XXIII Congreso de la Federación Regional Española (mayo de 1944), *Ibero-América, Año 1* (8), pp. 24-25.

Crespi Valls, A. (agosto de 1944). Las Mutualidades deben seguir desempeñando su noble misión en nuestro país. Las instituciones de Socorros Mutuos ayudan con su acción a la obra del Estado. *Ibero-América, Año 1* (11), pp. 32-34.

Hospital Regional Español-Lo que se hizo en un año (octubre de 1944). *Ibero-América, Año 2* (13), pp. 38-40.

## Referencias bibliográficas

Asociación Española de Beneficencia-Hospital Regional Español (1982). *Centenario 1882-1982. Asociación Española de Beneficencia- Hospital Regional Español Bahía Blanca.* Bahía Blanca: Encestando.

Blanco Rodríguez, J. A. (2008). “Aspectos del asociacionismo en la emigración española a América”. En Blanco Rodríguez, J. A. (Ed.). *El asociacionismo en la emigración española a América*. Salamanca, España: UNED-Zamora/Junta de Castilla y León, pp. 9-30.

Devoto, F. (2004). *Historia de la inmigración en la Argentina*. 2ª ed., Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.

Federación Regional de Sociedades Españolas de Bahía Blanca (1972). *Reseña Histórica al cumplirse el Cincuenta Aniversario de su Fundación. 2-5-1922 2-5-1972*. Bahía Blanca.

Guardiola Plubíns, J. (1992). *Historia de los españoles en Bahía Blanca.* Bahía Blanca: Encestando.

# La extensión a partir de prácticas docentes: investigaciones sobre infancias situadas

María Paula Giordano Montenegro[1]

Potenciar nuestro trabajo docente implica a veces detenerse y observar en él nuestras acciones o posicionamiento, con el fin de poder indagarnos y construir nuevas perspectivas. Tener estos espacios en el trabajo cotidiano de un docente puede ser dificultoso y hasta complicado, sobre todo porque no hay espacios concretos donde investigar y comunicar lo investigado en nuestros ámbitos frecuentes. La intención en la presente propuesta está en poder potenciar ese rol de docente investigador y la extensión puede ayudar a fortalecer esta experiencia.

La invitación de vincular prácticas, y esto también implica des-vincular otras, de investigación, docencia y extensión serán presentadas a partir de un objeto de estudio determinado como es el de: *infancia situada*[2]. Este concepto, en tanto objeto de estudio, fue pensado para ponerlo en juego en prácticas que nos ayuden a entenderlo como una noción en movimiento. Es decir, la *infancia situada* fluctúa porque está atravesada por contextos que dejan descubrir un sentido del término infancia y situacionalidad diferentes. Además, debemos pensar que este concepto emerge a partir de prácticas específicas de extensión. Con esto queremos decir que la investigación, en este caso, está sujeta a distintas actividades docentes que se realizan a partir de un trabajo colectivo en ámbitos de extensión.

Pensemos primeramente en la noción de infancia y su vinculación en el ámbito filosófico. Podemos mencionar a varios filósofos de la tradición que la problematizaron, pero destacaremos brevemente el planteo filosófico de Walter Benjamin en textos que presentan

[1] Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), correo electrónico: paula_gior@yahoo.com.ar.

[2] Para ampliar la noción de *infancia situada* consultar Repositorio Institucional de la Universidad Nacional del Sur: “La infancia situada como concepto para pensar la experiencia del filosofar latinoamericano”.

su mirada autobiográfica: *Infancia en Berlín hacia 1900* (1982) y *La literatura infantil, los niños y los jóvenes* (1989). Realizamos esta elección con el fin de acercarnos a un concepto de infancia que nos permite realizar trazados con el de situacionalidad. Debemos, primeramente, resaltar algunos aportes significativos que Benjamin como fue su perspectiva sobre la experiencia.

Giorgio Agamben ha retomado, en su obra *Infancia e historia* (2011), el diagnóstico de Benjamin (1982) sobre "la pobreza de la experiencia" que se transitaba en la realidad del primer tercio del siglo XX. Esta reflexión se ajusta al planteo inicial de la obra, donde se afirma que las catástrofes que se vivieron en la modernidad señalaban este decaimiento de la experiencia. Esta preocupación que especifica Benjamin presenta un sentido penoso que se transformará rápidamente en positivo, porque reconocer que la experiencia ha decaído permite una nueva alternativa, es decir un nuevo comienzo. Pero esta experiencia debe fundarse en la otredad y en la diferencia, y solo la infancia tendrá las herramientas para hacerlo. Es decir, un infante que se despierte en el hombre más allá de cualquier cronología, etapa o proceso.

Podemos mencionar algunos apartados de los textos donde Benjamin presenta su mirada sobre la infancia y la entrelaza con la de experiencia. Es así que en *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes* (1989), en el apartado "Viejos libros infantiles de 1924", se analiza el lugar del coleccionista de libros infantiles y se tematiza sobre lo que se encuentra en ellos. Una de las problemáticas que se observa es el lugar del ilustrador de cuentos y la conexión que tiene con aquel que escribe. En este señalamiento que realiza Benjamin relaciona la idea de infancia con la noción de experiencia. Justamente, agrega el autor, la pretensión de aquel que ilustra o escribe el cuento pierde de vista la estrecha conjunción entre infancia y experiencia:

> Cada vez más tanto el escritor como el ilustrador se dirigen al niño a través del medio deshonesto de las preocupaciones y modas del día. Anida en las estampas un gesto empalagoso que no corresponde al niño, sino a las ideas corrompidas que de él suelen hacerse. Su forma pierde la noble sencillez y se vuelve pesada (Benjamin, 1989, p. 71).

En este pasaje señala la distancia entre su mirada de la infancia que piensa con el niño y la del escritor/ilustrador que piensa para él.

En *Infancia en Berlín hacia 1900* (1982), se exhibe un pasaje que también resalta esta perspectiva de la infancia en relación a la experiencia. En la obra se desarrolla la experiencia auténtica destacada por el filósofo, ya que, más que aludir a recuerdos, específica una manera de cómo rememorar los mismos. Así lo formula en "Juego de letras": "La nostalgia que se despierta en mí demuestra cuán estrechamente estaba ligado a mi infancia. Lo que

busco realmente es ella misma, toda la infancia, tal y como sabía manejarla la mano que colocaba las letras en el atril, donde se entrelazaban las unas con las otras" (Benjamin, 1982, p. 77). Es decir, remitirnos a momentos de la infancia implica hoy recatar, y hasta retener, esa mirada infante.

Como observamos la propuesta benjaminiana nos acerca a una perspectiva de la infancia que se potencia con la de experiencia auténtica. En este caso la tradición filosófica nos aproxima una mirada de la infancia que intenta dar cuenta del sentido que queremos aquí afrontar. Percibimos que el "ser infantes" trasciende a edades puntuales y concibe una manera distinta de "acción filosófica". Es decir, presentar una actitud filosófica que implica desafiarnos a ser infante en tanto remitirnos a formas distintas de ver el mundo y, por lo tanto, de percibir la filosofía.

Las relaciones abordadas sobre la infancia nos permiten trazar algunos marcos conceptuales y pensar un camino a seguir. ¿En qué medida esta infancia, planteada por Benjamin, ayuda a pensar una *infancia situada*? ¿Qué sentido le damos al concepto "situacionalidad" en este marco? ¿Qué resonancia tiene la situacionalidad al pensar en prácticas de extensión? ¿Cómo investigar esta noción de *infancia situada* nos acompaña a entrelazar términos como docencia, investigación y extensión?

Continuamos entramando esta visión de infancia señalada por Benjamin y comencemos a explicitar el sentido que le damos a la noción de situacionalidad. Para ello retomaremos algunas perspectivas trazadas por los filósofos de la liberación. Estos filósofos fueron una nueva generación filosófica de finales de los sesenta, que buscaban ahondar en temáticas sobre la problematización de la identidad latinoamericana. Además, es conveniente señalar que lejos de ser homogénea, presentaban un campo de tensiones, uniones y desacuerdos. Por lo tanto, el intentar ordenar o sistematizar a este grupo de pensadores ha causado pugnas y se han formulado más de una respuesta. Podríamos afirmar que de una manera u otras varios de estos filósofos pusieron en discusión la situacionalidad. Nos parece importante, para esta oportunidad, destacar el rastreo de este término en Rodolfo Kusch y algunas apreciaciones de un escrito de Mario Casalla.

Rodolfo Kusch, en las actas del *Segundo Congreso Nacional de Filosofía* (1973), participa de una disertación que nos ayuda a reflexionar sobre nuestra situación Latinoamericana. La misma se titula "El estar-siendo como estructura existencial y como decisión cultural americana". Aquí remite, en primer lugar, a la distinción en la lengua española entre el ser y el estar. Por un lado, el ser define y hace referencia a la esencia; por otro, el estar señala y hace alusión a la condición, es decir a la ubicación del ente. Es aquí donde se funda el estar-siendo: el estar aquí es previo a ser alguien, ya que entre el estar y el ser hay una conjunción que se pronuncia en este estar siendo. El estar siendo es la situacionalidad de latinoamericana, es la tierra emocional, el hedor, la naturaleza y lo simbólico del mito. Para Kusch,

la situacionalidad se nos escapa como pueblo latinoamericano cuanto más intentamos definirla, ya que así más nos alejamos de nuestra situación, más nos acoplamos a la situación de Europa y, por lo tanto, al ser. Así, en la conferencia mencionada, el filósofo expresa:

> De ahí podemos explicarnos (…) la ausencia de un filosofar en América. Dicha ausencia no es sólo porque realmente no se hace filosofía, sino también porque se imita el pensar occidental a pie juntillas, lo cual conduce también al hecho de que tampoco por ese lado tengamos filosofía. Pero esto no significa que estemos condenados a una ausencia de una actitud filosófica, sino que simplemente Occidente no tiene el instrumento adecuado para pensar a nivel filosófico el 'estar' que caracteriza nuestro vivir (Kusch, 1973, p. 577).

Esta caracterización del estar siendo para Kusch es producto de nuestra hibridez: no hay una única expresión cultural que pueda cristalizar nuestra vida en el estar siendo. La autenticidad radica en invertir la figura de Occidente, ya que la formulación de nuestra autenticidad se encuentra en reconocer nuestro horizonte abierto, que se descubre gracias al estar.

En otros escritos Kusch continúa profundizando esta reflexión en relación al estar siendo. Lo une a nociones como de geocultura, lo cultural, entre otros. Igualmente, para seguir acercándonos a la noción de situacionalidad, detallemos lo expresado por Mario Casalla en "La filosofía latinoamericana como ejercicio de lo universal-situado" (2004) donde aporta nuevos enfoques a la búsqueda.

Casalla revalorizar, en dicho texto, el lugar de la situación porque afirma que nos permite una lectura culturalmente situada. Para ello postula una ruptura con aquellos quienes se inclinan por concebir al pensamiento como bastardo. Estos últimos buscan en el pensar "una suerte de entelequia incolora y aparentemente universal, que suele hacerse pasar por 'la verdad'" (Casalla, 2004, p. 63). Este es un tipo de discurso monadológico que escapa de lo histórico y de la situación, ya que sólo le da a estos aspectos, una mera alusión anecdótica o mítica.

A esta propuesta del pensamiento bastardo, Casalla, agrega una perspectiva extrema que es la del pensamiento historizante. A partir de esta mirada los aspectos se relativizan, los hechos se pierden en el contexto y lo singular se desdibuja en la generalidad. Es decir, llega a la misma secuela que trae aparejada la del pensamiento bastardo que es, nada menos, que el de la desolación del concepto y de lo real. La situacionalidad no deja de estar, pero está vista desde una configuración incorrecta e incompleta de la misma.

Luego de desarrollar el análisis de ambas posturas extremas, Casalla configura y puntualiza la acepción mencionada anteriormente: lo culturalmente situado. Para ello especifica que "Situar un pensamiento es comprenderlo dentro de aquella estructura histórica (es

decir, no meramente formal) en relación con la cual éste se expresa y dentro de la cual adquiere su especificidad" (Casalla, 2004, p. 64). Por lo tanto, emprender una filosofía situada es abrirse al otro en la historia, donde todo se hace acontecimiento porque se desprende una conformación nueva con cada otro. La situación pone en juego lo histórico, lo discursivo, el pensar y lo real.

¿Cómo se incluye en el pensamiento de Casalla la relación entre la situación y lo universal? Casalla problematiza esta unión por un doble movimiento que se desata entre la particularidad histórica latinoamericana que opera y en una universalidad histórica que la contiene. Esta visión permite enmarcar la situación de Latinoamérica al resaltar su identidad cultural, pero, a su vez, teniendo presente que su propia situación no puede escapar a las tensiones universales que tiene el hecho de afirmar una filosofía latinoamericana. Es decir, la filosofía es un universal (en tanto implica pensar en el concepto, en su historia) pero a su vez no deja de singularizarse por el hecho de ser latinoamericana.

Como detallamos la situacionalidad, como concepto enraizado desde el propio pensar latinoamericano, se potencia en las posibilidades que se entretejen en las propias experiencias que habitamos como latinoamericanos. El movimiento que presenta el mismo término de situacionalidad coindice con nuestro andar cultural. Por lo tanto, las *infancias situadas* habilitan a fortalecer nuestras propias experiencias alejándonos de planteos ajenos que no coinciden con nuestras cotidianeidades. Para demostrar estas acciones intentaremos dar cuenta de algunas prácticas ejemplificadoras y retomaremos aquellas que se presentaron a partir de las prácticas de filosofar con niños y niñas. Dichas acciones son retomadas de las propuestas del Proyecto de extensión del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur: "Filosofía con niños, niñas y adolescentes: Hacia la configuración de nuevas prácticas de articulación en el espacio público educativo". Recordemos que dichas prácticas son acciones que nos permiten fortalecer nuestra perspectiva de docentes investigadores, en este caso para dar cuenta de cómo las *infancias situadas* son parte de la propuesta filosófica. Por ello, estas experiencias nos ayudan a vincular: la investigación, en este caso en relación a nuestro objeto de estudio presentado (las *infancias situadas*), la extensión, en tanto marco que nos permite generar estas prácticas, y, por última, una alternativa de trabajo docente que es fortalecido por medio de la investigación y la extensión.

Antes de poder exponer algunas prácticas es importante que detallemos una de las dinámicas más destacadas de la propuesta de filosofía con niños y niñas que son las indagaciones filosóficas. Podríamos problematizar las tensiones entre las perspectivas de la filosofía con niños y la Filosofía para Niños, pero nos interesa solo desplegar una práctica que pueda trascender a estas discusiones de trabajo: ¿Qué es, por lo tanto, una indagación filosófica? (La presentaremos en el marco del Proyecto de extensión). Los integrantes de la indagación filosófica, que podemos pensar por ejemplo en un grupo de niños, adolescente o

adultos, comparten un tiempo donde se ejercita la escucha atenta de la palabra y se activa, por lo tanto, el cuidado del otro. El tiempo, que unos y otros comparten, se da en un clima cuidadoso para el tratamiento del propio contenido del diálogo. En ese marco, el sentido de la palabra

> (…) muere y renace (…), se compone con nuevos elementos y da lugar a un sentido nuevo que, al mismo tiempo que guarda una relación con aquel que le dio origen, transporta una diferencia que le es propia (…) Por eso, el sentido es acontecimiento, no contenido (López, 2008, p. 91).

La propuesta de construir nuevos conceptos se debe pronunciar dejando de lado la concepción de crear nociones universales: lo que se genera en la ronda de indagación es que el concepto se renueva o se reinventa de palabra en palabra, dando lugar a una mutación conceptual a lo largo del espacio compartido. Por lo tanto, la grupalidad de la indagación no es un sistema, es "(…) una constelación, [que] no tiene como base la plenitud de un concepto común" (López, 2008, p. 95). La indagación hace patente este requerimiento, ya que el preguntar filosófico pretende enriquecer el sentido del cuestionamiento y ampliar la dimensión de las respuestas ocasionando la necesidad de los miembros de re-preguntar. Estos espacios de indagación son planificados por el docente que la coordina, el cual la elabora en función de las características particulares de cada grupo y su contexto. Esta propuesta, ideada por Waksman y Kohan, filósofos que piensan desde una mirada de la filosofía con niños propia de Latinoamérica, tiene como objetivo posibilitar la experiencia del filosofar en las aulas haciendo hincapié en una planificación más libre y a su vez, más situada. En tal sentido, se propone que sean los propios docentes quienes escojan los disparadores textuales[3] como también las actividades de refuerzo[4] de las indagaciones. Como consecuencia de esto se considera necesario que el docente pueda sostener una actitud filosófica a la hora de planificar, para crear su plan de discusión[5] a partir de su propio cuestionar filosófico. Esto es significativo para la experiencia de la indagación, "como un movimiento del pensar que atraviesa la vida de quien la práctica. (...) La experiencia constituye algo de lo cual se sale transformado y el punto final de esa transformación no puede anticiparse" (Kohan y Waksman, 2005, pp. 70-71).

[3] Llamamos disparadores a textos (concibiendo a este término en su sentido amplio) que ayudan a incentivar el cuestionamiento y reflexión filosófica.

[4] Estas actividades intentan potenciar la riqueza del disparador y se ajustan a las realidades grupales.

[5] El plan de discusión está formado por preguntas que escribe el docente a partir de los interrogantes que el texto elegido le causó. La propuesta afirma que el mismo texto debe primero interrogarnos para luego poder invitar a que otros lo hagan.

Esta propuesta detallada sobre la indagación filosófica, como experiencia de filosofar con niños, se vincula con la noción de *infancia situada* presentada. Así, se funda una mirada de la infancia diferente y se presenta a la filosofía como la posibilidad de generar un espacio para que los participantes de la experiencia vivan la actitud infante. El dinamismo que adquiere el término desenvuelve una faceta distinta a la que muchas veces se tiene del infante y la filosofía. La red de conceptos se hace presente, ya que la constelación de algunas nociones logra trazarse: infancia, situacionalidad, experiencia, juego y filosofía son nociones nodales en tanto podemos unirlas, tensionarlas y conjugarlas. Esta constelación nos da lugar a decir que el *infante situado* filosofa en la experiencia del juego del pensar, es decir que hace filosofía. Así, la novedad irrumpe y cuestiona al canon en tanto se afirma que el que hace filosofía es un infante.

Como desarrollamos las experiencias de las indagaciones filosóficas evidencian el sentido del concepto de *infancias situadas*. Para continuar con el planteo vislumbraremos algunas otras prácticas más específicas que dan sustento a este recorrido.

Una de las prácticas puestas en juego por el grupo de Extensión de Filosofía con niños a lo largo del tiempo, fue la conformación de una red de instituciones interesadas en llevar a cabo indagaciones filosóficas en sus aulas. Esta Red Institucional de Filosofía con Niños y Adolescentes, está formada por el grupo de extensión y distintas instituciones educativas de nivel Inicial y Primario de Bahía Blanca y la zona.

Los integrantes de la Red se reúnen con diferentes frecuencias, en función de las actividades que proyectan y ejecutan. En los encuentros las docentes que la integran comparten las experiencias de las indagaciones filosóficas y los interrogantes que surgen a partir de las mismas. Además, se generan espacios de formación acordes a las inquietudes que se presentan en los encuentros de la red y, sobre todo, en el ejercicio del rol de coordinador de filosofía en torno a la planificación de indagaciones filosóficas. En síntesis, la red está conformada por todas aquellas instituciones que, de una manera u otra, llevan a cabo la filosofía con niños en sus instituciones. Esto amplía la participación del grupo universitario y resalta una mirada más situada del filosofar con niños.

Es así que la red de filosofía pone en juego algunas de las ideas pensadas sobre las *infancias situadas*, ya que la misma es un sostén de acompañamiento en la formación y en la construcción de espacios escolares donde se prioriza el acercamiento, el diálogo y, sobre todo, el compartir un espacio cara a cara con otros. Por ello la red, además de ser una manera de encontrarse y de buscar contacto para repensar prácticas y motivar a nuevas ideas o propuestas, es también un símbolo de ejercicio de prácticas situadas. Pensar en redes es afirmar tensiones, nudos, acuerdos y compromisos de acción. Así, la red de filosofía pone en juego una mirada situada de las infancias, es decir una construcción colectiva de las mismas escuchando sus voces, propuestas, atendiendo a sus contextos inmediatos y sumando en la medida que las oportunidades surjan. Por eso, cada invitación a estas prácticas

filosóficas, ya sea para conocer la propuesta como para sumarse a ella, están pensadas a partir de las experiencias con los niños. Las teorías no son abstracciones sino que son reflexionadas a partir de estas situaciones cotidianas y, de este modo, no dejan de estar ancladas en experiencias concretas.

Otra de las prácticas que ayudan a entender estas *infancias situadas* fueron las Olimpíadas de indagaciones filosóficas, donde distintos grupos de estudiantes, de distintos niveles de la educación, se juntaron a pensar con otros; es decir donde las experiencias se potenciaron y abrieron a nuevas posibilidades. Los dos encuentros de Olimpíadas de indagaciones ayudaron a reflejar y a motivar las afirmaciones de la propuesta. En 2015 se desarrollaron las 1º Olimpíadas de Indagación Filosófica de Niños y Adolescentes de Bahía Blanca y su zona de influencia, organizadas por el Proyecto de Extensión de Filosofía con niños, niñas y adolescentes del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur. Luego de la primera experiencia, en el 2016 se replicó. Estas prácticas, primeramente, se separaron de aquel sentido más asociado al término "olimpíadas". Esta afirmación se sostiene en la experiencia de los encuentros y en las expectativas de su organización, ya que las mismas se alejaron de la competencia, de las acciones individuales y destacaron las construcciones colectivas. Por supuesto, estos fueron reflejo de un trabajo cotidiano de docentes en las instituciones, ya que remarcaron que los encuentros con los otros no deben ser idealizados si no ser concretos, situados, cara a cara y en un contexto que acompañe a la reflexión con otros.

Podríamos seguir destacando un proceso de trabajo continúo que tiene que ver con afirmar que la actividad docente sobrepasa a las acciones al interior de las aulas. Todas estas experiencias conjugan una perspectiva de "ser docente" diferentes y, sobre todo, que enriquecen al trabajo cotidiano institucional. Estas propuestas de extensión hacen a una vinculación entre instituciones que trascienden niveles y perspectivas cristalizadas. Sostener una constante construcción permite que la investigación no quede en expertos y que se valorice a partir de acciones políticas que desafíen el trabajo docente. Buscar espacios comunes de diálogos, construir redes potenciadoras de dinámicas de reflexión y, sobre todo, generar prácticas de extensión que afirmen que los espacios públicos son lugares para habitarlos, es afirmar que la docencia, extensión y la investigación son actividades que podemos vincular.

## Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2011). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.

Agudo, S. *et al.* (2006). Proyecto de Extensión Universitaria Filosofía con niñas, niños y adolescentes: hacia la configuración de prácticas de articulación en el espacio público

educativo. Bahía Blanca: Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur. (Mimeo.)

Benjamin, W. (1989). *Escritos. La literatura infantil, niños y jóvenes*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Benjamin, W. (1982). "Experiencia y pobreza". *Discursos interrumpidos I*. Madrid: Taurus.

Benjamin, W. (1982). *Infancia en Berlín de 1900*. Madrid: Alfaguara.

Beorlegui, C. (2004). *Historia del pensamiento filosófico latinoamericano. Una búsqueda incesante de la identidad*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Casalla, M. (2004). "La filosofía latinoamericana como ejercicio de lo universal-situado". *Cuadernos del Sur - Filosofía,* (33). Bahía Blanca: Departamento de Humanidades, Universidad del Sur.

Kusch, R. (1973). "El 'estar- siendo' como estructura existencial y como estructura existencial y como decisión cultural americana". *Actas del II Congreso Nacional de Filosofía*. Tomo 2, Buenos Aires: Sudamericana.

López, M. (2008). *Filosofía con niños y jóvenes. La comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

López, M. (2008). *Infancia y colonialidad*. Traducción cedida por el autor: "Infância e colonialidade". En Vasconcellos, T. (Org.), *Reflexões sobre Infância e cultura*. Niterói: EdUFF.

Waksman, V. y Kohan, W. (2005). *Filosofía con Niños. Aportes para el trabajo en clase.* Buenos Aires: Noveduc.

# Sometimiento-Reconocimiento/Reconocimiento-Sometimiento. La comunidad Curruhuinca de San Martin de los Andes entre los años 1937-1938

María Griselda Gómez[1]

## Introducción

La presente ponencia intentara esclarecer a través de un análisis historiográfico documental los comienzos de la comunidad Curruhuinca afincada en los márgenes del lago Lacar[2] que se sometió a la política de dominación del Estado Nacional y del ejército Roquista en el marco de la llamada Campaña del desierto y las posteriores campañas: Campaña del Nahuel Huapi y la Campaña de los Andes. Fue el mismo Juan Domingo Perón que entre los años 1937-1938 siendo todavía coronel, visitó a Abel Curruhuinca por entonces Longko[3] de dicha comunidad, ubicada en el paraje Quila-Quina en la ciudad de San Martín de los Andes y le otorgó un bastón de mando como símbolo de reconocimiento de pueblo a pueblo, de autoridad a autoridad, y de poder compartido en aquellas regiones patagónicas. Así mismo se pretende dilucidar la relación existente entre aquel primer asentamiento de la comunidad y la posterior entrega del bastón, para comprender como la política del estado se ha ejercido

[1] Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTreF), correo electrónico: grishistorias@hotmail.com.

[2] La cuenca del Lago Lacar resulta un caso verdaderamente paradigmático si se tiene en cuenta que suscitó un conflicto entre Chile y la Argentina por el cual, en 1902 en su carácter de árbitro el Rey Británico Eduardo VII estableció en el artículo n.° 2 del Laudo Limítrofe que la hoya del lago Lácar se adjudicara a la República Argentina. Pronunció su decisión el 20 de noviembre de 1902, sobre las cuatro regiones en litigio: región del paso de San Francisco, cuenca del lago Lácar, inmediaciones de los lagos Nahuel Huapi y Viedma, y región adyacente al seno de la Última Esperanza.

[3] Que en Mapudungún significa cabeza y también líder. El Longko es la Cabeza y la comunidad el cuerpo.

de distintas maneras, ya sea a través de métodos violentos y el sometimiento o utilizando otros mecanismos de control revestidos de un "reconocimiento" exprofeso.

**Ubicación: espacio- tiempo y territorio**

Antes de adentrarnos en el objeto de estudio de este trabajo, consideramos pertinente realizar una contextualización del período y del tema en particular, ubicándonos en tiempo y espacio, así como también posicionarnos en el territorio que analizamos, ya que la asociación entre tiempo-espacio y territorio, nos permitirá definir de forma más acertada la realidad que anhelamos abordar.

La región Patagónica abarca una extensión de casi 800 000 km² y comprende todo el territorio argentino al sur del río Colorado, a excepción de la Antártida y algunas islas del Atlántico Sur. El sector Andino se encuentra dividido en tres zonas: sector Andino, sector Central, y sector Costero. El primero se extiende al oeste de la región y su rasgo dominante es la montaña andina: la cordillera de los Andes, que recorre desde el paralelo 37 hasta el extremo oriental de la isla de los Estados. El sector central, se caracteriza por la presencia de la meseta patagónica. Es el sector más extenso y se encuentra constituido por diversos accidentes geográficos: mesetas, serranías, cañadones, grandes bajos y lechos fluviales. El sector costero, se extiende al este de la región y su paisaje se caracteriza por sucesivas incursiones marinas. La costa es acantilada y alta, aunque interrumpida por playas abiertas, golfos, y estuarios.

En la región cordillerana norpatagónica se desarrolla un valle fértil de origen glaciar donde está ubicado San Martin de los Andes, se encuentra bordeada por el Lago lacar. Según los datos obtenidos en la bibliografía consultada y en especial en "San Martín de los Andes. Historia de una postal"[4] el Lago tiene una extensión de aproximadamente 49 kilómetros cuadrados, a su vez presenta una angostura hacia el oeste que da origen al lago Nonthue, su cuenca más onda desagua a través del río Hua Hum en el océano Pacífico. San Martín de los Andes es cabecera del departamento Lacar en la provincia de Neuquén. Desde que fue fundada en 1898 ha crecido hacia el este en dos significativas agrupaciones urbanas: Villa Vega San Martin y Villa Vega Maipú, en medio de las cuales se han desarrollado distintos barrios como: El Oasis, El Arenal, Chacra 4, Villa Paur, entre otros. A su vez, está rodeada por cordones montañosos. El departamento que nombramos anteriormente posee distintos

[4] Mena, Ana María. "San Martín de los Andes. Historia de una postal". pp. 22.

parajes como Quila-Quina; Payla Menuco; Trompul Y Lolog[5]. En cuanto a sus características climáticas, abundan las lluvias en invierno y significativos vientos. También predominan nevadas agudas. Durante el verano las temperaturas son más cálidas y la luz solar más prolongada.

## Contextualización histórica

Hacia mediados del siglo XIX la región en cuestión, era un territorio que se conocía como "País de las Manzanas"[6] para dilucidar la ocupación militar de esta parte de la Patagonia hay que abordarla desde la perspectiva de las fronteras internas y externas existentes hacia 1870 como han demostrado los estudios realizados hasta el presente.

Con respecto a este punto podríamos hablar si se quiere de fronteras impregnables porque hubo una interacción permanente y progresiva entre ambos lados del macizo Andino Cordillerano desde el siglo XVIII y sobre todo durante el siglo XIX cuando se intensificó el tránsito hacia la Pampa como producto de la proliferación del ganado tanto equino como vacuno, por lo que resulta indiscutible la preexistencia de las comunidades en la zona, si se tiene en cuenta lo señalado hasta aquí ya que dichas líneas constituyeron a su vez círculos de comunicación, de contacto cultural ,de abastecimiento y de alianzas políticas que fueron documentadas por numerosos viajeros, cronistas y naturalistas como Guillermo Cox, el perito Francisco Moreno o el marino Inglés George Chaworth Musters[7] entre otros. Así mismo, Numerosos historiadores han abordado a través de las crónicas la presencia de las comunidades y la ocupación española, dando cuenta del complejo escenario de interacción, que tenía como principales protagonistas a los pueblos indígenas de ambos lados de los Andes.

En relación a esto es por demás sugerente el trabajo de Villar, Jiménez y Alioto, "La comunicación interétnica en las fronteras indígenas del Río de la Plata y Sur de Chile en el

[5] De los parajes aquí mencionados los habitados actualmente por la comunidad Curruhuinca son: Payla Menuco, Quila-Quina, Pil Pil y Trompul.

[6] Neuquén o País de las Manzanas era gobernado por el cacique Sayhueque el cual tenía bajo su autoridad a gran cantidad a caciques. Entre ellos podemos nombrar desde la línea de la frontera a los llamados indios amigos bajo el liderazgo de Catriel (cerca de Azul), Coliqueo y otros.

[7] El marino inglés visito a sayhueque en abril de 1870, después de emprender el viaje a las islas Malvinas, que siguió en Punta Arenas y lo llevo a cruzar la Patagonia. En San Martín de los Andes Historia de una Postal, p. 23.

Siglo XVIII"[8], en donde dan cuenta de la temprana interacción en las fronteras indígenas y las dificultades a las que tuvieron que enfrentarse las comunidades, los oficiales reales, sacerdotes, y particularmente en lo que respecta al leguaje y los trances inherentes de comunicación, "En las fronteras indígenas del Río de la Plata y Chile meridional, principalmente en la primera, la comunicación interétnica estuvo condicionada para las autoridades coloniales por una endémica escasez de lenguaraces e intérpretes, de quienes dependían debido a su habitual desconocimiento del mapudungun, lengua del sur del reino de generalizada utilización en el siglo XVIII por todos los grupos nativos de la región. Con relación a estos últimos, en cambio, no son pocos los casos documentados de personas que habían incorporado el habla de Castilla (o español como se la denominaba) y la utilizaban en actividades de mediación —inclusive por circunstancial requerimiento de la administración— y de inteligencia"[9]. En el siglo XVIII era intenso el intercambio de productos entre comunidades indígenas con españoles. Desde el actual territorio neuquino se proveía a los europeos de sal, tejidos y animales. A cambio recibían productos como tijeras, cuchillos, botones, aguardientes, cintas, etc.

Es interesante hacer referencia al relato de Guillermo Cox en donde describe la zona que exploró a mediados del siglo XIX desde Chile hasta el lago Nahuel Huapi. En Viaje a las regiones septentrionales de la Patagonia (1862-1863)[10] se hace referencia a un escrito del profesor Juan Martín Biedma, estudioso del occidente patagónico, el cual publica en 1963 en el diario *La Prensa* un informe sobre la obra de Cox. Allí afirma que hasta mediados del siglo pasado ningún hombre había visitado el Nahuel Huapi, con excepción del franciscano Menéndez que lo hizo a fines del siglo XVIII. Como se trataba de poblar el sur de Chile en 1855 se abrió por órdenes de Vicente Pérez Rosales (quién fundó Puerto Montt) un paso cordillerano que permitiera llegar hasta dicho lago. Los intereses chilenos del momento, se combinaban con el deseo de explorar la aún poco conocía Cordillera con el objetivo de expandir su comercio y adquirir mejores posiciones en momentos en que la frontera de ambos países aún no estaba definida y, encontraron en Cox un fiel interprete que viajó hasta la desembocadura del río Petrohué[11] lo que le permitió conocer la región, reunir información

[8] Villar, Jiménez y Alioto, "La comunicación interétnica en las fronteras indígenas del Río de la Plata y Sur de Chile, Siglo XVIII".

[9] Villar, Jiménez y Alioto, p. 1.

[10] Guillermo Cox. "Viaje en las regiones septentrionales de la Patagonia (1862-1863)", p. 4.

[11] El río Petrohué tiene su origen en el lago de Todos los Santos, en el sector de los lagos, en Chile (ver también río Trancura), desde donde inicia un recorrido que se extiende por 36 kilómetros, Un buen trecho del río discurre por los terrenos del Parque Nacional Vicente Pérez Rosales, que es un área protegida, especialmente en la parte sur, ya que la zona norte se encuentra resguardada por la Reserva Nacional Llanquihue.

y reclutar acompañantes. Este expedicionario describió los hábitos que observó en los toldos de los nativos, la geografía y las especies que encontró. Retomando su libro de viaje se puede leer:

> José vera vivía ordinariamente en los toldos de Trureupan[12], pero había venido a las orillas del lago para la cosecha y se había construido una habitación mitad toldo, mitad ramada (…). El pico de Culaquina es el más notable de los cerros del sur, el Trumpul en los del norte. El cordón del norte se halla algo retirado de las orillas del lago, dejando un extenso llano en donde tienen los indios sus chacras y potreros (…) como a treinta y dos kilómetros de su origen, se estrecha el lago Lacar para formar el balseo del Nontue (…) Aquí se extiende pues, un lago, el del Lacar, que a primera vista parece hallarse al otro lado de la línea divisoria de las aguas, y, sin embargo, vacía sus aguas al mar pacífico (…) uno que pasase la cordillera sin darse cuenta de este ejemplo tan singular, se sorprendería mucho más al oír contar a los indios de los Todos de Huentrupan que a un indio de Valdivia llamado paulino, habiendo ido a negociar a ese lado, las nieves del invierno le cerraron el paso del boquete (…) el lago lacar tiene mucho pescado. Los indios que viven en las orillas aprovechan las creces del río para detener los peces en cercados de ramas cundo baja el agua[13].

La narrativa de Cox da cuenta de una ruta sumamente transitada ya para el siglo XIX. El camino que exploró funcionó como una red de relaciones de comunicación y comercial, a través de la cual baqueanos, hacendados, y población originaria habían establecido desde hace tiempo una profunda vinculación.

## Fronteras internas

La imagen de un territorio nacional deshabitado estuvo presente en los cimientos de una conceptualización que guío el proceso de construcción de la Nación durante todo el siglo XIX. El control territorial por parte del Estado se relacionó con un fuerte contenido de carácter supuesto o simbólico como lo fue la categoría del desierto para hacer referencia a espacios descentralizados de poder estatal, regiones deshabitadas o sitios bárbaros. Tal como plantea María Teresa Herner[14] Sarmiento resumiría dicha concepción en la antinomia Civilización o Barbarie en donde el desierto engendraba lo salvaje, llegando a representar

[12] Bartolomé Curruhuinca.

[13] Cox, pp. 185-187.

[14] María Teresa Herner. La Invisibilización del otro Indígena en el proceso de construcción nacional. El caso de la Colonia Emilia Mitre, La Pampa. Universidad Nacional de La Pampa. 2014, pp. 122-123.

ambos elementos como un par indisociable. La civilización era lo urbano y europeo, mientras que la idea de bárbaro se asociaba a los grupos indígenas autónomos que poblaban los espacios no controlados, reclamados como propios, pero apenas conocidos. Una vez finalizada la Conquista del desierto, eliminada las fronteras interiores y establecidas la integración del territorio se fue formando paralelamente un proceso de negación ideológica de la propia presencia de elementos originarios, llegando a desaparecer de la percepción colectiva incluso el hecho de que existía una permanencia de comunidades indígenas en el territorio argentino. Se produjo entonces una inivisibilizacion y blanqueamiento progresivo de la población a través de mecanismos homogeneizadores como la educación (con la escolarización de niños indígenas), la incorporación forzosa al mercado de trabajo como peones de estancia, al ejército, a la marina y a la policía o fueron trasladados a las provincias del norte como mano de obra barata para los ingenios azucareros, mientras que las mujeres se orientaban hacia el servicio doméstico. Cabe destacar que todo este proceso se realizó a través de prácticas violentas y políticas estatales que diezmaron a la población indígena, no obstante, algunas comunidades, como el caso de la Curruhuinca terminaron por someterse a un estado avasallador de su ancestral existencia en dicho territorio. La necesidad de concentrar superficies de tierras hacia 1870 puso en marcha la ocupación definitiva del territorio indígena mediante la violencia directa o los “acuerdos pacíficos”.

A pesar de que se trata de un acontecimiento lejano en el tiempo, recordemos que desde Buenos Aires se mantuvieron actitudes duales con respecto a la relación con los indígenas. Mientras el gobernador Martín Rodríguez mantuvo una política más antagónica con respecto al acuerdo de paz, Rosas se mostró con una actitud abierta llegando a pactar con ciertos caciques, no obstante, se mantendrá siempre fiel a los intereses expansivos del Estado Nacional. Fue este último, quién inicia los “negocios pacíficos” con los indígenas, por lo cual, el gobierno proveía de ganado vacuno, raciones y caballada a los caciques. Por su parte, las comunidades se comprometían a no realizar malones a la frontera, a defenderla de ataques de indígenas “no amigos” y a suministrar información con respecto al movimiento de grupos que pudieran significar algún peligro para los pueblos o fortines. En los Curá y su liderazgo en la nación Mapuche, Cesar Ricardo Noceti[15] hace referencia a este tipo de acuerdos y relata que durante el gobierno de Rosas, Calfucurá se mantuvó en relativa calma cumpliendo el pacto establecido con Rosas, aunque nunca dejará de reivindicar la soberanía de sus tierras. Según el autor citado, la fidelidad a Rosas iba a llevar a los indígenas (principalmente a Catriel y Calfucurá) a darle su apoyo en Caseros en 1852, pero al caer

[15] Noceti, Emilio Ricardo (2013). *Los Curá y su Liderazgo en la nación Mapuche*. Bahía Blanca: Ediciones RCM.

Rosas, se abre una nueva etapa tanto para las comunidades como en la política del nuevo gobierno.

Si avanzamos un trayecto más en el tiempo es significativo mencionar la sanción de la Ley n.º 215[16] de agosto de 1867 durante la presidencia de Mitre (1862-1868) en donde se establecía el corrimiento de la frontera hasta el río Negro y Neuquén y en cuyos artículos se hace mención a los acuerdos pacíficos y a las expediciones que se realizarían contra los indígenas que no se sometieran voluntariamente al Estado Nacional[17].

En 1875 el ministro de Guerra Adolfo Alsina[18] propuso un procedimiento de acción que consistió en avanzar en la frontera sur estableciendo lugares estratégicos a través de la fundación de nuevas guarniciones militares unidas por un gran zanjón con el fin de resistir a los malones. Su intención en consonancia con sus antecesores, era el cumplimiento de la Ley n.º 215, por lo tanto, su plan consistió en hacerlo progresivamente, en distintas etapas, pero el proyecto de Alsina tuvo inconvenientes como su su muerte y el gran rigor de algunos

---

[17] Los Artículos más representativos de la política estatal con respecto al indígena en dicha ley son: Art. 1º- Se ocupará por fuerzas del Ejército de la República la ribera del río "Neuquén" o "Neuquén", desde su nacimiento en los Andes hasta su confluencia en el río Negro en el océano Atlántico estableciendo la línea en la margen septentrional del expresado río de Cordillera a mar.

Art. 2º- A las tribus nómades existentes en el territorio nacional comprendido entre la actual línea de frontera y la fijada por el artículo 1º de esta ley, se les concederá todo lo que sea necesario para su existencia fija y pacífica.

Art. 3º- La extensión y límite de los territorios que se otorguen en virtud del artículo anterior, serán fijados por convenios entre las tribus que se sometan voluntariamente y el Ejecutivo de la Nación — Quedará exclusivamente al arbitrio del Gobierno Nacional fijar la extensión y los límites de las tierras otorgadas a las tribus sometidas por la fuerza—. En ambos casos se requerirá la autorización del Congreso.

Art. 4º- En el caso que todas o algunas de las tribus se resistan al sometimiento pacífico de la autoridad nacional, se organizará contra ellas una expedición general hasta someterlas y arrojarlas al Sud de los Ríos Negro y Neuquén.

Art. 5º - A la margen izquierda o septentrional de los expresados ríos y sobre todo en los vados o pasos que puedan dar acceso a las circunstancias de los indios, se formarán establecimientos militares en el número y la distancia que juzgue conveniente el Poder Ejecutivo para su completa seguridad.

Art. 8º - Por una ley especial se fijarán las condiciones, el tiempo y la extensión de tierras que por vía de gratificación se concederá en propiedad a los individuos que compongan la expedición ya sea como fuerzas regulares o como voluntarios agregados.

[18] El 8 de enero de 1876 reunió a los jefes y comandantes de frontera y les explicó su plan. Una zanja debía unir los poblados y fortines más importantes de la provincia para limitar el arreo de ganado y el ejército debía hacerse fuerte, por un lado, en los lugares estratégicos, y por otro lado en expediciones punitivas o de desalojo (Noceti, Emilio Ricardo, 2013, p. 38).

altos oficiales del ejército. En 1878 se crea la Gobernación de la Patagonia[19] reconociendo de esta manera jurídicamente al territorio patagónico así mismo, Julio A. Roca asume como ministro de guerra aplicando una dura política territorial. Más tarde en 1884 se sanciona La Ley de organización Territorios nacionales: Ley n.º 1532, formándose los territorios nacionales de Neuquén, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego[20]. Dicho esto, coincido y es cierto lo que algunos historiadores plantean que en este proceso y sobre todo a partir de 1880 gran parte de los poderes públicos se limitaron a cumplir los preceptos constitucionales y desde ese lugar actuaron, ya que el indio se encontraba refugiado en las fronteras[21], pero consideramos significativo señalar un doble factor influyente en este devenir , nos referimos por un lado, al proceso de pacificación venido desde Chile y por otro a la Campaña al desierto proyectada desde la Argentina. Todos los Longkos que resistieron como consecuencia quedaron dispersos ubicándose lógicamente en lugares cercanos a vertientes de agua en donde formaron sus familias, "pudimos permanecer en el otro lado. Muchos lo hicieron. Allá en Chile, nos corrían también. Nos echaban para el sur. Y en el Arauco había otra guerra. Retornamos todos, poco a poco, al lugar de los antepasados"[22].

Luego de este doble proceso de enajenación, fueron testigos de la venta de sus tierras a distintos propietarios, no obstante, algunas de ellas se otorgaron como concesión por parte del estado a aquellos que colaboraron en el marco de la Campaña al Desierto. Gran parte de las comunidades nunca pudieron volver a su hábitat ancestral y quedaron reducidos en el territorio, ubicándose donde pudieron. Para la cultura mapuche perder su territorio significó

[19] Bajo la Ley n.º 954 en 1878.

[20] Ver ley n.º 1532. Fuente: Registro Nacional n.º 1882/84, p. 857. https://www.educ.ar/recursos/128703/ley-n-1532-territorios-nacionales.

[21] "(…) Ahora bien, la llegada al poder de los hombres positivistas de la generación roquista proyectó y realizó una política de objetivos claros que —auxiliada por una coyuntura favorable— permitió la consolidación de la clase dirigente y a un tiempo la imposición de un modelo institucional/cultural (con prácticas, valores, creencias y modos de ser y hacer) en todos los órdenes de la vida nacional. En este sentido es que sostenemos que a partir de 1880 los poderes públicos se limitaron a cumplir las prescripciones constitucionales, pues el indio se había refugiado en las fronteras; porque, si bien tenía contactos con la población nacional, no manifestaba deseos de incorporarse a la sociedad argentina, y sobre todo porque el indio pasó a constituir, en el imaginario social, un personaje indómito que no deseaba abandonar su vida nómade. Además, el Estado privilegió como poblador al inmigrante; es en función de sus intereses que la clase dirigente legisló y, por lo mismo, no aceptaría competencias en la ocupación del recurso más rentable entonces, la tierra. En este contexto entonces entendemos que se fue generando una nueva tradición jurídica orientada a la conservación de tal recurso en manos de un reducido y vigilado sector. Así las cosas, el indio siguió habitando las fronteras o territorios apartados de los centros urbanos (…)" (Eberle e Iribarren, 2018).

[22] En Curruhuinca-Roux. *Las matanzas del Neuquén. Crónicas mapuches*, p. 11.

ver diezmada su identidad como pueblo, dado que la tierra constituía un lugar sagrado en donde se encontraban distintos rehues[23].

Gravitó y prevaleció entonces la visión eurocéntrica en la mayoría de la elite gobernantes guiados por el primer censo que se realizó en 1869, el volumen demográfico argentino era de 1 737 076 habitantes. Es decir, se trataba de una población escasa en comparación con la magnitud del territorio, por eso mismo se consideró necesaria la radicación de inmigrantes[24]. En San Martín de los Andes: Historia de una postal[25], la autora hace referencia a que uno de los primeros inmigrantes que vino al pequeño pueblo atravesó en carreta las enormes distancias entre Zapala y San Martín de los Andes. Similares itinerarios hicieron ciudadanos siriolibaneses, franceses y españoles cuyos descendientes viven aún hoy en la localidad. Para fomentar la inmigración la Ley Avellaneda se instrumentó en la región patagónica en 1904, cuando el gobierno nacional reservó una superficie de 122 280 hectáreas en el territorio del Neuquén para adjudicarlas a colonos provenientes del sur de Asia, promoviendo la inmigración de Boers. Estos eran granjeros y campesinos de origen holandés que vivían en el sur de ese continente. Asímismo, explica que esas fracciones de 2500 hectáreas por familia y su adjudicación estaban condicionadas a que contaran con ganado vacuno y equino en corrales, por lo que debían alambrar los terrenos. Tendrían que estar dispuestos a que se realizaran inspecciones gubernamentales en los parajes adjudicados a través del personal perteneciente a la Dirección de Tierras y Colonias, con el fin de fiscalizar el cumplimiento de lo pactado, para luego acceder al título definitivo de la propiedad a un costo accesible por hectárea. Así llegaron varias familias a la región.

## Una interpretación acerca del origen de la comunidad Curruhuinca

La comunidad Curruhuinca dominaba todo el valle del Lago Lacar. Según estudios antropológicos, arqueológicos e históricos recientemente realizados[26] la cuenca del lago Lacar

[23] Grueso tronco de maqui rodeado y atado con ramas. En ellas dejan colgados los corazones de los animales que matan en sus rogativas. También bajo dicha terminología se hace referencia a la parcialidad de tierra.

[24] Recordemos que durante la presidencia de Avellaneda (1874-1880) se promovió la llegada de inmigrantes europeos a través de la Ley de Inmigración y Colonización n.º: 817 o también conocida como Ley Avellaneda.

[25] Mena, A. M., pp. 52-54.

[26] El 11 de junio de 2015 se presentó en el senado de la nación el libro: “Lofche Curruhuinca, aportes documentales para el conocimiento de su territorio y linaje" del arqueólogo Alberto Pérez, investigador de la Fundación Azara y director del Laboratorio de Arqueología de la Municipalidad de San Martín de los Andes (Neuquén). Consultar: (S-2969/13) PROYECTO DE RESOLUCION. Senado de la Nación.

representa un espacio que fue testigo de la circulación, vivencia e interacción de los pueblos mapuches con el paisaje desde hace más de once mil años. Otorguémosle aquí la palabra a Curapil Curruhuinca,

> Me llamo Curapil. Soy huiliche. Lo fueron mis padres, y los padres de mis padres. Pertenecemos todos a la tribu Curruhuinca, de Quila-Quina. Los cristianos me dicen araucano (…) fuimos dueños de estas tierras del Neuguén, del blanco Chapelco y el silencioso Lacar, de sus bosques de coihues y radales y sus ríos rápidos (…) Un buen día las huincas nos hicieron la guerra. Luchamos y debimos escapar. Nos escurrimos por el boquete de Hua Hum. Cuando volvimos ya nada era nuestro. Unos ladrones que aseguraban ser gobierno dormían en los toldos. Nos robaron porque tenían cañones, tralcas[27] y revólveres lustrosos. Y, además porque eran más salvajes que nosotros[28].

Ahora bien, Retomando el recorrido histórico que realicé al principio, mientras en la región analizada se sucedían diversos conflictos, en Buenos Aires se promulga la Ley n.º 954[29] en el año 1878, ejecutada por el coronel Álvaro Barros quién estableció la capital en Mercedes de Viedma . La ley se encontraba enmarcada en el proyecto de "Campaña al Desierto", más tarde Barros es remplazado por el general Lorenzo Vintter.

Volviendo al territorio que estamos analizando y sometidas ya varias tribus hacia 1882 aún quedaban en pie en la región del Comoé (hoy Comahue) las comunidades al mando de distintos caciques entre ellos Nahuelpan, Foyel y Sayhueque, por tal motivo el gobierno

---

Secretaría Parlamentaria. Dirección General de Publicaciones. VERSIÓN PRELIMINAR SUSCEPTIBLE DE CORRECCION UNA VEZ CONFRONTADO CON EL ORIGINAL IMPRESO. "2013 AÑO DEL BICENTENARIO DE LA ASAMBLEA GENERAL CONSTITUYENTE DE 1813". Fuente: http://www.senado.gob.ar/parlamentario/parlamentaria/340264/downloadPdf.

[27] Tralka: trueno.

[28] Curruhuinca - Roux. *Las Matanzas del Neuquén. Crónicas mapuches*. Buenos Aires: Editorial Plus, 1984, p. 11.

[29] "(…) Apenas terminada la campaña militar, el 11 de octubre de 1878, el Gobierno Nacional dictó la Ley Nro.: 954, creando la Gobernación de la Patagonia, con jurisdicción desde el río Negro hasta el cabo de Hornos. La capital de ese territorio sería la población llamada Mercedes de Patagones, en homenaje a la virgen de la Merced, sobre la margen sur del río Negro (hoy Viedma), enfrente de Carmen de Patagones. Ley n.º 954: Artículo 1º: El Poder Ejecutivo establecerá una Gobernación en los territorios de la Patagonia, con el personal de empleados y los sueldos que la ley de Presupuesto asigna para la del Chaco. Artículo 2º: Mientras se dicta la ley general para el Gobierno de los territorios nacionales el de la Patagonia se regirá por la ley de 11 de octubre de 1872. Artículo 3º: Este tendrá su asiento en la población de Mercedes de Patagonia y dependerá del Ministerio de Guerra y Marina, en todo lo concerniente a esos ramos de la Administración. Artículo 4º: Comuníquese al Poder Ejecutivo…". Fuente: Legislatura de la Provincia de Río Negro.www.legisrn.gov.ar/ORIGINAL/P00959-2016.pdf

llevó a cabo dos campañas para concluir definitivamente con la ocupación de los territorios: La Campaña del Nahuel Huapi en 1881 y la Campaña de los Andes iniciada a fines del año siguiente. Se puso al frente de las mismas al general Conrado Villegas, según se relata en *San Martín de los Andes. Historia de una Postal*[30], durante la Campaña de los Andes en 1882 Villegas avanzó con tres brigadas del regimiento 3 de caballería de exploración: una hacia el norte de Aluminé y el río Agrio en el norte neuquino comandada por el teniente coronel Rufino Ortega; la segunda hacia la zona de los ríos Collón Cura y Caleufú liderada por el teniente coronel Enrique Godoy y la tercera al mando del teniente coronel Nicolás Palacios, hacia el Nahuel Huapi. Sayhueque combatió y deambuló durante mucho tiempo esquivando al ejército y después de cinco años de eludir la persecución, quedó cercado por las tropas del sargento mayor Vidal, quién lo íntimo a rendirse. Fue ante el general Lorenzo Vintter, en Carmen de Patagones donde Sayhueque se presentó para deponer la lucha en enero de 1885, junto a él lo hicieron también los caciques Inacayal, Huenchenecul, Charquicán, Qual, Foyel, Cumilao y Bartolomé Curruhuinca, entre otros.

## La comunidad a orillas del lago Lacar. Sometimiento/Reconocimiento

Como demarcamos a fines del siglo XIX la comunidad Curruhuinca se encontraba asentada en los márgenes del lago Lácar. Durante la ocupación militar en el marco de la Campaña de los Andes del Sur iniciada por Conrado Villegas se plantea el objetivo de reducir a los últimos indígenas dispersos en vistas de la ocupación del territorio, asentando tropas en lugares estratégicos para, de esta manera hacer visible la presencia de Estado Nacional. En el libro anteriormente citado Ana María Mena[31] relata que mientras aún combatían varias tribus en diciembre de 1882, el cacique Bartolomé Curruhuinca acompañado por 18 nativos se presentó a parlamentar ante el campamento expedicionario que estaba al mando del coronel Rosario Suarez para someterse a las autoridades nacionales. Suarez le prometió consideración hacia él y a su familia en nombre del general Villegas. Curruhuinca volvería a presentarse con otros dos grupos con los que totalizo doscientos sesenta y dos nativos que se pusieron a disposición de las autoridades nacionales. Meses más tarde cuando continuaban las acciones militares, colaboró aportando baqueanos en el campo y en el cruce de los ríos.

Ahora bien, el documento que analizamos data del 7 de septiembre de 1896, quién firma es el coronel Rosario Suarez y relata los hechos ocurridos entre diciembre de 1882 y el año

[30] Mena, A. M., pp. 32-33.
[31] Pp. 36-35.

1888. El mismo viene a confirmar lo expuesto anteriormente y por diversos historiadores ratificando la dominación y el sometimiento que sufrieron las comunidades debido a las distintas políticas estatales,

> Buenos Aires, 7 de septiembre de 1896. El Jefe que firma a pedido del interesado cacique Bartolomé Curruhuinca, certifica que el año de 1882, el día 8 de diciembre se me presentó este cacique con una escolta de diez y ocho indios de su tribu con el propósito de someterse al Gobierno de la nación acatando las leyes del país y comprometiéndose a cooperar con sus servicios y los elementos de que disponía para la conquista del desierto.

Recordemos que las acciones militares realizadas en la región durante esos años, especialmente 1879 y 1885 culminaron con el desplazamiento o la desarticulación de las unidades políticas, territoriales mapuches y con la ocupación definitiva de los territorios por parte del Estado. Ese desajuste territorial provocó a su vez la denigración de la economía de producción indígena como lo atestigua Alberto E. Pérez en uno de sus trabajos[32] cuando expone que el Estado Nacional fue sujeto activo en la construcción del paisaje cordillerano norpatagónico, modelando incluso algunas características distintivas de la economía de sus pobladores con fines concretos. En este caso puntual, mediante la dicotomía entre sociedades productoras de alimentos en el sector occidental cordillerano y apropiadora de recursos naturales en el sector oriental, visibilizando y estigmatizando a aquellos grupos orientales que también eran productores, en este caso agro-pastoriles. Esta idea alimentó herramientas de consenso socio-político previas a la ocupación efectiva del territorio (Campaña al Nahuel Huapi 1881 y Campaña de los Andes del Sur 1882-1883). Dicha aquiescencia se fundaba principalmente en que el sistema económico de los pobladores originarios del territorio Patagónico constituía un obstáculo para el progreso, ya que su forma de vida cazadora/ nómada, incluso llamada ociosa, no era compatible con el espíritu de labor afín al proyecto agrícola-ganadero promovido como motor de desarrollo nacional, por lo tanto, puede decirse que estos mecanismos constituyeron una herramienta más de coerción por parte del Estado Nacional logrando su objetivo de someter a las comunidades. A lo anterior se sumaba la necesidad del Estado de incorporar tierras en vistas de poder introducir al país al modelo agroexportador que se imponía por parte de una clase dirigente

[32] "Economías mixtas de la Patagonia Noroccidental Argentina y Centro Sur de Chile". Formaciones Territoriales y fronteras. Araucanía - Norpatagonia: la territorialidad en debate. María Andrea Nicoletti y Paula Núñez Compiladoras. Primera Edición - abril 2013. Instituto de Investigaciones en Diversidad Cultural y Procesos de Cambio, CONICET-UNRN, Mitre 630, 8400 San Carlos de Bariloche Río Negro, Argentina.

terrateniente. Debemos con respecto a este punto hacer un paréntesis. La comunidad analizada se dedicaba específicamente al cultivo, poseían alrededor del valle del Lacar trigales cercados y realizaban un comercio constante con Junín de los Andes y con Valdivia. Por lo tanto, vemos aquí una interacción temprana con otros grupos interiores y fronterizos. No es descabellado entonces afirmar que la comunidad Curruhuinca, con la llegada del ejército roquista sufrió la desarticulación de su economía.

Volviendo al análisis desarrollado al principio, la fuente habla claramente de sometimiento y de dominación, dos palabras muy presentes en el imaginario de la generación del ochenta y a su vez, se utilizan terminologías despectivas como chusma, en la misma se prosigue:

> Como tenía Instrucciones del jefe de la 2ª. División del ejército, General de división Don Conrado E. Villegas hoy finado y de mi jefe inmediato hoy General de Brigada. Da. Nicolás M. Palacios para recibir los indios presentados y prometerles las garantías que por ley debían ser amparados acepté su presentación y sometimiento prometiéndole en nombre de la Nación y de sus jefes, las garantías de sus vidas e intereses para todos los que componían su tribu. Prometió presentarse con toda la tribu en el lago Nahuel-Huapí el día 12 del mismo mes lo que cumplió, presentándose con 44 indios de lanza y como 150 entre mujeres y chusma. Lo establecí con su tribu en el paraje que debía quedar hasta la incorporación a la brigada que debía establecer en ese punto su campamento general. El día primero al emprender la marcha a las regiones desconocidas le pedí 16 indios de su tribu para que me sirvieran para el pasaje de los ríos y como vaquéanos[33] en los campos que iba a recorrer, los que me fueron entregados

[33] Con respecto al rol del baqueano, es por demás sugerente el análisis del historiador Pablo Arias, quién analiza el rol del Baqueano desarrollando su conceptualización de manera muy clara: "(…) El baqueano es aquél portador del conocimiento de la sociedad a la que se pretende conquistar que ya ha sido conquistado o que, al menos, mediante un grado importante de coerción, se ha logrado sumar de una forma circunstancial y no plenamente segura a la causa de la exploración. El baqueano guía, el baqueano sabe e indica las rutas convenientes (…) El trato que recibe esta figura en las crónicas de las conquistas es contradictorio. Objeto de admiración y de suspicacia permanente, el guía indígena es percibido como un medio, una herramienta de cuyo funcionamiento depende el éxito de la partida. Si pudieran, los conquistadores extraerían de él su conocimiento y se liberarían de ese guía lugareño. Entretanto, no hay más alternativa que seguirlo atentamente, imponiéndole severos castigos si se intuye que no conduce a donde debe. El baqueano tiene el conocimiento del territorio, es decir, ha sabido incorporar las representaciones del espacio propias de su comunidad y ha podido, eventualmente, revisarlas y enriquecerlas añadiendo representaciones particulares con su experiencia. La circunstancia que lo define –guiar en el territorio propio a un flagrante o sospechable enemigo codicioso– también ha dado lugar a una copiosa literatura, menos comprensiva de la violencia sufrida por los baqueanos que esmerada en tacharlos de traidores. Ocupando una zona gris, el lugar del traductor, del nexo, del mediador y del comunicador, el baqueano es una metonimia del contacto entre diferentes epistemologías espaciales. Su

> ofreciéndose el mismo Curruhuinca a hacer la campaña, lo que no le acepte con el fin de que quedará con la tribu. En los pasajes de los ríos, como en los combates con los indios no sometidos, los indios cumplieron con su deber a la par de la tropa de líneas. Estos mismos indios prestaron importantes servicios como chasques para la correspondencia oficial y mis partes desde aquellas regiones desconocidas.

Durante este periodo se realizaron numerosos combates en los territorios aquí analizados, sobre esta actitud de Curruhuinca se debatió mucho, se lo acusa de "traicionar" a los suyos sin tener en cuenta el proceso de sujeción posterior al que se los sometió, por lo tanto, según nuestro punto de vista el cacique al verse acorralado eligió deponer la resistencia para salvar la vida de la vida de su comunidad. Es interesante desatacar aquí lo que Alberto Pérez desarrolla muy bien cuando afirma que en las expediciones militares el ejército Nacional en la coyuntura aquí abordada obtenía el sometimiento de las comunidades a través de prácticas violentas

> Ruptura de tratados de paz, el sometimiento, el alineamiento forzoso a la adscripción nacional para instaurar tratados o negociaciones, la conversión al catolicismo, entre otros. Los líderes rebeldes fueron deportados a Buenos Aires para trabajos domésticos; sus hijos arrancados de sus brazos para ser los criados de otras familias[34].

No obstante cabe puntualizar que según lo investigado y lo relatado por el autor ante citado[35] el cacique Bartolomé Curruhunica lucho el mayor tiempo posible al igual que tantos otros[36],

---

contraparte necesaria, el explorador, la osada vanguardia de la conquista, recorre el territorio como un mal presagio anunciando la embestida, registrando los recursos y reconociendo el que será campo de batalla. Pero también toma minuciosamente nota del conocimiento de su guía, con el objetivo de poder al fin deshacerse de él. Porque para intervenir efectivamente en un territorio no basta con recorrerlo y relevarlo; es necesario un conocimiento exhaustivo al que las comunidades humanas sólo acceden luego de acumular la experiencia de varias generaciones. Una vez que se ha accedido a su conocimiento, se prescinde del guía y se lo hace desaparecer en el anonimato del informante. Ese anonimato no afecta a un único individuo, sino que abarcará a toda su sociedad. No habrá reconocimiento al conocimiento de ese otro olvidado. En todo caso se minimizará su aporte (...)", pp. 280-281.Pablo D. Arias. En "Bienes comunes espacio, conocimiento y propiedad intelectual"

[34] Alberto Enrique Pérez. (2015). Lofche Curruhuinca. Aportes documentales para el conocimiento de su territorio y linaje. Buenos Aires: Imprenta del congreso de la Nación, p. 41.

[35] Alberto Pérez, p. 128.

[36] En este punto es necesario aclarar que Suarez se valió del uso de la coerción y la toma de rehenes como práctica habitual para obtener el sometimiento de las comunidades, y la Curruhuinca no fue la excepción.

> Curruhuinca (…). El Cacique era el principal, parece que era bueno antes para todos. (…) Ese dicen que lucho contra él, que atajó acá y no lo dejo pasar (…), cuando vino la pobreza, ya no pudieron trabajar más. Cuando llego el regimiento, dentraron la guardia nacional, tuvieron que ayudar a cortar leña, cortar juncos, ayudar a levantar el cuartel y así que no pudieron trabajar. Entonces se encontró mal el hombre (M. L. Quintomán Chapelco, 1973, en: E. M. Waag, 1982: 234).

Otro ejemplo de firmeza mostro Curruhuinca cuando una de las brigadas a través de las que se desarrolló la Campaña del Nahuel Huapi, al mando del coronel Lorenzo Vintter[37] envió exploraciones y una de ellas bordeó el lago Lacar buscaron a Bartolomé Curruhuinca y trataron de someter su tribu pero regresaron sin encontrarlos, lo que demuestra la gran capacidad del cacique de resistir al avance del Estado. Posteriormente Curruhuinca y su comunidad fueron asentados en el valle del arroyo Chapelco donde habían tendió sus toldos. Según relata el coronel Rosario Suarez en la fuente estudiada

> Terminadas las operaciones que verifiqué en la vanguardia de la 8ª. Brigada a mi regreso al lago di cuenta de la conducta observada por este Cacique recomendándole a la consideración de mis superiores. El general en jefe dispuso nombrarme jefe de línea avanzada de los Andes en su extremo izquierdo dejando a mis órdenes al mencionado cacique con su tribu, permitiéndole establecerse en la Vega de Chapelco, antigua residencia de las tribus de sus antepasados, lo que cumplí estableciéndolo en el punto mencionado, estableciendo allí el fuerte Maipú.

Según los diversos estudios analizados el propósito de Conrado Villegas era efectuar una ocupación con población estable en las zonas cordilleranas donde se habían desalojados a las últimas comunidades indígenas, cuando finalizo la campaña, en la Vega del Chapelco se instaló el fuerte Maipú[38] aproximadamente entre marzo y abril de 1883 con ayuda del cacique Curruhuinca y miembros de su tribu. Observemos nuevamente lo que nos cuenta Curapil Curruhuinca,

---

[37] A.M. Mena, pág. 36.

[38] Con referencia a la fundación del Fuerte Maipú ,Mena específica que el propósito gubernamental del gobierno estuvo asociado a que en 1877 Argentina y Chile había firmado un tratado para demarcar límites fronterizos y, cuatro años más tarde firmaron un nuevo cuerdo en el que establecían que las fronteras correrían por altas cumbres, hasta entonces el límite pasaba por la cordillera nevada, por lo tanto, transcurría el tiempo y la solución no llegaba, por lo que la fundación del Fuerte estaba enmarcado en el objetivo de consolidar la presencia institucional, unido a ello en 1884 se crea la Gobernación de la Patagonia a través de la ley 1532, pp. 39-40.

> Las huincas se consideraban buenos y generosos. Nos querían "educar". Y a algunos "nos dieron" un pedacito de tierra vieja. De nuestra tierra. Del suelo Grande. Del Mapu. Para que podamos vivir. Otros fueron enviados a cavar zanjas para levantar fortines y colonias. Cantidad fueron transportados a los molinos. A muchos los metieron e barcos, como castigo. Para que se mareasen. El resto sirve en las casas de las capitales. A mi gente la dejaron seguir habitando las laderas sureñas del Lago. Pareciera que quieren nuestra conformidad. Quizá deseen tranquilizar sus santos. No todos poseen el demonio. Pero no nos han devuelto el honor y la dignidad[39].

El coronel Rosario Suarez concluye resaltando el servicio del cacique Curruhuinca y su desempeño al igual que el de su gente, solicitando que se le reconozca su labor como acto de merecida justicia:

> Durante el invierno de 1888 este cacique y los indios de sus órdenes sirvieron de correos en la línea sin ser obstáculos para el desempeño de su cometido ni las nieves que cubrían los caminos haciéndolos intransitable. Hasta enero de 1884 que fui relevado del comando de aquella línea la conducta del cacique Currhuinca fue siempre satisfactoria por lo que recomendé a mis superiores como acto de merecida Justicia". En el año 1898 se agudiza el conflicto limítrofe con Chile, por este motivo para asegurar la Soberanía Nacional, el Gobierno encarga al general Rudeciendo Roca, jefe de la división de los Andes, la fundación el 4 de febrero de ese mismo año del pueblo de San Martin de Los Andes, participa de la misma Abel Curruhuinca, quién firma el acta en nombre de su padre "Curruhuinca accede a una conversación con Roca (…) El cacique explica los fines del alzamiento: restitución de tierras y derechos. Roca calla. Al fin le muestra sus efectivos uniformados, sus cañones, sus fusiles, sus vituallas, sus pertrechos. Frente a este despliegue, Curruhuinca se conturba, y Rudecindo Roca aprovecha el instante para convencer al Cacique[40],

el sometimiento y la dominación quedaban así sellados.

### 1937-1938 Reconocimiento: Perón y la comunidad Curruhuinca

El 11 de mayo de 1937 se crea el Parque y Reserva Nacional Lanin[41] como una manera de fortalecer (aún mas) la presencia del estado en estas zonas.

---

[39] Curruhuinca-Roux, p. 12.

[40] Curruhuinca-Roux, p. 192.

[41] En el año 1937 se crea el Parque Nacional Lanín. En 1934, la Ley n.º 12103 creó la Dirección de Parques Nacionales e instituyó el régimen de funcionamiento de las áreas confiadas a su jurisdicción. A partir de esta fecha se fueron incorporando a ellas muestras del patrimonio natural dependientes de distintas

Es precisamente en ese marco de que entre los años 1937 y 1938 llega Juan Domingo Perón a San Martín de los Andes y le entrega un Bastón de Mando[42] al Longko Abel Curruhuinca.

Ahora bien, cabe preguntarnos, ¿Qué llevó a Perón a entregar el bastón a la comunidad?; ¿Fue una manera de reconocimiento por el "servicio" prestado en el establecimiento temprano del Estado Nacional en la zona en relación al pedido del coronel Rosario Suarez de 1896?; ¿Fue por una cuestión de amistad personal con el cacique Curruhuinca?; ¿Representó un acto de poder compartido de aquellas regiones? o ¿Simbolizó solo un acercamiento a las comunidades de la Zona?

A diversas preguntas, gran variedad de posibles repuestas. Recordemos que en ese momento Perón cumplía funciones como agregado militar en Chile y es ascendido al cargo de teniente coronel. Era un gran conocedor de la cultura Araucana, de hecho visitaba continuamente a las comunidades de la zona y según datos informales que pude recoger, visitaba permanentemente a amigos de Junín de los Andes, Quila-Chanquil[43] y al cacique Curruhuinca con el que aparentemente tenía una amistad. En *Toponimia Patagónica de Etimología Araucana* cuya autoría corresponde a Juan Domingo Perón se puede leer en la edición de 1952[44] la permanente circulación del coronel por la Patagonia y su relación con las comunidades,

jurisdicciones: nacional, provincial, municipal, universitarias y privadas. A mediados de siglo XIX, debido a los avances tecnológicos en la actividad forestal y el avance de las fronteras agropecuarias, se empezó a tomar conciencia de que la naturaleza no es inagotable; por lo tanto, se comenzó a valorar a los parques como la única manera de conservar intactos los ecosistemas (asociaciones entre un medio fisicoquímico específico y una comunidad de organismos vivos). Así nacieron varios parques, entre ellos el Parque Nacional Lanin (Fuente: http://www.manekenk.org.ar/wp-content/uploads/2011/11/EKELE-XVIII.pdf).

[42] "(…) La investigación de tal hallazgo tuvo como protagonista a la Agente Prof. Lidia Mabel Mora - Secretaria Privada de la Intendencia del Parque Lanín, quien desde el año 2010 a la fecha venia recabando datos de antiguos pobladores, antiguos trabajadores del parque , entre otros, habiendo investigado que se encontraría en una de las vitrinas del Museo Nómade del Parque Nacional Laguna Blanca, junto a un poncho mapuche , lo que fue informado a su superior, hecho que fue corroborado con el Intendente del mismo .Catalina Martínez, quién efectuó las fichas de Inventario y un informe pormenorizado de las piezas (…)". Informe Parque Nacional Lanin. Folio n.º 142.

[43] Quila-chanquil se encuentra ubicado en la provincia de Neuquén Departamento: Aluminé. Cabecera depto. Aluminé. Aquí vivía quien fuera su amigo y Gobernador del Neuquén durante los años 1930-1932. El señor Feliz San Martín era gran conocedor no solo de la zona sino también de la lengua araucana y la geografía cordillerana. Fue el autor de innumerables libros entre ellos "El paso de la Villa Rica", uno de los más significativos.

[44] La primera edición corresponde al año 1935.

> El mérito particular de este glosario consiste justamente en la especial condición del autor, que de la Patagonia no fue ya un observador fugaz, sino un morador normal, conoce a fondo sus sectores, sus condiciones geográficas, climáticas y sus hombres. La estancia paterna de la sierra Cuadrada, donde vivió largos años, fue para él un excelente puesto de observación. Volvió luego de recorrer la Patagonia siendo mayor del Ejército, en ocasión de un reconocimiento militar. Allí, en la misma Patagonia, el autor auscultó diariamente la pronunciación de los hablantes nativos y registró el significado de cada palabra o frase, solicitando a los muchos indígenas que frecuentaban su propia casa de informaciones más directas sobre costumbres y modismos (…) el mayor Perón se dirigía continuamente a esos indígenas para saber de qué modo ellos mismos suelen explicarse las relaciones de un vocablo con sus elementos formativos[45].

Probablemente Perón se interesó por la Cultura Araucana ya que tendría descendencia tehuelche por parte materna, por lo que su sensibilidad a estos temas era muy importante.

Ahora bien, según afirma la profesora Lidia Mora[46] y consta en la fuente estudiada[47] el Bastón de Mando desapareció alrededor de 1960, este fue entregado por Perón a Abel Curruhuinca entre 1937-1938 en el paraje Quila-Quina como símbolo de acercamiento a las comunidades de la zona. El informe contiene una descripción del proceso a través del cual se logra recuperar las piezas en 2013 y relata cómo se perdió:

> En ocasión de la inauguración de Edificio Municipal en el año 1960, la Intendencia del Parque Nacional Lanin entregó distintas piezas arqueológicas y paleontológicas para ser exhibidas en el museo municipal, dichas piezas con el paso del tiempo desaparecieron de ese Municipio, entre ellas el bastón de Mando de Plata (…) en el año 1997 se dispuso aprobar la baja de los elementos por haber sido cedidos a la Municipalidad , decisión que fue revocada por la dirección de A.P.N en razón de no haberse agotado todos los medios para determinar el estado de la situación de los objetos mencionados. Central reabre la investigación llegando al año 2000 sin respuestas concretas, ante la falta de una política para la conservación del patrimonio cultural de las Áreas Protegidas para ese entonces: se reabre un nuevo sumario en 2002 para investigar las presuntas irregularidades respecto a la guarda de las piezas arqueológicas y demora de las tramitaciones (…) el 25 de marzo de 2002 el Longko filosófico de la Comunidad mapuche Curruhuinca Carlos Curruhuinca, solicita al entonces intendente del Parque (…) la restitución del Bastón de mando de Plata y otros elementos arqueológicos que fueran entregados en el año 1954-1959 por el entonces

[45] Del epílogo de José Imbelloni en *Toponimia Patagónica de Etimología Araucana*, 1952.

[46] Fue quién realizó las investigaciones pertinentes para dar con el paradero del bastón.

[47] Informe perteneciente al Parque Nacional Lanin del año 2014 titulado. “A 77 años de la entrega del simbólico “bastón de mando” a la Comunidad Mapuche Currhuinca por parte del general Juan Domingo Perón expresidente de la República. 1937/1938-2014. Parque Nacional Lanin. Folio n.º 142.

> Intendente del Parque Diego Neil a la Intendencia Municipal para ser exhibidos en el proyecto del museo. Aduce para ese entonces era Lonko de la Comunidad Don Amadeo Curruhuinca.

Debemos señalar aquí que el pedido de restitución del Bastón, no constituía un reclamo aislado de la comunidad, por lo tanto, con todo su significado simbólico se inscribía en una larga lucha por el reconocimiento de derechos concretos relacionados con una historia de desplazamientos que los llevaron a instalarse en lugares alejados de su establecimiento ancestral, el cual se encontraban en las orillas del lago Lacar, primero fueron desplazados hacia Vega Maipú ( un barrio que actualmente se encuentra en cercanías de la entrada de la ciudad), luego hacia la zona de Quila-Quina y más tarde, hacia una franja aún más montañosa de ese mismo lugar donde permanecen hasta hoy en día.

El bastón finalmente se encontró en el año 2013 en el Parque Nacional Laguna Blanca ubicado en cercanías de Zapala, recién es entregado a las comunidades en diciembre de 2017. En el acto el por entonces Longko de la comunidad Ariel Epulef brinda unas palabras alegando que la entrega del Bastón de mando por parte de Perón representa para la comunidad Curruhuinca un reconocimiento por parte del Estado argentino hacia el Pueblo Mapuche. No obstante, cabe aclarar que, en el año 1947, siendo ya presidente, Juan Domingo Perón decide realizar la primera adjudicación de terrenos a familias de gran poder económico y político del país. Así se desplazó nuevamente a los miembros de la comunidad hacia la zona más alta del paraje.

## Conclusión

Más allá de las vicisitudes que generó la Investigación del paradero y la posterior recuperación de dicha insignia , considero que hay una estrecha relación entre el documento del coronel Rosario Suarez y la posterior entrega del Bastón de Mando a la Comunidad Curruhuinca por parte de un funcionario del estado ( el por entonces coronel Perón) en este acto se entremezclaron cuestiones de índole estatal / personal y de alguna manera constituye un hecho que puede ser interpretado como un reconocimiento por el servicio prestado por parte de las comunidades que se someten al estado , recordemos las palabras de Coronel Rosario Suarez: “la conducta del cacique Curruhuinca fue siempre satisfactoria por lo que recomendé a mis superiores como acto de merecida Justicia (…)”. Por otro lado, esta investigación brinda más preguntas que respuestas para llegar a una conclusión final, no obstante, la consideramos un primer paso que demuestra el sometimiento frente a las distintas políticas estatales que sufrieron las Comunidades que habitaban la Patagonia por

parte de una clase dirigente que a través de la dominación cultural y constitucional estableció su hegemonía. No obstante, el caso aquí analizado se debate entre antinomias que son propias y eternas dualidades no solo en este contexto, sino en la historia argentina en general: Reconocimiento-Sometimiento, Civilización-Barbarie, Peronistas-Antiperonistas. Como reflexión final, cabe preguntarse si realmente logramos superarlas o si por el contrario continúan arraigadas. Dejemos que hablen ellos,

> Esta restitución de éste bastón y este makuñ[48], representa para nosotros como comunidad Curruhuinca, un reconocimiento del Estado Argentino hacia el pueblo mapuche aquí no tiene que haber enemigos (…) en la diferencia está la construcción del día a día (…) este hecho es parte de ir entendiéndonos poco a poco, es valorable y es un paso más de reconocimiento y de proyección que nos tenemos que dar entre los pueblos[49].

## Fuentes

Colección Encuentro. Pueblos originarios. Encuentro. Dvd. 2007

Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=DwBI21kuMLMPRESENTACIÓNLIBROLOFCHECURRUHUINCA, 11-06-15.

Informe perteneciente al Parque Nacional Lanin del año 2014 titulado. “A 77 años de la entrega del simbólico “bastón de mando” a la Comunidad Mapuche Currhuinca por parte del General Juan Domingo Perón ex Presidente de la República. 1937/1938-2014. Parque Nacional Lanin. Folio n.º 142

Informe del Coronel Rosario Suaréz. Buenos Aires, 7 de septiembre de 1896. Copia fiel del Ministerio de Guerra. En Archivo del Parque Nacional Lanin. Folio 5-6.

[48] Makuñ: manta, poncho. Con respecto a esta pieza, no está claro aún si corresponde al mismo período en que se entregó el bastón. Según datos informales que pude recoger, correspondería a la Comunidad Linares, y fue un regalo de esta hacia Perón.

[49] Palabras del Longko Ariel Epulef quién al momento de la restitución del bastón de Mando brindó un discurso que a mi entender no debe caer en el olvido. Fuente: “Se restituyó el Bastón Filosófico y poncho mapuche a la Comunidad Curruhuinca”. Publicado el 1 enero 2017. https://www.youtube.com/watch?v=Sje5F5zfjkQ.

**Referencias bibliográficas**

Calderón Acero, C. A.; Pineda Pinzón, E.; López García, H.; Vergara Vidal, J.; Lartigue, L.; Goñi Mazzitelli; M.; Barriga Flores, P. y Arias, P. (2014). *Bienes comunes espacio, conocimiento y propiedad intelectual*. Buenos Aires: Clacso.

Cox, G. (1999). *Viajes en las Rejiones septentrionales de La Patagonia. (1862-1863).* Buenos Aires: El Elefante Blanco.

Curruhuinca-Roux. (1984). *Las Matanzas del Neuquén. Crónicas Mapuches*. Buenos Aires: Plus Ultra.

Delrio, W. (2010). *Memorias de expropiación. Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia (1872-1943).* Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Eberle, A.; Iribarren, C. y Leiva, A. (2000). *La Condición Jurídica del indio en la Argentina. Proyectos legislativos y acciones gubernamentales orientadas a su incorporación a la sociedad civil 1900-1943*. Bahía Blanca: Universidad nacional del Sur.

Eggers-Brass, T. (2006). *Historia Argentina. Una Mirada Crítica*. Buenos Aires: Maipue.

Ferrari, H. (2000). *Yancamil...el último grito ranquelino*. Rosario, Argentina: Imprenta Citynet.

Herner, M. T. (2014). "La Invisibilización del otro Indígena en el proceso de construcción nacional. El caso de la Colonia Emilia Mitre, La Pampa". *Huellas*, (18), 118-131.

Kalinsky, B. y Cañete, O. (2000). *Hechos Escritos Con Fuego. Las Formas Violentas de las relaciones Sociales en la Zona de frontera en el Sur del Neuquén*. Buenos Aires: Plus Ultra.

Mena, A. M. (2016). *San Martín de los andes. Historia de una Postal*. San Martín de los Andes, Neuquén: Patalibro.

Navarro Floria, P. (1994). *Ciencia y política en la región Norpatagónica: el ciclo fundador (1779-1806)*. Temuco, Chile: Ediciones Universidad de La Frontera.

Nicoletti, M. y Navarro Floria, P. (2000). *Confluencias. Una breve Historia del Neuquén*. Capital Federal: Dunken, pp. 71-91.

Noceti, E. (2013). *Los Curá y su Liderazgo en la nación Mapuche*. Bahía Blanca: Ediciones RCM.

Pérez, A. E. (2015). *Lofche Curruhuinca. Aportes documentales para el conocimiento de su territorio y linaje*. Buenos Aires: Imprenta del Congreso de la Nación.

Pérez, A. E.; Reyes Álvarez, V. y Erra, G. (2013). "Economías mixtas de la Patagonia Noroccidental Argentina y Centro Sur de Chile. Formaciones territoriales y fronteras". En Nicoletti, M. A. y Núñez, P. (Comps.), *Araucanía - Norpatagonia: la territorialidad en debate*. San Carlos de Bariloche: IIDyPCa, pp. 121-138.

Perón, J. D. (1952). *Toponimia Patagónica de Etimología Araucana*. Argentina: Edición de la Dirección de Cultura del Ministerio de Educación.

Solera, A. (junio 2018). "Repensar la ciudad a partir del diálogo entre diferentes comunidades gnoseológicas". *3º Congreso Internacional Vivienda y Ciudad, Debate en torno a la Nueva Agenda Urbana*. Córdoba, Argentina, pp. 1-16.

Villar, D.; Jiménez, J. F. y Alioto, S. (2015). "La comunicación interétnica en las fronteras indígenas del Río de la Plata y sur de Chile siglo XVIII". *Latin American Research Revue*, *50*(3), 71-91.
Recuperado de: http://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/3084.

# De registro visual a fuente de investigación: un estudio iconográfico del banquete de Assurbanipal en el Palacio del Norte de Nínive

Stella Maris Viviana Gómez[1]

La tradición historiográfica decimonónica, que estableció la supremacía absoluta del documento escrito, ha sido mayormente superada en el área de los estudios orientales; sin embargo, para la reconstrucción histórica del Imperio Neoasirio, el foco permanece en las grandes empresas de conquista y expansión que posibilitaron la hegemonía geopolítica imperial, recurriéndose a los anales reales como fuentes prioritarias.

Hay que esperar al último tercio del siglo XX y primeros años del XXI para la aparición de enfoques centrados en la vida cotidiana, en los que adquieren protagonismo mujeres y niños; pero, exceptuando los que ponen su acento en los cautivos y deportados, este tipo de estudios soslaya la figura del rey guerrero y conquistador.

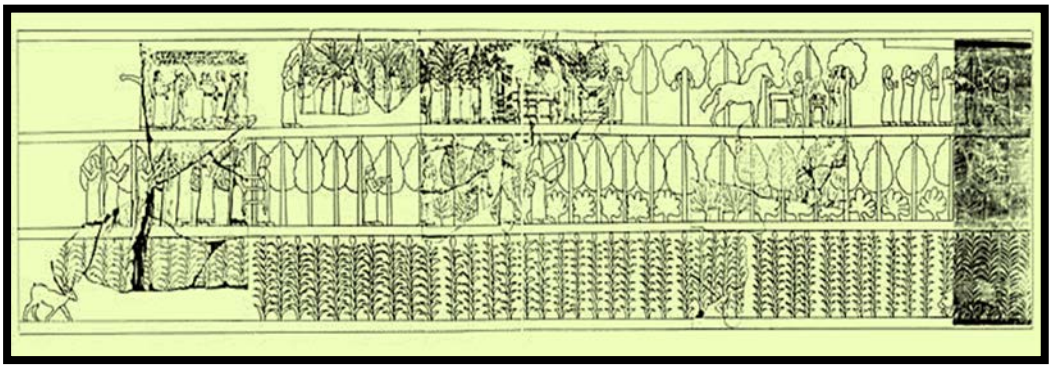
Por consiguiente, la propuesta de la presente comunicación es revalorizar las fuentes iconográficas neoasirias ya que, a través de un lenguaje visual cargado de simbolismo, posibilitan la recuperación de aspectos relacionados con la cotidianidad de la realeza, la vida familiar de los soberanos, en los que es posible redescubrir la presencia femenina, sin olvidar reforzar la ideología monárquica de conquista y dominio universal a través de un sistema de representaciones construido a partir de la imagen que la sociedad asiria tenía de sí misma y de los demás.

Para alcanzar nuestro propósito, decodificaremos una escena cincelada durante el reinado de Assurbanipal (*ca.* 668-631 a.C.) en su Palacio del Norte en Nínive, compuesta por cinco secciones, conocida por la sección C rotulada “banquete bajo el emparrado”. Los fragmentos

[1] Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), correo electrónico: vivig@surlan.com.ar.

fueron ensamblados por C.J. Gadd en tres registros, advirtiéndose la pérdida de algunos de los mismos; no obstante, dicha ausencia no constituye una limitación para nuestra investigación puesto que nos guiaremos no sólo por las piezas repartidas entre el British Museum y el Vorderasiatische Museum Berlin, sino también por los dibujos de la escena efectuados por William Boutcher, conservados en el portfolio de la Royal Asiatic Society, y recreados audiovisualmente en la exhibición *I'm Ashurbanipal: King of the World, King of Assyria*, que tuvo lugar recientemente en la Galería Sainsbury del British Museum[2].

## 1. La escena



**Fuente:** Albenda, 1976, pp. 50-51.

Al hablar sobre las composiciones visuales legadas por Assurbanipal, la sección C del banquete es una de las primeras imágenes que rescatamos de nuestra memoria.

El ámbito celebrativo es el parque real, donde el Gran Rey y su consorte Libbali-Sharrat se encuentran a la sombra de un emparrado, rodeados de árboles y aves, disfrutando los placeres de una buena mesa. El rey descansa sobre un lecho y la reina sentada en una silla de alto respaldo, ambos en el acto de beber de un cuenco y deleitándose con el perfume de una flor que sostienen en la mano; entre ellos, una mesa contiene distintos recipientes y un par de *lamassu* protectores. Numerosas servidoras acompañan a la pareja, acercando los alimentos, abanicándolos y musicalizando un ambiente que transmite a simple vista gran placer sensorial.

El hecho que Assurbanipal contemple la cabeza del rey elamita Teumman pendiendo de uno de los árboles del parque parece indicar el motivo que amerita dicho festejo.

[2] Dicha exposición tuvo lugar entre los días 8 de noviembre de 2018 y 24 de febrero de 2019, contribuyeron con préstamos de sus colecciones los museos de Louvre, Hermitage, Vorderasiatisches y Vaticano.

Sin embargo, al considerar esta sección ensamblada con el resto de las partes y con las secciones rescatadas en las ilustraciones de Boutcher y recreadas a través del uso inteligente de la luz en la exhibición del British Museum, advertimos que se trata de una gran composición[3], que refiere distintos planos temáticos interconectados, cuya intencionalidad comunicativa merece ser recuperada del olvido.

En el registro superior, se distinguen tres sectores: a la izquierda, un grupo de nueve personajes masculinos, de pié y postrados, destacando uno por su tocado y otros dos por su atuendo, gorra bulbosa y barba, portando uno de ellos un recipiente y otro un abanico; a continuación, seis mujeres haciendo música con arpa, lira, cítola y flauta doble avanzan hacia el banquete; en el centro, sobresale la aludida escena bajo el emparrado; a la derecha, seis músicos avanzan en dirección a dos guardias, y a la distancia, otra figura masculina atendiendo a un caballo, y detrás, dos hombres junto a una mesa.

En el registro medio, se extiende una hilera de coníferas; a la izquierda, destaca una fila de servidoras femeninas, dos recogiendo uvas y lirios, otra portando un abanico y un paño tejido, y otras dos transportando un mueble; en el centro, hay indicios de un personaje masculino apuntando con su arco y flecha hacia arriba; a la derecha, pueden observarse dos hombres. Este registro, engarzado con el superior en el extremo derecho a través del *bitanu*[4], refuerza la idea de celebración real.

En el registro inferior, en el extremo izquierdo de una densa plantación de cañas, se visualizan los cuernos y parte de la cabeza de un cérvido; en el extremo derecho, un jabalí o cerdo salvaje.

## 2. Relevancia de la imagen en la investigación histórica

### 2.1. El Gran Rey y la ideología de conquista y dominio universal

A pesar de que la tradición asiria obligaba a cada monarca a testimoniar su preeminencia en el plano militar respecto a sus predecesores, Assurbanipal, en oportunidades decidió ausentarse del escenario bélico, privilegiando su agenda cultural y ritual, actividades que demandaron su presencia en el complejo palacial —donde concentró su gran biblioteca—,

[3] No es posible conocer las dimensiones exactas de la composición ya que muchos fragmentos se han perdido, pero su monumentalidad puede inferirse si consideramos que la sección del banquete mide 58,42 cm. de longitud, 139,7 cm. de ancho y 15,24 cm. de profundidad.

[4] Hall abierto encolumnado característico del complejo palacial a partir de los Sargónidas, destinado a los propósitos festivos de la realeza.

en el parque real y fuera de la muralla de Nínive —espacios destinados a empresas cinegéticas— y en los templos.

En este contexto, la ideología de poder se abocó a promocionar la imagen de un rey sabio y estratega, quien gracias a su excelso entendimiento estaba capacitado para definir con pericia -desde su Palacio del Norte- la disposición de las tropas y las grandes líneas de batalla que sus comandantes debían desplegar en el teatro de operaciones; surgió así un nuevo paradigma, digno de ser emulado por los príncipes educados en el *bit reduti*[5]: el rey guerrero a distancia, cuyo plan de mando aseguraba la victoria del ejército neoasirio.

Teniendo en cuenta lo expresado, es entendible que Assurbanipal haya decidido plasmar en los muros de la sala S del Palacio del Norte, en el *bit-hilani*[6], una composición monumental y colorida, de gran impacto visual, que testimoniaba un nuevo concepto de realeza: el Gran Rey en el centro de un espacio verde y de recreación, el parque real, lugar de conmemoración y celebración de los éxitos reales.

Se trata de un espacio que formaba parte del complejo palacial, en donde expertos en diseño de jardines y redes hidráulicas plasmaron un paisaje artificial armonioso, como puede visualizarse en las hileras de diferentes variedades de árboles alternados estéticamente, siguiendo un patrón de especies —primer registro— o tamaños —segundo registro—, utilizados como soporte de vides ornamentalmente podadas, a manera de doseles. Además, para absorber el excedente de agua de los canales, el paisajismo fue enriquecido con un pantano artificial, prolijamente delimitado por plantaciones de cañas, nutriéndose su suelo con una población de ciervos y jabalíes —tercer registro—, acompañados de pájaros y peces.

En conjunto, podemos hablar de un vergel, producto de un diseño muy pensado que amalgama la vegetación de los distintos nichos ecológicos controlados por el Gran Rey con la botánica nativa en un espacio ordenado, reflejo de una naturaleza urbana, planificada y segura, diferenciada sustancialmente de la naturaleza salvaje y peligrosa de la periferia.

Teniendo presente la significación simbólica del parque, "corazón" de Asiria y "extracto de la creación", es entendible que fuese el escenario elegido por Assurbanipal para documentar visualmente la recepción de súbditos y exponer sus trofeos y botines de guerra. En el extremo izquierdo del registro superior, un apretado grupo de hombres refiere la sumisión del pueblo elamita; teniendo en cuenta el atuendo de dos de los personajes es

[5] "Casa de la Sucesión" o "Lugar de Retiro", referido por Assurbanipal como "el lugar de decisión y consejo", estaba integrado por "un conjunto de habitaciones reales, con cámaras privadas en la planta baja y apartamentos femeninos en la planta alta, que el rey… había heredado y ocupado cuando ascendió al trono" (Barnett, 1976, pp. 5-6).

[6] Habitación rectangular de ingreso al Palacio del Norte, cuya entrada estaba enmarcada por dos columnas.

factible que se tratase de "Tammaritu y Ummanaldash, quienes, según informan las inscripciones reales, fueron empleados como sirvientes en el palacio de Ashurbanipal a modo de humillación política" (Gilibert, 2018, p. 297).

En efecto. Si bien luego de la derrota de Teumman el territorio de Elam fue repartido por Assurbanipal entre Ummanigash, Tammaritu y Attah-amiti-Inshushinak —hijos de Urtaki—, a posteriori estos reyes subordinados participaron en una coalición antiasiria liderada por Babilonia, que fracasó en su propósito, siendo sus integrantes degradados. Dicha situación, explicaría la representación de los ex-mandatarios elamitas llevando un abanico y un recipiente de bebida en el contexto del banquete.

La derrota y sumisión de Elam, se reafirma en la escena central, donde la cabeza de Teumman —cortada por uno de los soldados del rey en la escena de la batalla del Monte Til-tuba/Río Ulai— pende de un gancho en un árbol.

Teniendo presente el discurso de Teumman, sintetizado en la tablilla K 8016, en el que manifiesta su deseo de dominar Asiria: "¡No dormiré… hasta que haya venido y cenado en el centro de Nínive!" (Gilibert, 2018, p. 292), se ha expresado que la escena del banquete confirma irónicamente la llegada efectiva de Teumman al centro de Nínive, pero como trofeo mutilado, privado de comida y bebida, y obligado a presenciar desde el árbol la espléndida mesa real.

Por nuestra parte, sustentados en el contenido de los prismas B y D, y en representaciones del Palacio del Norte y del Palacio del Sudoeste, que narran la ejecución de Teumman y los pasos cultuales llevados a cabo por Assurbanipal sobre la cabeza del elamita, postulamos que la exposición de la cabeza en la frondosidad del parque constituyó el último de los eslabones de un complicado ritual de triunfo militar que permitió a Assurbanipal establecer una asociación óptica directa entre su persona y el triunfo del ejército asirio en el campo de batalla, lugar donde se había efectuado la decapitación, engrandeciendo la figura real a pesar de su ausencia en el escenario bélico.

Ahora bien. En los anales asirios es frecuente la utilización de la figura de la langosta como metáfora para aludir a los elamitas, y observando la escena del parque advertimos que la imagen del insecto aparece en la palmera vecina al ciprés del que pende la cabeza de Teumman. Lo interesante es que dicho insecto está a punto de ser atrapado por uno de los pájaros que pululan en el frondoso arbolado; por ende, la imagen de la langosta estaría reforzando la idea de que "el último vestigio del poder elamita se encontraba a punto de ser aniquilado" (Albenda, 1977, p. 32), en beneficio del orden regio establecido desde el centro del mundo.

Pues bien. En la escena Assurbanipal fue representado en una especie de lecho; en uno de sus extremos se encuentra suspendida una pieza de exquisita joyería egipcia: el *menat*, collar de varias cuentas, con un frontispicio en forma de media luna y un contrapeso en la parte

posterior, asociado simbólicamente con la diosa Hathor. Debido a que no se ha hallado referencia de la utilización de este tipo de ornamento en los rituales asirios, y que una de las primeras campañas militares organizadas por Assurbanipal tuvo como destino el Bajo Egipto —según el prisma E—, donde sus generales expulsaron del trono a Taharca y establecieron en el poder a príncipes locales leales a Assur, la exhibición del *menat* en el contexto del parque puede estar distinguiendo una pieza significativa del botín de dicha expedición, o tal vez un elocuente regalo enviado por alguno de los príncipes subordinados —posiblemente Necao— al Gran Rey; cualquiera fuese el caso, su representación explicita los logros estratégicos del poder real y el consiguiente ordenamiento de los dominios asirios.

En lo que respecta al lecho, se trata de un mueble lujoso, asociado a un buen vivir y, lo más sugestivo, de característico estilo levantino; por ende, en el ámbito del parque y hallándose Assurbanipal reposando sobre el mismo, testimoniaría simbólicamente el control ejercido por el delegado de Assur sobre las ciudades tributarias de la costa siriopalestinense, con las cuales el poder neoasirio decidió mantener un activo comercio de objetos de lujo — muebles de madera de boj, orfebrería en oro, plata y marfil, artesanías en ébano, telas teñidas de púrpura— para prestigio de la corona ninivita y de su corte.

En cuanto a la mesita ubicada a la derecha de Assurbanipal, notamos sobre la misma un arco, un carcaj y una espada enfundada en su vaina, dispuestos convencionalmente para destacar su origen foráneo, marcado por el pequeño tamaño de las piezas y su modesta decoración; y, consultando la ilustración de Boutcher y las fotografías de la exposición del British Museum, advertimos que en proximidades de la mesa sobresale la figura de un robusto caballo junto a otras dos mesitas, y sobre una de ellas una cabezada y una manta de montar tejida con un patrón similar al de los botes de cañas del sur mesopotámico.

En estas instancias recordamos que Shamash-shum-ukîn, príncipe primogénito ubicado en el trono de Babilonia por Assarhaddón, había ido tejiendo una extensa red de alianzas para acabar con el poder de su hermano; por ende, llegado el momento, tuvo lugar una gran sublevación babilónica, pero que culminó con la caída de la ciudad, el incendio del palacio y la muerte de Shamash-shum-ukîn.

En el prisma A, Assurbanipal narra en primera persona la destrucción de Babilonia, aunque es dudoso que participase en la contienda. Respecto al saqueo asirio, puede leerse: “Las tropas de carros, literas, baldaquinos, sus mujeres de palacio, las propiedades de su palacio trajeron hasta mi presencia” (Zamudio y Cano, 2009, p. 44). Por lo tanto, en este contexto, es probable que las armas, el caballo y los objetos relacionados con el mismo, representados en la escena, hayan sido atavíos del propio Shamash-shum-ukîn, que llegaron a Nínive para ser posteriormente expuestos en la vitrina del centro del mundo, ordenado por iniciativa del Gran Rey.

### 2.2. La cotidianidad de la realeza y el harén real

La vida cotidiana de la familia real, es un tema que no ha despertado mayor interés entre los asiriólogos, dejándose a un lado aspectos vinculados a los quehaceres diarios, alimentación, vestido, educación y diversión, ausentes además en los anales e inscripciones conmemorativas.

No obstante, muchos de estos aspectos fueron plasmados en los muros del Palacio del Norte, lugar donde el rey habitaba, festejaba, se relajaba y dormía; y uno de los mejores ejemplos es la composición del banquete.

Con respecto a la magnitud del banquete, puede advertirse que la representación ha priorizado la relación conyugal a la estatal, marcando una diferencia notable con el gran banquete celebrado por Assurnasirpal en Kalhu, al que asistieron unos 69 574 invitados.

Las imágenes enfatizan que el monarca y la reina se encuentran sumergidos en un espacio privado, gozando de una jornada de distención —como testimonia la postura relajada de Assurbanipal en su lecho, y la de Libbali-Sharrat descansando sus pies sobre una banqueta— y de esparcimiento compartido: la frescura vegetal y de los abanicos, la fragancia que desprendían las maderas de los árboles, las plantas aromáticas y las flores —sobre todo los lirios sostenidos por el rey y su esposa—, y el canto de las aves alternado con las melodías ejecutadas por los servidores, estimularían y deleitarían todos sus sentidos.

Las figuras de Assurbanipal y Libbali-Sharrat fueron representadas engalanadas, permitiéndonos conocer el atuendo festivo —profusamente bordado— y las joyas portadas por la realeza —tiaras, brazaletes, pendientes—; en el caso de la reina, resulta elocuente que tanto la corona como el calzado reproduzcan un motivo que se asemeja a las murallas fortificadas de Nínive, en un claro juego de evocación simbólica entre la inviolabilidad de la ciudadela real y la santidad del cuerpo de la madre del príncipe heredero.

Asimismo, es evidente la elevada dignidad otorgada a la reina, pues además de compartir la posición central con el Gran Rey, se convierte en testigo presencial de la fama y el éxito de su esposo, al poder contemplar los numerosos trofeos de guerra desde su trono, en el centro del mundo, sin necesidad de pisar el campo de batalla, disfrutando junto al rey de un acto emblemático de inspección y reafirmación del orden en los dominios de Assur.

Por otra parte, es significativo que a lo largo de los dos primeros registros —especialmente en el segundo— predomine la figura femenina, destacando por su atavío: vestido largo con mangas bajo el codo o largas, gargantilla, pulseras, pendientes y ancha vincha sujetando el cabello a modo de diadema, pudiéndose reconocer en este grupo de damas a aquellas

féminas que integraban el harén real[7], quienes "gozaban" del beneficio de circular libremente por el espacio del parque y permanecer en cercanía de Assubarnipal y de Libbali-Sharrat, y que en los documentos asirios no tienen su justo lugar, ya que en muchas oportunidades se hizo alusión a las mismas sólo en calidad de botín de guerra o de trofeo viviente —caso de las mujeres babilónicas del palacio de Shamash-shum-ukîn— o bien para dejar registro de sus infidelidades y traiciones a la corona.

Así, gracias a esta fuente iconográfica, es posible recuperar algunas de las actividades efectuadas por las mujeres del harén, diametralmente opuestas a la noción de esclavas sexuales: independientemente de su origen fueron reasentadas en el palacio de Nínive, encontrándose habilitadas para presenciar momentos de privacidad real y facultadas para compartir el "compromiso" de contribuir al ordenamiento del mundo a través de su labor diaria en el corazón de la creación, vale decir, sirviendo alimentos y bebidas, trasportando alguna pieza del mobiliario, abanicando a la pareja real, instaurando una atmósfera musicalizada[8], recogiendo flores y frutos, ocupándose de mantener la estética del parque, e incluso custodiando a los miembros de la realeza.

Resulta también relevante la representación de varias figuras masculinas en los dos primeros registros de la escena, identificables por su largo atuendo de manga corta, con faja en la cintura y sin joyas. Teniendo en cuenta que estas imágenes fueron cinceladas transitando el espacio privado del parque y en relación con la familia real y las mujeres del harén, y que presentan un semblante rasurado, todo parece confirmar que se trataría de los eunucos.

Si bien carecemos mayormente de información acerca de los eunucos, los llamados *Edictos de harén* informan que se les estaba permitido ingresar a los apartamentos de las mujeres, aunque no podían conversar con ellas a menos que estuvieran bajo la supervisión del jefe del palacio, y que en caso de que la conversación fuese factible solo podía tener lugar a unos siete pasos de distancia de la mujer (Stol, 2016, p. 515). Esta distancia "obligada" parece estar convalidada en la escena del banquete, donde los eunucos no fueron representados junto a las mujeres, respetando las imágenes lo dispuesto en los textos oficiales; y, además y por fortuna, la iconografía corrobora que estos servidores formaban parte del séquito real asirio, pudiendo desempeñarse como músicos —tocando instrumentos

[7] En el harén vivían "la reina madre, las esposas del rey (aššāt šarri), conocidas como las "damas del palacio" (sinnišātu ša ekallim), las "otras mujeres" (sinnišātumādātu) y las simples servidoras" (Stol, 2016, p. 515), junto a los niños de la realeza.

[8] Según Barnett (1976), la orquesta femenina ejecutando arpa, lira, cítola y flauta doble sería muy probablemente de origen babilónico (p. 56).

de cuerda (arpas y liras) y de viento (flautas)— o bien como guardias de las puertas interiores del palacio.

Finalmente, no podemos soslayar la figura del arquero que se distingue en el centro del segundo registro, apuntando con su flecha hacia el registro superior, lugar donde se encuentra el Gran Rey.

Una escena similar de Khorsabad[9], muestra al príncipe Senaquerib —abuelo de Assurbanipal— en compañía de su instructor, cazando aves en el parque, testimoniando el adiestramiento de tiro con arco que el heredero del trono recibía desde temprana edad, capacitación complementada con equitación, manejo de carro, lanzamiento de jabalina y natación, impartida desde el ámbito del *bit-reduti*.

Se ha sugerido que la figura masculina que está disparando el arco sería Assurbanipal en sus años de juventud, cumpliendo con las obligaciones de su entrenamiento en el parque, facultándose así para desempeñarse a futuro como Gran Rey. Sin embargo, tanto por el tamaño de la imagen como por su barba, el arquero parece estar representando al Gran Rey, efectuando una de las actividades de esparcimiento favoritas de su agenda, siendo que el parque funcionaba también como coto de caza. De esta manera, si hay un niño real en la composición, lo hallamos frente al caballo: su estatura y corto atuendo parecen confirmarlo, pudiendo el mismo transitar con familiaridad entre las mujeres del harén y los eunucos, encargados de su protección y hasta quizás de su instrucción en el adiestramiento del equino, que a futuro montaría para la guerra en aras del orden en la creación de Assur.

## Conclusión

El *bit-hilani* del Palacio del Norte de Nínive y un espacio verde de paisajismo muy cuidado, fueron el soporte y el escenario seleccionados por Assurbanipal para difundir un mensaje comunicacional que entendemos trascendía ampliamente la simple idea de banquete al aire libre.

La composición, monumental y de fuerte carga simbólica, comporta un significado que sobrepasa lo visual y lo estético: constituye un extracto de las conquistas de Assurbanipal en la "periferia" de Asiria, acentuando la idea de un rey estratega y guerrero a distancia — que descansa en el "centro del mundo"—, además de testimoniar ocularmente la organización y el ordenamiento de los dominios asirios, reforzando el poder y la legitimidad del Rey del Universo.

[9] Procedente del palacio Dur-Sharrukin de Sargón, actualmente en el museo del Louvre.

Asimismo, los relieves permiten rescatar y revivir aspectos vinculados con distintos momentos y actividades de la vida cotidiana en el palacio que no fueron escriturados, situaciones en las que destacaron mujeres —asirias y extranjeras—, eunucos y hasta posiblemente uno de los niños reales, quienes desde su lugar en la residencia regia supieron desempeñar —no sin esfuerzo y de acuerdo a su jerarquía— un papel protagónico en la ordenada dinámica del reino.

Por lo tanto, consideramos sustancial la utilización de fuentes iconográficas por parte del investigador orientalista y valoramos su reconocimiento como documento histórico y la difusión de sus añosos mensajes visuales entre la audiencia contemporánea a través de exhibiciones de calidad, como aconteciera recientemente en una de las salas del colosal British Museum.

## Referencias bibliográficas

Albenda, P. (1976). “Landscape Bas-Reliefs in the Bit-Hilani of Ashurbanipal”. *Bulletin of the American Schools of Oriental Research*, (224), 49-72.

Albenda, P. (1977). “Landscape Bas-Reliefs in the Bit-Hilani of Ashurbanipal”. *Bulletin of the American Schools of Oriental Research*, (225), 29-48.

Barnett, R. (1976). *Sculptures from the North Palace of Ashurbanipal at Niniveh*. London: The Trustees of the British Museum.

Bonatz, D. (2004). “Ashurbanipal´s Headhunt: An Anthropological Perspective”. *Iraq*, XLVI, 93-101.

Gilibert, A. (2018). “Teʾumman’s Last Supper-Literary Motifs in Ashurbanipal’s Garden Party and the Scholarly Origin of Assyrian Narrative Art”. *Übergangszeiten. Altorientalische Studien für Reinhard Dittmann anlässlich seines*, 65, 289-308.

Jiménez Zamudio, R. y Cano, J. (2009). “Aššurbanipal contra Babilonia”. *ISIMU*, XIII, 25-60.

Liverani, M. (1995). *El Antiguo Oriente*. Barcelona: Crítica.

Stol, M. (2016). *Women in the Ancient Near East*. Berlin: De Gruyter.

VIII Jornadas de Investigación en Humanidades

# Una aproximación al análisis del error gramatical en escritos de alumnos de educación primaria

Nora González[1]
María Soledad Pessi[1]
Alejandra Gabriela Palma[1]

## 1. Introducción

Este estudio aborda aquellos conocimientos vinculados con las reglas lingüísticas que sustentan la lengua escrita y su aprendizaje. Este aprendizaje requiere de un adiestramiento especial, puesto que implica el dominio del sistema alfabético y ortográfico.

Dado que la relación entre la escritura y la lectura radicaría en el grado de conciencia lingüística requerida, el aprendizaje requiere tener presente una cuestión básica: los símbolos escritos representan unidades de la lengua (fonemas, morfemas, palabras, sintagmas y oraciones). Los hablantes y oyentes perciben sonidos y no necesitan ser conscientes de cada uno de ellos. Por el contrario, en el caso de la lectura y escritura, se debe llegar a una conciencia explícita, que es la conciencia fonológica. De hecho, los niños adquieren de forma natural el lenguaje oral, algo que no ocurre con la escritura, que necesita una enseñanza sistemática y, aun así, plantea dificultades a un alto porcentaje de escribientes.

La presente propuesta analiza, desde la perspectiva gramatical, la problemática del error de escritura y su abordaje dentro del campo de la didáctica de la lengua. Entendemos el concepto de *error gramatical* no como una fuente de sanción, sino como parte de un proceso de aprendizaje o, como precisa Vázquez, "como signo de control del proceso de aprendizaje" (2010, p. 164). En virtud de que esta ponencia se plantea como un primer acercamiento al tema, hemos optado por circunscribir nuestro objeto de estudio al análisis

[1] Departmento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), correos electrónicos: ngonzal@criba.edu.ar, soledad.pessi@uns.edu.ar, beilapalma@gmail.com

de la delimitación de oraciones en textos escritos por alumnos de segundo ciclo de educación primaria. Dicho tema constituye un aspecto dentro del conjunto de las posibilidades que ofrece la investigación sobre el error gramatical. La información proporcionada por los resultados obtenidos servirá de base para la elaboración de propuestas didácticas de escritura que contemplen criterios de corrección basados en una concepción funcional de la gramática.

Desde el punto de vista metodológico, se sigue la tipología general de Corder (1967), citada por Alba Quiñones (2009: p. 3), quien identifica una serie de pasos sucesivos en el análisis del error gramatical: recopilación del corpus, identificación de los errores, catalogación de los errores, descripción de los errores, explicación de los errores y propuestas de abordaje del error desde una perspectiva didáctica. En segundo lugar, y para el estudio de la delimitación de oraciones en textos escritos, seguimos la propuesta de clasificación de Vázquez (2010, p. 165), quien se centra en la descripción de errores de origen morfo-sintáctico. Si bien los mencionados estudios se han desarrollado en el marco de investigaciones orientadas a la enseñanza de lenguas extranjeras, son encuadres válidos para el análisis del error gramatical en lengua materna.

Los resultados apuntan a demostrar que la delimitación de oraciones es uno de los errores gramaticales de orden morfo-sintáctico que ocurre con mayor frecuencia en los escritos bajo análisis. En tal sentido, se registran construcciones asindéticas y polisindéticas, derivadas de la dificultad de elaborar la unidad del párrafo.

## 2. Marco metodológico

Como modelo superador del análisis contrastivo (AE), el análisis de errores (AE) sirve para detallar, explicar y corregir los errores que se producen durante el aprendizaje de una lengua extranjera (LE). Es un modelo de investigación que implica un mejor conocimiento del sistema lingüístico que utiliza el alumno y su funcionamiento. También permite, por un lado, entender los procesos que se producen durante el aprendizaje de otros idiomas y, por otro, la mejora de la labor docente debido a que puede adecuar los procedimientos puestos en práctica.

Para Corder (1967), el error es una desviación sistemática respecto de las reglas que rigen la LE. Si el alumno aún no tiene los suficientes conocimientos de dicha lengua, no podrá autocorregirse. Al definir el error, este autor lo diferencia del concepto de falta —o equivocación—, cuyo origen tiene lugar en una pequeña distracción, despiste o cansancio. En este caso, la persona puede autocorregirse pues ya tiene los conocimientos necesarios adquiridos. El AE se basa en la hipótesis de adquisición lingüística propuesta por Chomsky:

parte de las nociones de COMPETENCIA y ACTUACIÓN y las integra con la dicotomía ERROR SISTEMÁTICO (competencia incompleta) y ERROR NO SISTEMÁTICO (se evidencia en lapsos lingüísticos momentáneos).

Los criterios de análisis que se abordan son variados: lingüístico (según la construcción formal de error), gramatical (según el nivel lingüístico del error), etiológico (según el origen del error, su duración y su ubicación), pedagógico (según el tipo de producción del error de la que parte el analista) y comunicativo (según el tipo de perturbación en la competencia comunicativa).

Este trabajo se enmarca dentro del modelo de Análisis de Errores aplicado al aprendizaje de la lengua materna escrita. Restringimos el estudio a los errores del nivel gramatical abordados etiológica y pedagógicamente.

## 3. El Análisis de Errores (AE) como recurso docente en la enseñanza de la escritura

Tradicionalmente, se los errores han sido percibidos como indeseables e indeseados, es decir, como señales de fracaso en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta concepción se refleja en la actitud del alumno delante de sus equívocos: demuestra el mismo rechazo al errar. Desde el modelo de análisis de errores, contrariamente, se concibe el error como síntoma de progreso, puesto que permite recuperar las hipótesis creadas por el alumno y constatar en qué nivel del aprendizaje está. Se parte de la afirmación de que cometer errores es un mecanismo que se utiliza para aprender, es un modo del que se dispone para probar hipótesis sobre la lengua que se aprende (Torijano Pérez, 2004, p. 18).

El objetivo es tornar al estudiante consciente de su rol en el proceso de enseñanza y aprendizaje, haciéndole descubrir sus propios lapsos, posibilitándole una autonomía a la hora de escribir y, sobre todo, de autocorregirse.

Según Santos Gargallo (2005, p. 172), el propósito general de un análisis de errores se concreta en la identificación, descripción y explicación de aquellos rasgos de la producción lingüística de un hablante que se alejan de la norma culta y que podrían obstaculizar una actuación lingüística adecuada o correcta en una determinada situación de comunicación. Así, las conclusiones derivadas del análisis podrán y deberán servir para proponer modelos de intervención activa que permitan reducir la presencia cuantitativa y cualitativa de errores en cada etapa del aprendizaje.

## 4. Corpus y resultados del relevamiento general de errores

A continuación, como primera parte del análisis, se muestran los resultados del rastreo general de errores en producciones escritas. En una segunda parte, el estudio se concentra

en los errores de delimitación de oraciones y se presenta una propuesta de intervención docente buscando la minimización de la producción de errores en los textos escritos gracias a la práctica de la comprensión lectora de los textos elaborados. Así, se intenta reducir al máximo su repetición y/o fosilización por medio de ciertas técnicas de corrección de errores. Por último, se exponen las conclusiones derivadas de la realización de esta investigación, así como las dificultades y limitaciones encontradas en dicha intervención.

El corpus de relevamiento general de errores empleado está compuesto por 73 escritos de alumnos del segundo ciclo de Educación Primaria (22 de cuarto año, 26 de quinto año y 25 de sexto año). A partir de consignas de escritura de temática orientada, los alumnos redactaron textos recreando una ficción narrativa o descriptiva.

Los errores están reunidos en cinco grupos, atendiendo al área de la escritura gramatical afectada: 1) delimitación de cláusulas, 2) delimitación de sintagmas, 3) delimitación de palabras, 4) concordancias y regímenes y 5) ortografía.

| **Delimitación de cláusulas** | |
|---|---|
| **Error** | **Ejemplos** |
| Ausencia de marca de delimitación de cláusula | "Llegue al castillo pero no abia nada encontre un boton lo presio y de la tierra salio el castillo entre y abia un monton de trampas…" (14-6º) |
| Uso incorrecto de puntuación para delimitar cláusulas | "… y era de noche, devuelta, me quede jugando, tenia 2927, empese a perder 25 copas, dije, porque, porque no podia subir una copa…" (12-6º) |
| Repetición abusiva de conectores | "yo no puedo vivir sin el softbolt *porque* es mi pasion *por que* desde que lo jugue no *puedo* parar de jugar ***y*** no *podía* hacer bien los pases ***y*** ademas tenia miedo **alas** pelotas de *cadeteyjuveniles* ***y*** con todas mis ganas queria jugar pero no podia ***por eso y*** un día aparesio un hada madrina ***y*** me llevo a mi ***y*** a todo el equipo a un mundo nuevo ***y*** desconosido ***y*** ahí entrenamos sin parar…" (3-6º) |
| Ausencia de mayúsculas | "(…) pero un dia tenia que terminar. un dia se callo de un barco un frasco para desteñirte el pelo. poco a poco fue volviendo el color a los peces" (21- 4º) |

| **Delimitación de sintagmas** | |
|---|---|
| **Error** | **Ejemplos** |
| Coma entre sujeto y predicado | "Y así los peces, volvieron a la normalidad" (13-4º) |
| Puntuación injustificada | "*AS TAQUE* UN DIA CON, MUCHO VIENTO Y TORMENTAS SE CORTO LA LUZ" (1-6º) |
| **Delimitación de palabras** | |
| **Eerror** | **Ejemplos** |
| Unión de preposición y término | "MAMA TENGO UN GRANO EN LA ALETA –ENCERIO HABER ESTO ES PINTURA-" (11-4º) |
| Unión de palabras de una locución | "DEREPENTE" (18-6º), "nisiquiera" (23-6º), haveces (4, 25-6º), "debez" (8-6º), "laverdadami" (11-6º) |
| Unión de artículo y palabra léxica | "lapista" (21-6º), "ami"(5,6-6º) |
| Unión de pronombre átono y verbo | "sele callo todo" (22-4º)"meda", (11-6º, 13-5º), "meaburro" (14-6º), "meregalaron" (7-6º) |
| Separación/unión de conectores | por que, porque (10, 3-6º)<br>"astaque / as taque" (1-6º) |

| **Concordancias y régimen preposicional** | |
|---|---|
| **Error** | **Ejemplos** |
| Concordancia numeral incorrecta | "a los peces pallaso erán de color rojo, a los patillos de color rosas, a los tiburone de color violeta." (5-4º) |
| Concordancia temporal incorrecta | "salte disparada de la cama abri la puerta y veo una selva llena de dinosaurios Sali corriendo y entre a una cueva con poca luz hago un fuego para ver en la cueva y veo una titanaeroa en la canoa me despierto y también fue un sueño." (1-5º) |
| Ausencia de preposición | "Estoy arta que siempre me toque a mi poner la mesa" (4-5º) |
| Incorrecta selección de preposición | "estaba caminando hasta que me encuentro un robot" (14-6º) |

| **Ortografía** | |
|---|---|
| **Error** | **Ejemplos** |
| Ausencia o exceso de h | "HO MADRE! ESTOY CAMBIANDO DE COLOR- HAORA ESTOY AZUL- Y HENSIMA DEBO ESPERAR" (20-4º)<br>"ago" (16-6º), "iso" (8-6º) |
| Intercambio s/c/z | "selular" (9), "iso" (8-6º), "bes" (8-6º) |
| Intercambio ll/y/i | "lla abiamos" (3), "yva" (-6º) |
| Intercambio b/v | "vici" (2-6º) |
| Ausencia o exceso de acento ortográfico | "sín que se de cuenta [un pez] se lo comío. Un día despues no quiso comer porque queria algo dulce" (4-4º) |
| Ausencia o exceso de grafemas | "ueeno" (1-6º), "todos junto hicimos […] nos juntamos todos y celebramo" (3-6º) |

## 5. El lugar de la escritura en segundo ciclo de la escuela primaria

En el marco del *Diseño curricular para la Educación Primaria* (2018) para segundo ciclo, existe un marcado énfasis en señalar la importancia de ampliar las propuestas didácticas referidas a escritura y de reflexionar sobre el lenguaje en textos escritos (2018, p. 68). Así, entre los *contenidos* y *modos de conocer* hay referencias a la planificación del escrito, su revisión y el control de la progresión temática. En clara vinculación con esta ponencia, dentro del apartado "Reflexión sobre el lenguaje" correspondiente al cuarto año de estudios se indican los siguientes contenidos y modos de conocer: "Delimitar dentro del texto unidades menores como el párrafo y la oración", "Considerar que por cada párrafo hay una idea o parte de un texto (…)" y "Comprender que las oraciones tienen una estructura interna a la vez que se relacionan con las demás oraciones presentes en los textos (cohesión)" (2018, p. 70). En otro segmento, se suma la importancia de la puntuación: "Reflexionar sobre el uso de los signos de puntuación como facilitadores de la organización de la oralidad en el texto escrito" (2018, p. 73). En lo que respecta a quinto y sexto año, se especifican otros aspectos: "(…) emplear el punto para demarcar oraciones y párrafos" (2018, p. 88) y "tener en cuenta el párrafo como unidad de texto" (2018, p. 90). De esta descripción, se desprende que resulta fundamental la planificación de producciones escritas y la intervención del docente en la forma de organización de los saberes referidos a la reflexión del lenguaje. De ahí nuestro objetivo de observar, en esta primera instancia de trabajo, qué sucede con la delimitación de oraciones.

## 6. La oración como unidad de la gramática

### a. Clasificación de las oraciones

En virtud de las consideraciones incluidas en el *Diseño curricular*, es necesario definir el concepto de oración desde un punto de vista teórico a efectos de abordar el análisis del corpus que forma parte de nuestra investigación.

Seguimos a Di Tullio (2010), quien define la oración como una unidad de construcción que se caracteriza por su estructura interna: "el núcleo del predicado es un verbo conjugado, es decir, que presenta la flexión de persona y número, en concordancia con el sujeto, y de tiempo y modo" (2010, p. 91).

### b. Construcciones polisindéticas y asindéticas

Las mencionadas relaciones entre las oraciones dan lugar a dos fenómenos de tipo discursivo: polisíndeton y asíndeton, que resultan operativos para comprender los errores que han sido detectados en el corpus de análisis.

Dentro del ámbito de los estudios gramaticales, se denomina *polisíndeton* la repetición del coordinante copulativo *y* ante cada miembro coordinado (Kovacci, 1990, p. 153; Alarcos Llorach, 2003, p. 319; *Nueva Gramática*, 2009, p. 2404, 31.2c). En tal sentido, las oraciones se enlazan sucesivamente a partir de un mismo nexo. Con respecto a su función discursiva, se ha señalado su finalidad enfática tendiente a destacar lo enunciado o como parte del habla infantil.

Al contrario de lo que sucede con el fenómeno de polisínteton, las construcciones *asindéticas* ocurren cuando se coordinan elementos sin conjunción. Constituye, según la *Nueva Gramática* (2009, p. 2403, 31.2b), una de las formas de yuxtaposición. Así, a diferencia del fenómeno señalado previamente, no hay ningún nexo entre las oraciones[1]. Se lo reconoce como un recurso propio de la lengua literaria y de la lengua oral (*Nueva Gramática*, 2009, p. 2404, 31.2 b) con una función tendiente a dar dinamismo al discurso.

## 7. Corpus de análisis

El corpus de análisis está constituido por 28 escritos de alumnos de segundo ciclo (cuarto año) de educación primaria de una escuela de gestión estatal. Se parte de la consideración de que quienes asisten a una institución educativa de segundo ciclo están en condiciones de escribir textos de mayor extensión y complejidad lingüística que quienes se encuentran en primer ciclo. Se da por supuesto que los primeros han superado los inicios del proceso de adquisición de la lengua escrita. Las 28 muestras surgen a partir de una consigna de escritura solicitada en el área de Prácticas del Lenguaje. Los alumnos debían escribir dentro del formato narrativo una producción en la que contaran las distintas actividades que habían realizado durante las vacaciones de verano. La consigna se indicó en forma oral. La totalidad de los textos aparece en letra mayúscula ya que los alumnos no utilizan letra cursiva. La docente no realizó intervenciones durante el proceso de escritura. Al finalizar la actividad, se solicitó la lectura de algunos escritos, pero no hubo instancia de corrección.

## 8. Análisis de los datos: delimitación del error

De la revisión del corpus se desprende la existencia de variados errores de los cuales uno de ellos constituye lo que Vázquez (2010, p. 164) denomina *error colectivo.* Se caracteriza

como aquel error que se detecta en un grupo particular de alumnos con cierta frecuencia. En el material bajo estudio, se ha determinado que la delimitación de oraciones es uno de los errores gramaticales de orden morfo-sintáctico que podría ser considerado como error colectivo por estar presente en la mayor parte de los escritos. A continuación, apuntamos los resultados obtenidos: 1) predominan las oraciones simples y compuestas, 2) es muy poco frecuente la presencia de subordinación y 3) surgen como fenómenos recurrentes casos de polisíndeton y de asíndeton y la combinación de ambos.

**a) Polisíndeton**

A continuación, incluimos un ejemplo (imagen 1) que ilustra el fenómeno de polisíndeton, es decir, la reiteración de la conjunción copulativa *y* como forma de enlace entre las oraciones.

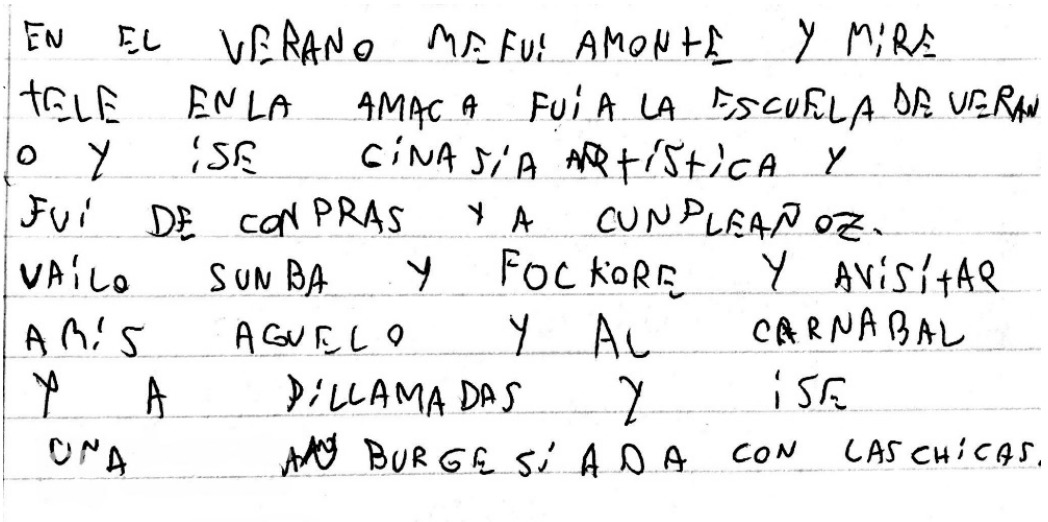



**Imagen n.º 1**

**Transcripción**

EN EL VERANO ME FUI AMONTE Y MIRE
TELE ENLA AMACA FUI A LA ESCUELA DE VERAN
O Y ISE GINASIA ARTISTICA Y
FUI DE CONPRAS Y A CUMPLEAÑOZ.
VAILO SUNBA Y FOLCLORE Y AVISITAR
AMIS AGUELO Y AL CARNABAL
Y A PILLAMADAS Y ISE
UNA AMBURGESIADA CON LAS CHICAS

En el ejemplo, hay 11 oraciones enlazadas por la conjunción copulativa *y*. En tal sentido, estamos frente a un fenómeno de polisíndeton. Si bien discursivamente el polisíndeton se asocia con una finalidad enfática, no está empleado de este modo en la producción escrita ejemplificada. En función del análisis de la totalidad del corpus, es posible advertir que la frecuencia de esta construcción, la forma de organización de la información y las elecciones léxicas dan cuenta, por un lado, de las características del habla infantil y, por otro lado, y en relación con la práctica escrita solicitada por la docente, de la transferencia de las pautas de la oralidad a la escritura.

**b) Asíndeton**

A continuación, incluimos un ejemplo (imagen 2) que ilustra el fenómeno de asíndeton, es decir, la ausencia de nexo que ordene las secuencias de oraciones.

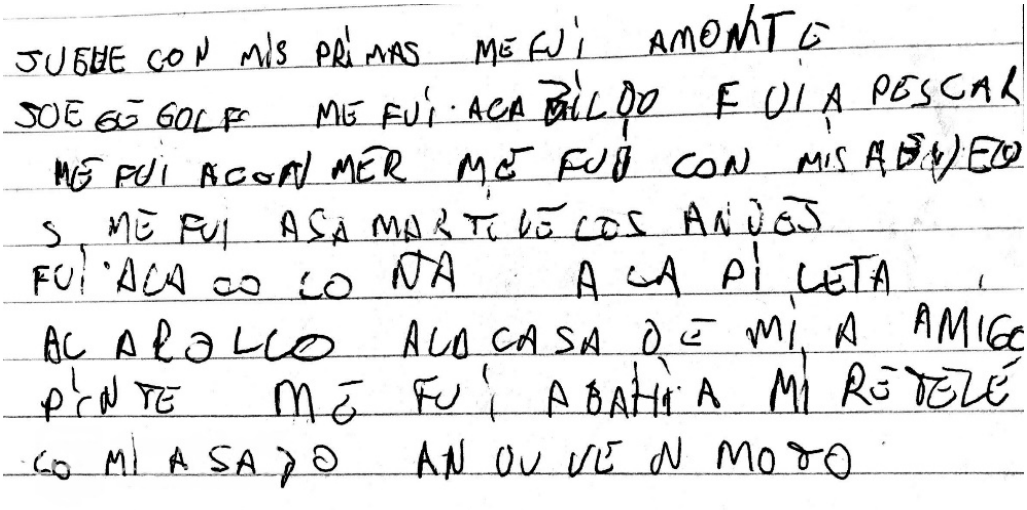



**Imagen n.º 2**

**Transcripción**

*JUGUE CON MIS PRIMAS ME FUI AMONTE*
*JUE GE GOLF ME FUI ACA BILDO F UI A PESCAR*
*ME FUI ACON MER ME FUI CON MIS ABUELO*
*S ME FUI ASA MARTIN DE LOS ANDES*
*FUI ALA CO LO ÑA A LA PILETA*
*AL ARROLLO ALA CASA DE MI A AMIGO*
*PINTE ME FUI A BAHI A MI RE TELE*
*CO MI ASADO AN DU VE N MOTO*

En el ejemplo, se listan 14 oraciones que no están unidas por ningún nexo conjuntivo. Si bien en los casos de asíndeton las oraciones pueden estar secuenciadas por comas[2], en la producción escrita ilustrada hay ausencia total de puntuación. Justamente, la finalidad de la puntuación es organizar el discurso para contribuir a su comprensión. En este caso, la inexistencia de puntuación no parece obedecer al estilo propio del lenguaje literario. Por el contrario, se acerca, como el ejemplo analizado en la imagen 1, a la lengua oral, es decir, a la transferencia de pautas de la oralidad a la escritura. Fortalece esta hipótesis la forma de organización del escrito y las reiteraciones léxicas.

### c) Polisíndeton y asíndeton

En otros escritos, se ha verificado la combinación de ambos fenómenos: polisíndeton y asíndeton (imagen 3). Así, se observan fragmentos donde se utiliza la conjunción copulativa *y* como forma de coordinar los elementos. En otros casos, la conjunción está ausente.

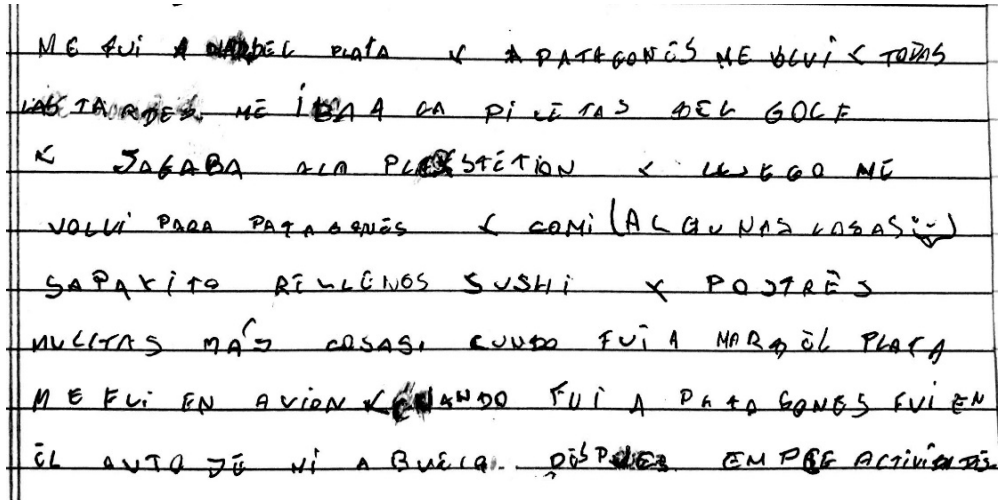

ME FUI A MARDEL PLATA Y A PATAGONES ME VOLVI Y TODAS
LAS TA RDES ME IBA A LA PI LE TAS DEL GOLF
Y JUGABA A LA PLEYSTETION Y LUEGO ME
VOLVI PARA PATAGONES Y COMI (ALGUNAS COSAS☺)
SAPAYITO RELENOS SUSHI Y POSTRES
MUCHAS MAS COSAS. CUANDO FUI A MARDEL PLATA
ME FUI EN AVION Y CUANDO FUI A PATAGONES FUI EN
EL AUTO DE MI ABUELA. DESPUES EMPEZ ACTIVIDADES

**Imagen n.º 3**

**Transcripción**

ME FUI A MARDEL PLATA Y A PATAGONES ME VOLVI Y TODAS
LAS TA RDES ME IBA A LA PI LE TAS DEL GOLF
Y JUGABA A LA PLEYSTETION Y LUEGO ME VOLVI PARA PATAGONES Y COMI (ALGUNAS COSAS ☺ )
SAPAYITO RELENOS SUSHI Y POSTRES

[2] En el caso de los textos escritos, la conjunción puede reemplazarse por el empleo de comas.

MUCHAS MAS COSAS CUANDO FUI A MARDEL PLATA ME FUI EN AVION Y CUANDO FUI A PA TA GONES FUI EN EL AUTO DE MI ABUELA DOS VECES EMPCE ACTIVIDADES.

En el ejemplo, se listan 9 oraciones, 6 están enlazadas por el coordinante copulativo *y*, que da lugar al fenómeno de polisíndeton. En las tres restantes, no hay nexo conjuntivo y estamos ante la presencia del fenómeno de asíndeton.

En síntesis, los resultados apuntan a demostrar que las producciones escritas de los alumnos no logran cumplir con los contenidos y modos de conocer señalados en el *Diseño curricular*. En primer lugar, existe dificultad para delimitar unidades menores como la oración, de ahí la aparición de fenómenos de polisíndeton y asíndeton. En segundo lugar, las ideas en los textos no están organizadas, se detecta desconocimiento de la noción de construcción de párrafo. Por último, observamos que no hay un uso de la puntuación que permita hacer los escritos más comprensibles.

Los textos bajo análisis presentan características que los hacen cercanos al habla oral. Cassany (1991, p. 39) señala las diferencias textuales entre el código oral y el código escrito en relación con la sintaxis: “tendencia a usar estructuras sintácticas simples: oraciones simples y breves (más coordinadas y yuxtapuestas” para el primero. Mientras que para el código escrito afirma: “uso frecuente de estructuras más complejas y desarrolladas: oraciones más largas, con más subordinadas relativas, oposiciones, con todo tipo de conjunciones, etc. (…)” (1991, p. 39). En tal sentido, los fenómenos detectados en el corpus obedecen a características propias de la sintaxis del texto oral. De ahí que podemos afirmar que se produce una transferencia de las pautas del código oral al código escrito.

## 9. Conclusiones: intervenciones didácticas

A la luz de los resultados obtenidos, es posible indicar una serie de intervenciones que serían convenientes al momento de pensar en producciones escritas en educación primaria. Señalamos algunas opciones:

a) Dentro de las posibilidades de planificación de un escrito, sería importante considerar las características de los géneros discursivos solicitados a efectos de focalizar la atención sobre sus características estructurales en forma previa a la escritura de un texto. Esto daría lugar a la planificación y organización de la información (cuadros, fichas, redes, etc.) que permita ver las relaciones entre las ideas del texto a escribir.
b) Una vez detectados *errores colectivos*, sería favorable brindar un espacio de reflexión metacognitiva. Incluso, podría pensarse en la posibilidad de generar algún soporte donde quede constancia de lo señalado

Es imprescindible dar instrucciones para mejorar el escrito: reescribir el texto; ampliar un determinado párrafo; añadir más puntos o comas en otro; dejar tiempo en clase para leer y comentar las correcciones; enseñar al alumnado a autocorregirse con guiones, pautas, diccionarios, gramáticas de manera que utilicen la corrección como un recurso didáctico y no como una obligación. Según Santos Gargallo (2005, p 172), el propósito general de un análisis de errores se concreta en la identificación, descripción y explicación de aquellos rasgos de la producción lingüística de un hablante que se alejan de la norma culta y que podrían obstaculizar una actuación lingüística adecuada o correcta en una determinada situación de comunicación. Así, las conclusiones derivadas del análisis podrán y deberán servir para proponer modelos de intervención activa que permitan reducir la presencia cuantitativa y cualitativa de errores en cada etapa del aprendizaje.

**Referencias bibliográficas**

Alarcos LLorach, E. (2003). *Gramática de la lengua española.* Madrid: Espasa.

Cassany, D. (1991). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós Comunicación.

Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco Libros

De Alba Quiñones, V. (2009). "El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas". *Revista Nebrija de Lingüística aplicada*, 5, 1-11.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2018). *Diseño curricular para la educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo.* La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Di Tullio, Á. (2010). *Manual de gramática del español.* Buenos Aires: Waldhuter.

Durâo, A. (2007). *La interlengua*. Madrid: Arco/Libros.

Kovacci, O. (1990). *El comentario gramatical. Teoría y práctica.* Madrid: Arcos.

Real Academia Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española.* España: Espasa Libros.

Real Academia Española. (2010). *Ortografía de la lengua española.* Madrid: Real Academia Española - Asociación de Academias de la Lengua Española.

Santos Gargallo, I. (1990). "Análisis de errores: valoración gramatical y comunicativa en la expresión escrita de estudiantes de ELE. Una propuesta didáctica". *ASELE*, actas II, 169-174.

Torijano Pérez, A. (2004). *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Madrid: Arco Libros.

Vázquez, G. (2010). “Hacia una valoración positiva del concepto de error”. *Monográficos Marco ELE*, 11, 164-177.




# Modesto Castañón en el proceso de conformación de un archivo: ¿modernización y racionalización institucional en *La Nueva Provincia*?

Julián Alejandro Herlein[1]

## Introducción

El archivo fundado por Modesto Castañón (1929-1983), que forma parte de la Hemeroteca del diario *La Nueva Provincia* de Bahía Blanca y que actualmente lleva el nombre de su iniciador, organiza y sistematiza la información publicada en este medio periodístico desde sus orígenes y hasta 1983. En 1940 el dueño fundador de la publicación, Enrique Julio, contrató a Luisa de Pietro para comenzar con la tarea de catalogación inicial de un cúmulo de material documental acopiado en el lapso de 42 años. Posteriormente, en 1966, Modesto Castañón ingresó al diario y continuó el trabajo a partir de la aplicación de un criterio de archivística y búsqueda que resultó innovador para la institución, ya que permitía el acceso inmediato de los periodistas a las fuentes. En el año 1978, finalmente, Estela Grandoso se incorporó al equipo del archivo y prosiguió la labor cotidiana ya establecida, discontinuando el criterio archivístico inicial que solo permaneció vigente en el acervo correspondiente a la etapa 1966-1983 conformado por Castañón.

La presente ponencia busca indagar en la disposición y estructura institucional del diario al iniciarse las prácticas de archivística en la incipiente hemeroteca en 1940, así como también reconstruir la dimensión biográfica de Castañón al momento de su ingreso al matutino, en articulación con los procesos históricos que tuvieron parte en la ciudad durante ese periodo. Es importante señalar que este trabajo de exploración constituye una primera aproximación empírica a una investigación más amplia que tiene como eje analizar las

[1] Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), correo electrónico: julian.herlein@uns.edu.ar.

representaciones de la ciudad y su historia en los criterios de recopilación, clasificación y organización del material del archivo. En efecto, buscamos argumentar que en ellas confluyeron las inquietudes de Castañón, los intereses de *La Nueva Provincia* y las representaciones tanto sobre el saber histórico y su función social como sobre la ciudad y su rol en la región[2], generando una dinámica que no fue lineal ni armónica sino que estuvo, por el contrario, atravesada constantemente por tensiones y negociaciones propias de las prácticas. En este sentido, creemos que estos dos momentos —1940 y 1966— constituyeron instancias de ampliación y selección del personal destinado al Archivo que, a su vez, se vincularon con procesos más generales de modernización-racionalización institucional y profesionalización periodística del diario.

La conformación del Archivo, entonces, habría obedecido a decisiones y acciones institucionales mientras que los principios ordenadores que lo estructuraron serían el resultado de decisiones múltiples y de coyunturas complejas. Los cambios en la dirigencia del diario, la articulación empresarial del mismo con el Estado municipal, las mudanzas, la ampliación de personal, el requerimiento y demanda de los periodistas, la capacidad tecnológica existente, fueron algunos de los elementos visibles que confluyeron incesantemente en el criterio archivístico aplicado para el funcionamiento propio de un archivo institucional. Asimismo, el criterio del archivista Castañón se vio ampliado por su red de sociabilidad personal, laboral y académica: su agencia se nutría de sus múltiples relaciones en los espacios que compartía.

La metodología a utilizar contempla dos momentos: primeramente, la búsqueda y relevamiento de datos internos en la propia institución a partir de la exploración de documentos como las planillas de personal y la construcción de fuentes orales sobre el testimonio de informantes clave (allí ocupa un lugar preferencial la mencionada Estela, última referente). En segundo lugar, se aplicarán procedimientos de interpretación cualitativos para desentrañar y analizar el corpus generado, buscando dar cuenta de la hipótesis planteada y en el marco de la investigación general.

[2] Nos referimos aquí a las representaciones quede Bahía como ciudad moderna, progresista, ilustrada, etc. que justificaban sus pretensiones de centralidad patagónica.

**Dimensión institucional del diario *La Nueva Provincia*. ¿Cómo comenzó, sino todo, al menos algo?**

El diario *La Nueva Provincia* (*LNP*) fue fundado el 1 de agosto de 1898 por Enrique Julio[3], esposo de Georgina Vicenta Calvento Araujo[4], con sede en la esquina de Alsina y Soler. El diario fue concebido como un periódico regional para sostener la propuesta de creación de un nuevo estado federal y fue uno de los primeros en adquirir "el perfil más claro de empresa periodística comercial y masiva" preocupado por la permanente actualización tecnológica, la difusión de las noticias, la diversificación de contenidos y de públicos, las estrategias de captación publicitarias y la multiplicación de corresponsalías. (Cernadas y Orbe, 2013, p. 26). Su nombre, como propuesta y afirmación, era un proyecto que apuntaba a sostener la idea de creación de una nueva provincia, con Bahía Blanca por capital, que estaría conformada por La Pampa, parte de Río Negro y parte de la provincia de Buenos Aires. (Orbe y Napal, 2018)[5] Bahía Blanca, para el fundador, cumple un rol clave en torno a una nueva representación local y regional:

> Presagiando haber sonado para estas latitudes la hora que ha de marcar el principio de su vida autonómica, como un nuevo Estado Federal de la República Argentina; y creyendo que nuestra privilegiada ciudad Bahía Blanca está sindicada por su situación, importancia y elementos propios de vida para ser la capital de la nueva provincia que habrase de crear en breve[6].

El director declamaba, asimismo, cuál era la percepción que tenía de sí y de su empresa: "venimos a constituirnos por medio de las columnas de *La Nueva Provincia* en heraldos de esta cruzada redentora que ha de sacudir del letargo en que yacen postradas estas regiones casi olvidadas de los gobiernos centrales"[7],

Previamente a la fundación de *LNP*, Julio comenzó su actividad dirigiendo el diario *El Deber*, hasta su cierre definitivo en 1899. Luego de esta fecha, las máquinas, tipos y útiles pertenecientes a éste pasaron a formar parte de la dotación del periódico en cuestión. Años

[3] Enrique Julio nació en Tinogasta, Catamarca, el 13 de junio de 1872. En 1893 arribó a nuestra ciudad y falleció en Bahía Blanca, el 28 de octubre de 1940. Ampliar. Te mando los datos.

[4] Vicenta era descendiente de una familia con línea fundadora de la ciudad, radicada a la vera de la Fortaleza Protectora. Su bisabuelo, José María Araujo, fue Juez de Paz en 1837.

[5] Sobre los proyectos de capitalización de Bahía Blanca y sus aspiraciones de liderar una nueva provincia durante fines del siglo XIX y principios del XX, véase Silva *et al*. (1972).

[6] Redacción, 1.8.1898, Su Programa, *La Nueva Provincia*, p. 1.

[7] *Ídem*.

más tarde y en coincidencia con el aniversario de la fundación de la ciudad, 11 de abril de 1903, el diario, en expansión, se trasladó al edificio del recientemente cerrado Club Progreso, en Sarmiento 34, frente a la plaza Rivadavia.

La mencionada dirigencia del diario experimentó una ampliación, al constituirse la firma Julio-Torres durante 1918, quedando en la dirección interina Arturo Torres. Esto era, en parte, consecuencia de que Enrique Julio se había radicado en Mendoza para asumir la Dirección General de Escuelas. Sin embargo, este interinato duró un par de años, debido a que Julio renunció al cargo en "la tierra del sol y del buen vino", y volvió a Bahía Blanca para reasumir la dirección de *LNP*. El acuerdo se extendería hasta el 30 de enero de 1923, fecha en que se disolvió la firma Julio-Torres y la empresa continuó íntegramente bajo la conducción de su fundador.

Durante la década del 20 y dando cuenta de la expansión periodística y empresarial que se estaba produciendo a nivel nacional (Saitta, 2000), Julio adquirió terrenos para la radicación de *LNP* en un edificio ideado y construido para tal función. Fue por eso que en 1926 había comprado un lote en calle Moreno, frente al Correo Argentino; sin embargo, no fue allí donde se localizó el diario sino en uno lindante a la Iglesia "Nuestra Señora de la Merced" que adquirió durante el caluroso febrero de 1927. Julio particionó la parcela inicial y vendió una parte al presbítero Barreiro, párroco de la catedral, "para dar más desahogo a la casa parroquial" (Gallardo, 1998, p.186). Fue así que la empresa periodística proyectó frente a la plaza principal de la ciudad un edificio con subsuelo, planta baja y dos pisos, donde concentraría los talleres de armado e impresión.[8] En conclusión, el matutino se trasladó para funcionar en el opulento nuevo edificio el 1 de octubre de 1928, año del centenario de la fundación de la ciudad, y se inauguró el 1 de agosto de 1929, en festejo por el 31º aniversario de su creación. Tengamos en cuenta que desde la adquisición del lote hasta la inauguración del edificio mediaron apenas dos años.

Enrique Julio falleció el 28 de octubre de 1940, quedando la dirigencia del diario a cargo de su esposa, Vicenta Calvento de Julio, a partir del 1 de noviembre y por el lapso exacto de tres años. Desde esa fecha continuó su hijo mayor, Néstor Enrique Julio Calvento[9].

[8] Para más detalle sobre el diseño arquitectónico ver Viñuales y Zingoni (1990).

[9] Vicenta fue madre de 11 hijos, y su hijo mayor —Néstor Enrique Julio Calvento— fue quien continuó a la cabeza de la empresa desde el 1 de noviembre de 1943. Néstor Julio prosiguió con la herencia al paso que instruía a su hija y futura heredera, Diana Julio Pagano. Esta última fue criada en gran parte por su tía, Raquel Calvento, ya que su madre, Edesia Pagano, falleció tempranamente durante su niñez. Años más tarde, Diana Julio contraerá matrimonio con Federico Ezequiel Massot Martínez. Y con él tendrá tres hijos: Federico Christian, Vicente Gonzalo y Alejandro Ezequiel.

El diario funcionó conducido por Néstor Julio hasta el 3 de enero de 1950, día en que fue clausurado[10]. La acción se debió a que existía una orden nacional de que todas las páginas de los periódicos debían contener la leyenda "Año del Libertador General José de San Martín", y *LNP* habría incurrido en su incumplimiento. Esta clausura continuó hasta su normalización el ¡miércoles! 25 de marzo de 1953[11], cuando reanudó su circulación. Esta reapertura sería bajo la supervisión inmediata de la empresa ALEA, manejada por Carlos Aloé, un empresario que venía detentando el manejo de varios medios a lo largo de la provincia de Buenos Aires[12], si bien nominalmente la dirección persistió en manos de Néstor Julio. Sería así hasta el Golpe de Estado de 1955, en que la dirección de la empresa volvería, no a la línea fundadora, sino a un nuevo elemento en la línea genealógica: Federico Ezequiel Massot (esposo de Diana Julio). Federico ofreció devolver plenamente la dirección al heredero sanguíneo, pero Néstor Enrique Julio declinó su reincorporación al cargo. El Comando Naval Revolucionario lo nombró interventor el sábado 17 de septiembre de 1955 (un día después del Golpe) y él se hizo cargo del multimedio el martes 20; fue ratificado el domingo 16 de octubre por un juez de feria.

Esta nueva dirección, al mando de Federico E. Massot, se mantendría hasta que tomara las riendas su esposa y nieta del fundador, Diana Julio, el 23 de abril de 1959, por motivos que redundarían en su divorcio. En principio, Diana dirigió la empresa con dos codirectores: Mario Marra y Jorge Bermúdez Emparanza. Así mismo contará con la asistencia de sus hijos, sobre todo de Federico Christian Massot, quien asumiría la subdirección el 23 de noviembre de 1980 hasta su muerte, el 15 de mayo de 1990. Mientras tanto, la empresa seguiría bajo la dirección de Diana hasta el 25 de agosto de 2008, fecha en que, ante su fallecimiento, asumió su hijo Vicente Gonzalo Massot.

## ¿Racionalización y modernización?

Durante la década de 1930 lo político estuvo signado por la *restauración conservadora*, que se inició con el Golpe de Estado perpetrado por Uriburu. En el plano económico

[10] Para más desarrollo sobre la relación entre el Primer Peronismo y la prensa ver Marcilese, José (2013) Tensiones y conflictos en la prensa bahiense durante el primer peronismo. En Cernadas y Orbe (Eds.), *Itinerarios de la prensa: Cultura política y representaciones en Bahía Blanca, siglo XX*. Bahía Blanca, Ediuns.

[11] Llama la atención que el diario retome su circulación un miércoles y no un lunes, fecha de inicio de semana.

[12] Más detallado el suceso en Orbe, Patricia Alejandra (2014) "'Ilustrando al pueblo…': La prensa de Bahía Blanca ante el golpe de Estado de 1955" en Cuadernos de H Ideas, vol. 8, n.º 8. Recuperado de: http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/cps/article/view/2343.

presenciamos un contexto generalizado de crisis económica y recesión, que tuvo un fuerte impacto negativo en el empleo y la producción. Sin embargo, en lo que respecta a la prensa local encontramos una situación que aparenta ser opuesta: hay una multiplicación inédita de medios de prensa y una diversificación radical de sus formatos y discursos así como de las prácticas y representaciones asociadas a ellos (Agesta, Bracamonte, Cernadas, 2016, p. 26).

En cuanto a *LNP*, durante el año 1930 Enrique Julio se incorporó como co-propietario a la emisora radial LU7 Radio General San Martín, y el 1 de mayo 1933 la radio se trasladó al edificio propio de calle Sarmiento. De esta forma *La Nueva Provincia* se convirtió en el primer multimedio de la ciudad. Asimismo, durante esta década el matutino experimentó las consecuencias de la incorporación de tecnología adquirida previamente al proceso productivo y de la ampliación y concentración del espacio de trabajo. Ampliación de publicaciones[13], creación de nuevas secciones y aumento de ventas del número de ejemplares que determinaron nuevas grandes cifras de importación de toneladas de papel sobre el final de la década.[14] Laura Llull (2005) afirma que el matutino fue conjugando la intervención en los debates políticos con su crecimiento en tanto empresa comercial lo cual implicó una estrategia caracterizada por la profusión de avisos, la publicación de noticias sobre variados temas y la incorporación de nuevas secciones dirigidas a sectores específicos. También señala interesantemente que Julio justificaba su carácter comercial moderno argumentando que, por sus características, LNP exigía un importante aporte de capital, pero que esa arista no implicaba que se olvidase las "actividades superiores propias de la prensa". Según la autora, sobre la fecha de fundación del archivo en 1940, el objetivo principal del dueño había sido armonizar en su diario las funciones esenciales para la existencia de un diario: difusión y circulación de las noticias con aquella que conceptuaba como las más importante, la de analizar todas las cuestiones de interés general y orientas la opinión pública (Llull, 2005, p. 49).

Estos datos nos dan una idea de que el trabajo de extensión de la empresa, que nunca se detuvo, comenzó a experimentar una profundización interna. De esta manera, la innovación tecnológica y el formato y la circulación modernos, se complementaron con una modernización también de la organización empresarial según la cual se iban definiendo áreas y asignando personal específico para cumplir funciones también especiales y acotadas. Para dar fuerza a esta idea, cobra especial sentido el año 1940, cuando Enrique Julio contrató a

[13] En 1938 se produce, para ese entonces, una cifra récord de 75 avisos notables (lo que hoy denominaríamos avisos clasificados).

[14] En marzo de 1939 la empresa realizó la primera importación directa de papel a gran escala, desde Suecia, de más de 1800 bobinas de papel, que se remontan a más de 500 mil toneladas.

Luisa de Pietro para que comience la incipiente práctica archivística, y de esta forma da la génesis del Archivo interno del diario.

Voy a remitir a una serie de hechos que, si se los observa por si solos, no dan más datos que de la noticia en sí pero que, si focalizamos distinto, vemos cómo las intervenciones discursivas del diario desde mediados de la década de 1920 dan cuenta de su interés por la preservación de diversos documentos relativos a la historia de Bahía Blanca, así como también por la institucionalización, ordenamiento y funcionamiento de los archivos históricos. Finalizo este recorrido con el inicio formal del Archivo en *La Nueva Provincia*, en 1940, meses previos a la muerte del fundador. Llama la atención por qué luego de 42 años de "déficit" de un archivo interno propio, a pesar de ir constantemente adquiriendo dimensiones mayores, la empresa conforma uno.

En primer lugar, el porqué/para qué de esta decisión puntual, y, en segundo, la razón del "déficit"[15] de 42 años para un diario que estaba constantemente adquiriendo dimensiones mayores, pero que prescindió de un archivo interno propio.

**1.**

En el año 1926 *LNP* difundió como noticia la decisión del gobierno provincial de crear los Archivos de Tribunales, en las cabeceras de departamentos judiciales. En ese sentido el diario expresó que "la carencia de archivo hace que los expedientes se acumulen sin orden en las dependencias judiciales y queden expuestos a deteriorarse y a perderse, en perjuicio, acaso de valiosos intereses"[16]. Mediante tres notas en menos de una semana, la empresa hizo notar los beneficios y la necesidad de poseer un Archivo para el quehacer institucional, en este caso de la Justicia. Cabe preguntarse si el diario no se veía en la misma necesidad o no se hacía eco de su misma sugerencia. En todo caso, su intervención evidenciaba el valor que le otorgaba no sólo a la conformación de acervos destinados a la preservación documental, sino también a su ordenamiento y clasificación.

**2.**

Siguiendo el recorrido de hechos, en 1935 la empresa reprodujo una nota presentada por el intendente Agustín de Arrieta ante el Concejo Deliberante para que tuviera a bien crear el puesto de Conservador del Archivo Histórico de Bahía Blanca, creado apenas dos años atrás

[15] Palabras de Estela Grandoso, 27.6.2018, entrevista oral.

[16] 23.10.1926, Archivo de Tribunales, *La Nueva Provincia*, p. 8.

por él mismo[17], [18]. Al día siguiente, la empresa recordó que en la próxima sesión el Concejo debería tratar el tema, diciendo que la creación del Archivo no pasó de ser una creación empírica sin posibilidades y sin ulteriores mayores, desde que nadie tenía a su cargo la tarea de ordenar metódicamente lo que se hubiese colectado para dicha institución. Muchos documentos no han podido ser clasificados ordenadamente con ese objeto. Hacía falta el nombramiento de un Archivero-Conservador.

Luego sentencia que "Crear un Archivo Histórico para que sus infolios y documentos permanezcan sin clasificación en herméticos cajones (…) es tarea bien inocua, por cierto.", y finaliza instando directamente al Consejo Deliberante para que acceda al pedido de creación de cargo[19].

### *Impasse*

Antes de proseguir con la siguiente parada en la serie de hechos, menciono rápidamente que a partir del 24 de marzo de 1938, el diario creó la sección "Bahía Blanca hace 35 años", donde se retomaban noticias publicadas en *LNP* en dicho momento. ¿A qué se debía este interés por el pasado valiéndose de su misma elaboración anterior? ¿Cómo tenían organizada la información a partir de la cual se elaboraba este apartado? Lo que observamos es que el diario recurrió a sus ediciones pasadas, autorreferenciándose y autolegitimándose en cierto sentido, para generar un discurso histórico en diálogo con ese presente. La producción del diario volvía a presentarse, en forma seleccionada, 35 años después: repetir y representar, ¿para qué?

### 3.

Último momento de la serie: octubre y noviembre de 1939. Enrique Julio viajó varias veces sucesivas a la Capital Federal, en carácter de invitado y luego integrante, al Archivo General de la Nación, para idear y crear la Junta de Estudios Históricos de la Provincia de Buenos Aires[20]. En su editorial, el diario expresó que

[17] 22.6.1935, El Archivo Histórico de Bahía Blanca, *La Nueva Provincia*, p. 10.

[18] Sobre la conformación del Archivo y su devenir en Museo y Archivo Histórico ver Pupio, María Alejandra (2012).

[19] 23.6.1935, El Archivo Histórico Municipal, *La Nueva Provincia*, p. 10.

[20] La Junta se proponía investigar, reconocer, homologar y difundir la historia provincial con un carácter federal. Fue presidida por Juan Carlos Révora (decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de

> Los esfuerzos hasta ahora al esclarecimiento del ayer bonaerense, adolecen de falta de unidad, (…) esfuerzos dispersos, individuales, que carecen de una articulación básica al no responder a ningún plan orgánico de conjunto. A suplir esa falla, estableciendo una dirección central en los futuros estudios históricos, tiende la iniciativa que se piensa concretar hoy[21].

Cuatro días después, la editorial dijo que en la Junta concordaban todos en que las investigaciones históricas acerca de nuestro pasado están cobrando justificado impulso como consecuencia de plausibles propósitos de establecer la verdad en los muchos hechos y puntos en que aquellos no surje [sic] sin lugar a dudas de las versiones distintas, cuando no contradictoria de los hechos, hasta ahora difundidas sin el debido rigor histórico[22].

Y finalizaba remarcando la labor que reconocía el Archivo General de la Nación a Enrique Julio no sólo cultural desde las columnas de *LNP*, sino también "a favor del conocimiento del pasado histórico bahiense y de la dilucidación de los múltiples problemas que el mismo planteara a cuantos lo investigaron (…) con nobles preocupaciones y afanes de verdad y saber"[23]. Para sintetizar, ya que la cobertura que realizó el diario fue profunda[24], en la editorial remarcada del día inaugural de la Junta, se expresó la trascendencia del hecho ya que:

> No había un organismo de tal naturaleza [para] difundir (…) y centralizar todo acopio documental. (…) Cada ciudad y pueblo de la provincia, tienen su tradición y su fuente histórica, casi totalmente desconocidas. Vagas referencias y datos inseguros forman el conocimiento de las gentes[25].

---

La Plata) y como Presidente Honorario Gobernador Manuel A. Fresco. También la integraban en distinto grado Dardo Corvalán Mendilaharsú, Carlos Alberto Pueyrredón, Diego Argüello, Ramón Carcáno, Ricardo Levene, Julio V. Roca, Teodoro Becú, Enrique Rottjer, Justo P. Saenz, Héctor C. Quesada, Héctor Ratto, José Evaristo Uriburu, Emilio Ravignani, Octavio González Roura, José Luis Romero, Rafael Arrieta, Ismael Buccich Escobar, Evaristo Ramirez Juárez. Adherían inicialmente José Luis Cantilo, Alberto Casal Castel, Raúl Malmierca, Enrique Udaondo, Carlos Heras, Rómulo Zabala, Ramón J. Vázquez, Antonio Salvadores, Enrique Varga, Arturo Luna Moreira, Milciades A. Vignatti.

[21] 10.10.1939, Pasado Histórico Provincial - Una Junta de Estudios, *La Nueva Provincia*, p. 3.

[22] 14.10.1939, Estudios Históricos en la Provincia, *La Nueva Provincia*, p. 3.

[23] *Ídem*.

[24] Contabilicé nueve notas en 40 días, contemplando una página completa.

[25] 18.11.1939, Hoy será inaugurada la Junta de Estudios Históricos de la Provincia de B. Aires, *La Nueva Provincia*, p. 3.

Proseguía explicando la posibilidad que brindaba la Historia para explicar la evolución de los pueblos y señalaba luego la ausencia de políticas claras en ese sentido, sobre todo en el interior del país: "En las ciudades y pueblos se hace necesario esa clase de estudios. Pero hasta ahora no ha existido un estímulo oficial y la indiferencia de los vecindarios ha sido igualmente notable"[26].

Finalmente, en otra editorial titulada "Una Constancia en el Texto del Acta de Fundación Asentada por Moción Formulada por Don Enrique Julio", se resaltó la importancia del director y dueño del diario en las reuniones y en la Junta, así como su influencia sobre la decisión de que ella se radicara en La Plata y no en Capital Federal, aunque pudiera algunas veces sesionar ahí. Sobre todo, se ponía de relieve su rol en la representación de los intereses del interior del país, al señalar su insistencia para que la entidad "periódicamente realizara reuniones especiales en las principales ciudades de la provincia donde viven y trabajan muchos hombres de pensamiento que consagran sus más nobles afanes a la investigación histórica regional…"[27]. Un mes después, el 30 de diciembre inauguró en el subsuelo del nuevo edificio una Sala de Lectura para el público en general. Julio estaba preparando un espacio para las reuniones de la Junta. Faltaba su Archivo propio.

## Conformación archivística inicial

Desde la muerte de Enrique Julio y hasta el ingreso de Castañón, la empresa lógicamente experimentó cambios internos y externos, que influyeron en y desde su conducción, así como en sus trabajadores. Sucesión y modificaciones en la dirigencia, y ampliación de personal. En lo que respecta al Archivo, la ordenación inicial consistió en el encuadernamiento de los diarios dispersos y guardados en una habitación del edificio, conformando las denominadas *Colecciones* (diarios encuadernados en tapa dura). Prosiguieron con la conformación de los denominados Sobres, unidades de acopio documental unificados en un soporte de tipo sobre (en tela o papel), donde se resguardaban diversas fuentes. El criterio archivístico comenzó siendo *biográfico*, es decir se recopilaba información, fotografías, negativos, clichés y la publicación final de la noticia referida a un sujeto que se considere relevante. Esa fue, en resumidas cuentas, la conformación archivista en la empresa *LNP*.

[26] *Ídem*.

[27] 22.11.1939, Una Constancia en el Texto del Acta de Fundación Asentada por Moción Formulada por Don Enrique Julio, *La Nueva Provincia*, p. 3.

## Múltiples contactos del archivista: ser empleado y director

El siguiente apartado nos sirve para dar cuenta de la agencia individual y de las redes sociales, que entabló en su momento Castañón, que estuvieron presentes al momento de realizar su actividad en el archivo de *LNP*. Es mediante la interpretación de las mismas que podemos obtener una idea de las pujas, negociaciones y tensiones (visibles en mayor o menor medida) a la hora de construir, organizar y mantener en funcionamiento el Archivo. Este cruce entre lo individual, lo familiar, afectivo e institucional nos dan la certeza del lugar de mediador (Boissevain, 1995) que legitimaba sus prácticas archivísticas y su criterio de saber.

Modesto Castañón nació en Bahía Blanca el 28 de enero de 1929, hijo de Hermógenes Castañón y de Donina Álvarez. Cursó sus estudios secundarios en la Escuela de Comercio de nuestra ciudad, graduándose de perito mercantil. Posteriormente, se casó con Nelfa Esther Fuccillo, con quien tuvo dos hijas: Miriam Cristina y Silvina Leticia. En su círculo íntimo mantuvo estrechas relaciones de amistad con sujetos de accionar público como Antonio Crespi Valls, Félix Fortunato Fieg, Félix Weinberg, Hugo Toldo, Carlos Germani, Pedro González Prieto y Domingo Pronsato. A este último le actuó como escriba y transcribió varios libros, dada su incapacidad en la visión. Estas figuras compartieron preocupaciones por temáticas vinculadas, por un lado, a la historia y a la posición de Bahía Blanca en el sur argentino y por el otro, a los procesos de institucionalización cultural en la ciudad (López Pascual, 2016).

Desde temprano su formación mercantil le permitió integrarse a la función pública en el marco de la cual fue desplazándose de acuerdo a sus inquietudes e intereses. En efecto, en el año 1947, con 18 años, comenzó a desempeñarse como funcionario municipal en la sección Contaduría, y en 1952, ingresó al entonces Museo Histórico y de Ciencias Naturales Municipal, cuya dirección estaba a cargo de Crespi Valls. Allí mismo trabajó hasta sus últimos días, donde también se desempeñó como Director desde 1978 hasta 1980. En *La Nueva Provincia* actuó como contratado desde 1966 hasta 1972, año en el que empezó a desempeñarse como cronista en la sección archivo y biblioteca de este diario. Allí elaboró el conocido fichero histórico partir de la colección, selección y análisis minucioso de diarios, que aún hoy en día sigue prestando ayuda a los investigadores y periodistas, por su eficacia, simpleza y exactitud[28].

[28] 12.11.2001, La presencia de Modesto Castañón, *La Nueva Provincia*, p. 8. El "Fichero Archivo Castañón - Catálogo de Búsqueda", concretado por la empresa *La Nueva Provincia* a fines de la década del 90, es la digitalización de parte de su inmenso trabajo en el Archivo del diario, para con la historia local, permitiendo encontrar y precisar fechas, sucesos, lugares y personajes. Dan cuenta de la importancia que

Desde su puesto como archivista, Castañón profundizó ampliamente sus intereses y conocimientos sobre el pasado local que se concretaron en sus múltiples intervenciones como escritor, orador y colaborador en diversos proyectos. Ciertamente, en el desaparecido diario *El Atlántico* y en *La Nueva Provincia* (actual *La Nueva*) publicó una serie de trabajos periodísticos sobre diversos temas históricos[29]. A su vez, fue autor de "Bahía Blanca - Bibliografía General, Primera Contribución" y "Bahía Blanca - Bibliografía General, Segunda Contribución", ambas separatas de la "Revista" de la Junta de Estudios Históricos de Bahía Blanca, editadas en 1968, donde ejerció como Director de Publicaciones.[30] Estos trabajos fueron los primeros que se realizaron en nuestra ciudad sobre el tema. En la mencionada revista publicó también una nutrida serie de fascículos y separatas. Ese mismo año se hizo acreedor al Primer Premio sobre el tema "Integración Latinoamericana" efectuado por la "Asociación Bahía Blanca-Jacksonville, Ciudades Hermanas". También dictó numerosas conferencias en la Universidad Nacional del Sur, en el Teatro "Colón" de la Congregación Salesiana, y en el Círculo de Periodistas Deportivos de Bahía Blanca, entre otras instituciones. Además, tuvo una intensa labor en diversos programas de radio de LU2 Radio Bahía Blanca y LRA 13 Radio Nacional y, más tarde, en ciclos televisivos por Telenueva Canal 9.

Asimismo, en 1978 colaboró con la escritura del "Manual de Historia de Bahía Blanca", dirigido por Félix Weinberg y publicado por el Departamento de Ciencias Sociales de la

otorga *LNP* al mencionado fichero las donaciones que realizó el 5 de marzo y el 11 de abril de 2001 a la Universidad Nacional del Sur y al Museo y Archivo Histórico Municipal (en fechas simbólicas: fecha de inicio del primer año lectivo y fundación de la ciudad respectivamente), de libros colección del diario, editados entre 1911-2000, a los que se adjuntó una copia del fichero digitalizado.

[29] Entre ellos pueden mencionarse: "La Constitución de 1860 fue jurada en Bahía Blanca hace 100 años" (11961), "hace un siglo se fundó la primera escuela bahiense" (1961), "Toma de Patagones por prisioneros españoles" (1962), "Primer mapa con el nombre de América" (1962), "A 20 años de la creación del Escudo Oficial de Bahía Blanca" (1963), "A cien años de un intento civilizador (Proyecto Galván)" (1963), "Theodore Roosevelt fue huésped bahiense" (1963), "Hace hoy 80 años. Bahía Blanca y su primer tren" (1964), "Enfoque de la campaña civilizadora de Roca" (1964), "Nuestra bahía ubicada y descripta en 1822 por el capitán Benjamín Morell" (1965), "Orígenes de Bahía Blanca" (1967), y "Primeros bomberos de Bahía Blanca" (1968).

[30] La Junta de Estudios Históricos de Bahía Blanca, fundada el 22 de septiembre de 1966, era una asociación civil que funcionaba en el Museo Histórico y de Ciencias Naturales de Bahía Blanca y tenía como fines el estudio y la investigación científica de la historia argentina, especialmente la vinculada a nuestra ciudad y zona sur del país, así mismo mantener un intercambio cultural con entidades y personas dedicadas a las mismas disciplinas. Realizó su primera publicación en octubre de 1967, y la mencionada Revista en diciembre de ese año. *Boletín de la Junta de Estudios Históricos de Bahía Blanca* (1967), *Revista de la Junta de Estudios Históricos de Bahía Blanca* (1967). Más amplio en López Pascual (2015).

Universidad Nacional del Sur y en la realización del libro *Bahía Blanca 150 años de historia* Por último, tuvo una activa participación en instituciones históricas: fue miembro fundador de la Junta de Estudios Históricos de Bahía Blanca, Director de Publicaciones de la misma, integrante de la Comisión Oficial Ejecutiva del Sesquicentenario, socio de la Asociación Cultural Sanmartiniana desde su creación, en julio de 1978, y participante de la Comisión Especial Pro Traslado de los restos del coronel Ramón Estomba, fundador de la ciudad.

Luego de su fallecimiento el 23 de noviembre de 1983, recibió reconocimientos por esta labor: el premio "Reafirmación Histórica" postmortem (medalla de plata y diploma) y la Mención Honorífica otorgados por la Comisión de Reafirmación Histórica en coincidencia con el octavo aniversario de su creación, en 1984. Ambos fueron elegidos de manera unánime por la junta directiva "atento a su notable contribución al conocimiento de la historia de la ciudad, la que supo difundir con adecuado criterio"[31]. Mario H. Gabrielli, Jefe de redacción del diario *La Nueva Provincia*, pronunció un discurso en el acto de premiación, destacando el aporte a la investigación y difusión del pasado local: "fue un bahiense que se identificó apasionadamente con la historia de la ciudad"[32]. También resaltó su largo paso por el Museo Histórico Municipal, donde, gracias a su tesonero quehacer, pudieron rescatarse para la ciudad valiosos documentos que hoy permiten conocer sus raíces. Eugenio Polenta, representante de *La Nueva Provincia*, expresó en su sepelio:

> Modesto sentía pasión por nuestra historia regional y volcó todos sus esfuerzos en la investigación de sus fuentes. No pocos hallazgos se deben a su celo y aportó valiosos trabajos para el mejor conocimiento de nuestro pasado. Además, brindo siempre su colaboración desinteresada y entusiasta a cuantos se acercaron a él, sabedores de que en su experiencia encontrarían un aliado fundamental[33].

## Conclusiones provisorias e inacabadas

En la presente ponencia pude hacer un recorrido por la historia de *LNP*, atravesando su dimensión dirigencial a lo largo del tiempo en relación a mí objeto de estudio, como también demostrar el creciente interés de la empresa, particularmente de su fundador, para con la práctica histórica y archivística. El diario atravesó distintas concepciones en su larga duración y continuidades que fueron actuando en simultáneo con las partes ya constituidas (por ejemplo, los empleados), y si bien Julio inició su diario en "pro de una idea grande, de

[31] 22.10.1984, Entrega de los premios Reafirmación Histórica, *La Nueva Provincia*, p. 8.

[32] 24.10.1984, Entregáronse los premios "Reafirmación Histórica", *La Nueva Provincia*, p. 8.

[33] 25.11.1983, Necrológicas - Modesto Castañón, *La Nueva Provincia*, p. 6.

una idea que encarna para el Sur Argentino el génesis de su brillante porvenir", hacia fines del 30 su impronta comercial se fue imponiendo.

A su vez, pude dar cuenta inicialmente de la agencia de Modesto Castañón en su relación posterior con el Archivo, cuyos criterios iniciales eran acordes a una concepción historiográfica ligada al positivismo, donde los documentos permitirían elevar el conocimiento y exponer los valores de Verdad. Sin embargo, la tarea archivística, de ordenamiento y de puesta a disposición estuvo signada por el devenir de los distintos sujetos que intervinieron en el espacio de trabajo. En 1966 Modesto Castañón continuó y amplió las tareas de ordenamiento, en los denominados Sobres[34] y comenzó con otra, que será la que se indague en los sucesivos tramos de esta investigación perteneciente a una Beca al Estimulo de las Vocaciones Científicas, otorgada por el Consejo Interuniversitario Nacional.

## Referencias bibliográficas

*Boletín de la Junta de Estudios Históricos de Bahía Blanca* (1967). año I, n.º 1, Municipalidad de Bahía Blanca.

*Revista de la Junta de Estudios Históricos de Bahía Blanca* (1967). año I, vol. 1. Municipalidad de Bahía Blanca.

*Bahía Blanca 150 años de Historia* (1978). Bahía Blanca. Chrismar Ediciones. 1era edición.

*Cien años de periodismo* (1998). Bahía Blanca. La Nueva Provincia.

Agesta, M.; Bracamonte, L. y Cernadas, M. (2016). "Bahía Blanca de la 'segunda fundación' a la sociedad de masas (1880-1943)", Cap. 1, en Boissevain, J. (1995). "Manipolatori social: mediatori come imprenditori". En Piselli, F. (Dir.) *Reti. L'analisi di network nelle scienze social*. Roma: Donzelli, pp. 280-288.

Cernadas, M. *et al*. (2016). *Escenarios de la sociabilidad en el sudoeste bonaerense durante la primera mitad del siglo XX*. Bahía Blanca: Ediuns.
Recuperado de: https://ediuns.com.ar/producto/escenarios-de-la-sociabilidad-en-el-sudoeste-bonaerense-durante-la-primera-mitad-del-siglo-xx/.

Cernadas de Bulnes, M. y Orbe, P. (Comps.). (2013). *Itinerarios de la prensa: Cultura política y representaciones en Bahía Blanca, siglo XX*. Bahía Blanca: Ediuns.

Gallardo, J. L. (1998). *Vida y circunstancia de Enrique Julio: fundador de La Nueva Provincia*. Bahía Blanca: La Nueva Provincia.

[34] Estas unidades de acopio documental unificados comenzaron con un criterio *biográfico* y luego se agregaron *temas*.

Llull, L. (2005). *Prensa y política en Bahía Blanca. La nueva Provincia durante las presidencias radicales, 1916-1930*. Bahía Blanca: Ediuns.

López Pascual, J. (2013). "'*El desafío de la Patagonia*'. Domingo Pronsato y la proyección de Bahía Blanca sobre el territorio austral. (Bahía Blanca, 1940 - 1970)". *XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

López Pascual, J. (2015). *Trincheras: el campo cultural en Bahía Blanca entre 1963 y 1968*. Bahía Blanca: Ediuns.

López Pascual, J. (2016). *Arte y Trabajo. Imaginarios regionales, transformaciones sociales y políticas públicas en la institucionalización de la cultura en Bahía Blanca (1940-1968)*. Rosario: Prohistoria.

Orbe, P. (2014). "'Ilustrando al pueblo…': La prensa de Bahía Blanca ante el golpe de Estado de 1955". *Cuadernos de H Ideas [En línea]*, *8*(8). Consultado el 23.9.2019; Recuperado de: http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/cps/article/view/2343.

Orbe, P. y Napal, C. (2018). "Los medios de comunicación en Bahía Blanca: del papel a la era digital". En Cernadas, M. y Marcilese, J. (Comps.). *Bahía Blanca siglo XX: historia política, económica y sociocultural*. Bahía Blanca: Ediuns, pp. 273-304.

Pupio, M. A. (2012). *Profesionales y aficionados en la conformación, interpretación y exhibición de las colecciones arqueológicas Coleccionistas y museos de la provincia de Buenos Aires. Vol. 1*. (Tesis doctoral). UBA. Recuperado de: http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4225.

Saítta, S. (2000). "El periodismo popular en los años veinte", Cap. XI, en Democracia, conflicto social y renovación de ideas (1916-1930), tomo VI en Falcón, R. (Dir.). *Nueva Historia Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.

Viñuales, G. y Zingoni, J. (1990) *Patrimonio urbano y arquitectónico de Bahía Blanca*. Bahía Blanca: La Nueva Provincia.

**Fuentes**

Entrevista oral a Estela Grandoso 27.6.2018

*La Nueva Provincia*, Bahía Blanca, rango 1898-2001.

# Qué sujeto y qué voluntad en la universidad de 1918

Julián Alejandro Herlein[1]

## Introducción

La juventud es ese concepto cada vez más extendido y difuso de enmarcar, ya sea por su condición temporal y cultural, o por su relación con el resto de la sociedad —conflictiva en la mayoría de los casos—. A partir de la segunda mitad del siglo XX esta franja etárea comienza a estudiarse con mayor intensidad e importancia, sobre todo por su incorporación al mercado de consumo y de bienes culturales (Hobsbawm, 1999).

Jóvenes como oferentes (sujeto activo) o como beneficiarios (sujeto pasivo) es un gran debate aún no tan explícito, pero que subyace cada investigación sobre estos y su relación con reformas, revoluciones, o programas sociopolíticos de amplio alcance propuestos en nuestro país. Tomando estas nociones y a partir del estudio e investigación de los orígenes de la Reforma Universitaria de 1918 suscitada en Córdoba capital, durante el cursado del Profesorado en Historia en la Universidad del Sur —específicamente en el Seminario de Política y Legislación—, es que me surgieron diferentes inquietudes que intento proponer a modo de pregunta, y que pueden tornarse, si se quiere, en importantes reformulaciones de hipótesis: qué sujeto/s es el que aparece y se propone en los discursos vinculados a la universidad y su situación; qué propone y qué necesita para su presente y futuro. Para intentar responder a las mismas voy a analizar un corpus discursivo referente a la Universidad, articulando implícitamente con la pregunta *¿Quién es la Universidad?* y esbozar una respuesta desde el presente. El corpus discursivo principal que será analizado está compuesto por el "Manifiesto Liminar"[2] —realizado por la Federación Universitaria de Córdoba— y

[1] Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), correo eletrónico: julian.herlein@uns.edu.ar.

[2] Ver Anexo 2 *Manifiesto Liminar*.

una nota realizada por José Benjamín Zubiaur (pedagogo y abogado argentino)[3] titulada "La reforma universitaria y el programa liberal"[4] —publicada en nuestra ciudad, Bahía Blanca, en el diario homónimo contemporáneamente a lo acaecido en la ciudad de Córdoba—. La metodología privilegiada será el análisis crítico del discurso como perspectiva comparada de investigación (Pini, 2013).

## Quiénes los jóvenes

Al abordar el Manifiesto Liminar lo primero que surge es la inquietud de quién es el emisor y quién es el receptor; ambos adquieren un carácter colectivo que potencia, sin lugar a dudas, el conflicto existente y otorga sentido de legitimidad a la protesta. Pero ¿quiénes son estas entidades metacolectivas? Al respecto en el título ya se vislumbra "la juventud argentina de Córdoba" dirigiéndose a "los hombres libres de Sudamérica". Estos sujetos son extremadamente amplios y a su vez selectivos: la condición de ser joven y ser libre, un punto a tener en cuenta. En tanto Zubiaur en su nota de apoyo explícito a lo sucedido en Córdoba por parte de los jóvenes, "… para acompañar con nuestro aplauso a la juventud estudiosa de Córdoba […] nos hemos reunido…" establece una relación interesantemente distinta: el emisor del manifiesto es la juventud (inicialmente a secas) y el destinatario es el pasado medieval con sus representantes clericales y conservadores. "… lo que la juventud a pedido allí es desligarse del pasado medieval en que ese centro nació…".

Los jóvenes aquí son la libertad y el futuro, y ese pasado es la vejez, la religión, los clérigos y políticos-profesores conservadores.

Zubiaur no oculta sus pretensiones: su carta es en apoyo a la juventud universitaria de Córdoba, pero su objetivo primero es atacar a la Iglesia católica. De allí que eleve y trastoque los propósitos específicos de la juventud, de allí que renombre e interprete los hechos a la luz de sus ideales.

El sujeto amplio y colectivo "la juventud argentina de Córdoba" va definiéndose a medida de la proclama. La primera objeción a realizarse a ese concepto es que no toda la juventud en Córdoba está estudiando en su Universidad. Es un sujeto "universitario" y "estudiante", que se expresa por intermedio del organismo representativo de la Federación Universitaria de Córdoba. Pero por sobre todas las cosas, este sujeto se define identitariamente con la categoría de "juventud", y por lo tanto sus ideas y acciones están vinculadas armoniosamente con la misma: "… la esperanza es el destino heroico de la juventud, el

[3] Ver Anexo 1 *Biografía Zubiaur.*

[4] Ver Anexo 3 *Nota Zubiaur.*

sacrificio nuestro mejor estimulo; la redención espiritual de las juventudes americanas nuestra única recompensa"

Este sujeto entonces tiene un destino prefijado, y contempla su muerte en el trascurso de la realización del mismo como algo loable. A su vez, la categoría de juventud con la que se identifican tiene cualidades definitorias que precisan, y que también, ven reflejadas en su grupo de pares: viven en trance de heroísmo; son puros, la pureza de lo nuevo y lo joven; no se equivocan, eligen correctamente porque son desinteresados, no se los compra, y armonizan el espíritu con la materialidad[5]. Y allí recae la que para quien escribe es la idea general volcada en el Manifiesto: la libertad y la exaltación de la juventud.

Veamos cómo avanza el sujeto en Zubiaur. La juventud en primer lugar es "estudiosa", y destaca el elemento masculino y femenino, "(…) de la escuela normal positiva y racional de cuyo seno desborda el elemento masculino de más potentes alas y mayores aspiraciones que el femenino, torpemente injuriado por el clericalismo (…)" explicando cómo las estudiantes no progresan porque son injuriadas por el clericalismo, algo que me llama satisfactoria y poderosamente la atención, ya que la visión patriarcal en el Manifiesto es notoria[6]. El elemento masculino, por otro lado, desborda por su potencia y naturaleza, por eso también este sujeto es "viril". Avanzamos

Progresamos un poco más el discurso de Zubiaur, y la juventud cordobesa —"ejemplo nacional y latinoamericano"— es definida por un adjetivo clave: es "liberal". "Será eterno horno de la juventud liberal de Córdoba haber producido este movimiento revolucionario (…)".

He ahí donde se hace explícita la trampa garrafal de la palabra libertad y liberal, las cuales comparten una raíz pero no significan lo mismo[7]. Para Zubiaur, el sujeto que está llevando a cabo esta liberación y ruptura con el pasado en pos del conocimiento racional, positivo, y de los ideales más altos y bellos de la sociedad es el liberal.

Juventud estudiosa, viril y liberal. ¿Se autoconcebían así al momento de redactar el manifiesto los estudiantes universitarios de Córdoba? Exceden mis recursos para responder esta pregunta. Pero algo queda evidenciado en estos discursos, y es que la universidad es primordialmente la juventud, con sus distintas adjetivaciones. Por lo que es la universidad misma (entendiéndola como la juventud) quien quiere reformarse, continuar hacia delante,

---

[5] Podemos tomar en cuenta cuando justifican "los actos de violencia […] con el ejercicio de puras ideas".

[6] No se menciona a una sola mujer.

[7] Al respecto, la Real Academia Española define la <libertad> como la "Facultad natural que tiene el hombre de obrar de una manera o de otra, y de no obrar, por lo que es responsable de sus actos", y proviene del latín *libertas*. <Liberal> es definido como "Generoso o que obra con liberalidad", proveniente del latín *liberalis*; mientras que <liberalidad> es definida como "Virtud moral que consiste en distribuir alguien generosamente sus bienes sin esperar recompensa", y proviene del latín *liberalitas*. De estas últimas dos proviene la doctrina política liberal. Disponible en <www.rae.es>.

y desligarse de un pasado específico. Al realizar esta tarea la universidad efectúa estas acciones sobre la sociedad: reformar la universidad es reformar la sociedad; y reformar es volver a formar, dar nueva forma partiendo de un nuevo contenido. Cambiar la base de la sociedad es acomodarla a los deseos de la juventud empoderada y conciente de lo que es capaz; y a su vez, esta juventud se congrega en un espacio específico: en la universidad, ~~su~~ arena de batalla.

## Qué voluntad la libertad

Uno de los objetivos principales del movimiento de junio de 1918 era la libertad en su máxima expresión y en sus múltiples aplicaciones: libertad de pensar, libertad de acceso, libertad de espíritu, libertad de elección. En fin, en el Manifiesto la palabra <libertad> aparece un total de cuatro veces, <libres> tres veces, mientras que <dominación> dos veces, y <esclavos> y <cadena> una sola vez. ¿De dónde quieren salir y a dónde quieren ir?

Esta pregunta es extremadamente compleja de responder ya que no sólo plantea reconocer la situación en que se encontraban y el diagnóstico momentáneo que percibían los jóvenes estudiosos universitarios de Córdoba, sino aproximarse al "destino" propuesto para y por ellos mismos, con toda su carga realizable y utópica. Simultáneamente, realizar esta misma operación desde la subjetividad de Zubiaur.

La primera oración del manifiesto nos deja bien en claro quién era el sujeto dominante y ya no lo es más: el poder monárquico y monástico. "Hombres de una república libre, acabamos de romper la última cadena que en pleno siglo XX nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica".

Haciendo una brevísima reseña[8], la Universidad de Córdoba es la más antigua de nuestro país, fundada en 1613 bajo la tutela de la Orden de los Jesuitas, y en 1621 el papa Gregorio XV otorga al entonces "Colegio Máximo" la capacidad de conferir títulos de grado, medida ratificada posteriormente por el rey Felipe IV. Durante toda su existencia hasta el momento de la rebelión cordobesa, la Universidad estuvo bajo la órbita de la religión católica apostólica romana y específicamente administrada por los jesuitas, luego los franciscanos[9], y luego el clero secular.

[8] Para más desarrollo véase: Buchbinder, Pablo, (2005). Historia de las universidades argentinas. Sudamericana; Cano, Daniel, (1985). La educación superior en la Argentina. FLACSO - CRESALC/UNESCO. Grupo editor latinoamericano; y también Miranda, Estela, (1993). La formación del sistema universitario nacional. Desarrollo y crisis, 1880-1946. Universidad Nacional de Córdoba.

[9] Este brusco traspaso en 1767 sucedió por la expulsión de los jesuitas de todo el Imperio español por decisión el entonces rey Carlos III.

Es importante tener esto en cuenta, ya que a pesar del proceso de secularización gradual en los claustros y la administración universitaria, la influencia en los hechos de las órdenes religiosas y de la diócesis parecía tener una impronta decisiva. Dan cuenta de esto los estudiantes en el Manifiesto al relatar el "espectáculo [repugnante] que ofrecía la Asamblea Universitaria"; complementa lo dicho si focalizamos cuando señalan desde dónde obraba la Compañía de Jesús: "en la sombra", es decir complotaba y existía un dominio extraoficial. Contra eso dicen "a la burla respondimos con la revolución".

Continuamos un poco más sobre el Manifiesto, y encontramos una respuesta directa a nuestra pregunta: "... [la juventud universitaria de Córdoba] se levantó contra un régimen administrativo, contra un método docente, contra un concepto de autoridad."

Aquí se debe hacer una salvedad: la juventud universitaria no se sentía parte de esa universidad, la misma se había escindido en dos aparentemente. Por un carril circulaba y se mantenía el sistema imperante, y por el otro tomaba conciencia y se levantaba la juventud (esta juventud).

La voluntad de salir del régimen fundando sobre preceptos religiosos dogmáticos, donde se establecía un sistema de vida enmarcado en los límites que ellos contemplan. En ese régimen no se observaba si quiera otro conocimiento por miedo que la movilización que este produzca socave la seguridad laboral. Entonces frente al deseo de adquirir nuevos conocimientos, el dogma clerical y su séquito se presentaba como un tope. Era el amor por el conocimiento la verdadera voluntad de la juventud. Un conocimiento revolucionario, ya que está puesto al servicio de la sociedad. Revolución universitaria es revolución social. Amor por el conocimiento, conocimiento como alimento esencial del espíritu, y conocimiento para mejorar la sociedad.

En el discurso de Zubiaur observamos una pequeña diferencia, sutil, en relación a la voluntad: los jóvenes desean desligarse del pasado medieval para entrar en un futuro de libertad democrática.

> Más que reformas de leyes, programas, métodos y procedimientos, lo que la juventud ha pedido allí es desligarse del pasado medieval en que ese centro nació y con cuyos hombres y procederes de autoridad, sinecura y monopolio sigue actuando, y entrar en un régimen de libertad (…).

Pero no es solo desligarse, sino acabar con ese pasado que persiste en la Universidad de Córdoba. Para Zubiaur la oposición es antagónica: religión/ciencia, y a partir de este par dicotómico se establece el orden medieval y el nuevo orden mundial. En este simple cuadro comparativo se puede entender mejor la oposición dicotómica que opera en la concepción discursiva de Zubiaur:

| **Orden Medieval** | **Nuevo Orden** |
|---:|---|
| Conservador | Liberal |
| Antiguo | Moderno |
| Vetusto | Juventud |
| Pasado | Futuro |
| Dogmático | Innovador |
| Fe | Racionalidad |
| Autoritarismo | Democracia |
| Clericalismo | Método Científico |
| Oscurantismo | Iluminismo |

Nuevamente vemos la operación que realiza Zubiaur atacando a la Iglesia Católica valiéndose de la voluntad de la juventud. ¿Es condición *sine qua non* abandonar la Religión para poner al conocimiento al servicio de la sociedad? Para Zubiaur sí, para la juventud cordobesa parece que no, o al menos no es tan claro. Así mismo, la condición de liberal es clave en su razonamiento. Abatir al catolicismo para entrar en una era de libertad, racionalidad y progreso indefinido. Ese será el honor de la juventud. ¿O esa es la voluntad de Zubiaur?

Vemos que en su discurso aparecen acompañamientos a los jóvenes, y por lo tanto se conjugan las voluntades, ¿o se imponen y usufructúan?

> Para protestar contra esa tendencia, no sólo retrógrada sino inmovilizadora, y para acompañar con nuestro aplauso (…) nos hemos reunido (…) el espíritu que palpita en nosotros es el de ellos, es el espíritu de los nuevos tiempos, el de la gran mayoría conciente argentina (…)

Los profesores progresistas y modernos, los "defensores" de la obra de Sarmiento y Rivadavia, la "gran mayoría conciente" argentina, el Partido Socialista, y los "independientes" cuya lealtad es solo con la inteligencia, el honor y la capacidad. Demasiadas adjetivaciones para la obra que intentaban realizar los jóvenes universitarios. Demasiados intereses.

Zubiaur se ensalza de positivismo filosófico[10], ve en ello un camino hacia la felicidad absoluta, algo harto normal en el período histórico en cuestión. Sin embargo, los jóvenes estudiantes desean un conocimiento distinto al establecido, nuevo, desean poder exteriorizar su pensamiento y su espíritu, lo cual no es decir "desean conocimiento positivo racional". Desconocer eso explícitamente es desconocer al sujeto en sí mismo, ya que es su voluntad

[10] Dentro de los principales exponentes de esta doctrina encontramos a Augusto Comte, Saint Simon, Juan Stuart Mill y Leopoldo Von Ranke.

y exteriorización de sus subjetivaciones las que se suplantan por las de otros grupos de sujetos. A saber, se utiliza la lucha y vitorean las consignas de la juventud universitaria cordobesa para materializar la voluntad de otros sujetos (los arriba mencionados). Lo cual sería romper la última cadena de dominación monástica para suplantar o crear una nueva cadena.

¿Qué poder es el que se opone a la dominación monástica en el edificio educacional argentino? Podríamos contestar el de la juventud, cuya legitimación es dudosa, pero no es la juventud quien manejará luego la Universidad. Entonces he allí la respuesta a la pregunta. La voluntad de los estudiantes no es la que se impone, sino la que se utilizó para obtener el manejo de las universidades por parte de un sector opuesto a los intereses y/o ideales de la Iglesia Católica. No es la voluntad de los jóvenes universitarios la que se defiende, sino que es su lucha la que se utiliza. Tal vez Zubiaur no haya sido conciente de esto, pero luego de un siglo transcurrido, vemos cómo se han sucedido los hechos —siempre parcialmente—, y a la luz de estos es que se debe en definitiva explicar el devenir de la educación y sus integrantes[11].

## Conclusiones

A lo largo de este trabajo he analizado los sujetos y las voluntades presentes en la Reforma del 18 mediante dos discursos: el conocido "Manifiesto Liminar" y una nota periodística publicada en nuestra ciudad por el pedagogo José Zubiaur. Pude remarcar la dificultad inconclusa del término "juventud" como sujeto(s) heterogéneo, autodiferenciado y fragmentado, y marcar la tensión con la categoría sociológica homogeneizante (la cuál se utiliza profusamente para demarcar, sin tanta conciencia de su complejidad a mi entender).

Así mismo pude explicitar la utilización y usufructo que se realizó de la lucha emprendida por la juventud universitaria de Córdoba, sin tomar en cuenta su voluntad como una ideología con sustento y legitimidad intrínseca. Quedará en otro trabajo analizar y dar luz al poder que sustituyó al dominante en la educación argentina de 1918 (me refiero al clerical), ya que gran parte de los pedidos de la juventud aún hoy están tristemente sin cumplir.

En nuestro tiempo, el sujeto principal para definir la Universidad ha dejado de ser los y las estudiantes para ser los directivos y funcionarios universitarios. Rectores, decanos, secretarios, jefes de área y de cátedras son quienes dirimen y visibilizan a la Universidad en cada encuentro educativo del nivel superior. Discutir la Universidad como institución y

[11] Sobre todo a la luz del enorme fracaso del Positivismo verificado hasta nuestros días, siguiendo las ideas emanadas por Enrique Dussel (1994).

como sistema educativo hoy en día, es pedir la palabra de estos sujetos, quienes se dicen representar y conocer los intereses y las voluntades del estudiantado. Cuenta de esto concreta nos da la reciente Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) a donde asistieron todos los rectores de nuestras universidades nacionales, para pensar y proyectar la educación superior en nuestra región, a las luces (y sombras) del centenario de la Reforma del ’18, y en su plan estratégico podemos observar cómo se cierne sobre los estudiantes una visión verticalista de la educación: constantemente se busca “dar respuesta” a las “necesidades de los estudiantes”. [12] Nuevamente vemos como unos supuestos seres eruditos saben cabalmente qué necesita y hacia a dónde va un estudiante. Otro ejemplo cabal es la inexistencia del movimiento estudiantil en distintas organizaciones de mediación educativa relevantes en Argentina tales como CIN, CEPRES y la CONEAU[13].

Sólo cuando la Universidad esté diseñada, pensada y conducida desde el pueblo para el pueblo podremos hablar de una Universidad pública, gratuita e inclusiva, donde los y las estudiantes —el sujeto mayoritario— ocupen un lugar y rol primordial, y no un sujeto pasivo minoritario sin peso en las decisiones y cuya voluntad está indefinida.

## Referencias bibliográficas

Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.

Cano, D. (1985). *La educación superior en la Argentina*. Buenos Aires: FLACSO-CRESALC/UNESCO, Grupo editor latinoamericano.

Dussel, E. (1994). *Historia de la Filosofía y Filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América.

Hobsbawm, E. (1999). *Historia del Siglo XX*. Barcelona: Crítica.

Mazzola, C. (2007). “La Evaluación y la autonomía universitaria”. En Marquina, M. y Soprano, G. (Coords.). *Ideas sobre la cuestión universitaria: aportes de la RIEPESAL al debate sobre el nuevo marco legal para la Educación Superior*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento, pp. 77-88.

Miranda, E. (1993). *La formación del sistema universitario nacional. Desarrollo y crisis, 1880-1946*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

[12] Al respecto se puede acceder a la proyección de diez años en: http://www.cres2018.org/uploads/Plan-de-Accion-CRES-2018-2028-Esp.pdf.

[13] Para seguir una línea de pensamiento distinta y complementaria en esta última idea ver Mazzola (2007).

Pini, M. (2013). Discurso y Educación: un campo transversal. *Revista Tram[p]as de la Comunicación y la Cultura*, (75), 185-193. Recuperado de http://hdl.handle.net/10915/34441.

Plan de acción diez años 2018-2028 CRES (Conferencia Regional Educación Superior). Recuperado de: http://www.cres2018.org/uploads/PlandeAccionCRES20182028Esp.pdf.




# La lectura en voz alta en la enseñanza de la literatura: ¿una práctica inclusiva?[1]

Iván Hoffstetter[2]

## Introducción

Luego de un largo período de hegemonía de la lectura individual y silenciosa, en las últimas décadas ha cobrado relevancia la lectura en voz alta, de la mano de investigaciones que afirman que haber escuchado leer desde una edad temprana puede tener como consecuencia un buen desarrollo escolar y la formación de lectores.

El presente trabajo tiene como objetivos, por un lado, reconocer si los y las docentes del área de Literatura del nivel secundario en la ciudad de Bahía Blanca, realizan prácticas de lectura en voz alta y cuáles son sus intencionalidades. Por otro lado, analizar el caso de un grupo de estudiantes de Literatura de cuarto año de la ESS n.º 6 de esta ciudad, al cual se les propuso realizar actividades que involucren la lectura silenciosa y la lectura en voz alta, para su posterior análisis comparativo.

Los objetivos específicos de la investigación son: 1) sistematizar cuáles son las prácticas de lectura que realizan los/las docentes en el aula; 2) identificar cuáles son sus intencionalidades al momento de efectuar la lectura en voz alta; 3) evaluar comparativamente si la lectura en voz alta promovió la inclusión en el grupo de estudiantes seleccionado respecto a la lectura silenciosa; y 4) relevar y analizar cómo perciben los

[1] El siguiente trabajo se enmarca como instancia final de la materia Investigación Educativa I (Universidad Nacional del Sur), y, a su vez, se desarrolla gracias a la financiación de la misma institución, a partir de una beca de investigación para alumnos avanzados.

[2] Departmento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), correo electrónico: ivan.hoffstetter@uns.edu.ar

estudiantes, en relación a sus aprendizajes, a la lectura en voz alta y por otro lado a la silenciosa.

Además de los objetivos planteados, se propuso registrar y sistematizar las oportunidades y limitaciones que ofrecen la encuesta y la observación sistemática en las etapas investigativas de recolección y análisis de datos, ya que se cree que la lectura en voz alta, nuestro objeto de estudio, es un acto performático que escapa a estos instrumentos.

Las hipótesis son:

- Los y las docentes de Literatura que se desempeñan en el nivel secundario en escuelas públicas de la ciudad de Bahía Blanca, llevan a cabo distintas prácticas de lectura en voz alta en sus clases, preferentemente con la intencionalidad de favorecer la comprensión de textos y lograr una inclusión en el aula.
- La capacidad de comprensión y el acceso al texto literario no será igual en alumnos/as que realicen una lectura en voz alta, que la capacidad de comprensión y acceso de aquellos alumnos/as que realicen una lectura silenciosa.

Se considera que este estudio puede ser relevante para el área de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, debido al actual momento histórico, social y cultural en donde las diversidades (étnicas, de géneros, clases sociales y demás) están siendo visibilizadas en el aula y abordadas por lo marcos normativos de educación en la Argentina.

## Diseño de investigación y enfoque

El enfoque propuesto para abordar la investigación fue mixto, y se utilizaron dos tipos de diseños de investigación. Por un lado, uno transversal, en el cual se recolectaron y analizaron datos a partir de una encuesta realizada a 30 docentes del área de Literatura de la ciudad de Bahía Blanca. Esto permitió indagar en las prácticas relacionadas a la lectura en voz alta y poder dar cuenta de sus manifestaciones cuantificables.

El segundo diseño de investigación utilizado fue el estudio de caso, para el cual se seleccionó un grupo de 12 estudiantes pertenecientes al cuarto año de la escuela secundaria n.º 6, ubicada en la ciudad de Bahía Blanca, junto con su profesora de Literatura.

## Marco teórico

El trabajo se inscribe en las principales líneas de investigación sociocultural sobre la lectura, las cuales abordan y entienden a esta práctica como una actividad social, situada en un contexto cultural. También se pretende dialogar con aquellas investigaciones que atienden a la lectura en voz alta de textos literarios como una práctica inclusiva y democratizadora.

Adherimos a la definición de Daniel Cassany (2009), quien al reflexionar sobre la lectura, afirma que:

> Leer es una actividad situada, enraizada en un contexto cultural, que está inter-relacionada con otros códigos, que se rige por relaciones de poder y que sirve para desarrollar las prácticas sociales de la comunidad. Leer y comprender es 'participar' en una actividad preestablecida socialmente: requiere adoptar un rol determinado, aceptar unos valores implícitos y un sistema ideológico o reconocerse miembro de una institución y una comunidad (Cassany, 2009, p.17).

Dentro de las mismas líneas de investigación que analizan a la lectura como una práctica social y situada, también resultan relevantes para este trabajo los aportes de Aidan Chambers (2007) quien destaca la importancia de la lectura en voz alta como una práctica democrática e igualadora:

> A cualquier edad, como niños o como adultos, somos capaces de escuchar con placer y entendimiento un lenguaje que en forma impresa nos resulta demasiado difícil de manejar. El desarrollo de la lectura, como cualquier desarrollo humano, ocurre solamente si nos esforzamos deliberadamente por conseguir algo que no está del todo a nuestro alcance. Escuchar lo que aún no podemos leer nos pone ante textos que tal vez queramos abordar. No menos importante es que al escuchar historias, llegamos a poseer textos que quizá nunca podríamos alcanzar de otra manera. Dentro de nuestra comunidad, somos más iguales como oyentes de lo que nunca podríamos ser como lectores (Chambers, 2007, p. 80).

Al hablar de práctica inclusiva en educación, adherimos al aporte de Booth y Ainscow (2015) quienes definen la inclusión como:

> Un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. La inclusión está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el sentido de que muchos estudiantes no tienen igualdad de oportunidades educativas, ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios, adolescentes embarazadas, entre otros (Booth y Ainscow, 2002, p. 45).

## Primera fase: encuesta a profesores/as de Literatura

### Diseño de investigación, población y tipo de muestra

Para la primera fase del trabajo se eligió un diseño no experimental, transeccional o transversal. Se recolectaron datos en un solo momento y en un tiempo único, con el propósito de describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. La población estuvo compuesta por docentes de Literatura del nivel secundario, la muestra seleccionada fueron 30 profesores/as de Literatura de Bahía Blanca y la unidad de análisis fue el/la docente.

### Instrumentos y procedimiento

En una primera instancia se construyó la encuesta en formato *Google Forms*, página de internet que brinda la posibilidad de realizar encuestas de forma online y gratuita. Luego se la envió a través de las redes sociales (*WhatsApp*, *Facebook*) a distintos grupos de profesores/as de Literatura que trabajan en Bahía Blanca para que puedan contestarla. A su vez, se pidió que la compartan con allegados y conocidos, para poder lograr la mayor cantidad posible de respuestas. Se mantuvo el cuestionario abierto durante 10 días, y una vez llegado al número total esperado (30) se cerró para poder hacer un relevamiento y análisis de los datos obtenidos. Los gráficos y porcentajes fueron extraídos del procesamiento que hace *Google* al momento de cerrar la encuesta.

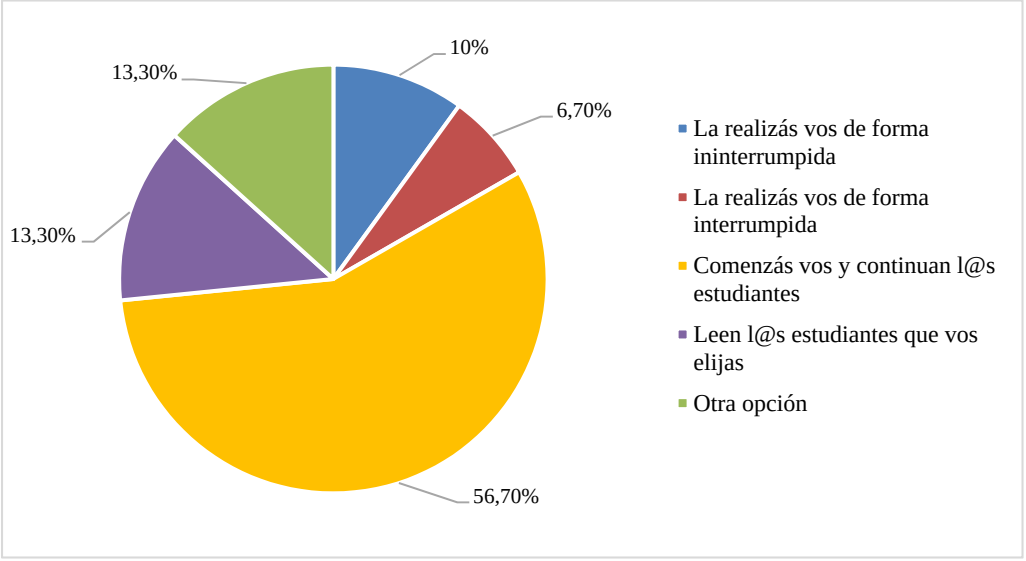
### Resultados: presentación y análisis

Del total de los 30 profesores/as encuestados, la primera dimensión dio cuenta de que un 66,7% se formó en la Universidad Nacional del Sur, un 23,3% en el Instituto Superior de Formación Docente n.º 4 “Dr. Julio César Avanza” y un 10% en otro espacio de formación. El 90% afirmó haber finalizado sus estudios y un 10% aún no lo hizo. El 60% expuso que trabaja actualmente en escuelas de gestión pública, un 13,3% en escuelas privadas, un 20% en ambos tipos de escuelas y un 6,7% no trabaja. El 36,7% tiene entre 0 y 5 años de antigüedad en la docencia, un 33,3% entre 5 y 10 años, y un 30% lleva más de diez años trabajando.

Esta información permitió dar cuenta de que una gran mayoría de los profesores estudió en la Universidad Nacional del Sur, que el título no es un requisito *sine qua non* para poder

trabajar y que casi todos efectúan su trabajo en escuelas de gestión pública. También se pudo dar a conocer que, más allá de que los espacios de formación son distintos, un gran porcentaje afirmó no haber recibido ninguna preparación en su formación inicial para leer obras literarias en voz alta.

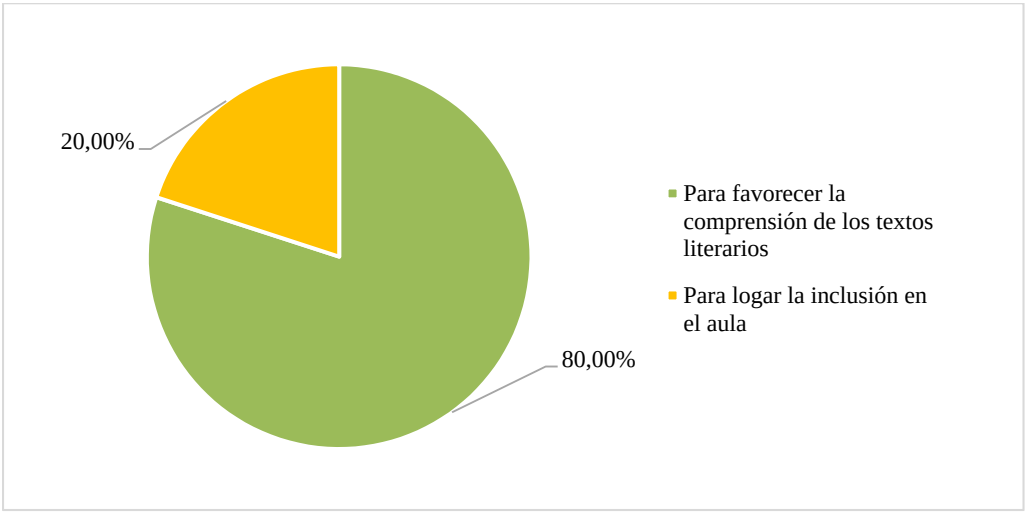
En la segunda dimensión del cuestionario se observó que el total de los encuestados afirmó que propone la lectura en voz alta en el aula con mayor frecuencia, y el siguiente gráfico explicita visualmente cuáles son las distintas formas de lectura que realizan los profesionales en el aula:




Se pudo apreciar que los profesores, a pesar de trabajar en el nivel secundario con adolescentes supuestamente ya alfabetizados en relación a la lectura, escritura y oralidad, igualmente actúan como mediadores. La actividad principal que realizan es la de comenzar con la lectura en voz alta para que luego sus estudiantes puedan continuar. Tal como afirma Chambers (2007):

> Leer en voz alta a los niños es esencial para ayudarlos a convertirse en lectores. Y es un error suponer que este tipo de lectura sólo es necesario en las primeras etapas. De hecho, tiene tal valor (...) que leer en voz alta es necesario durante todos los años de escuela (Chambers, 2007, p. 77).

Por otro lado, se observó cuál es la intencionalidad de aquellos docentes que proponen la lectura en voz alta en el aula:




Un gran porcentaje ejerce esta práctica para lograr una mejor comprensión de los textos literarios y una minoría afirmó que lo hace para lograr una inclusión en el aula. Pero ambas opciones, más allá de corresponder a intencionalidades diferentes, podrían ser pensadas en conjunto. Si se entiende a la inclusión como un proceso que busca constantemente distintas maneras para responder a la diversidad del alumnado (DGCyE, 2019), para que todos, todas y todes puedan comprender y acercarse a un texto literario ¿no los haría más iguales?

Por lo tanto, escuchar textos literarios y emprenderse en el viaje individual de la lectura silenciosa son dos acciones que se complementarían, y a la vez estas podrían favorecer la comprensión por parte de los estudiantes, haciéndolos a todos más iguales frente a una obra literaria. Chambers (2007) dice que:

> Al escuchar a otra persona leyendo en voz alta, depositamos en ella la responsabilidad; no sentimos que es nuestro deber conquistar el texto, sino que quien lee debe mantener nuestra atención a través de lo que hace con él (...) Y mientras escuchamos nos vamos acostumbrando al texto, no a la letra impresa en sí (que es lo que usualmente se conoce como texto) (...) Cuando llega el momento de abordar la letra impresa por nosotros mismos, estamos preparados para aquello que nos comunica (Chambers, 2007, p. 78).

En la última dimensión de la encuesta, un 53,3% afirmó conocer parcialmente lo que normativamente debe contemplar una educación inclusiva, en tanto que un 26,7% dijo conocerlo y un 20% respondió que lo desconoce en su totalidad. Llama la atención estos resultados, ya que la totalidad de los profesores encuestados creen que en las clases de Literatura se puede promover la inclusión, y por lo tanto el interrogante principal, que surge a partir de este relevamiento, es si se puede promover la inclusión sin conocer lo que los marcos normativos y teóricos definen como tal.

Se entiende por educación inclusiva a una modalidad que atraviesa a todos los niveles educativos, cuya finalidad es garantizar la universalidad y la no discriminación en el derecho a la educación (DGCyE, 2019). Se puede pensar que los profesores, al momento de efectuar las prácticas de lectura en voz alta, y a pesar de desconocer lo que teóricamente se dice sobre la inclusión, la promueven intuitivamente para que todos los estudiantes puedan comprender los textos y lograr así una mayor inclusión en el aula.

Hacia el final del cuestionario se planteó una pregunta abierta y no obligatoria para que los encuestados respondan por qué la lectura en voz alta puede ser considerada una práctica inclusiva. Veinticinco profesores dieron su opinión al respecto, y en sus respuestas lo que mayormente se observó fue que la lectura en voz alta promueve la comprensión de los textos literarios, que construye un espacio para compartir, en el cual todas las voces se oyen y escuchan, logrando así lazos interpersonales en el aula.

## Segunda fase: estudio de caso

### Diseño de investigación, población y tipo de muestra

Para la segunda fase del trabajo se eligió como diseño de investigación el estudio de caso, el cual se realiza sobre una realidad singular, única e irrepetible y se caracteriza por su singularidad, por la intención de describir, conocer y comprender a fondo el comportamiento de dicho caso (Martínez González, 2007).

Para el estudio se estableció como población al nivel secundario, la muestra fue la Escuela Secundaria n.º 6, ubicada en Vieytes 51 en la ciudad de Bahía Blanca, y la unidad de análisis fueron 12 alumnos de 4º B orientación Ciencias Sociales y su profesora de Literatura, la cual cuenta con más de 30 años de experiencia en la docencia.

### Instrumentos y procedimiento

Los instrumentos que se confeccionaron para recabar datos fueron la observación sistemática, acompañada por una planilla en donde se especificó qué se iba a observar al momento de ingresar al aula, un breve cuestionario para los estudiantes relacionado al VII canto del *Martín Fierro* de José Hernández (contenido de la unidad didáctica que estaba trabajando la profesora) y una encuesta dirigida a los alumnos que abarcó cuestiones relacionadas a la lectura en voz alta/silenciosa.

El estudio se realizó en el mes de julio del año 2019. En primer lugar, se presentó ante los chicos y chicas el propósito de la experiencia y se explicaron las actividades a realizar. Se les entregó un fragmento del canto VII del *Martín Fierro*, seguido de un cuestionario de opción múltiple para que respondan. La condición de esta instancia era que la lectura sea de forma silenciosa e individual. Luego de que contestaron las preguntas, se les entregó una breve encuesta para que sean los alumnos quienes valoren a la lectura silenciosa que habían realizado.

En segundo lugar, se les volvió a entregar una copia del mismo texto literario y las mismas preguntas de opción múltiple, pero esta vez la lectura fue realizada por la profesora en voz alta. Luego de eso, se les entregó a los alumnos una breve encuesta, en donde tuvieron que valorar y comparar ambas experiencias de lectura.

## Resultados: presentación y análisis

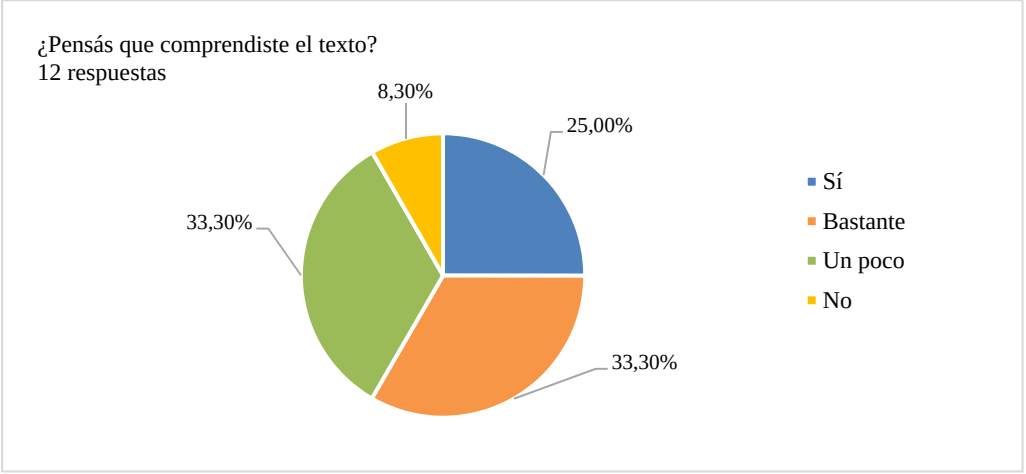
### Lectura silenciosa

En la primera propuesta se observó un alto nivel de compromiso, y ninguno de los estudiantes se opuso a formar parte de la misma. El clima que predominó en el aula fue el de concentración, pero a medida que los estudiantes fueron entregando las actividades, el mismo se perdió. Un momento destacable fue cuando un alumno, antes de comenzar la lectura silenciosa, preguntó de forma abierta: *¿Por qué no lo leemos entre todos?*, al cual se le contestó que en esta primera parte se pedía ese tipo de lectura para cumplir con un propósito específico.

Cuatro fueron las preguntas iniciales correspondientes a la comprensión del texto literario: en las primeras tres respuestas predominó, con casi el 50% de los estudiantes, la respuesta correcta. Pero en la cuarta pregunta se observó que solamente la mitad del curso pudo responder correctamente, ya que la otra mitad en su totalidad eligió una respuesta errónea.

El 58,3% afirmó desconocer entre 1 y 5 palabras del texto, mientras que un 25% dijo conocer en su totalidad el vocabulario, y un 16,7% respondió que había más de 5 palabras desconocidas.

Por lo tanto, se observó que no todo el curso pudo acceder y comprender el texto completamente. Luego de las preguntas de comprensión, los estudiantes tuvieron que autoevaluarse y se les preguntó lo siguiente:




La autopercepción que tuvieron se condice con lo analizado anteriormente, ya que la mayoría del curso afirmó no haber comprendido completamente al texto literario, y la minoría que no lo comprendió.

## Lectura en voz alta

La segunda parte de la propuesta consistió en realizar el mismo cuestionario, pero habiendo escuchado previamente a la profesora realizar la lectura en voz alta del texto literario. A la docente se le envió días previos el canto seleccionado, ya que toda lectura en voz alta debe ser previamente preparada, para poder planificar posibles cortes, comentarios o intervenciones en el texto.

La profesora se posicionó en la mitad del aula, y antes de comenzar a leer pidió que por favor atiendan a lo que iba a hacer. Los estudiantes se quedaron observándola atentamente hasta el momento en que inició. La docente intentó efectuar una entonación similar a la del gaucho, y comenzó a leer los primeros versos del *Martín Fierro*, pero enseguida un alumno la interrumpió, diciéndole que el tono no era ese y que debía cambiarlo. Acto seguido el adolescente, sin pedir permiso, tomó la voz y comenzó a leer los mismos versos, tratando de explicarle cuál debía ser "la mejor forma" de leerlos. Resultó interesante observar cómo la profesora, ante este comentario, decidió cambiar su modo de leer en el momento. Esto se relaciona con lo expuesto por Daniel Cassany (2009), quien afirma que la lectura en voz alta es una negociación: "el lector oralizador se adapta a la audiencia, busca su implicación, su complicidad, su participación. Elige los textos para ella, los interpreta para ella. Aprovecha la entonación, la expresión facial, la gestualidad, el ritmo, para construir significado" (Cassany, 2009, p. 27).

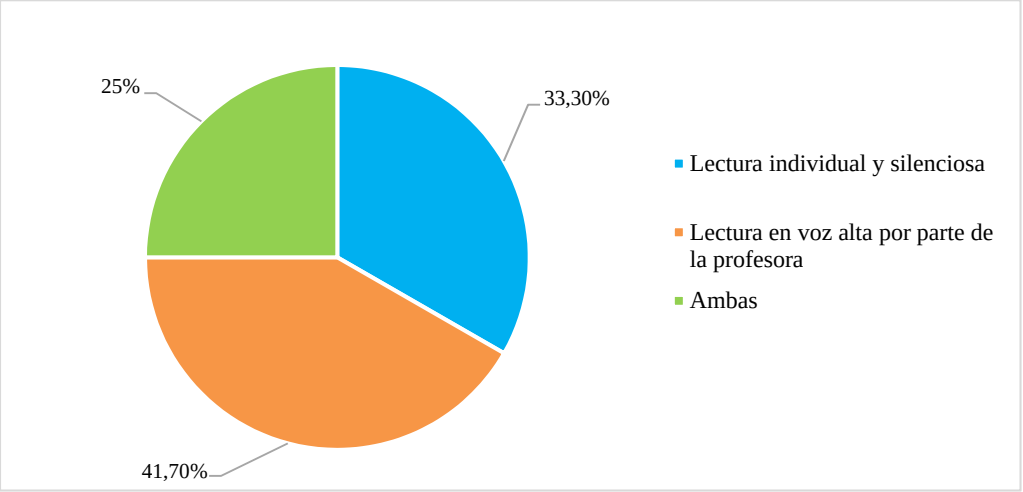
La profesora continuó con la lectura, pero esta vez fue realizando preguntas, interrupciones, pidiendo la colaboración de sus estudiantes: *¿Qué es ser desertor?, ¿Qué es pitar?, ¿Qué buscaba? ¿A quién?* Esto resultó propicio, ya que se encontraban leyendo poesía gauchesca, cuyo lenguaje puede resultar totalmente extraño para un adolescente de la actualidad. Es por eso que la docente se apropió del texto, y lo adaptó a sus destinatarios, un grupo de adolescentes que recién comenzaba a iniciarse en este género.

Por último, se observó que todas estas pausas, desplazamientos en el aula, comentarios, risas, entonaciones y exclamaciones llevadas a cabo por la profesora, corresponden con lo que tanto Daniel Cassany (2009) como Aidan Chambers (2007) interpretan como una lectura performática, que se asemeja a una obra teatral, a una puesta en escena. Dice Chambers (2007) que:

> Toda escritura es una especie de obra teatral. Para disfrutar una historia o un poema, debemos saber cómo convertir la palabra impresa en acción, en el sonido de ideas y conversaciones entre personajes, mientras damos a cada "escena", a cada secuencia, el ritmo correcto (lento o rápido o con una pausa) para convertir la información impresa en un drama vivo. Descubrimos cómo hacerlo cuando escuchamos a alguien dándole vida a un texto impreso mediante la lectura en voz alta, cuando observamos cómo se usan los signos de puntuación y el ritmo de la estructura de las oraciones para hacer avanzar la historia (Chambers, 2007, p. 79).

Cuando finalizó la lectura en voz alta, los estudiantes respondieron nuevamente las mismas preguntas, y se observó que los resultados fueron mejores que la primera vez: un 75% respondió correctamente la primera pregunta, la mayoría también lo hizo en la segunda y cuarta, y en la tercera pregunta un 83,3% acertó a la respuesta correcta. En cuanto a palabras desconocidas, un 45,5% afirmó conocer todas las palabras, el otro 45,5% dijo desconocer entre 1 y 5, y la minoría dijo que desconocía más de 5 palabras.

A modo de cierre, se les preguntó a los estudiantes con qué tipo de lectura creían que habían comprendido mejor al texto de José Hernández y los resultados fueron los siguientes:




## Conclusiones

En el desarrollo del trabajo se utilizaron distintos diseños de investigación para poder abordar a la lectura en voz alta desde distintas miradas, y se cree que todas las instancias pudieron enriquecer transversalmente el proceso investigativo.

Se observó que la gran mayoría de los profesores encuestados afirmaron no haber tenido ningún tipo de preparamiento, teórico o práctico, en su formación inicial para realizar prácticas de lectura en voz alta en el aula. Este hecho se contrapone a las prácticas que realizan diariamente en su labor docente, ya que la lectura en voz alta es una actividad que todos llevan a cabo en sus clases. Por lo tanto, se abre un nuevo interrogante y es por qué en los centros de formación de profesores en Letras de la ciudad de Bahía Blanca, la lectura de textos literarios parece seguir siendo una actividad silenciosa e individual y las prácticas relacionadas con la oralidad parecen casi nulas e invisibles.

También se pudo comprobar la hipótesis planteada, ya que los profesores de Literatura afirmaron que utilizan la lectura en voz alta con la intención de que los estudiantes puedan tener una mejor comprensión de los textos literarios, y a su vez, la mayoría expuso que la lectura en voz alta puede ser considerada una práctica inclusiva. En cuanto a la comprensión de textos, se entiende que en el área de Literatura no existen únicos modos de comprender o de leer a un texto, sino que estos siempre se verán influenciados por el grupo social que lo lea; las lecturas y comprensiones pueden ser múltiples, por lo tanto es necesario que el docente pueda guiar al alumnado hacia aquel “significado” de la obra que quiere iluminar, acción que se verá favorecida gracias a la lectura en voz alta. En relación a la inclusión, a

pesar de que la mayoría desconoce los marcos teóricos y normativos que debe tener una educación inclusiva, los encuestados pudieron aproximarse intuitivamente a las características principales, ya que expresaron que la lectura en voz alta nos hace a todos más iguales, elimina barreras que se presentan al momento de enfrentarnos a un texto literario y permite trabajar en los escenarios más vulnerables, con múltiples diversidades. Esto también da cuenta de un cambio en la enseñanza de la Literatura, ya que el primer acercamiento al texto no se contempla más como un acto individual y silencioso en el hogar del alumno, sino que es el docente mediador quien, a partir de su voz, sus gestos, desplazamientos e interpretación, se encarga de que la primera lectura, comprensión y aprehensión del texto literario pueda llegar a todos por igual en el aula. Además, gracias a las encuestas realizadas a los estudiantes, se comprobó que una gran mayoría cree que puede comprender mejor los textos gracias a la lectura en voz alta que realiza el profesor.

A partir del estudio de caso, se profundizaron las limitaciones de la observación sistemática al momento de presenciar la lectura en voz alta, ya que resultó casi imposible poder verbalizar esta práctica que está totalmente atravesada por el cuerpo y la voz del docente. Como dijo Daniel Cassany "la buena lectura es un tipo de actuación, casi de representación teatral. Requiere preparación, ensayo, búsqueda de recursos acústicos: entonaciones, tonos, ritmos, silencios, preguntas para la audiencia" (2009, p. 28). ¿Cuál podría ser el instrumento que complemente a la observación para dar cuenta de este objeto de investigación? ¿Qué sucede con los dilemas éticos propios de la investigación social si se propone grabar en un aula este acto performático?

La lectura en voz alta es una práctica que, más allá de responder a distintas intencionalidades por parte de los profesores de Literatura, está ganando cada vez más protagonismo en los escenarios escolares de la escuela secundaria, lugar en donde por años se han priorizado las prácticas individuales y silenciosas. Atrás quedaron, o se espera que queden, los tiempos en donde leer en voz alta era una práctica para corregir, callar o calificar a los estudiantes. Quizás habrá que repensar el futuro de la enseñanza de la Literatura, de las Prácticas del Lenguaje y de los espacios de formación docente, y ubicar a la oralidad como un punto central para lograr una verdadera educación inclusiva.

## Referencias bibliográficas

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). "Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares". Adaptación de la 3° edición revisada del *Índice para la inclusión*. Madrid: FUHEM.

Cassany, D. (2009). "Luces y sombras de la lectura en voz alta". En *Para ser letrados*. *Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós Educador.

Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, F. y Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*, 5a. ed. México: McGraw-Hill/Interamericana.

Martínez González, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes. Centro de Investigación y Documentación Educativa* (CIDE), Madrid, 128 p.

Ministerio de Educación de la Nación (2019). *Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión*. Recuperado el 25/10/2019 de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_inclusiva_fundamentos_y_practicas_para_la_inclusion_0.pdf.




# La ESI en la formación inicial en los profesorados de la sede General Pico de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam

Lisandro David Hormaeche[1]
Elena Heritier[1]
Rocío Álvarez[1]

## Introducción

En el marco del proyecto de investigación denominado "Políticas educativas, discursos y prácticas institucionales para la inclusión educativa en la provincia de La Pampa[2]" desarrollado en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa; se definió una línea de trabajo vinculado al análisis de la puesta en acto del "Programa Nacional de Educación Sexual Integral" en la provincia de La Pampa y, en particular, referido a los procesos de formación docente inicial.

En este trabajo, se analizó específicamente cómo el "Programa Nacional de Educación Sexual Integral" impactó en la formación docente inicial de las carreras Profesorado en Educación Inicial, Profesorado en Educación Primaria y Profesorado en Ciencias de la Educación dictados en la Sede General Pico de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. Para ello, esta investigación tomó como espacio inicial

[1] Universidad Nacional de La Pampa, correos electrónicos: lisandrohormaeche@gmail.com, profesoraheritier@gmail.com, alvarez4.rocio@gmail.com

[2] El Proyecto de investigación Políticas educativas, discursos y prácticas institucionales para la inclusión educativa en la provincia de La Pampa fue aprobado por Resolución del Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam n.º 042-CD-2018. Participan de dicho proyecto docentes investigadores, graduados, tesis de grado y postgrado y personal de apoyo y estudiantes de diversas carreras de esa unidad académica.

de reflexión y problematización el Seminario Educación Sexual Integral, correspondiente al último año (cuarto) de los planes de estudio. Dicho seminario forma parte de una oferta denominada Actividades Curriculares Opcionales que los estudiantes deben acreditar con una carga horaria total de 60 horas y es de cursado simultáneo con la Residencia Docente, Política y Legislación Escolar, Educación Artística y otras ofertas optativas. La propuesta del seminario es trabajar a partir de relatos autobiográficos de las y los estudiantes, los cuales se van recuperando en el transcurso del cuatrimestre para ser analizados por los propios autores desde diferentes aportes teóricos. Asimismo, se plantean contenidos específicos de la Educación Sexual Integral que los y las estudiantes deberán apropiarse en la Formación Inicial para después proyectarlo en sus futuros ámbitos profesionales.

Los objetivos de la investigación fueron indagar qué representaciones poseían los y las estudiantes en torno a ESI; y evaluar el grado de apropiación de los contenidos que se desarrollaron en el seminario.

## El marco normativo de la Educación Sexual Integral (ESI)

En el marco del contexto de producción del texto político (Ball 2002; 2013, 2014) y a los efectos de esta investigación, se focalizó en la Ley Nacional n.º 26150 de Educación Sexual Integral sancionada en la Argentina en el año 2006. La misma establece que el Estado es responsable en hacer cumplir el derecho de los niños, niñas y adolescentes a recibir Educación Sexual Integral (ESI) en todos los establecimientos educativos públicos de gestión estatal y privada, desde los niveles de educación inicial hasta la formación docente.

Desde el año 2006 el Ministerio Nacional comenzó a trabajar en el cumplimiento de la nueva ley. Es así que en el 2008 crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Resolución n.º 43/2008) con el objetivo de coordinar, implementar y evaluar diferentes acciones sobre la temática en todo el país. Una de las formas de implementar el programa, contexto de las estrategias políticas (Ball, 2013), es a través del "(...) diseño de las propuestas de enseñanza, con secuencias y pautas de abordaje pedagógico, en función de la diversidad sociocultural local y de las necesidades de los grupos etarios" y "El diseño, producción o selección de los materiales didácticos que se recomiende utilizar a nivel institucional" (Ley n.º 26150, 2006). En el año 2010, se elaboró el documento "Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral", aprobado por todos los ministros y ministras de Educación de las provincias y la Ciudad de Buenos Aires en el Consejo Federal de Educación según Resolución n.º 45/08. En dichos lineamientos se presentan distintas maneras para abordar la temática: desde una perspectiva transversal o como un espacio curricular específico (Ministerio de Educación, 2010).

Desde la promulgación de la Ley n.º 26150 ha habido una gran producción de distintos recursos para tratar la temática. En esta misma línea de política educativa en clave de norma, la provincia de La Pampa incorpora, a partir de la promulgación de la Ley de Educación Provincial n.º 2511, las temáticas transversales en la educación obligatoria y en la formación docente inicial. Jurisdiccionalmente, en el año 2010 se crea mediante Resolución del Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de La Pampa n.º 814/10 el Programa Provincial de Educación Sexual Integral. El conjunto de acciones destinadas al abordaje y fortalecimiento de la temática, fueron nucleadas en el Área de Políticas del Cuidado, Educación Sexual Integral y Educación Vial bajo la órbita de la dirección General de Planeamiento, Evaluación y Control de la Subsecretaría de Coordinación del Ministerio.

## La Educación Sexual

La sexualidad es una construcción sociohistórica y cultural, por lo tanto, se la considera como una dimensión de la construcción de la subjetividad que va más allá de la genitalidad. No obstante, la reducción de la sexualidad a aspectos anatómicos y fisiológicos ha predominado a lo largo de varias décadas reflejándose en términos de currículum y de prácticas de enseñanza vinculadas, en este sentido, a enfoques tradicionales de educación sexual (Alonso y Morgade, 2008; Morgade, 2011).

Se entiende por currículum una propuesta política educativa producto de diversas negociaciones, decisiones e imposiciones de grupos reducidos donde se definen saberes, creencias, valores, entre otros (de Alba, 1995). Estas decisiones conllevan a relaciones de poder ya que determinan lo que el currículo debe ser (Morgade, 2011), es decir, es una forma de ejercer el poder por parte del Estado (Beech y Meo, 2016). La escuela como espacio social que es, ocurren aprendizajes, en palabras de Eleonor Faur (2007):

> Se trata de un ámbito donde los chicos y chicas pasan buena parte del día, y donde además, comparten su crecimiento no solo con pares, sino también con docentes y otras personas investidas de determinada autoridad en la transmisión de conocimientos válidos y socialmente significativos (p. 28).

Generalmente, en temáticas vinculadas a la educación sexual dichos aprendizajes están basados en concepciones, creencias y estereotipos sobre el cuerpo desde un posicionamiento recortado, como se mencionó anteriormente, desde enfoques tradicionales que tienen una importante implicancia en lo afectivo (Morgade, 2011). Es por ello que, antes de pensar en propuestas de enseñanza que permitan abordar la educación sexual desde un enfoque

integral, es necesario que los futuros docentes tomen un momento para revisar y reflexionar críticamente sus propias concepciones, representaciones y posturas sobre conceptos implicados en esta temática como el de "sexualidad" ya que esto puede representar un obstáculo para acompañar a los niños en la construcción integral de su sexualidad (Faur, 2007). Asimismo, la familia es otro componente imprescindible que no puede dejarse de lado cuando se trata de educación sexual ya que están implicados directamente en la formación de sus hijos en este aspecto explícita o implícitamente (Hormaeche y Heritier, 2018).

## El enfoque integral de Educación Sexual

El enfoque integral de la Educación Sexual articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. En este sentido, habilita un espacio de enseñanza y aprendizaje sistemático, con contenidos adecuados a la edad de los alumnos y alumnas, su situación y su contexto sociocultural, que comprende saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas. Este enfoque se nutre de cuatro pilares fundamentales: la promoción de la salud, el considerar a las personas involucradas como sujetos de derecho, el poner atención a lo complejo del hecho educativo y finalmente, la implicancia que tiene el enfoque integral de educación sexual (Morgade, 2011). En este sentido, es un tipo de educación que se relaciona con la vida de las personas, que concibe a ese otro como ser humano integral que posee diversas necesidades. El Estado tiene la responsabilidad de igualar las oportunidades de acceso a información de calidad y adecuada a los niños de todo el país (LEN n.º 26150, 2006).

Por lo tanto, una propuesta de enseñanza desde este enfoque implica promover contenidos vinculados a aspectos biológicos como así también aquellos relativos a la sexualidad, a la promoción de la salud, afectividad, entre otros (Faur, 2007).

## Consideraciones metodológicas

La metodología empleada fue de corte cualitativo. En esta línea, optamos como estrategia de investigación el estudio de caso de tipo exploratorio (Stake, 1995). La unidad de análisis la conformó un total de 32 estudiantes pertenecientes a los profesorados en Educación Inicial y Primaria que cursaban el Seminario Educación Sexual Integral. Particularmente se recuperaron sus narrativas y propuestas didácticas elaboradas (área de Ciencia y Tecnología; Ciencias Sociales y Naturales). Se analizaron además documentos emitidos tanto por el

Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa como por el Ministerio de Educación de la Nación referidos al Programa de ESI; los Planes de estudio del Profesorado en Educación Inicial (Res. n.º 250-CS-2009), Profesorado en Educación Primaria (Res. n.º 251-CD-2009) y Profesorado en Ciencias de la Educación (Res. n.º 013-CD-2010); y el programa de la Actividad Curricular Opcional denominada Seminario Educación Sexual Integral. Un último insumo que se consideró para esta investigación fueron las entrevistas realizadas a los y las estudiantes al finalizar el seminario.

Para el análisis de los materiales y documentos seleccionados se recurrió a algunas de las herramientas que provienen del análisis crítico del discurso, en especial a los aportes desarrollados por Van Dijk y su equipo de colaboradores (Van Dijk, 2005a, 2005b, 2003). Otra vía complementaria para el análisis de los datos provino de la Teoría Fundamentada o Grounded Theory y su apuesta por el método constante de comparación que permite la codificación y el análisis simultáneo de datos.

En términos de análisis provisorio de los datos construidos, se realizó un ejercicio de triangulación entre los datos provenientes de fuentes primarias (documentos oficiales) y secundarias (narrativas, propuestas didácticas) y aquellos obtenidos de las entrevistas en la etapa de cierre del seminario.

## Resultados y discusión iniciales

### Narrativas: relatos autobiográficos

En los relatos iniciales, la mayoría de los estudiantes asoció la educación sexual a aspectos biológicos y/o biomédicos en tanto se remitieron a por ejemplo, una clase de biología donde se trató la temática sobre reproducción, enfermedades de transmisión sexual, métodos anticonceptivos. Algunos ejemplos al respecto:

> cuando cursaba secundaria, teníamos una materia que se llamaba “Salud y Adolescencia”, donde veíamos el aparato reproductor del hombre y la mujer, como así también las enfermedades de transmisión sexual, las formas de prevenirlas, y los métodos anticonceptivos (Relato 1).

> la película que nos mostró, se trataba de los cambios hormonales que transcurren un hombre y una mujer y como al final, terminan juntos y formando una familia (Relato 8).

> los que más recuerdo fue en una clase de biología que vimos el sistema reproductor, tanto femenino, como masculino (Relato 21).

Estos fragmentos permiten considerar, de manera general, que la mayoría de los estudiantes recuerda de sus experiencias escolares, una mirada recortada de la misma cercana a los enfoques tradicionales de educación sexual (Alonso y Morgade, 2008; Morgade, 2011). Luego de que los estudiantes realizaran lecturas e intercambios de diferentes aportes teóricos sobre la ESI y conceptos vinculados, se observó que algunos estudiantes lograron identificar en el relato qué modelos y representaciones prevalecían en sus relatos en torno a conceptos como sexualidad, educación sexual, género.

> Veo que primó el modelo biologicista, ya que como expuse se pone énfasis en la reproducción, y el lugar de la genitalidad del hombre y la mujer, en esa reproducción (Relato 1).

> En definitiva me doy cuenta que todo lo que tuve refiere a la mera reducción del coito heterosexual moralista que se trata de imponer en las escuelas (Relato 8).

> Teniendo en cuenta mi relato sobre la educación sexual que me fue otorgada en mis años de escolaridad, puedo ubicarla dentro del enfoque biomédico, ya que la sexualidad era entendida desde el estudio de la reproducción (Relato 21).

A otros alumnos/as les resultó complejo analizar sus propias narrativas a la luz de los aportes teóricos. Esto se evidenció en que no lograron analizar de manera holística el relato, solamente algún aspecto puntual del mismo.

> El problema se encuentra en que no todos contamos con ciertas oportunidades, produciéndose así, situaciones de desigualdad que conducen a que, por ejemplo, las jóvenes (y los jóvenes) queden embarazadas en plena adolescencia; pero obvio, en esos casos se las culpa a “ellas”; individualizando la responsabilidad y escondiendo, sobre todo, la desigualdad (Relato 29)

**Propuestas didácticas**

Luego del análisis de documentos normativos y materiales oficiales, los estudiantes organizados en 10 grupos elaboraron propuestas de enseñanza que incluyeran algún aspecto de la ESI. En las secuencias didácticas analizadas se observó que si bien algunos lograron incorporar la ESI en dichas propuestas, otros realizaron un tratamiento acotado de la educación sexual y tuvieron un grado de apropiación de la temática meramente desde el discurso, pero no desde la propia construcción de propuestas en el marco de las planteadas desde el Ministerio de Educación de la Nación o de la provincia La Pampa. Esto puede

explicarse a que los y las estudiantes se encuentran más cercanos a la temática recién en el seminario optativo y puede que la apropiación de los diferentes conceptos y teorías trabajados se esté desarrollando, remitiéndonos a Ball (2013), es posible pensar aquí que la puesta en acto de las políticas aún no se ha concretado, puesto que dicho acto pone en juego el contexto, la creatividad y el reconocer los desafíos presentes en el proceso de ese movimiento del texto a la práctica (Hormaeche y Heritier, 2018).

## Planes de estudio y Programa del seminario optativo

Luego del análisis de los planes de estudio de las carreras en cuestión, se evidenció que no existe un espacio de formación específico obligatorio en la totalidad del plan. Recién en cuarto año de los Profesorados de Educación Primaria y Educación Inicial y en quinto año del Profesorado en Ciencias de la Educación, y con modalidad “opcional” se encuentra el seminario: “Educación Sexual Integral”. Dicho seminario surge a propuesta de docentes de las propias carreras que ofrecen su dictado como extensión de funciones de sus cargos rentados.

El seminario explicita en su fundamentación: “(…) pretende convertirse en un espacio para el trabajo con propuestas de ESI en clave de enseñanza o propuestas institucionales considerando la relevancia para la formación inicial de los futuros docentes de educación inicial y primaria” Se estructura en tres unidades: la primera contempla el desarrollo de conceptos como cuerpo, sexo, sexualidad, género como construcciones sociohistóricas.

También, recorre rápidamente los enfoques tradicionales sobre educación sexual y la propuesta integral. En la segunda unidad, se abordan diferentes documentos normativos vinculados a los distintos planes de concreción curricular. La tercera unidad, aborda la ESI desde un nivel institucional y áulico, se propone el trabajo con diferentes recursos para la enseñanza de la ESI y la elaboración de propuestas de enseñanza y aprendizaje acordes al nivel educativo. Se observa que el seminario contempla diferentes aspectos vinculados a la Educación Sexual no solamente teóricos sino cómo llevarlos a la práctica.

Ahora bien, en el marco del plan de estudios de cada profesorado, es factible pensar la inclusión de la ESI como una formación ‘optativa’ y casi complementaria para los y las estudiantes, en tanto pueden elegir por otras opciones que también resultan significativas para ellos/as. En tal sentido, una cuestión a trabajar al interior de las carreras, es la curricularización de la ESI en la formación docente inicial, en tanto temática transversal que debe ser abordada de forma conjunta por los distintos campos que componen el total de las unidades curriculares de la carrera.

**Entrevista final del seminario**

Una de las cuestiones o aspectos que surgieron al inicio del análisis de los relatos fueron las dicotomías. Siguiendo a Maffía (2016), los estereotipos culturales acerca de lo femenino y lo masculino suelen ser características que fuertemente se visualizan en torno a o dicotómico y que, por ser exhaustivos son, en sí mismos excluyentes. Esto es, si algo pertenece a un lado del par, no pertenece al otro lado. Y a su vez, esta exhaustividad está vinculada con un principio lógico que es el principio del terceo excluido, donde algo es A o no A, y no hay otra posibilidad, B o no B y no hay otra posibilidad. Esta referencia nos permite analizar, sobre todo, algunos pasajes vinculados al género, los roles social y culturalmente establecidos y las representaciones sobre la sexualidad que los y las estudiantes pusieron en cuestión:

> El ejercicio que hice me ayudó a fortalecer algunas cosas que yo suponía, esto de que en la escuela, nos compete fomentar, en nuestros futuros alumnos y alumnas, una construcción de valores basadas en el respeto y la aceptación hacia otras formas de vivir y ejercer la libertad sexual de otras personas de acuerdo a sus convicciones y que no tienen que ser solo "la nena y el nene" (el comillado es nuestro) (Entrevista 6).

> (...) para superar las desigualdades que se han generado alrededor de la diversidad de identidades de género, el tema central, me parece a mí, es que la primera que tiene que seguir trabajando y reflexionando soy yo, me gusta que la reflexión sobre mi relato me permitiera ver que aún me quedan cosas por seguir pensando, pensando conmigo misma (Relato 14).

> Creo que una de las cosas que más me cuesta es pensar aquellas relacionadas con las orientaciones sexuales, con los modelos de ser varón y de ser mujer, aprendidos en la historia personal y social, entre otras formas (Entrevista 32).

Si bien existen otros aspectos para seguir analizando, se consideran aquí uno de los más relevantes para los y las estudiantes en tanto problematización y reflexión sobre sus propios recorridos en el seminario.

**Consideraciones finales**

Una de las cuestiones que se visualiza luego de la investigación exploratoria realizada, es que si bien se incorpora una unidad específica en los profesorados, por otro lado, la misma queda desarticulada de la propuesta del desarrollo curricular del plan de estudio ya que no

se evidencia una articulación entre dicha unidad, con los espacios del campo de la formación específica, general y el de las prácticas. Por lo tanto, queda desmembrada del resto de las unidades curriculares. En este sentido, advertimos que es necesario profundizar la articulación de los campos de formación de los profesorados para poder anclar los contenidos específicos de la ESI y los contenidos disciplinares en función de los perfiles de las carreras y del complejo contexto laboral al cual ingresan.

Sin embargo, es muy rico el trabajo a partir de los relatos, su análisis y elaboración de reflexiones sobre sus propios recorridos, en tanto permite seguir profundizando sobre aspectos que deben, indefectiblemente, abordarse en la formación docente inicial.

## Referencias bibliográficas

Alonso, G. y Morgade, G. (2008). "Educación, sexualidades, género. Tradiciones teóricas, experiencias disponibles en un campo en construcción". En Morgade, G. y Alonso, G. (Comps.). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la 'normalidad' a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós, pp. 19-39.

Ball, S. J. (2002). "Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica". *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación* (2 y 3).

Ball, S. (2013). "Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa". *Pedagogía y saberes* (38), 103-113.

Ball, S. J. (2014). "Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales". *Educación y Política Educativa*. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas (22).

Beech, J. y Meo, A. (2016). "Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las Políticas Educativas en América Latina". *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas* (24), 1-19.

Consejo Federal de Educación. Resolución n.º 45/08.

De Alba, A. (1995). *Curriculum: crisis, mitos y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Faur, E. (2007). "La educación en sexualidad". *El Monitor de la Educación*, n.º 11, 5°, 26-29. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/monitor/nro11/dossier1.htm (fecha de consulta abril 2017).

Hormaeche, L. y Heritier, E. (2018). "La formación docente entorno a la ESI en las prácticas de enseñanza (La Pampa, Argentina)". *Revista Estudios en Educación*, Vol. 1 (1), 29–42, Santiago, Chile: Universidad Miguel de Cervantes. Recuperado de: http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/index.

Ley de Educación Provincial n.º 2511. La Pampa.

Ley de Educación Nacional n.º 26206.

Ley Nacional de Educación Sexual Integral n.º 26150.

Maffia, D. (2016) “Contra las dicotomías: feminismos y epistemología crítica” en Korol (comp.) *Feminismos populares. Pedagogías y políticas*. Buenos Aires, El Colectivo / Ed. Chirimbote / América Libre, pp.139-153.

Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa Resolución n.º 814/10.

Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.

Plan de Estudios Profesorado en Ciencias de la Educación. Resolución n.º 013-CS-2010.

Plan de Estudio Profesorado en Educación Inicial. Resolución n.º 251-CS-2009.

Plan de Estudio Profesorado en Educación Primaria. Resolución n.º 250-CS-2009.

Stake, R. (1995) *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.

Tiramonti, G. (2010). “Las condiciones para el cambio del nivel medio de educación”. Revista *Propuesta Educativa*, Buenos Aires: Flacso, pp. 3-4.

Van Dijk, T. (2003). *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Ariel.

Van Dijk, T. (Comp.) (2005a [2000]). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el Discurso I*. Barcelona: Gedisa.

Van Dijk, T. (Comp.) (2005b [2000]). *El discurso como interacción social. Una introducción multidisciplinar. Estudios sobre el discurso II*. Barcelona: Gedisa.

VIII Jornadas de Investigación en Humanidades

# La inclusión de tecnologías en la enseñanza de y para la práctica profesional de docentes

Laura Iriarte[1]

## Acerca de la temática y la delimitación problemática

*La inclusión de tecnologías en la enseñanza de y para la práctica profesional de docentes.* Estudio acerca de la enseñanza mediada con tecnologías en las cátedras de Didáctica General y Didácticas Específicas de los profesorados de la Universidad Nacional del Sur", es el título que he dado al proyecto de tesis que estoy elaborando en el marco del Doctorado en Educación que llevo adelante en la Universidad Nacional de Buenos Aires, dirigida por la Dra. Carina Lion.

Este proyecto se encuentra en etapa de elaboración y es justamente la construcción del objeto de investigación lo que quiero compartir en esta ponencia. Voy a interrelacionar dos procesos: la construcción del objeto/problema y la implicancia a través de contar las primeras etapas de la historia natural de la propia investigación.

El tema que me ocupa es la enseñanza mediada por y con tecnologías en el ámbito de la educación superior, al interior de esta gran temática se recorta, en principio, como objeto de estudio *la inclusión de tecnologías en la enseñanza de y para la práctica profesional de docentes que se forman en la universidad*.

Específicamente, en este escenario me pregunto acerca de la presencia, tratamiento y profundización de la enseñanza mediada con tecnologías en las cátedras de las Didácticas de las carreras de Profesorados de la Universidad Nacional del Sur. Me refiero al *qué* se enuncia en planes y programas de estudio, al *cómo* se incluyen *y para qué* se hacen presentes

[1] Departmento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Escuela Normal Superior, Universidad Nacional del Sur (UNS), correo electrónico: iriartelaura@bvconline.com.ar

las TIC en las prácticas de enseñanza; entendiendo que aquí hay un doble juego entre la enseñanza de la didáctica (general y/o específicas) desde lo disciplinar y la enseñanza de la práctica profesional para la que se están formando los estudiantes.

La preocupación por la enseñanza desde las disciplinas fuentes de las cátedras en las que soy profesora adjunta: *Didáctica* y *Enseñanza y Mediación Tecnológica*, junto con los nuevos abordajes con los que me estoy comprometiendo en mi formación, en la investigación y en la gestión, me llevan a preguntarme ¿en las propuestas de enseñanza están incluidas las tecnologías? ¿de qué manera esas inclusiones de tecnologías contribuirían a la formación para la práctica profesional de los/as estudiantes objeto de las mismas? ¿está presente la inclusión con tecnológica como contenido y como forma? ¿es genuina la manera de inclusión de las TIC en las distintas asignaturas?

## Implicancia

Variados pero concurrentes son los motivos que me mueven a investigar sobre esta temática.

Desde mi propia biografía como investigadora, las construcciones de los objetos de estudio han estado relacionados con las tecnologías. En 2004-06, para la tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación "Tecnologías en acción en aulas rurales. Representaciones y realidades" me propuse indagar, identificar, y comprender qué concepciones sostenían los docentes de escuelas rurales de nivel primario del sudoeste de la Pcia de Buenos Aires acerca de las tecnologías, qué tecnologías ponían en acto en sus prácticas áulicas, con qué modelos pedagógicos de base y qué representaciones sociales se descubrían en las posibles relaciones entre ambas variables.

Luego, unos cuantos años más adelante, 2010-14, en la tesis de Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías (PROED-UNC), busqué describir acerca de modalidad y dinámica de "La Educación a Distancia en la Universidad Nacional del Sur".

En 2014 cursé la Especialización en Educación y TIC del Ministerio de Educación de la Nación, en el marco del Programa Conectar-Igualdad y en 2015, atravesando la cursada de la Especialización en Tecnología Educativa de la UBA, comencé a preocuparme por la mediación tecnológica desde distintas aristas de una misma figura: *la enseñanza*.

Entre 2016 y 2017 concursé como profesora adjunta de las dos cátedras en las que trabajo actualmente: Didáctica, de los Profesorados de Educación Primaria y Educación Inicial de la Escuela Normal Superior y Enseñanza y Mediación Tecnológica de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Ambas carreras pertenecientes a la Universidad Nacional del Sur e íntimamente ligadas a la educación en general y a la enseñanza en particular.

Asimismo en los grupos de investigación (PGI) en los que he estado comprometida en los últimos años me he dedicado a la indagación acerca de la formación universitaria para la

práctica profesional "La formación de los docentes universitarios y la enseñanza de las prácticas profesionales"[2]; y a la presencia de las TIC en las carreras de formación de docentes: "La Educación Primaria: sujetos, prácticas y políticas en contexto"[3].

La preocupación por la enseñanza desde las disciplinas fuentes de las cátedras enunciadas: Didáctica y Tecnología Educativa, junto con los nuevos abordajes con los que me estaba comprometiendo en mi formación, en la investigación como en la construcción de ambas cátedras, me llevaron a preguntarme ¿en la enseñanza de los saberes que contienen las propuestas están incluidas las tecnologías? Entonces, ¿de qué manera esas inclusiones de tecnologías contribuirían a la formación para la práctica profesional de los/as estudiantes objeto de las mismas?, ¿está presente la inclusión con tecnológica como contenido y como forma?, ¿es genuina la manera de inclusión de las TIC en las distintas asignaturas?

Intentando la construcción del objeto de estudio me dirijo hacia una de las preocupaciones que considero auténtica desde dos aspectos: la demanda de desarrollo de conocimiento sobre la cuestión, tal vez identificando buenas prácticas de enseñanza que incluyen TIC y la denuncia acerca de la deficiencia, carencia y/o ausencia de la enseñanza mediada por tecnologías en las asignaturas Didácticas.

Asimismo, acordando con el planteo de la inclusión genuina de tecnologías (Maggio, 2012), es tan imprescindible e imperante la presencia de las tecnologías en el desarrollo de las prácticas profesionales todas y, por ende, de la práctica profesional docente, que se hace al necesario análisis crítico de la naturalización que hacemos de ellas en nuestro desarrollo profesional de docencia e investigación, sin la correspondiente presencia de las mismas en la construcción metodológica de las propuestas de enseñanza. Entonces, he aquí la insistencia en esta preocupación acerca de la presencia de las TIC y de la enseñanza mediada por TIC en los programas de las cátedras de Didácticas de la Universidad en la que trabajo. En este sentido sostiene Alicia Camilloni (2007):

> Es ésta nuestra propuesta, una didáctica que asume el compromiso de que los aprendizajes que teóricos y profesores se propongan orientar desde la enseñanza sean aprendizajes significativos, profundos y auténticos, con capacidad para resolver problemas de la vida real y que constituyen la base para la prosecución del aprendizaje durante toda la vida. Pensamos, entonces, en un profesor que encare de la misma

[2] Proyecto de Grupo de Investigación: Directora: Andrea Montano. Departamento de Humanidades. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca. Vigente.

[3] Proyecto de Grupo de Investigación: Directora: Lic. Mabel Diaz. Escuela Normal Superior. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca. En proceso evaluativo.

> manera, significativa, profunda y auténtica, no sólo la enseñanza de su disciplina a sus alumnos, sino también su propio desarrollo profesional (pp. 58-59).

De esta manera, investigar en las prácticas profesionales para las que estamos trabajando, no sólo respondo a un interés personal, sino que tengo la posibilidad de estar aportando a un debate actual de ambas disciplinas implicadas como fuentes en esta investigación: Didáctica y Tecnología Educativa. Asimismo, puede ser una contribución desde el punto de vista de la construcción curricular en sus distintos niveles de objetivación (Gimeno Sacristán, 1988) en cuanto a la presencia de las TIC en la formación de profesores de la Universidad en la que investigo y tal vez en otras.

## Decisiones metodológicas

En el marco de la temática, planteo como problema, ¿en la enseñanza de Didáctica y Didácticas Específicas en la Universidad Nacional del Sur están incluidas las tecnologías en relación a la práctica profesional para la que se forma?

El **objetivo general** que guía esta investigación es: Interpretar la inclusión con tecnologías en la enseñanza de Didáctica y Didácticas de los Profesorados de la UNS. Los objetivos específicos son:

- Identificar y caracterizar dispositivos de inclusión de tecnologías en la formación didáctica para la práctica profesional docente.
- Construir un sistema de categorías para el análisis y comprensión de la enseñanza que incluye tecnologías en las asignaturas didácticas (didáctica general y didácticas específicas) de las carreras de los profesorados de la UNS.
- Describir posibles alternativas de abordaje de la enseñanza de Didáctica y Didácticas incluyendo tecnologías.

Para dar respuesta a esta problemática y en el proceso de construcción del objeto, diseño una investigación que se configura en la lógica cualitativa (Sirvent, 2005), enfatizando la importancia de la comprensión de los fenómenos, tanto en su globalidad como en sus contextos particulares.

Dentro del paradigma interpretativo, en esta investigación busco identificar, describir, analizar e interpretar el fenómeno de la enseñanza que incluye tecnologías en la formación didáctica y para la práctica profesional docente. “Las investigaciones descriptivas utilizan criterios sistemáticos que permiten poner de manifiesto la estructura o el comportamiento de los fenómenos en estudio, proporcionando de ese modo información sistemática y comparable con la de otras fuentes” (Sabino, 1992, p. 46).

Selecciono el método comparativo contante como enfoque de investigación (Blaxter, Hughes y Tight, 2007), donde la legitimidad en función de la descripción cualitativa no surge de los números de la organización, de los entrevistados y/o de los documentos, sino de la profundidad de la comprensión. La interpretación de las circunstancias y las relaciones que caracterizan la problemática, es *una* interpretación posible que responde a la propia subjetividad de quien investiga, sin pretender que sea la única.

En este sentido es dable aclarar que se reconoce la imposibilidad de generalización en los estudios cualitativos que abarcan casos particulares. Aquí las posibilidades de generalización no se basan en explicitar notas de un muestreo hacia una población, sino en poder extender las conclusiones a otros contextos similares. Guba y Lincoln (1998)[4] prefieren hablar de transferibilidad en lugar de generalización. Se entiende que estudios similares pueden llevarse adelante en otras instituciones de formación como el presente estudio y que el conocimiento que de esta investigación se genere ayude a construir categorías conceptuales que permitan avanzar en el enriquecimiento de la enseñanza que incluyen tecnologías en la formación de docentes. En la investigación cualitativa hay una relación permanente entre el dato y la teoría (Goetz y Le Compte, 1984, p. 186). El objetivo es generar teoría que haga comprensivos a los datos y no verificar hechos a la manera de la lógica cuantitativa (Sirvent, 1999, p. 6).

Las fuentes de obtención de datos serán de tipo primarias: las cátedras propiamente dichas, las prácticas de enseñanza que desde las mismas se generan, las personas significativas para el trabajo, independientemente de que la información que se obtuviera fuera de tipo verbal o no (Callelo y Neuhaus, 1999).

También se utilizarán fuentes secundarias como: relevamientos institucionales, documentos, planes de estudio, programas, planificaciones, proyectos departamentales, proyectos de investigación, marcos legales. Se consideran como documentos que al analizarlos aportan interpretaciones, conclusiones y conocimientos adicionales y/o complementarios. Estos documentos "no se limitan a reflejar, sino que también construyen la realidad social y las versiones de los hechos" (Blaxter, Hughes y Tight, 2007, p. 250).

El **universo** está compuesto por la totalidad de las cátedras de los Profesorados de la Universidad Nacional del Sur.

Como unidad de análisis se toma a cada una de las cátedras que dictan materias de Didáctica (General y Específicas) de la Universidad Nacional del Sur.

Para la recolección de datos se utilizarán las siguientes técnicas:

---

[4] En: Maxwell, J. (1998). "Designig a qualitative study". En Buckman, L. y Rog, D. (Eds.). *Handbook of applied social research methods.* Southand Oaks, CA: Sage.

- La encuesta online, que se administrará a todos los integrantes de las cátedras de la muestra seleccionada y a los estudiantes que se encuentren cursando y/o hayan cursado esa/s materias en el año anterior. Con preguntas mixtas (cerradas y abiertas).
- La entrevista semi estructurada que se administrará a todos los docentes (adjuntos y auxiliares) de cada cátedra seleccionada.
- *Focus group* a una muestra de estudiantes en los que se incluya algunos que estén cursando la/s materia/s y otros que hayan finalizado su cursado.
- La observación de situaciones de enseñanza correspondientes a los distintos formatos de enseñanza formal, existentes en la Universidad Nacional del Sur: clase teórica/plenaria, clase práctica, clase virtual (a través de Moodle) y clase de consulta. También se prevé incluir las prácticas de enseñanza que se desarrollan a través de formatos considerados "informales" como los grupos cerrados creados en redes sociales y/o vías de comunicación simultáneas como chat y/o wsp.
- La lectura de documentos de la cátedra y su análisis. Se considera la producción de la cátedra para la enseñanza (trabajos prácticos, documentos de apoyo, guías, material audiovisual, parciales, etc.); los programas, la bibliografía; las producciones de los estudiantes; y otros documentos como página Web, aula virtual, presentaciones escritas como informes, artículos, etc sobre la cátedra, su historia, características, etc. Asimismo, se hará especial hincapié en la existencia de proyectos de Educación a Distancia, dado que desde fines de 2017, en la UNS se le está dando un impulso a esta modalidad a partir de la Resolución del ME n.º 2641/17 (desde el Plan Estratégico, el marco legal[5] y la inclusión de representantes de todos los Departamento Académicos en una comisión creada para tal fin desde el Área de Educación a Distancia de la Secretaría de Posgrado y Educación Continua, dependiente del Rectorado).

Dentro de un abordaje cualitativo, el análisis de los datos se hará desde el método comparativo constante. Se trabajará en forma alternada, entre lo empírico y lo teórico avanzando en la construcción de conocimiento, con un primer análisis simultáneo a la recolección de los datos y un análisis en profundidad posterior. De esta manera, la construcción de los datos y su contrastación se realiza a través de la *cristalización* (Richardson y St Pierre, 2005) de la información de las distintas fuentes. Intentando que la diversidad de datos obtenidos a través de distintas técnicas pueda reflejar la idiosincrasia y la complejidad del contexto que se estudia (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 30).

Los datos serán tratados desde la *teorización anclada* en el sentido al que hace referencia Gloria Mendicoa, atravesando

[5] Resoluciones n.º CSU-UNS n137/18, CSU 138/18 y CSU 139/18.

> Un procedimiento inductivo sobre un determinado suceso actual, para dar un significado a través de una sucesión progresiva de definiciones que vinculen conceptos con la realidad estudiada. La técnica se vale de un análisis sistemático de datos, para lo cual se generan diversas categorías. La teorización es entendida, no como una producción de teoría, sino como una comprensión nueva de fenómenos, insertando los acontecimientos en contextos explicativos. La teorización no es un resultado, sino un procedimiento que se pone al servicio de una actividad (2003, p. 148).

A fin de generar teoría a partir de los datos, el análisis implicará un ir y venir de la teoría al dato y del dato a la teoría. Así, las dimensiones que guiarán la recolección son: Institucionales; organizacionales de la cátedra; contextuales; pedagógico didácticas; tecnológicas; personales (docente, estudiante); profesionales. Sin embargo, durante el análisis se construirá un nuevo sistema de categorías a partir de los datos recogidos y triangulados.

Dada la amplitud y densidad de información empírica que en esta investigación cualitativa estoy proyectando, el tratamiento se ve fortalecido por (y a la vez el sustento epistemológico y metodológico lo exige) la incorporación de herramientas tecnológicas para su procesamiento. En particular, los softwares específicos para el procesamiento del relevamiento bibliográfico (gestores bibliográficos) y el análisis de datos cualitativos textuales y no textuales conocidos como CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software). Dos de estos desarrollos son los programas Zotero y Atlas.ti, respectivamente. Los incorpor ya que me permitirán, en el primer caso, procesar gran cantidad de recursos bibliográficos y, en el segundo, tratar datos en soportes textuales, gráficos y audiovisuales para poder establecer relaciones conceptuales entre ellos.

## Síntesis a manera de cierre

Escribir para esta publicación colabora en el este proceso de construcción del objeto de estudio dado que la sistematización de las decisiones permite poner en relación los distintos elementos que hacen al contexto de descubrimiento y de justificación actuando como bisagras que permiten articular las distribuciones cognitivas (Salomon, 2001).

Asimismo, me animo a anticipar que me dirijo hacia preocupaciones que considero auténticas en el campo de la educación, desde variados aspectos: atender a la demanda de desarrollo de conocimiento sobre la cuestión en el marco de las disciplinas fuente de esta investigación: Didáctica y Teoría Educativa; describir la situación actual de la temática en el la Universidad donde me desarrollo como profesora e investigadora; identificar potentes prácticas de enseñanza mediadas con tecnologías en el marco de la enseñanza de la/s Didáctica/s; denunciar acerca de la deficiencia, carencia y/o ausencia de la enseñanza

mediada por tecnologías en las asignaturas Didácticas; generar y aportar desde un marco de sugerencias alternativas y/o potenciadoras de las prácticas de enseñanza vigentes.

## Referencias bibliográficas


Blaxter, L.; Hughes, C. y Tight, M. (2007). *Cómo se hace investigación*. Barcelona: Gedisa.

Callelo, H. y Neuhaus, S. (1999). *Método y antimétodo. Proceso y diseño de la investigación interdisciplinaria en ciencias humanas.* Buenos Aires: Colihue.

Camilloni, A. (2007). "Justificación de la didáctica". En Camilloni, A.; Basabe, L. y Feeney, S. (Coords.). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Gimeno Sacristán, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Goetz, J. P. y Le Compte, M. D. (1984). *Etnografia y dieño cualitativo en investigacion educativa*. Madrid: Morata.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Maxwell, J. (1998). "Designig a qualitative study". En Buckman, L. y Rog, D. (Eds.). *Handbook of applied social research methods.* Southand Oaks, CA: Sage

Mendicoa, G. (2003). *Sobre tesis y tesistas. Lecciones de enseñanza-aprendizaje*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Richardson, L. y St. Pierre, E. A. (2005). "Writing: A Method of Inquiry". En Denzin, N. y Lincoln, Y. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. 3rd edition, Thousand Oaks, Ca: Sage, pp. 959-978.

Sabino, C. (1996). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.

Salomon, G. (Comp.) (2001). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas.* Buenos Aires: Amorrortu.

Sirvent, M. T. (2005). *El Proceso de Investigación.* Investigación y Estadística I. Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl). Notas.

Sirvent, M. T. (1999). "Problemática actual de la investigación educativa". Entrevista publicada en la *Revista del Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año VIII, n.º 14, agosto.

Vasilachis de Gialdino, I. (1993). *Métodos cualitativos I*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

VIII Jornadas de Investigación en Humanidades

# La ambigüedad de la India en la filosofía de Hegel

Santiago Maneiro[1]

"En nuestros tiempos poscoloniales,
el pensamiento de Hegel sobre la India parece permitir solo una reacción:
un franco rechazo del eurocentrismo racista de Hegel.
(…) detrás del desprecio de Hegel a la India, no sólo hay una profunda fascinación
sino también una extraña proximidad entre la antigua sabiduría de la India
y su pensamiento especulativo.
Debajo de la India de Hegel, nosotros podemos discernir huellas
de lo que habría sido la India de Hegel."

Slavoj Žižek.

En *Hegel's India. A Reinterpretation, with Text,* Aakash Singh Rathore y Rimina Mohapatra sostienen que hay una relación ciertamente ambivalente entre el pensamiento de Hegel y la India, que, no obstante, ha sido relegada o desechada tanto por hegelianos como por indólogos. En efecto, "si el arte, la religión y la filosofía de la India son tan inadecuados al sistema filosófico de Hegel, ¿cómo explicar su incomparable fascinación con ésta por tantas décadas?"[2] Aun cuando Hegel piensa la India a través de un clásico eurocentrismo, desde referencias simbólicas que determinan su objetividad tanto histórica como filológica, a través de un velo ideológico que imposibilita una aprehensión no distorsionada, no obstante, como señala Wilhelm Halbfass, "esta predisposición tampoco es mero prejuicio; antes bien,

[1] Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), correo electrónico: santimaneiro@outlook.com.

[2] Aakash Singh Rathore, Rimina Mohapatra, *Hegel's India. A Reinterpretation, with text*. New Delhi: Oxford University Press, 2018, p. 4.

tiene que ver con una intensa reflexión teórica e histórica, y constituye un desafío para la idea misma de «entendimiento» intercultural objetivo"[3].

Hegel aborda filosóficamente la India por primera vez en la edición de 1817 de la *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*, a partir de sus estudios realizados durante su estadía como profesor en Jena (1801-1806) y en Heidelberg (1816-1817). No obstante, incursionó en el pensamiento oriental mucho antes, como puede verse en un fragmento titulado "El espíritu de los orientales" (*Geist der Orientalen*), redactado entre 1795 y 1798 durante su estadía en Bern o en Frankfurt. Aunque este escrito sea, según Rathore y Mohapatra, una "ridícula pieza de trabajo", absolutamente "chauvinista, con trasfondos fuertemente racistas y antisemitas"[4], podemos ver, sin embargo, cómo fueron moldeándose algunas de las especulaciones más importantes de Hegel sobre la India, fundamentalmente relacionadas al estancamiento espiritual ("Los orientales han determinado firmemente personalidades. Como son una vez, no cambian más. Ellos no se separan de la dirección del camino una vez tomado"), la exacerbada imaginación, la desenfrenada fantasía ("El oriental adorna la realidad con imaginación. Él envuelve todas las cosas en imágenes") y la ausencia de libertad ("La ley de la necesidad prevalece sobre ambos. Aquí ambas condiciones, amo y esclavo, son justas, pues ambas están gobernadas por la misma ley de violencia"). [5] Sin embargo, a pesar de su eurocentrismo, que innegablemente impregna la totalidad de su pensamiento, como señala Robert Bernasconi, "Hegel estuvo más abierto a la filosofía india (…) que muchos de nosotros (…) incluso hoy"[6].

Todos sus conocimientos sobre el pensamiento oriental proceden de las traducciones realizadas por Henry Thomas Colebrooke, Charles Wilkins, August Wilhelm von Schlegel, Wilhelm von Humboldt, Johann Jacob Brucker y Thaddaeus Anselm Rixner[7]. La filosofía

---

[3] Halbfass, W. (2013). *India y Europa. Ejercicio de entendimiento filosófico*, trad. Oscar Figueroa Castro, México: Fondo de Cultura Económica, p. 153.

[4] Rathore, A. S., y Mohapatra, R., *Op. cit.*, p. 75.

[5] *Cfr*. *Ibíd.*, p. 265.

[6] Bernasconi, R., "With What Must the History of Philosophy Being? Hegel's Role in the Debate on the Place of India within the History of Phylosophy" in Duquette, D. A. (Ed.), *Hegel's History of Philosophy: New Reinterpretations*, Albany, State University of New York Press, 2003, 35-49, p. 46.

[7] En 1824 se publican en las *Transactions of the Royal Asiatic Society* (revista académica británica en la que se publicaban artículos sobre historia, arqueología, literatura, lenguaje, religión y arte de Asia, Medio Oriente y norte de África) los dos primeros ensayos de Coolebroke "Sobre la filosofía de los hindúes", que parece haber sido recibido con cierto entusiasmo por Hegel. En dichos ensayos, Coolebroke aborda de manera exhaustiva los sistemas *sāṃkhya* y *nyāya-vaiśeṣika*, a los cuales Hegel se refiere en sus *Lecciones sobre la historia de la filosofía*. Por otro lado, de Charles Wilkins y de August Schlegel, Hegel lee sus traducciones del *Bhagavad-Gita*, así como también, un estudio de Humbolt sobre aquél de 1826, mientras revisaba su *Enciclopedia*, lo que lo llevó a incluir en ésta numerosos pasajes sobre el *Gita*. De

de Hegel coincide con la constitución del pensamiento oriental, principalmente, de la India como objeto de estudio desde una perspectiva académica. En efecto, aunque las investigaciones sobre las religiones orientales venía realizándose desde el siglo XVI a partir de la presencia de los misioneros jesuitas en Asia, y con un objetivo evangelizador y colonialista, no fue sino hasta el siglo XIX que comenzó a ser estudiado filosófica y filológicamente por los eruditos europeos.[8] Por otro lado, el estudio de la India por parte de Hegel se establece a partir de su relación también ambigua con el Romanticismo. "El interés de Hegel por la India es inseparable del interés de los románticos. Hegel heredó la concepción romántica de la India, pero también fue su crítico más severo"[9]. En efecto, de la misma manera que en los filósofos románticos, Oriente representa en la filosofía de Hegel "origen", "nacimiento", "comienzo". No obstante, si para aquellos Oriente es el "paraíso perdido", símbolo de pureza religiosa, la "infancia de la humanidad", la "fuente de todas las lenguas"[10], para Hegel es una realidad estática[11]. En Hegel no hay ninguna nostalgia por el pasado, porque el espíritu, como vimos, avanza de manera irreversible hacia su realización. Esta es una de las contradicciones fundamentales e irreconciliables entre su filosofía y la India: la necesidad dialéctica, la mediación progresiva, el despliegue del espíritu hacia su inexorable libertad, en contraposición a la *stasis* del pensamiento indio y su consiguiente esclavitud expresado en su sistema de castas.

Como sabemos, hay una relación intrínseca entre el desenvolvimiento del espíritu en la historia y las figuras de la conciencia. Por un lado, el mundo oriental es la "revelación inmediata" del espíritu en la historia[12], representa por lo tanto "el espíritu infantil", totalmente sumergido en la sensación, en la intuición, en lo *universal* (coincide pues con la primera etapa de la *Fenomenología*). Por otro lado, la posición de Oriente es ciertamente ambigua: aunque constituye la primera etapa en la realización del espíritu en la historia, no

---

Brucker, Hegel utilizó su *Historia crítica de la filosofía* (1742-1744) en la que se citan reportes sesgados de los misioneros en India y el trabajo de un dravidologista alemán Bartholomaeus Ziegenbalg. Por último, de Rixner, Hegel utilizó su *Manual de la historia de la filosofía* (1822). Éste había traducido en 1808 del sánscrito al alemán el *Chandogya Upanishad* y se refería a la India como la "cuna" de la filosofía, expresión que Hegel usa en su revisión del *Gita*.

[8] Halbfass, W., *Op. cit.*, pp. 81-107.

[9] *Ibíd.*, p. 153.

[10] *Cfr*. *Ibíd*., cap. V.

[11] *Cfr*. Hegel, W. G. F. (2005). *Lecciones sobre la historia de la filosofía*, vol. I., trad. Wenceslao Roces, México: Fondo de Cultura Económica, p. 9.

[12] "La historia universal va de Oriente a Occidente. Europa es absolutamente el término de la historia universal. Asia es el principio. Para la historia universal existe un Oriente por excelencia, aunque el Oriente es por sí mismo algo relativo (…). En Asia nace el sol exterior, el sol físico, y se pone en Occidente." Hegel, W. G. F., *Lecciones…*, op. cit., p. 308.

obstante, está excluido de la historia de la filosofía: en Oriente, dice en principio Hegel, no hay filosofía sencillamente porque no hay historia. Si historia y filosofía están entrelazadas, la ausencia de historia significa a la vez una filosofía todavía inexistente. En efecto, en Oriente y particularmente en la India hay religión, pero no hay

> (…) ninguna memoria pensante [*denkendes Andenken*], ningún objeto para *Mnemosyne*, y una fantasía, aunque profunda, caótica, divaga sobre un terreno que hubiera debido orientarse hacia un fin determinado (perteneciente a la realidad, si todavía no subjetiva, siquiera sustancial, esto es, racional), y, por tanto, hacerse apto para la historia[13].

La filosofía oriental es, en realidad, religión. Oriente es el mundo de la *sustancialidad* (*Substantialität*), de la más absoluta unidad, negándose así la subjetividad y la libertad del individuo. "El espíritu natural reside todavía en la naturaleza, no en sí mismo; no es, pues, todavía libre, ni ha recorrido el proceso de la libertad"[14]. El individuo es un mero accidente de la sustancia, esto es, no tiene su ser para-sí (*Ansichsein*). Este estado de dependencia "ontológica", por la falta de un espíritu absoluto que los introduzca en la autoconciencia de su propia libertad, se corresponde con una ausencia de libertad objetiva.

En el mundo oriental hay una sumisión natural al patriarca, al déspota y a las leyes más arbitrarias[15].

> En la libertad meramente sustancial, los mandamientos y las leyes son en sí y por sí fijos; en cambio los sujetos se conducen en perfecta servidumbre. Ahora bien, esas leyes no necesitan corresponder a la voluntad propia; y los sujetos por consiguiente son aquí semejantes a los niños quienes, sin voluntad propia y por propio conocimiento, obedecen a sus padres[16].

Solo el déspota tiene una existencia libre, aunque, en realidad, está sometido a esas leyes como cualquier otro individuo, es también un accidente de la sustancia, no se reconoce como sujeto. Para Hegel esto tiene un fundamento religioso. Si la religión "es la conciencia que

---

[13] Hegel, G. W. F., *Lecciones sobre la Filosofía.…*, op. cit., p. 223. Resulta interesante relacionarlo con el *Andenken* heideggeriano, porque nos permite ampliar el sentido de lo que éste significa para Hegel.

[14] *Ibíd.*, p. 215.

[15] *Cfr. Ibíd*., p. 312

[16] *Ibíd*., p. 309.

un pueblo tiene de lo que es, de la esencia de lo supremo"[17], lo que significa que a través de ésta podemos pues determinar la naturaleza de todas las manifestaciones de un pueblo (su filosofía, su ética, su política, su arte), pues es la religión la que "informa" a aquellas; y si, como vimos, el principio intrínseco del estadio oriental, y en particular de la India es el principio de "sustancialidad", esto se debe por lo tanto a que su religión es un religión de la sustancia.

En sus *Lecciones sobre la filosofía de la religión*, pronunciadas en Berlín entre 1821 y 1831, Hegel se refiere a las religiones de Oriente como "religiones de la naturaleza" y particularmente al hinduismo como "religión de la fantasía" (*Religion der Phantasie*). Según Hegel, lo que subyace a estos sistemas es un panteísmo, en donde solo la substancia universal es lo real. En el "panteísmo oriental sólo lo Uno, indeterminado, abstracto, de donde todo surge y adonde todo regresa, es verdadero. Así, el individuo solo tiene valor en cuanto invalida su existencia como sujeto y se identifica con la sustancia. "Aquel haber muerto para el mundo, este inmovilizarse dentro de sí mismo convertidos en carácter y en principio firme son lo supremo en este culto"[18]. Y más adelante, escribe:

> La vida del hombre tiene valor solamente cuando él en sí mismo es algo superior; pero en los hindúes la vida humana es algo despreciado y minimizado —no vale más que un trago de agua—. El hombre aquí no puede valorizarse afirmativamente, sino tan sólo negativamente: la vida se valoriza solamente por la negación de sí misma. Todo lo concreto es meramente negativo respecto de esta abstracción[19].

De esta manera, aunque Oriente, especialmente la India, se proyectó hacia lo Universal, nunca recuperó lo particular, la mediación y la reconciliación entre lo universal y lo concreto, perdiéndose entonces lo finito en lo infinito. "La cumbre más elevada es así el

[17] *Ibíd*., p. 187. En *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*, Hegel escribe sobre esta intrínseca relación entre religión y la autoconciencia del pueblo: "La filosofía de la religión debe descubrir la necesidad lógica en el progreso de las determinaciones de la esencia conocida en cuanto absoluto; a cuáles determinaciones corresponde la especie de lo que sea la suprema determinación en el hombre, y, por consiguiente, la naturaleza de la eticidad de un pueblo, el principio de su derecho, de su liberad real y de su constitución, así como de su arte y ciencia, corresponde al principio que constituye la esencia de una religión. Que todos estos momentos de la realidad de un pueblo constituyan una totalidad sistemática, y un único espíritu los produzca e informe, esta visión yace como fundamento de la otra, de que la historia de las religiones coincide con la historia del mundo." Hegel, W. G. F., *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*, §562.

[18] Hegel, G. W. F. (1987). *Lecciones sobre la filosofía de la religión*, trad. Ricardo Ferrara, Madrid_ Alianza, p. 431.

[19] *Ibíd*., p. 435.

pensar separado, totalmente para sí como Brahm, que llega a existir en este ahondar en la nada, en esta conciencia e intuición totalmente vacías"[20]. Esta substancia universal (*Brahm*) siendo vacía, abstracta, inefable, da lugar a la exuberancia de la fantasía (*Ausschweifung der Phantasie*) sobre la que se estructura su politeísmo: "la fantasía aquí convierte todas las cosas en dioses"[21]. Esto se observa de manera evidente en el arte, la primera "forma" en que se manifiesta el espíritu.

El arte es en el sistema filosófico de Hegel una revelación de Dios (la Idea), una manifestación del espíritu, donde éste empieza el reencuentro consigo mismo como espíritu absoluto (reencuentro que termina, como sabemos, en la filosofía). El arte, por lo tanto, es un estadio necesario en la evolución del espíritu, de la misma manera que la religión y la filosofía, a través del cual "se revela Dios a la conciencia"[22]. En este sentido, escribe Hegel, el estudio de las obras de arte de los pueblos nos permite determinar "sus pensamientos más íntimos y sus más fecundas intuiciones. Muchas veces las bellas artes son la llave única que nos permite penetrar en los secretos de su sabiduría y en los misterios de su religión"[23]. De esta manera, a través del estudio del arte el espíritu se reconoce a sí mismo, aunque de una manera todavía incompleta, pues aún no ha devenido pensamiento que se piensa a sí mismo.

La esencia del arte es la belleza o *lo bello*, esto es, la idea concreta, que aparece en una forma exterior, que se realiza en lo sensible. Lo bello, escribe Hegel, es "la *manifestación sensible de la idea*" (*das sinnliche Scheinen der Idee*)[24]. Lo bello, por lo tanto, se da necesariamente en la apariencia o la ilusión; sin ésta, no existe, pues la ilusión es fundamental para que la verdad se revele. Así, sostiene Hegel, el problema no está en la manifestación, que es esencial a lo que se manifiesta, sino en la forma en que el fondo se representa a través del arte. En este sentido, el arte indio, en tanto arte simbólico (aunque, como veremos, inconcluso), es en realidad parte de lo que Hegel denomina "pre-arte" o "precursor" del arte (*Vorkunst*), pues el espíritu aún no se devela según su propia autodeterminación (como sí lo hará por primera vez en el arte clásico), sino que se "estructura" según los principios de contenido y forma, idea y figura. En efecto, así como

[20] *Ibíd.*, pp. 433-434.

[21] *Ibíd.*, p. 434.

[22] Hegel, W. G. F., *Estética*, p. 79. Hegel aclara que aunque el arte tenga una posición privilegiada en el desarrollo del espíritu, nunca se podrá alcanzar la verdad a través de él, pues está inevitablemente, intrínsecamente atado a una forma sensible. En efecto, "no hemos de olvidar, sin embargo, que ni por su contenido ni por su forma es la manifestación más alta, la expresión última y absoluta en que la verdad se revela al espíritu. Por lo mismo que está obligado a revestir sus concepciones de una forma sensible, su esfera es limitada: no puede alcanzar más que un grado de verdad". *Ibíd*., p. 81.

[23] *Ibíd*., pp. 79-80.

[24] *Ibíd*., p. 117.

Hegel; por un lado, sostiene un progreso o una evolución espiritual en la religión india por pensar lo universal como abstracto y, por otro lado, rechaza su falta de concreción, de la misma manera su "censura" del arte indio no es porque la idea esté ausente, sino porque la forma en que pretende revelar la verdad imposibilita su manifestación. Es decir, en el arte indio la idea busca su manifestación, pero queda indeterminada, permanece abstracta, se queda en una búsqueda nunca concretada, pues "no puede crearse una manifestación adecuada", sino que, por el contrario, "se agota en inútiles esfuerzos para hacer expresar a la realidad las concepciones vagas y mal definidas; estropea y falsea las formas del mundo real que percibe en relaciones arbitrarias"[25]. Desarrollemos esta imposibilidad inherente a todo el arte oriental, principalmente, el arte indio.

El (pre)arte oriental, y particularmente el (pre)arte de la India son la expresión máxima del arte simbólico. El símbolo es el *comienzo* del arte, en tanto no se manifiesta todavía la idea, lo bello, sino lo sublime o la *sublimidad*, esto es, lo desmesurado, la desproporción, el exceso. A través del símbolo, el arte oriental intenta representar en sus obras sus más profundos pensamientos, pero debido a la imposibilidad de hallar una forma que (co)responda a aquellos, "ofrecen, en vez de la belleza y regularidad, un aspecto raro, grandioso, fantástico"[26]. En el arte oriental, según Hegel, todo es grotesco, desagradable, feo; en sus obras se observa una total ausencia de seriedad, el "juego de la imaginación, que se complace en las asociaciones accidentales y singulares". No obstante, aunque el arte oriental no está desarrollado, Hegel afirma la existencia de una verdad sustancial. En efecto, el símbolo es un signo que se caracteriza por su ambigüedad y excedencia, debido a la relación natural entre el sentido y la expresión. El símbolo refiere, denota, significa, pero aquello a lo que se refiere es inagotable, se presenta siempre como un resto que lo desborda, que se da pero sustrayéndose. De esta manera, la función esencial del símbolo es remitir a otro referente, apuntar, expresar o deslizar otra cosa. Sin embargo, en el arte indio se produce una confusión entre imagen y cosa, una identidad entre el signo (significante) y el referente: lo otro a lo que apunta el signo es en el arte indio el propio símbolo. De ahí entonces la exageración estética en el arte de la India. "La imaginación no sabe liberarse de esta contradicción, sino extendiendo indefinidamente las dimensiones de la forma; se extravía en creaciones gigantescas, caracterizadas por la falta de toda medida, y se pierde en lo vago o lo arbitrario"[27]. La extravagancia, el exceso, lo desmesurado son así intentos de representar lo irrepresentable, de darle forma sensible a la Idea. En otras palabras, la ausencia de un pensamiento libre, emancipado de la forma sensible se materializa en figuras grotescas,

[25] *Ibíd.*, p. 192.
[26] *Ibíd*., p. 196.
[27] *Ibíd*., p. 205.

desmedidas. En esta identidad entre el signo y referente se puede observar el panteísmo religioso del cual el arte es intérprete. En efecto, éste está totalmente imbuido de religiosidad: todo tiene su fundamento en la sustancia, lo divino está enteramente enredado en lo cotidiano. "Para la fantasía hindú el mono, la vaca, el brahmán singular, etc., no son un símbolo afín a lo divino, sino que son considerados y representados como lo divino mismo, como un ser-ahí adecuado a esto"[28]. Así, en el arte se revela también la precariedad de lo particular, la ausencia de mediación y reconciliación de lo universal y lo concreto. El arte descubre pues una contradicción u "oscilación vacilante" en el pensamiento indio: por un lado, que todo es una manifestación de la sustancia y por lo tanto todo es divino; por otro lado, un impulso religioso hacia la sustancia y una negación de la existencia, de lo particular, de lo concreto y la renuncia de sí mismo. Volvamos ahora, después de esta especie de perífrasis, a sus estudios sobre la religión oriental.

La finalidad de la religión oriental, particularmente del hinduismo, será, según Hegel, alcanzar la unidad con lo absoluto, retornar a la sustancia, anulando no sólo el pensamiento, sino también la propia existencia. "En la doctrina india que renuncia a la sensibilidad, a los apetitos, a los intereses terrenos, el fin y el término no es una libertad afirmativa y moral, sino la nada de la conciencia, la no vida, en el sentido espiritual e incluso físico"[29]. Hegel ve, pues, en la "filosofía" india un nihilismo implícito. Lo que subyace al hinduísmo es un deseo de "liberación", de ser Brahma, suprimiendo la propia existencia. Esto se evidencia, según Wilhelm Halbfass, en la traducción que hace Hegel del 'yoga' (unión) como '*Vertiefung*' en tanto absorción, inmersión en esa profundidad (*Tiefe*) informe y que podría ser denominada "devoción abstracta", en tanto no tiene un objeto, sino que es "un vaciamiento completo de todos los contenidos subjetivos y objetivos"[30]. De esta manera, lo que en el pensamiento indio se denomina *mokṣa* no es para Hegel más que una "libertad" negativa, abstracta, que imposibilita una libertad real del sujeto y, consecuentemente, la posibilidad de una verdadera filosofía.

---

[28] Hegel, G. W. F. (1989). *Lecciones sobre la estética*, Madrid: Akal, pp. 250-251.

[29] Hegel, G. W. F., *Lecciones sobre la filosofía de la historia…*, op. cit., p. 233. En *Lecciones sobre la historia de la filosofía*, Hegel escribe: "(…) se da asimismo, entre los orientales, la evasión a la más vacua de las abstracciones como infinito, la sublimidad de la renuncia a todo, principalmente entre los indios, quienes por medio del tormento se remontan a la abstracción más íntima; hay hindúes que se pasan diez años seguidos mirándose fijamente la punta de la nariz, alimentados por los circunstantes, sin ningún otro contenido espiritual que el de la abstracción consciente, cuyo contenido es, por tanto, totalmente finito. No es éste, por tanto, el terreno en que pude brotar la libertad". *Op. cit.*, pp. 93-94.

[30] Halbfass, W., *Op. cit.*, p. 163.

> La verdadera base objetiva del pensamiento tiene sus raíces en la verdadera libertad del sujeto; es necesario que lo general, lo sustancial mismo tenga objetividad. En cuanto que el pensamiento es este algo general, la base de lo sustancial, y al mismo tiempo el yo (puesto que el pensamiento es el ser en sí y existe como sujeto libre), tenemos que lo general cobra existencia y presente inmediatos; no es ya solamente una meta, un estado pasajero, sino que lo absoluto se torna objetivo[31].

Por otro lado, Hegel ve aquella misma retirada o recogimiento en el budismo. Ciertamente, como señala Wilhelm Halbfass, ignoraba de la India "sus profundas y amplias tensiones y antagonismo, y desconocía casi por completo el gran debate entre hinduismo y budismo"[32]. En efecto, aquella falsa libertad es, para Hegel, la misma que los budistas denominan *nirvana*. En las *Lecciones sobre filosofía de la religión*, específicamente, en aquellas pronunciadas en 1824 y 1827, el budismo aparece como "religión del ensimismarse" (*insichsein*) o del "estar en sí" (aunque no "para sí"). Hegel describe al *nirvana* como un estado de "abstracción", de "soledad perfecta", de "vacío total", como una nada en la que el sujeto renuncia a la sensibilidad, se retira de esta realidad.

> Lo supremo para los hombres es este estado de aniquilamiento: ahondarse en esta nada, en el reposo eterno de la nada, en lo substancial en donde cesan todas las determinaciones, donde no existe ninguna virtud, ninguna inteligencia, donde todo movimiento se suprime. Todas las determinaciones de lo natural y de lo espiritual han desaparecido. Para ser dichoso el hombre debe esforzarse, mediante un eterno reflexionar, por no querer nada, no desear [nada], no hacer nada. Cuando él ha llegado a esto no puede hablarse para nada de algo superior, de virtud y de inmortalidad. La santidad del hombre reside en el hecho de que él en este aniquilamiento se ha unificado con la nada y a la vez con Dios, con lo absoluto[33].

---

[31] Halbfass, W., *Op. cit.*, p. 170.

[32] Halbfass, W., *Op. cit.*, p. 170.

[33] Hegel, G. W. F. *Lecciones sobre filosofía.…*, op. cit., p. 406. Resulta interesante lo que señala Hegel sobre esta "nada" budista, pues es una cuestión intrincada para el pensamiento occidental, presentándose quizá en una última aparición en la filosofía de Heidegger, aunque hoy podemos ver que ha sido retomada por ejemplo por François Jullien. En efecto, Hegel escribe: "A primera vista, debe llamar la atención el hecho de que el hombre piense a Dios como nada; eso debe parecer la mayor rareza. Pero considerada más de cerca, esta determinación no significa otra cosa que Dios simplemente no es algo determinado, que es lo indeterminado; no existe ningún tipo de distintividad que corresponda a Dios; él es lo infinito. Porque cuando decimos que Dios es lo infinito eso significa que Dios es la negación de todo lo particular. […] Pero no significa que Dios no existe sino que él es lo vacío y que esto vacío es Dios". *Ibíd.*, p. 408.

Lo esencial en el pensamiento budista es que la substancia, lo absoluto no es solamente pensado, sino que existe en el hombre singular, en su realidad sensible. No obstante, esto significa que el sujeto, como en el hinduismo, no puede "valorizarse" afirmativamente, sino, por el contrario, de una manera negativa, su realidad debe ser totalmente negada: "la vida se valoriza solamente por la negación de sí misma. Todo lo concreto es meramente negativo respecto de esta abstracción"[34]. La falta de libertad y, consiguientemente, de eticidad en el pensamiento oriental, tienen pues sus fundamentos en esta concepción metafísica, en este desdoblamiento ontológico: lo único real es pues la substancia.

En resumen, y para concluir este breve estudio sobre la India en Hegel, podemos concluir que, aunque éste sostiene categóricamente que sólo hay filosofía en Occidente, pues es en Grecia donde se produce por primera vez la unidad sustancial de lo finito y lo infinito, donde se manifiesta el principio de la individualidad personal (*persönlicher Individualität*) y, por lo tanto, la conciencia de libertad[35], la "ambigüedad" de la India dentro del sistema filosófico hegeliano (ambigüedad u oscilación que se revela en su máxima expresión en su arte) permite pensar la existencia para Hegel, cuanto menos rudimentaria, de una verdadera filosofía india.

## Referencias bibliográficas

Bernasconi, R. (2003). "With What Must the History of Philosophy Being? Hegel's Role in the Debate on the Place of India within the History of Phylosophy". En Duquette, D. A. (Ed.), *Hegel's History of Philosophy: New Reinterpretations*. Albany: State University of New York Press, pp. 35-49.

Halbfass, W. (2013), *India y Europa. Ejercicio de entendimiento filosófico*, trad. Óscar Figueroa Castro, México: Fondo de Cultura Económica.

Hegel, G. W. F. (1987). *Lecciones sobre la filosofía de la religión*, vol. 1-3, trad. Ricardo Ferrara, Madrid: Alianza.

Hegel, G. W. F. (1989). *Lecciones sobre la estética*. Madrid: Akal.

Hegel, G. W. F. (2005), *Lecciones sobre la historia de la filosofía*, vol. I., trad. Wenceslao Roces, México: Fondo de Cultura Económica.

[34] *Ibíd.*, p. 435. Para un estudio sobre la concepción del budismo en Hegel, léase D'Amato, M. y Moore, R. T. (2011). "The Specter of Nihilism: On Hegel on Buddhism". En *Student-Faculty Collaborative Research Publications*, Paper 28, pp. 23-49.

[35] Hegel, G. W. F., *Lecciones sobre la historia de la filosofía*, vol. I, op. cit., p. 95.

Hegel, G. W. F. (2008), *Estética*, trad. Hemenegildo Giner de los Ríos, Buenos Aires: Losada.

Hegel, G. W. F. (2008). *Introducción a la historia de la filosofía*. trad. Antonio Zozaya, Buenos Aires: Centro Editor de Cultura.

Hegel, G. W. F. (2014). *Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Univeresal*. trad. José Gaos, Madrid: Alianza.

Rathore, A. S. y Mohapatra, R. (2018). *Hegel's India, a reinterpretation, with texts*, New Delhi: Oxford University Press.




# La Extensión como campo para la construcción de conocimiento

Camila Marinetti[1]

## Introducción

En la Universidad Nacional del Sur, el campo extensionista ha tenido un importante crecimiento en los últimos 40 años, evidenciado, en primer lugar, por la necesidad de democratizar el ámbito educativo después de 1983, con el proceso de normalización institucional que tuvo a las universidades como protagonistas y que en un contexto de participación ciudadana ampliada y pluralista llevó a los/as académicos/as a preguntarse acerca de los vínculos establecidos entre la comunidad científica y la sociedad. En segunda instancia, la multiplicación de espacios de profesionalización y formación tales como congresos, revistas y proyectos a escala latinoamericana y en nuestro país, que desde los 90’s dan un marco propicio para las discusiones académicas en torno al concepto y a los principales lineamientos de las prácticas extensionistas en pos de un mayor compromiso de las universidades en la transformación social. Tercero, a nivel local, con el establecimiento de la Secretaría General de Cultura y Extensión en la Universidad Nacional del Sur en el año 2007, se le ha dado un marco institucional propicio a la realización de prácticas ex tensionistas en múltiples lugares de la Ciudad, así como también desde las distintas unidades académicas de dicha institución, posibilitando una profundización de los lineamientos políticos respecto a la jerarquización de la tarea extensionista (Napal, 2018).

En este contexto, la Extensión ha resignificado los alcances y objetivos de las prácticas universitarias y propuesto nuevas formas de plantear la construcción de conocimiento

[1] Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), correo electrónico: camilamarinetti@gmail.com.

científico, a raíz de los cuestionamientos al carácter de los vínculos establecidas entre la Universidad y la comunidad. A este respecto, surgen algunas preguntas desde las propias experiencias en actividades extensionistas. ¿Qué tipos de relaciones se establecen entre la Universidad y la comunidad? ¿Qué saberes se involucran en los espacios extensionistas? ¿Qué lógica de producción de conocimiento opera en estos? Por consiguiente, el presente trabajo se propone brindar una reflexión acerca de las lógicas de construcción de conocimiento en las prácticas extensionistas a partir de la experiencia colectiva del "Ciclo: Arte y Feminismos".

Para ello, se indagará acerca del carácter de las relaciones establecidas entre las/os sujetas/os involucradas/os en las actividades, en base al análisis interpretativo de los registros etnográficos de los distintos encuentros del Ciclo y de entrevistas estructuradas realizadas a las artistas locales participantes. La mirada de las intervinientes en la muestra "Barbarie" nos permitirá sopesar cuál fue su aporte en la estructuración y realización del Ciclo. Se trata de un grupo de artistas reunidas para la exposición de sus trabajos en la muestra, que no forman parte del circuito artístico hegemónico de la Ciudad y quienes, en su mayoría, exponen por primera vez en una muestra.

Para llevar a cabo este estudio, introduciremos algunos conceptos que nos permitirán complejizar las lógicas de construcción de conocimiento en los espacios extensionistas. En principio, explicitaremos el enfoque desde el cual analizamos las prácticas extensionistas. Entendemos a

> (…) la extensión universitaria como el conjunto de actividades de colaboración entre actores universitarios y no universitarios, en formas tales que todos los actores involucrados aportan sus respectivos saberes y aprenden en un proceso interactivo orientado a la expansión de la cultura y a la utilización socialmente valiosa del conocimiento con prioridad a los sectores más postergados. Desde todas las disciplinas y tradiciones académicas se puede contribuir a impulsar formas de la extensión con tales características, y estrechamente vinculadas tanto con la enseñanza activa como con la auténtica creación de conocimientos (Arocena, 2010, p.10).

Valoramos el aporte de Rodrigo Arocena (2010) por referirse a la 'creación' de conocimientos como una práctica extensionista y como un espacio en que todos/as los/as sujetos aportan saberes. Además, pensamos a la extensión como un campo[2] según el

[2] "En términos analíticos, un campo puede ser definido como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones están objetivamente definidas, en su existencia y en las determinaciones que imponen sus ocupantes, agente o instituciones, por su situación presente y potencial (*situs)* en la estructura de distribución de especies del poder (o capital) cuya posesión ordena el acceso a

significado otorgado por Pierre Bourdieu (1967) dado que en la Universidad entra en tensión con los campos de docencia e investigación, en pos de su reconocimiento, desarrollo y jerarquización.

Por otra parte, utilizaremos la noción de *encuentro de saberes*, haciendo alusión al *diálogo* que se produce entre dos lógicas de construcción de conocimiento distintas. Es un encuentro que opera a partir del reconocimiento y la sinergia de los saberes de *sujetos interlocutores*, es decir sujetos sociales con saberes particulares a partir de los cuales reflexionan sobre sí mismos y sobre la sociedad en la que forman parte (Tamagno *et al.* 2005, p. 220). Nos posicionamos desde un enfoque epistemológico que resignifica la relación entre investigador/a e investigado/a, buscando reconstruir las experiencias de quienes están involucrados en dichos espacios, lo que implica una superación de sujeto-objeto de investigación para transformarse en interlocutores/as involucrados/as en la producción de conocimiento. En los espacios extensionistas, todos los actores intervinientes retroalimentan las lógicas de conocimiento sobre las que operan. Son los/as sujetos los/as que enseñan y aprenden, los que se relacionan, los que buscan generar reflexiones y preguntas en torno a una problemática, en este caso la violencia de género, y lo hacen con una intencionalidad y un sentido específico según sus propias experiencias e intereses.

## El ciclo "Arte y feminismos"

En el 2017, se conformó el Grupo de Género del Departamento de Humanidades que congrega a profesionales de distintas áreas de las humanidades atravesadas por las problemáticas de género y que buscan generar espacios de crítica, reflexión y acción. Algunas de sus miembros trabajan desde puestos institucionales para propiciar estas instancias. A tal efecto, durante el mes de marzo de 2019 tuvieron la iniciativa de gestionar la disposición de la Casa de la Cultura para una serie de encuentros que inviten a la población local, mediante una propuesta artística y la realización de charlas y talleres, a reflexionar en torno a las cuestiones de género.

> La propuesta es convertir a la Casa de la Cultura en un espacio de encuentro entre feminismos, locales y extranjeros. Mujeres del Norte y del Sur, del Este y del Oeste, reunidas por arte de lucha, en diálogo y escucha, construyendo otro mundo en sororidad. Nos encontramos para conmemorarnos, en un mes nuestro, para compartir y hacer oír

ventajas específicas que están en juego en el campo, así como por su relación objetiva con otras posiciones (dominación. Subordinación, homología, etcétera)". (Bourdieu, 1967, p. 150).

> experiencias, estéticas, demandas, pensamientos y escritos (…) Marzo nos convoca. (Convocatoria, 2019).

Para ello, se buscó a miembros/as y grupos de la comunidad que trabajaran o se expresaran en torno a temáticas relativas a las mencionadas, y/o que fueran enlaces entre el movimiento feminista y las redes artísticas de la ciudad. Se presentaron adhesiones de la Cátedra Abierta de Violencia de Género, del Observatorio de Género y Diversidad Sexual, de la Cátedra Libre sobre el Aborto Legal, Libre y Gratuito UNS, de los gremios ATUNS[3] y ADUNS[4].

La programación del evento estuvo a cargo de la Secretaría de Extensión en conjunto con la coordinación artística de Olga Corrales, una escultora local, reconocida por ser la gestora del "Encuentro anual de artistas por la no violencia contra las mujeres y niñxs", activista feminista y tallerista en la ONG "Creer Sí".

Durante todo el mes, se presentó una muestra artística llamada "Barbarie", que congregó principalmente las obras de artistas locales y la retrospectiva de Veroka Velázquez, una artista proveniente de la Ciudad de Buenos Aires. Con unas semanas anticipación, reunidas en "La Nave"[5], todas las participantes dispusieron de forma colectiva la organización de la exposición, de las actividades en torno a ella, del nombre y los propósitos de la muestra. También, elaboraron un folleto explicando el significado de "Barbarie" y plasmando los sentidos de arte y de feminismo de cada una. El siguiente fragmento extraído del folleto da cuenta de la forma en que perciben y se expresan en relación con la muestra: "Somos salvajes, no somos objetas. Somos libres, no somos sumisas. Somos mujeres que se unen a la barbarie para darle frente a la sociedad patriarcal, en donde nadie pueda arrebatar nuestra libertad y creatividad."

En la Casa de la Cultura, tanto los/as asistentes como las artistas y talleristas tuvieron la posibilidad de encontrarse en un espacio común y compartir sus propias experiencias en las distintas actividades, aquí enumeradas:

- Taller de cerámica con una miembra de la Kumelen Newen Mapu.
- Conversatorio poético con Liliana Ankalao, poeta mapuche.
- Taller sobre el poder del cine comunitario a cargo de Micol Metzner, miembra del Cluster Audiovisual, cineasta argentina.
- Charla debate con las artistas locales, expositoras de Barbarie.

[3] ATUNS: sigla de la Asociación de Trabajadores de la Universidad Nacional del Sur.

[4] ADUNS: sigla de la Asociación de Docente de la Universidad Nacional del Sur.

[5] "La Nave" es el nombre del centro cultural bahiense ubicado en calle Rondeau 968, en donde se presentan numerosas intervenciones artísticas (teatrales, visuales, musicales, entre otras) y se realizan distintos talleres (circenses, acrobacia, etc.)

- Recitales.
- Obras de teatro.
- Talleres de teatro con la coordinación del proyecto de extensión de la UNS “Teatro de las Oprimidas”.
- Puestos de información de la Red Local por la Violencia de Género y la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto.
- Ciclos de poesía coordinado por el grupo “Ciclo Emergentes”.
- Proyección de película “Huellas de una Leona” y debate con miembras del Archivo de la Memoria Trans.
- Charlas-debate sobre distintas temáticas: “Mujeres y dictadura”, “Mujeres y Periodismo”.
- Presentación del libro “Julieta Lanteri” por Araceli Bellota.

Hasta aquí, he intentado caracterizar a los/as sujetos intervinientes y las actividades realizadas durante el Ciclo Arte y Feminismos. Dedicaré el siguiente apartado a reflexionar acerca de las lógicas de construcción de conocimiento entre los/as sujetos intervinientes en esta actividad de Extensión.

## Formas y contenido: acerca de cómo se entrelazan las lógicas de conocimiento

Históricamente, la Casa de la Cultura ha sido un espacio utilizado por la UNS para la realización de eventos académicos y culturales desde su habilitación de 1947. Está emplazada en la Avenida Alem y conforma junto a otros edificios una estética academicista, ecléctica y monumental, vehiculizando así las concepciones de distinción y prestigio de las artes y la enseñanza (Agesta *et al*, 2019, p. 217).

Pasado el tiempo y a pesar de sus marcas fundacionales, se le ha otorgado a la Casa de la Cultura un sentido cultural amplio, abriendo sus puertas a múltiples manifestaciones artísticas y eventos sociales de distinta índole. En este sentido, el “Ciclo Arte y Feminismos” es disruptivo por el tipo de actividades realizadas, la forma en la que las artistas buscaron apropiarse del espacio, la temática propuesta y la modalidad organizativa por la que optaron los/as sujetos involucrados/as en su organización, programación y gestión.

La apropiación y resignificación llevada adelante por las artistas bahienses de distintos conceptos del feminismo y del arte, otorgaron a la Casa de la Cultura una connotación disruptiva en la forma de disponer y presentar el espacio. Así los objetos utilizados manifestaron el contenido de su hacer artístico en el recorrido de la muestra: atrapasueños de muchos colores colgados en todas las áreas, pañuelos verdes, carteles con testimonios de víctimas de violencia machista, banderines con el nombre de la muestra, entre otros (Ver Anexo 1).

Como ya se dijo, el Ciclo fue impulsado desde la Universidad: la Secretaría de Extensión de Humanidades invitó a una artista activista y feminista para que fuera el enlace con distintos grupos artísticos y/o sociales de la Ciudad. Este gesto nos indica el sentido que se busca dar al evento al proponer una instancia de diálogo para dar forma y contenido a la actividad. La acción de inaugurar un espacio de intercambio nos vuelve a la definición de Extensión que nos brinda Arocena (2010). Así, los actores que confluyen entrelazan sus saberes para juntos constituir el carácter de los encuentros y estipular objetivos en conjunto.

Por eso, se observa en acciones tales como la convocatoria de Olga Corrales para la coordinación artística, la invitación a participar a organizaciones sociales y políticas de la Ciudad y la habilitación de la Casa de la Cultura para la realización del evento de las características mencionadas, una predisposición a interactuar y construir esta actividad de extensión en conjunto, valorando los conocimientos de sectores sociales extra-universitarios. Esto, implica un mutuo reconocimiento de los aportes de cada sujeto involucrado/a y una valoración de la mirada del otro/a respecto a aquello que se busca lograr: habilitar un espacio de concientización, reflexión y problematización acerca de las problemáticas de género.

En efecto, se trata de saberes que circulan en ámbitos distintos. Las artistas provienen de espacios de formación superior no universitarios (ESAV) y no formales (autodidactas, aprendizaje de técnicas en talleres de artistas particulares o en centros culturales de la Ciudad), con recorridos y miradas disímiles (muchas de ellas no se conocían hasta entonces) y no habían participado en eventos de convocatoria universitaria para organizar una muestra artística donde ellas fueran las protagonistas. Por otra parte, las personas participantes procedentes del ámbito universitario aprenden y producen saberes en circuitos académicos, con dinámicas formales específicas de validación (congresos, estudios de grado y posgrado y otros ámbitos de profesionalización).

La organización del cronograma de actividades constituyó un ámbito de diálogo entre las lógicas mencionadas en la que los enfoques de unas y de otras se articularon para estructurar la propuesta. Los saberes de las artistas fueron el núcleo a partir del cual se conformó la muestra y se elaboró el relato que dio sentido al Ciclo “Arte y Feminismos”. El siguiente testimonio nos permite observar cuáles son los puntos de contacto entre ambas dinámicas, siendo fundamental el rol de los sujetos interlocutores para lograr establecer los enlaces:

> Integré el grupo de artistas plásticas con una obra, eso hizo que desde el momento que tuve la invitación a participar pude integrarme al grupo, colaborar en el desarrollo de la muestra gracias a nuestra coordinadora Olga que nos tenía siempre en cuenta en la toma de decisiones (Entrevistada n.º 2).

## Conclusión

En esta ponencia, nos dedicamos a reflexionar acerca de las lógicas de construcción de conocimiento que se plantean en las prácticas extensionistas e intentamos dar un aporte a la problematización de los sentidos de la extensión universitaria y la forma de establecer los vínculos con la comunidad. Desde nuestra mirada, la manera en la que opera el saber en los espacios de extensión se corre de las lógicas de producción académicas y estrictamente disciplinares, propiciando ámbitos permeables a las problemáticas de la sociedad civil.

A modo de conclusión, consideramos que es desde el campo extensionista donde se posibilita el establecimiento de vínculos entre la Universidad y la comunidad porque proponen encuentros en horizontalidad que se fundan en un interés articulador entre las partes, propugnando relaciones recíprocas entre ambas y el reconocimiento de saberes provenientes de lógicas no universitarias. Es fundamental para ello el rol de los sujetos interlocutores, porque son quienes articulan los circuitos, involucrando a personas de trayectorias disímiles en pos de la realización de objetivos en común. En el Ciclo "Arte y Feminismos", las personas intervinientes se transformaron en interlocutores/as, con saberes válidos para la construcción de conocimiento, resignificando la relación entre investigador/a e investigado/a.

## Referencias bibliográficas

Agesta, M. (2018). "Bahía Blanca en su dimensión cultural". En Cernadas, M. y Marcilese, J. (Comps.). *Siglo XX. Bahía Blanca. Historia política, económica y sociocultural*. Serie Extensión, Colección Estudios Sociales y Humanidades Bahía Blanca: Ediuns, pp. 207-271.

Arocena, R. (2010). "Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo?". *Cuadernos de Extensión*, vol 1, 9-18.

Bourdieu, P. (1967). "Campo intelectual y proyecto creador". En Povillon, J. y otros (Eds.). *Problemas del Estructuralismo*. México: Siglo Veintiuno Editores, pp. 135-182.

Marcilese, J. (2019). "Orígenes y evolución de la extensión universitaria". En Marcilese, J. (Comp.). *La extensión en la Universidad Nacional del Sur. Orígenes y evolución (1948-2018)*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur. Secretaría General de Cultura y Extensión Universitaria, pp. 29-37.

Tamagno, L. *et al.* (2005). "Testigos y protagonistas: un proceso de construcción de conocimiento conjunto con vecinos Qom. Una forma de hacer investigación y extensión universitaria". *Revista Argentina de Sociología*, 3(5), 206-222.

## Anexo 1




“Vivas para soñar”, imagen del patio de la Casa de la Cultura durante el Ciclo “Arte y feminismos”. 9/03/2019.




# Fuentes sobre la represión en Bahía Blanca durante los años setenta. El archivo administrativo de la Universidad Nacional del Sur y el asesinato de David "Watu" Cilleruelo

Matías Marinozzi[1]

El estudio de las memorias de la represión de los años setenta ha sido abordado por numerosas investigaciones en los campos de la Historia reciente y los Estudios sobre Memoria.

La historia reciente en la Argentina se abocó inicialmente al análisis de la última dictadura militar (1976-1983), su aparato represivo y la figura de los "desaparecidos". A su vez, una parte importante de las propuestas de investigación del campo se han concentrado en el estudio de los procesos, acontecimientos, actores y problemas de la Capital Federal, proyectando sus explicaciones al conjunto del país.

Sin embargo, en los últimos años han surgido líneas de investigación que abordan el período 1966-1983 con el fin de historizar los procesos que conducen a la última dictadura militar, cuestionando así el carácter de "fractura histórica" del golpe de estado de 1976.

Por otro lado, la adopción de escalas microanalíticas ha permitido indagar espacios regionales o locales con el objetivo de reconocer sus particularidades, pero procurando no entender "lo local" como una tautología, sino como un espacio que tiene algo que lo hace específico y que pone en cuestión evidencias defendidas desde la historia general. Lo que interesa, entonces, es analizar las relaciones sociales situadas en su espacio concreto procurando superar la lógica localista para avanzar hacia la intervinculación entre lo macro y lo micro social.

Por su parte, el campo de los Estudios sobre Memoria tiene una rica, aunque relativamente corta trayectoria en el país. En la Argentina, la preocupación de las ciencias sociales por la

[1] Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), correo electrónico: marinozzimatias@hotmail.com.

memoria en tanto objeto de investigación se instaló entre mediados y fines de los años 90 en el marco de un clima de época que algunos investigadores denominaron como una "explosión de la memoria" en Occidente, expresada en la multiplicación de conmemoraciones, la proliferación de proyectos de patrimonialización, la apertura de archivos, la publicación de libros testimoniales, entre otras iniciativas (Andreas Huyssen, 2001).

Las primeras investigaciones que en nuestro país tomaron a la memoria como objeto de estudio, surgieron en una coyuntura signada por la impunidad hacia las violaciones a los Derechos Humanos. En ese marco, los Estudios sobre Memoria en Argentina plantearon tres puntos de partida (Feld, 2016):

- *Primero*, entender las memorias como procesos subjetivos, anclados en experiencias y en marcas simbólicas y materiales. En este plano, se buscó reconstruir e interpretar los procesos de rememoración.
- *Segundo*, reconocer a las memorias como objeto de conflictos. Ello implica reconocer la agencia de los actores involucrados en esas luchas y reflexionar acerca de los sentidos sobre el pasado que entran en conflicto en distintas coyunturas. El énfasis en el conflicto permite indagar no sólo en las memorias públicas con mayor aceptación social, sino también en otras memorias "subterráneas" que también forman parte de la sociedad.
- *Tercero*, historizar las memorias. Es decir, reconocer los cambios históricos en el sentido del pasado, así como en el lugar que ocupan las memorias en diferentes coyunturas y la evolución de los conflictos entre memorias.

Un abordaje complejo del pasado reciente y de sus memorias conlleva evidentes dificultades metodológicas. Esta ponencia se propone reflexionar sobre el problema de las fuentes para la reconstrucción y el análisis de uno de los episodios más emblemáticos de la represión de los años setenta en Bahía Blanca: el asesinato de David "Watu" Cilleruelo.

En ese sentido, el trabajo se divide en tres partes. La primera presenta brevemente el caso de estudio. La segunda, describe las características y potencialidades de la documentación del Archivo administrativo de la UNS para la historización de las memorias del episodio en cuestión. La tercera, se centra en el análisis dos documentos del archivo con el propósito de ejemplificar sus aportes a la investigación.

## 1. El caso de "Watu". Entre el pasillo de Ingeniería y el centro de la ciudad

David "Watu" Cilleruelo era estudiante de ingeniería industrial, militante de la Federación Juvenil Comunista (FJC) y Secretario General electo de la Federación Universitaria de

Bahía Blanca (FUBB)[2]. El 3 de abril de 1975 fue asesinado de un disparo en la nuca en un pasillo de la Universidad Nacional del Sur (UNS), a la vista de decenas de estudiantes que habían concurrido al edificio porque aquel era un día de inscripción a materias. Tres testigos del acontecimiento declararon ante la justicia e identificaron al asesino como Jorge "Moncho" Argibay[3], quien fuera el jefe del *personal de seguridad y vigilancia* de la UNS contratado por el interventor Dionisio Remus Tetu[4].

Frente a la temprana evidencia de dilación por parte de la justicia y ante la continuidad del hostigamiento de la patota de Remus Tetu en la universidad, a dos meses asesinato de "Watu" la golpeada dirección de la FUBB convocó, junto con distintas organizaciones sociales y políticas, a un "juicio político y popular" contra Remus Tetu con el propósito de solicitar su remoción de los cargos de interventor en la UNS y la Universidad Nacional del Comahue.

La reunión, fijada el 30 de mayo en el auditorio de un hotel céntrico, fue intervenida minutos antes de que comenzara por un operativo conjunto de la policía provincial y la policía federal que detuvo a quienes ya se encontraban en el lugar. En días posteriores, una parte de los detenidos fue puesta a disposición del Poder Ejecutivo Nacional y enviada a las cárceles de Sierra Chica y Villa Devoto. A su vez, en el operativo la policía consiguió secuestrar parte de la lista de adhesiones a la convocatoria y, en base a ella, el interventor de la UNS ordenó la expulsión de 23 estudiantes.

---

[2] La FUBB comenzó a organizarse a fines de 1974 con la participación de distintas agrupaciones políticas: Asociación Estudiantil Reformista (AER), Franja Morada (FM), Juventud Universitaria Peronista (JUP), entre otras. Sus organizadores pretendían reorganizar un frente único que nucleara a las distintas agrupaciones estudiantiles luego de que la Revolución Argentina disolviera la histórica Federación Universitaria del Sur (FUS) (Orbe, 2007; Zanetto, 2014). En noviembre de 1974 se llevaron a cabo elecciones para formar la Junta Directiva que sería integrada por un Presidente, un Vicepresidente y un Secretario general. La asunción de los cargos sería en abril de 1975, pero la intervención de Remus Tetu interrumpió el proceso.

[3] Causa n.º 174, caratulada "Homicidio cometido en la Universidad Nacional del Sur. Víctima: David Hover Cilleruelo", folios 9 y 11.

[4] Dionisio Remus Tetu fue designado como interventor de la UNS, por Decreto n.º 388, el 26 de febrero de 1975. Inició su gestión postergando el inicio de las clases hasta finales de abril con el argumento de que primero era necesario desarticular un "plan subversivo" programado para iniciarse al comenzar el ciclo lectivo (Rodríguez, 2015). Para ello, el 25 de marzo de 1975, resolvió la contratación de "personal de seguridad y vigilancia" que custodiara de los edificios de la universidad (Res. n.º 132-UNS, 25/03/1975). Algunos miembros de esa custodia provenían del ámbito sindical y eran, o habían sido, trabajadores de la Junta Nacional de Granos, otros tenían formación militar en la Armada o eran ex policías de la provincia de Buenos Aires (Montero, 2017).

La detención de los organizadores del acto y la expulsión de estudiantes que lo respaldaron cubrieron con un manto de silencio los sucesos del 3 de abril y tuvieron un contundente efecto disciplinador sobre el estudiantado de la UNS. Para octubre de 1975, al finalizar la intervención de Remus Tetu, la desarticulación de la FUBB era un hecho y pese a que algunas agrupaciones reclamaron la liberación de los estudiantes detenidos y la reincorporación de los expulsados, sus acciones no tuvieron ningún impacto.

El día de inscripción a materias, el disparo en medio de una multitud de estudiantes, la muerte de "Watu", el intento de juicio político a Remus Tetu, las detenciones y expulsiones de estudiantes, son elementos de acontecimientos que tuvieron lugar entre abril y julio de 1975, cada uno de los cuales no duró más que un par de horas. Sin embargo, a partir de ese momento en torno a esos sucesos de brevísima duración comenzaron a producirse narraciones y ejercicios de memoria antagónicos o complementarios, pero fundamentalmente diversos debido tanto a las distintas coyunturas históricas en que estos acontecimientos se recordaron, como a los actores sociales que ocuparon el espacio público para "hablar" de ellos.

Entre los actores involucrados en esos conflictos por la memoria de "Watu" sobresalen la FUBB, la Federación Universitaria del Sur[5], la FJC, la Comisión Permanente de la Memoria "David "Watu" Cilleruelo", la Corriente Comunista "David "Watu" Cilleruelo" y la UNS. Cada uno de estos actores intervino en las luchas por la memoria de "Watu" en distintas coyunturas, mediante estrategias diversas y con objetivos específicos.

## 2. Las fuentes. Disponibilidades y potencialidades

Un abordaje complejo del caso propuesto requiere el cruce de una multiplicidad de fuentes con características y potencialidades diversas: testimonios orales, documentos de prensa, expedientes judiciales, documentos de agrupaciones políticas (panfletos, volantes, comunicados), documentación de los servicios de inteligencia del Estado, así como documentación administrativa producida por la UNS.

Podemos reconocer dos dimensiones del problema de las fuentes para abordar el caso de "Watu". Por un lado, la necesidad de contar con fuentes que permitan una reconstrucción mínima del *factum* histórico. Aquí la prensa local y nacional (comercial y política), el expediente judicial abierto luego del asesinato, los informes producidos por los servicios de

[5] Que tras ser disuelta en el marco de la Revolución Argentina (1966-1972), fue reorganizada a partir de 1984 y mantuvo su actividad, con cierta intermitencia, hasta mediados de los años 90.

inteligencia, los panfletos o volantes de agrupaciones políticas y los documentos administrativos de la universidad son centrales porque son documentos que se producen en la inmediatez del hecho y permiten reconocer a los actores involucrados y establecer el marco espacio-temporal del acontecimiento.

Por otro lado, para avanzar en la historización de las memorias de ese *factum* es necesario disponer de fuentes que permitan identificar sus transformaciones y conflictos en la *larga duración*. Es decir, si partimos de que las memorias se construyen desde el presente y, a su vez, los sucesivos presentes constituyen y modifican las memorias (Jelin, 2002, p. 13), es fundamental disponer de fuentes para abordar las memorias en su dimensión conflictiva en cada uno de esos presentes. Esto conlleva otra dificultad, y es que, así como las narrativas de memoria se transforman en el tiempo, del mismo modo cambian los actores que las construyen y los soportes que utilizan para expresarlas. Es decir, historizar memorias es también historizar actores, estrategias, soportes y procesos.

Por ello, uno de los mayores desafíos es reunir materiales suficientes para llevar a cabo un análisis de larga duración de las narrativas de memoria, sus usos y conflictos en relación con actores concretos.

En este sentido, dado que la UNS como institución constituye un actor central en las luchas por la memoria de "Watu", su Archivo administrativo presenta algunas potencialidades que conviene resaltar.

Este fondo documental reúne la documentación producida por los órganos de gobierno de la universidad, conservada de manera sistemática por la Secretaría General del Consejo Superior Universitario y por la Secretaría General Académica. Allí, pueden ser consultadas, dependiendo del período, actas del Consejo Superior (CS)[6] y del Consejo Superior Provisorio (CSP)[7], resoluciones del Rectorado y actas de la Asamblea Universitaria.

A su vez, en el caso de las actas de sesiones de los órganos colegiados, podemos acceder no sólo a las disposiciones plasmadas en las resoluciones, sino también al proceso de toma de decisiones. Aunque no todas las discusiones se encuentran transcriptas, estas fuentes son un buen indicio para identificar actores, discriminar roles, reconocer sus posicionamientos y determinar qué asuntos generaron mayores debates y en qué contextos.

A su vez, disponemos de documentación de otras dependencias universitarias que puede resultar útil para la investigación, como la de la Dirección de Prensa y Ceremonial y la de

[6] Durante los períodos en que la UNS estuvo intervenida el CS no funcionó.

[7] Denominación del Consejo Superior Universitario durante el periodo normalizador que tuvo lugar en las universidades nacionales tras el retorno de la democracia en 1983. En la UNS, dicho período se extendió entre 1983 y 1986.

la Mesa General de Entradas, Salidas y Archivos. En el primer caso, ofrece pistas fundamentales para la investigación en cuestiones relativas a la información y los discursos que circularon de manera oficial entre la comunidad universitaria en distintas coyunturas y que pueden, o no, haber sedimentado en memorias de los acontecimientos aquí abordados. En el segundo caso, los expedientes correspondientes a la Mesa General de Entradas, Salidas y Archivo permiten acceder a información complementaria a las resoluciones y actas de los órganos de gobierno. Ahí podemos hallar, por ejemplo, documentación relacionada con pedidos de reincorporaciones y procedimientos judiciales iniciados por los estudiantes expulsados que nos permiten reconstruir sus actitudes, comportamientos y prácticas en distintas coyunturas.

En este sentido, la documentación generada por la universidad como producto de la actividad cotidiana de sus distintos órganos y dependencias presenta algunas características que la vuelven útil para abordar el caso del asesinato de David "Watu" Cilleruelo y sus memorias:

- Ofrece información para cada una de las coyunturas que componen el caso de estudio, entre 1975 y el presente. Ya sea que la institución se haya pronunciado explícitamente o haya guardado silencio sobre los acontecimientos.
- Posibilita lecturas atentas a continuidades y rupturas en relación al lugar que ocuparon las memorias del pasado reciente dentro de la institución, así como qué sentidos las vertebraron y qué estrategias de rememoración se pusieron en práctica.
- Permite historizar el posicionamiento oficial de la universidad sobre el caso "Watu", pero también discriminar actores y posicionamientos específicos al interior de la institución en distintas coyunturas.
- Permite identificar las formas en que la dimensión conflictiva de las memorias de "Watu" se expresó al interior de los órganos de gobierno de la institución.

La principal limitación del Archivo administrativo de la UNS tiene que ver con la conservación de los expedientes de la Mesa General de Entradas, Salidas y Archivo. Tanto el descarte deliberado de algunos de estos documentos por considerarlos prescindibles, como el extravío o la destrucción accidental producto de deficiencias en la forma de preservación han privado a la investigación de algunas fuentes que podrían haber sido fundamentales. Es el caso de dos expedientes relacionados con el caso de "Watu": uno de ellos[8] reunía documentación vinculada a la expulsión de los 23 estudiantes en julio de 1975; el otro[9], consignaba referencias sobre la destrucción, en 1984, de una placa conmemorativa colocada el 3 de abril de ese mismo año en homenaje a "Watu".

[8] Expediente A n.º 1066/75, correspondiente a la Res. de Rectorado n.º 586/75, emitida por Remus Tetu.
[9] Expediente D n.º 0443/84, correspondiente al Acta de CS RN n.º 0297/84.

## 3. La reconstrucción de las primeras narrativas en base a documentos administrativos de la UNS

Las primeras narrativas que construyeron sentido sobre el asesinato de "Watu" y el intento de "juicio político" a Remus Tetu fueron inauguradas por el mismo interventor de la UNS mediante comunicados oficiales y resoluciones de Rectorado, cuyo contenido sería parcialmente reproducido y complementado por medios gráficos locales y nacionales.

En ese sentido, compartimos con Jelin la idea de que

> Las controversias sobre los sentidos del pasado se inician con el acontecimiento conflictivo mismo. En el momento de un golpe militar o en la invasión a un país extranjero, los vencedores interpretan su accionar y el acontecimiento producido en términos de su inserción en un proceso histórico de duración más larga (Jelin, 2002, p. 44).

Por ello, para comprender la configuración de narrativas sobre el pasado, debemos considerar que estas se construyen desde el comienzo del acontecimiento, que se fraguan en su misma coyuntura, aunque luego se irán revisando y resignificando en períodos siguientes de acuerdo a los diferentes contextos políticos-económicos y a las relaciones de fuerza entre los actores que se disputen la palabra en el espacio público.

El mediodía del 3 de abril de 1975, Remus Tetu emitió un comunicado oficial[10] difundido a través de la Dirección de Prensa y ceremonial de la universidad en el que resolvió suspender temporalmente las actividades de la institución y requirió a la comunidad universitaria su colaboración "en el mantenimiento del orden, aislando a los agitadores profesionales con una actitud de firme responsabilidad"[11], ya que solo así se evitaría el cierre de la Universidad "que es lo que pretenden lograr los que quieren sumir al país en el caos"[12]. De acuerdo con el comunicado, estas medidas fueron adoptadas

> debido a las acciones disolventes y provocaciones de todo tipo que vienen desarrollando minorías irresponsables en el ámbito universitario, entre las cuales se cita el luctuoso hecho ocurrido en la Universidad Nacional del Sur en la fecha, el ataque sufrido por un

[10] Archivo de la Memoria de la UNS (AMUNS), "Comunicado de la Intervención en la Universidad Nacional del Sur", Dir. de Prensa y Ceremonial, UNS, 03/04/75.

[11] *Ibídem.*

[12] *Ibídem.*

> profesor de la casa o la intimidación para que los aspirantes al ingreso no se inscriban en la institución[13].

El ambiguo comunicado de Remus Tetu, que se limitó a reducir el asesinato de "Watu" a un "luctuoso hecho" e incluirlo en una genealogía de tragedias que atribuyó al accionar de "agitadores profesionales", y la crónica policial del acontecimiento que construyó la prensa escrita articularon un relato en el que "Watu" aparece como una víctima más de la *subversión* que la intervención de Remus Tetu pretendía extirpar de los claustros para garantizar el normal funcionamiento de la universidad.

La versión esgrimida por Remus Tetu y sostenida por la mayoría de los medios gráficos cristalizó en *rumores* que circularon en el ámbito universitario en los meses posteriores al hecho y que atribuían el crimen a "personas del partido comunista (sic) tanto como a gente de otras tendencias"[14].

Esta narrativa halló el correlato adecuado en la inflación del universo de lo "subversivo" en el espacio público, consolidada en 1975, que implicó la ampliación de la categoría *subversión*

> Como realidad explicativa de buena parte de los problemas que afectaban al país y permitió dar nombre a una amplia variedad de formas de conflictividad política, pero en el mismo acto de nombrarlas las vaciaba de su politicidad para transformarlas en alteridad radical (Franco, 2012, p. 252).

De este modo, atribuido a la subversión, el homicidio de David Cilleruelo fue incluido, y por ello desdibujado, en un continuum de acontecimientos presentados como arbitrarios, caóticos e irracionales, silenciándose así su sentido político más profundo: como Secretario General de la FUBB "Watu" representaba la reorganización de una federación universitaria y la consolidación de la unidad del movimiento estudiantil de la UNS en contra de la intervención de Remus Tetu.

Un procedimiento similar tuvo lugar en torno al intento de "juicio político" contra Remus Tetu impulsado por la FUBB a dos meses del asesinato de su Secretario General. En aquella ocasión, tras la detención de sus organizadores por parte de las Fuerzas de Seguridad, el rector de la UNS se valió de una lista de firmas secuestrada en el operativo para expulsar a un grupo de 23 estudiantes.

---

[13] Ibidem.

[14] Causa n.º 174, caratulada "Homicidio cometido en la Universidad nacional del Sur, víctima: David Hover Cilleruelo", folio 485.

La resolución[15] mediante la cual Remus Tetu decidió la expulsión constituye una pieza clave tanto para comprender algunas de las prácticas represivas implementadas en la UNS antes de 1976, como las interpretaciones que sus ejecutores dieron a los acontecimientos.

Los argumentos esgrimidos para justificar la expulsión fueron la supuesta ilegalidad[16] de la asamblea y la detención de sus organizadores por infracción a la Ley n.º 20840 de Seguridad Nacional[17]. Además, desestimó las denuncias de la FUBB definiéndolas como "inventadas integralmente" con "un evidente propósito de difamación", calificó el accionar de la federación como "subversión calificada por definición" y sostuvo que las actuaciones de los estudiantes expulsados "dan cuenta de una bajeza moral y de un perfil psíquico tan deteriorado que obliga a extirparlos de inmediato como a un infecto morbo de la comunidad universitaria". Por último, Remus Tetu aprovechó la ocasión para reafirmar el propósito de su intervención al sostener que su misión era

> (…) extirpar la subversión del ámbito universitario lo que, lógicamente, debe hacerse eliminando de su seno a los personeros del caos y del desquicio que forman la variante novel de la macabra quinta columna que el nazismo destacara en tantos países para sojuzgarlos[18].

Los reclamos y denuncias que la FUBB expresara en su convocatoria al "juicio político" fueron silenciados por el comunicado de la universidad y las publicaciones de la prensa. Nuevamente se articuló una narrativa que aisló el acontecimiento de su contexto y lo privó de su sentido político. La construcción del relato en el campo de lo policial/penal y la caracterización de los estudiantes expulsados como sujetos enfermos e inmorales anuló la politicidad del conflicto y ofreció como desenlace una operación quirúrgica mediante la cual se extirpó la infección subversiva del cuerpo de la universidad.

Estos acontecimientos tuvieron un potente efecto disciplinador sobre el estudiantado de la UNS. En los meses siguientes la FUBB terminó de desarticularse y pese a que algunas agrupaciones aisladas siguieron reclamando la liberación de los estudiantes detenidos y la reincorporación de los expulsados, sus acciones fueron intrascendentes. De este modo, los reclamos de justicia por el asesinato de David "Watu" Cilleruelo fueron silenciados y las

[15] Res n.º 586 del rector interventor Remus Tetu, 25/07/1975.

[16] Los estudiantes detenidos el 30 de mayo de 1975 fueron sobreseídos entre el 1 y el 13 de junio por falta de méritos para prolongar la detención, aunque algunos de ellos no fueron liberados ya que, por decreto, pasaron a disposición del PEN.

[17] Ley n.º 20840, 28 de septiembre de 1974 (BO, 2 de octubre de 1974).

[18] Res n.º 586 del rector interventor Remus Tetu, 25/07/1975.

controversias sobre los sentidos de su muerte fueron reprimidas hasta que una coyuntura distinta habilitara su expresión en el espacio público.

## Reflexiones finales

La documentación administrativa de la UNS constituye una fuente de información fundamental para el estudio de caso presentado en esta ponencia.

Por un lado, permite reconocer el posicionamiento oficial de la universidad sobre los acontecimientos, así como las interpretaciones que sobre ellos construyeron sus autoridades. A su vez, la cotidiana y continua producción de documentos administrativos característica de las instituciones estatales dota al archivo de un gran potencial como fuente para la historización de esos posicionamientos e interpretaciones desde el momento mismo de los hechos hasta el presente.

Por otro lado, las referencias contenidas en las resoluciones, actas y expedientes a actores concretos (muchas veces con nombre y apellido), o bien a otro tipo de documentos relacionados con los episodios (notas periodísticas, panfletos, cartas) ofrecen la posibilidad de expandir la búsqueda de fuentes hacia otras dimensiones.

Finalmente, los materiales del Archivo administrativo de la UNS permiten también indagar sobre el lugar que ocupó la universidad en el entramado represivo que se fue gestando a escala local en los años previos al golpe de Estado de 1976. En ese sentido, las resoluciones y comunicados de Remus Tetu brindan claros indicios de la articulación entre el accionar de las autoridades universitarias, judiciales, las Fuerzas de Seguridad y la prensa en el ejercicio de la represión.

## Referencias bibliográficas

Franco, M. (2012). *Un enemigo para la Nación. Orden interno, violencia y "subversión", 1973-1976*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Feld, C. (2016). "Trayectorias y desafíos de los estudios sobre memoria en Argentina". *Cuadernos del IDES*, (32), 4-21.

Huyssen, A. (2001). "Pretéritos presentes: medios, política y amnesia". En *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización.* México: Fondo de Cultura Económica.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*, Madrid: Siglo XXI.




# Definir el objeto.
# Los rodeos de la semántica

Virginia Claudia Martin[1]

La propuesta de Gastón Bachelard, que se conoce en 1948 a partir de la primera edición en español de *La formación del espíritu científico* (1938) encarna en el concepto de obstáculo, el eje principal de toda empresa científica, de investigación, de búsqueda y conformación de conocimiento. La comparación o asimilación de ese recorrido que se bosqueja en el plano de la investigación con el de una carrera de obstáculos ya está en el campo de la epistemología como un simil aceptado y rubricado por la contundencia y sensibilidad de este pensador reconocido.

Como aclara en el capítulo uno que tiene como subtítulo: "plan de la obra" (2000, p. 15):

> No se trata de considerar los obstáculos externos, como la complejidad o la fugacidad de los fenómenos, ni de incriminar a la debilidad de los sentidos o del espíritu humano: es en el acto mismo de conocer, íntimamente, donde aparecen, por una especie de necesidad funcional, los entorpecimientos y las confusiones.

Para robustecer esta imagen de estancamiento y retroceso, o de "causas de inercia" como define al obstáculo, recurre a una frase como "El conocimiento de lo real es una luz que siempre proyecta alguna sombra". No en vano Bachelard es también un crítico literario y un poeta que dedicó parte de su oficio a la "imaginación poética" como objeto y escribió *La poética del* espacio, indispensable para los arquitectos. Lejos de desanimar, frases como esta nos estimulan en ese variado trayecto de idas y venidas, de entusiasmos y desasosiegos acumulados y de dudas persistentes más allá de lo esperado.

[1] Departamento de Humanidades, Universidad nacional del Sur (UNS), correo electrónico: vcmartin@bblanca.com.ar.

Uno de los primeros conos de sombra en el que nos reconocemos aparece en el momento de decidir sobre el foco que signará al recorrido a lo largo del trabajo. Ese *qué* tan contundente se traduce en un concepto estandarizado que reduce un todo vasto y espectral en un algo concreto y asequible: el objeto de investigación.

Este hallazgo es el resultado de la necesidad de situar, analizar y re-preguntar. El objeto se presenta como inasible y esa falta de concreción advierte la dificultad de encerrarlo en un sintagma que identifique, prevea, aliente y disimule. Es una característica del pensamiento no lineal que la multiplicidad fructifique en abundancia lo que debería manifestarse con precisión y hasta con parquedad.

El objeto se presenta entonces como un punto de reflexión para pensar la complejidad y la multidimensionalidad del conocimiento. Una de las acciones que se asocia con esta estación del recorrido es la de recortar, circunscribir, especificar, lo que presupone la amplitud, el exceso y la expansión. Esta actividad de reducción sin pérdida de consistencia conceptual alude a lo que define Wagensberg: "El conocimiento es una representación (necesariamente finita) de un pedazo de la realidad (presuntamente infinita)". En esta dialéctica entre la finitud y lo infinito trasciende una de las más difíciles decisiones, que no apaga la ansiedad en la resolución que decanta en la conformación de un plan, sino que persiste con intransigencia durante todo el trayecto.

El objeto justifica las ondas centrífugas y centrípetas por las que nos moveremos con una soltura cercana al peligro de hundirnos o de salir expelidos. Que el objeto no se disperse, que no se suba y se vaya "por las ramas", que no se instale en un encierro que dé vueltas sin poder asomar, como si estuviera en una cinta de Moebius: esos son los temores que el objeto depara sin ningún tipo de distinción.

La complejidad, enfrentada a una simplicidad que Edgard Morin define como "la barbarie del pensamiento" ante la "civilización de las ideas", permite no desembocar en un pensamiento reduccionista, unidimensional y simplificador. Por otro lado, la expresión de ese pensamiento se debate por lograr un mínimo de palabras y una concentración de todas las direcciones posibles. Se percibe a esta altura un esfuerzo del lenguaje: poner en el rigor de la sintaxis los alcances de la semántica. En otras palabras, escribir lo que se ha pensado.

El objeto, más aún en el campo de las Ciencias sociales o de nuestras Humanidades, se percibe como una aprehensión desde una pretendida independencia del sujeto que investiga, a la vez que se reconoce a través de sus propios condicionamientos: las teorías, concepciones, categorías, modelos, aquello que lo predispone como lo que subyace en su pensamiento y se vislumbra en sus elecciones, de las cuales no siempre es consciente como los paradigmas y las cosmovisiones. El conocimiento que tiene el sujeto está enraizado en su vitalidad. No hablamos de una percepción sino de una construcción de un objeto en una compleja dinámica a veces inabarcable.

Esta complejidad y multiplicidad se confirma en aquellos objetos que abren la posibilidad de referentes sin pensar en la polisemia, sino que obligan a establecer un contexto con urgencia para definir su alcance. Este alcance constituye una de sus complejidades que se fortalece si pensamos en algo así como el Sur. El sur en su literatura.

Sur: una localización o un espacio o un punto de vista o un sesgo ideológico o una limitación o un límite o un sector o una vertiente; tan inmenso como un hemisferio o tan ahí nomás, como un arrabal.

Pensar el sur es situarse en él. Pensado no una consideración que conduzca a la desviación sino como especificidad, el sur remite a un espacio que no se reduce a una territorialidad geofísica ni a una demarcación establecida por tratados ni convenciones, sino a una región condicionada por su morfología, que posee una plataforma configurada más allá de los alcances establecidos políticamente, abarcando espacios socio-políticos que los exceden.

El posicionamiento define una perspectiva que, en el caso de los puntos cardinales, extiende su alcance a una construcción superadora de lo espacial para abarcar una mirada sociocultural que se evidencia en el arte a partir de sus imágenes. Argentina está al sur del sur, su geografía reproduce una territorialidad que alberga un paisaje que se balancea entre las montañas andinas y el océano profundo y una conformación social que incluye desde los pueblos originarios hasta la inmigración aquerenciada. En todos los casos, es un lugar que promueve el planteo ético y la pregunta política. El sur es un lugar esencialmente dominado por la noción de lejanía, lo lejano alude a la presencia sin precisiones, alude a lo que elude, lo que está lejos está *allá*, previsiblemente inasequible; ir no significa acortar distancias sino notificarlas, llegar es estar en ese otro lado donde la distancia sigue imperando, indomable y estéril.

El sur, concebido como región o territorio es un espacio-tiempo percibido desde la acción y concebido como "proceso de territorialización", es decir, de sentido, que puede formalizarse en organizaciones durables e inconclusas:

> El pasaje del espacio a territorio y del territorio a espacio se da en sucesión ininterrumpida, ligado a una necesidad ineludible de crear sentidos, no solo en lo específicamente territorial, sino en relación a toda la actividad humana (Bustos Cara, s/a, p. 71).

Quizás esta revaloración sea la base de una consideración revitalizadora de las nociones de espacio, territorio, paisaje, recorrido, con la que se genera una perspectiva reformulada desde la teoría que ya no solo temporaliza, sino que combina simultaneidad y yuxtaposición y permite "subirse a la narración en cualquier punto" (Schlogel, 2007, p. 5).

La discursividad al servicio de la territorialidad. La literatura de Sudáfrica atravesada por el conflicto del apartheid, la del gran país del sur, Australia, en su convivencia con pueblos

aborígenes con una presencia intensa y revalorizada, el sur de México que es Chiapas, rebeldía y contraste. El sur de Estados Unidos, tan vasto y disonante, con un Caribe inesperado, una sociedad esclavista y perdedor de una guerra tan cruenta; el sur mediterráneo de una Europa que tiene sus propios sures en cada país: España andaluza, Italia dialectal, Francia azul, todos con una reconocida mixtura de ocupaciones e inmigraciones. El sur encaja como una caja china que va desarmando una estructura incluyente, un sur contiene otro y hasta en el barrio más breve de una ciudad al sur de una provincia sureña en el país más austral, hay un sector que es el sur.

Si al Sur lo constituye todo lugar desde donde se puede vislumbrar la constelación de la Cruz del Sur, solo abarcaría una línea que el paralelo hilvana como un cordel del que penden lo que la "Cátedra Coetzee: literaturas del Sur", de la Universidad Nacional de San Martín propone: Sudáfrica y Mozambique, Australia y Argentina.

La mirada que se asienta en la nación como marco, que Zizek califica como "marco externo, formal y no verdaderamente vinculante" (168) ubica al sur de nuestro país como lo patagónico y este sur nacional comparte con algunos otros sures citadinos, provincianos o regionales la ubicación en el lugar de lo subalterno. La perspectiva geopolítica plantea la distancia, la lejanía de las metrópolis; la demográfica indica las cantidades distintivas con un bajo porcentaje de población; la étnico cultural evidencia la complejidad generada por los flujos migratorios; la económica enfoca la desindustrialización y la unicidad de los sistemas productivos; estas miradas confluyen en una multiplicidad de discursos que no permiten ver a la literatura del sur argentino —para usar un criterio más abarcativo que lo patagónico— como una producción homogénea.

El sur como *lo otro* opera, explica Mellado, desde un desconocimiento de la otredad en una doble operación: primero, la obligación de la representación de la alteridad a través del exotismo, lo que asegura su comerciabilidad, y, segundo, la neutralización de rasgos conflictivos a través de de la uniformización de dicho exotismo.

Estos escenarios no se presentan de manera excluyente, se alimentan entre sí y se complementan en su dimensión constitutiva. Dimensión potenciada por la mirada ajena que construye un movimiento complejo que balancea al territorio patagónico como naturaleza pero que son capaces de abordar la totalidad de sentido que la territorialidad requiere.

El Sur como objeto puede ser tan abarcativo como la geografía que despliegue quien lo piense, tan político como la perspectiva que genera la pertenencia; tan presente en el arte como su representación lo habilite; tan cálido como el sur del norte, tan helado como el sur austral.

El objeto derivará en el alcance del marco teórico, orientará a la elección del método, dará cuenta de la homogeneidad de la investigación, apuntalará la escritura y demandará la falta de rodeos desde su propia postulación hasta el final del trabajo. ¿Cómo formularlo sin que

nos resuene como incompleto, denso o leve, insulso o rebuscado? Problemas de retórica que se suman a lo conceptual: ¿cómo hacer para que sea preciso sin ser escueto, breve sin ser escaso, profundo sin ser oscuro?

Sabemos que la respuesta metodológica es la pregunta. Demandas que el sujeto investigador destina a ese objeto investigado. Lejos de ser efigies mudas que como advertía Platón pueden convertirse en inmutable rigidez, los objetos responden con un lenguaje que el oyente descifra. Esa comunicación no es unilateral. Rápidamente, el investigador dialoga y la interpelación muta su origen. Es el objeto el que nos indaga y el que nos ubica desde sus preguntas en la rigurosidad del camino, nos advierte de los atajos, nos señala el "usted está aquí" que nos ubica en los letreros estratégicos y sabemos que es desde ese "aquí" que hay que reestablecer o confirmar la dirección.

La relación sujeto-objeto se torna dialéctica y, entonces, la literatura del Sur se va definiendo, se puede escuchar las respuestas que da y las preguntas que formula; se puede registrar las conclusiones provisionales, así como las definitivas. El Sur encuentra el Norte que parece ser, según lo establecido, el camino correcto, aunque demos vuelta el mapa.

## Referencias bibliográficas

Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico: contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Mellado, L. (2010). *La Patagonia y su literatura: unidad y diversidad multiforme*. Comodoro Rivadavia, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.

Schlögel, K. (2007). *En el espacio leemos el tiempo: sobre Historia de la civilización y geopolítica*. Madrid: Siruela.

# Primeros acercamientos a la recepción nietzscheana de George Sand: necesidad y dificultades de una hermenéutica feminista

Rocío Beatriz Medina Romero[1]

## Introducción

En el marco de la investigación para la tesina de grado sobre el tratamiento de lo femenino en los escritos e intercambios epistolares de Friedrich Nietzsche, nos situamos en *El crepúsculo de los ídolos* con el objeto de analizar y problematizar un parágrafo referido a George Sand, escritora del romanticismo del siglo XIX. Se trata de un breve fragmento que podríamos señalar como uno de los más misóginos de este autor, donde se la describe y descalifica con insultos que van desde "fría" a "vaca lechera". Sin embargo, lo que nos resulta especialmente significativo e intrigante son las condiciones hermenéuticas y la trama reflexiva en la que se realiza esta polémica crítica: George Sand, a quien Nietzsche en raras ocasiones menciona, paradójicamente es colocada a la altura de autores como Rousseau, Kant, Victor Hugo o Balzac, pensadores con quienes en diversos momentos establece un diálogo. Este resonante pasaje aparece en una obra publicada y no tiene un desarrollo o correlato demasiado extenso en sus apuntes póstumos o cartas correspondientes al período, a diferencia de lo que ocurre con otras de las figuras incluidas en el parágrafo. Nos preguntamos, entonces ¿quién fue George Sand para Nietzsche? Tomamos este parágrafo como eje medular a fin de recuperar uno de los diálogos o modos de referencia nietzscheanos hacia las mujeres.

[1] Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), correo electrónico: medinarb@hotmail.com.

Dos cuestiones resultan relevantes de esta investigación. Por un lado, advertimos la falta de estudios histórico-filosóficos que recuperen la recepción nietzscheana de esta autora, lo cual nos indica que se trata de un tema original. Por otra parte, nuestra propuesta responde a la inminente necesidad de trabajar la historia de la filosofía desde una perspectiva de género. Con respecto al primer punto, en torno a las cuestiones de género Nietzsche suele trabajarse a partir de la premisa de ser un filósofo misógino o bien no serlo, pero habitualmente no se repone el contexto histórico del sexismo del autor. Por tal razón, consideramos necesaria la profundización de estas posturas, intentar ahondar en ellas, problematizar las lecturas a fin de ir más allá del debate misógino-no misógino y reconstruir históricamente el pensamiento nietzscheano. En segundo lugar, interpretamos que la actual lucha y los avances de la teoría feminista demandan una relectura de la filosofía, teniendo presente el pensamiento de las mujeres y, de esta manera, confrontar el canon filosófico desde una perspectiva de género. El impacto de esta clase de análisis procura visibilizar tanto el rol de las mujeres como la interpretación y recepción de ellas por parte de dicho canon y, de este modo, otorgarles el espacio de problematización que se les debe dentro de la historia de la filosofía.

En este trabajo nos proponemos realizar una reposición histórica del parágrafo mencionado; sin embargo, abordaremos las obras de modo no-cronológico, aunque siempre manteniéndonos en el período de madurez de Nietzsche. Nuestro recorrido respeta de forma genuina el desarrollo de la investigación que hemos llevado a cavo: comenzamos con el análisis del pasaje de *Crepúsculo de los ídolos*, de 1888, para luego pensarlo situado dentro de la obra de Nietzsche a partir de la primera sección de *Más allá del bien y del mal*, un texto previo, de 1886. Por otra parte, a lo largo de todo el desarrollo de nuestra investigación realizamos un trabajo hermenéutico que aborda tanto la obra publicada del autor como sus fragmentos póstumos y cartas.

Esta primera indagación en torno a la figura de Sand en la obra nietzscheana encontró una limitación material insalvable que ya mencionamos: la escasez de estudios críticos y la dificultad del acceso a ellos. Por esta razón, nos apoyamos en las menciones que hace Campioni en *Nietzsche y el espíritu latino* en referencia a Sand, pero no tomaremos más fuentes críticas al respecto pues, hasta ahora, no accedimos a un material más completo para este primer momento de la investigación. Si bien Campioni no se especializa en el tema específico sobre la relación de George Sand con Nietzsche, en su libro hace una reconstrucción de la doble relación de asimilación y rechazo que tuvo Nietzsche con la cultura francesa y, en este sentido, resultó sumamente pertinente para nuestra labor.

## George Sand: epítome de la decadencia europea

En el capítulo de *Incursiones de un intempestivo* de *Crepúsculo de los ídolos* Nietzsche hace una enumeración de sus *unmöglichen*, sus imposibles[2]. Si bien a lo largo de toda su obra Nietzsche es un autor que se muestra sumamente crítico de otrxs pensadorxs y artistas, en este libro realiza un pequeño compendio de aquellxs autorxs a lxs cuales no tolera. El criterio de la selección no lo tendremos en cuenta para este trabajo, pero en un primer momento daremos por supuesto que de entre todxs aquellxs a quienes critica estxs son particularmente representativxs. En este listado y su desarrollo hallamos un pasaje que se volvió nuestro punto de partida para comenzar una indagación en torno a la figura femenina en la obra de Nietzsche: el que corresponde a George Sand.

George Sand es el seudónimo —claramente masculino— de la escritora romántica francesa Amantine Aurore Lucile Dupin de Dudevant (1804-1876); en el primer parágrafo de este capítulo Nietzsche la presenta como "George Sand: o la *lactea ubertas*"[3] (Nietzsche, 1998) y luego aclara, *die Milchkuh* (Nietzsche, 2009), la vaca lechera (Nietzsche, 1998). El parágrafo sexto está dedicado a ella y continúa en este mismo tono peyorativo. El ataque de Nietzsche a Sand claramente no se restringe a su obra literaria, sino que la crítica es directa hacia ella, en cuanto mujer, romántica y demócrata. La misoginia no es una novedad en la obra de Nietzsche ni de la época; sin embargo, el grado de desprecio del parágrafo seis de este capítulo es, al menos, llamativo.

Nuestro punto de partida, la primera descripción de George Sand como una vaca, aparece por primera vez en los fragmentos póstumos de noviembre de 1887 a marzo de 1888, NF-1887, 11[24], "*diese breite fruchtbare Kuh*" (Nietzsche, 2009), "esta ancha vaca prolífica" (Nietzsche, 2008). En *Crepúsculo de los ídolos*, de 1888, la presenta como "George Sand: o la *láctea ubertas*" (Nietzsche, 1998) y luego, en el parágrafo número seis, dedicado a la autora, la llama "*diese fruchtbare Schreibe-Kuh*" (Nietzsche, 2009), "esa fecunda vaca de escribir" (Nietzsche, 1998).

---

[2] *Meine Unmöglichenk* se traduce como "Mis imposibles" en la traducción para Alianza Editorial de Andrés Sánchez Pascual. En una nota sobre la traducción, Sánchez Pascual comenta que *unmöglichenk* tiene una connotación negativa más allá de la imposibilidad de una acción, significa, también, aquello que resulta intolerable, insoportable. Así, lxs autorxs que son nombrados bajo esta categoría de *unmöglichenk* son aquellxs que resultaban insoportables a Nietzsche.

[3] *Lactea ubertas* es un elogio —o al menos lo que tradicionalmente se ha interpretado como tal— que dedica Quintiliano a Tito Livio en relación a la capacidad del autor de producir textos en el libro X de sus *Instituciones oratorias.* Al español, podemos traducir esta expresión literalmente como "abundancia de leche" o "riqueza láctea"; en inglés, Steve Hays traduce por *milky richness*.

Sin embargo, no hay razones para creer que la comparación de Sand con una vaca lechera o fecunda haya sido pensada por Nietzsche. En *Nietzsche y el espíritu latino* Campioni señala que, un año antes de la publicación de *Crepúsculo de los ídolos*, Émile Faguet[4] publicó un ensayo donde se refiere acerca de la obra de Sand como "una abundancia dulce y constante, un estilo pleno, sabroso y fresco, que sabe a leche. Al leer a George Sand, se comprende, mucho más que al leer a Tito Livio, lo que Quintiliano entendía por *lactea ubertas*" (Campioni, 2004). Como dijimos, la imagen de la *lactea ubertas* en Nietzsche aparecía por primera vez en un fragmento póstumo de ese mismo período —1887-1888—, por lo cual resulta muy posible que Nietzsche haya tomado de Faguet esta imagen, haciendo una inversión del elogio que éste dedicaba a la autora. Por otra parte, en una de sus notas, Campioni señala que Colli-Montinari indican que aparece una referencia, también de 1888, en los *Journal des Goncourt* sobre la autora que sostiene que "en su actitud hay una gravedad, una placidez, algo del semiadormecimiento de un rumiante", claramente la imagen de *lactea ubertas* fue popular entre aquellxs que criticaban o leían a Sand.

Por supuesto, que la imagen de George Sand como vaca no haya surgido de Nietzsche no lo hace menos misógino por apropiarse de ella e invertir el cumplido, pero sí nos da cuenta de que los ataques hacia esta autora no son únicos ni originales de Nietzsche. Esta "humorada" —según Campioni y Rosenberg, por ejemplo— ha pasado desapercibida al considerársela simplemente como tal. Este supuesto chiste, como tantas otras sentencias sexistas, es dejado pasar como una gracia y no como una cuestión que constituye al pensamiento nietzscheano y de la época.

## La vaca del Romanticismo

Al comienzo del parágrafo seis aparece un comentario acerca de las *Lettres d'un voyageur* de Sand, donde se las describe como "falsas, afectadas, un fuelle, exageradas", con un "multicolor estilo de papel pintado" (Nietzsche, 1998). Este no sólo es el único comentario pronunciado concretamente acerca de la obra de Sand en la obra publicada de Nietzsche, sino que es la única valoración acerca de la obra de Sand que aparece en la totalidad de la producción nietzscheana, si exceptuamos el fragmento póstumo NF-1887, 11[24] de casi idéntico contenido. El resto de las referencias que aparecen en relación a Sand son principalmente acerca de ella misma, es decir, son fragmentos donde no se hacen valoraciones

[4] Auguste Émile Faguet (1847-1916) fue un ensayista y crítico literario francés de buen reconocimiento en su época, principalmente por su trabajo en la crítica literaria y en la historia de la literatura francesa; fue profesor en La Sorbonne desde 1896 y elegido miembro de la *Académie française* en el año 1903.

o críticas directas acerca de la obra, sino que estas están dirigidas a la autora, aunque también podemos hallar breves fragmentos donde Nietzsche cita a Sand. Además de esta breve descripción de la calidad de su escritura nos encontramos con seis caracterizaciones de Nietzsche para describirla: en tanto descendiente de Rousseau, como demócrata socialista demagoga, como mujer masculinizada, "fría" —como Balzac y Hugo—, como una fecunda vaca y con "algo de alemán".

En primer lugar, Nietzche está pensando a esta autora romántica —y al movimiento en general— como una cristalización de la decadencia del gusto y el espíritu, una decadencia que comienza ya con Rousseau, una figura plebeya y desbordada por sentimentalismos. En distintas ocasiones Nietzsche describe a Rousseau como un afeminado, poco viril, es un enemigo de la elevación del hombre, de la aristocracia de los espíritus libres y de una cultura superior, "Rousseau es "plebeyo" y viciado de sentimentalismo, intolerante, expresión de debilidad romántica" (Campioni, 2004). Sand es sucesora de Rousseau y, como tal, hereda la misma crítica por parte de Nietzsche.

Luego, y en concordancia con la crítica anterior, Nietzsche comenta que no tolera "la ambición plebeya de tener sentimientos generosos" (Nietzsche, 1998). George Sand fue una escritora y pensadora romántica y por lo tanto sus posturas políticas contra la Ilustración y a favor de la revolución y la libertad de los individuos se ven reflejadas en su obra. Nietzsche ve en el Romanticismo una hostilidad hacia el Renacimiento que implica un rechazo a la intelectualidad para dar paso a una sobrevaloración de los sentimientos, los gustos e intereses populares y una debilidad por el cristianismo. Esa ambición plebeya de sentimientos generosos es la ambición de la revolución, de la emancipación, del sufragio y todo esto es, para Nietzsche, nada más que la decadencia europea, tentada por el vicio de la democracia socialista. Este interés por las masas no es más que demagogia a los ojos de Nietzsche, un mal común compartido por otros románticos, como Victor Hugo, por ejemplo.

La próxima caracterización que hace Nietzsche sobre George Sand es, según él la peor de todas: "su coquetería femenina expresada con unos modales masculinos" (Nietzsche, 1998). La mujer que pierde pudor, que exige derechos, que no se conforma con un respeto condescendiente masculino, una mujer como Sand, que desafía el rol tradicional de la mujer al escribir, al pensar, al usar pantalones y consumir cigarros mientras se rodea de amantes y lo que es peor aún, lo hace públicamente, es una mujer que degenera la cultura. La lucha por la emancipación de las mujeres promovida por ellas mismas es un "síntoma del debilitamiento y embotamiento progresivo de los más auténticos instintos femeninos" (Nietzsche, 2016). Como podemos ver en *Más allá del bien y del mal*, el auténtico instinto femenino es, por supuesto, la maternidad, es su "primer y último oficio, dar a luz niños vigorosos" (Nietzsche, 2016). Sand o la mujer masculina es abominable para Nietzsche porque atenta directamente contra la posibilidad del

surgimiento de una cultura superior, dirigida por una aristocracia de hombres viriles criados y educados para poseer un espíritu elevado.

En cuarto lugar, Nietzsche dice que es fría en dos ocasiones: "¡Qué fría tiene que haber sido (…) ¡Fría como Hugo, como Balzac, como todos los románticos" (Nietzsche, 1998). Esta frialdad es frialdad para el arte y el pensamiento. Si nos dirigimos al fragmento póstumo de 1885 38 [6] este comentario se esclarece. En dicho fragmento Nietzsche escribe acerca de tres románticxs francesxs: Victor Hugo, Michelet y Sand. Nietzsche considera que lxs artistas románticxs carecen de la fuerza, la voluntad necesaria, son débiles y superficiales y por eso no alcanzan a producir un arte y un pensamiento de las formas, sino que se quedan en los colores, los sonidos, lo sensorial, sin lograr elevarse por encima de ellos. Por esta razón —la falta de fuerza—, como señala Campioni, lxs románticxs se ven obligadxs a irrumpir en la escena, a aparecer como en un teatro, el teatro de la modernidad, son actores y actrices con un carácter histriónico para las masas. La frialdad es la frialdad de quien actúa, de poder mostrar lo que no es, "esa fría habilidad del comediante que sabe ahorrarse nervios y hacer creer a todos lo contrario" (Nietzsche, 2008). La frialdad del carácter de Sand y el movimiento romántico es, entonces, su carencia de genuinidad y espontaneidad.

Luego, aparece una de las imágenes que nos han resultado más llamativas: "qué complacida de sí misma habrá estado tumbada al hacerlo [al escribir], esa fecunda vaca de escribir" (Nietzsche, 1998). Aquí hay una doble cuestión: por un lado, vuelve a aparecer Sand como una vaca fértil, y se viene a la mente una gorda vaca lechera echada en el campo, impasible y ubérrima; por el otro, hay un orgullo en esto y, tal vez, sea eso lo que más desagrada a Nietzsche. Esa mujer mediocre, romántica, decadente se regodea en su actividad, en ese exceso de leche, de una leche rancia para la plebe; les genera placer tanto a la mujer-vaca como a muchos hombres que maman de ella, que no son hijos de un elevado gusto europeo, sino de la degeneración vulgar del espíritu: la tibia leche del romanticismo no es más que un suero de la peor apariencia para quienes carecen de la fuerza suficiente para dirigir en la clase aristocrática y fortalecer la cultura.

En último lugar, Nietzsche comenta que Sand tuvo "algo de alemán en el mal sentido de la palabra" (Nietzsche, 1998). En este período Nietzsche ya está completamente desilusionado con su propia cultura alemana, la figura de Wagner, por ejemplo, que en un primer momento fue la encarnación de la potencia alemana para una nueva cultura clásica-trágica se reveló como un síntoma más de la decadencia cultural. En este último período, Nietzsche encuentra la potencia de un neoclasicismo en Francia, pero, por supuesto, esa cultura francesa aristocrática es previa a Rousseau, a la revolución y al empoderamiento de la vulgar plebe: es previa a la posibilidad de gestar una George Sand. En *Ecce homo*, de 1888, podemos hallar distintos pasajes que explicitan el valor que da Nietzsche a la cultura francesa y manifiesta la decadencia de la alemana, por ejemplo, el siguiente:

> En el fondo, es a un pequeño número de antiguos autores franceses a donde vuelvo siempre una y otra vez: creo solamente en la cultura francesa y considero un malentendido todo lo demás que en Europa se denomina «cultura», por no hablar de la cultura alemana... Los pocos casos de alta cultura que he encontrado en Europa eran todos ellos de procedencia francesa (Nietzsche, 2016).

Como podemos apreciar a partir del análisis del parágrafo número seis de *Incursiones de un intempestivo*, la crítica a George Sand es la crítica a la contemporaneidad de Nietzsche, a la cultura europea y sus nuevos movimientos políticos, a la democracia, al feminismo. En un tono satírico que tal vez haya camuflado el valor de la crítica que dedica a esta autora, Nietzsche habla de aquello que le resulta imposible, intolerable —*unmöglich*—: la emancipación del pueblo y las mujeres.

## Metodología nietzscheana: trabajo literario *ad hominem*

Hasta ahora señalamos que la crítica que dirige Nietzsche a Sand es fuertemente personal, cargada de misoginia y clasismo, y que apenas podemos encontrar referencias directas acerca de su obra. Esto no es una cuestión meramente anecdótica o particular, sino que es un reflejo de la metodología de trabajo nietzscheana. George Sand no es en absoluto la única autora a la que Nietzsche dedica un mar de críticas personales, sino que todxs aquellxs con quienes dialoga este pensador reciben este trato, con mayor o menor ferocidad. Una constante a lo largo de toda la obra nietzscheana es la interpretación y el trabajo de las obras a través de la opinión personal que tuvo Nietzsche de sus autorxs, de sus vidas, de sus vínculos. Esta dudosa metodología, atrevida, atractiva, efectista, es un proceso sumamente intencional de Nietzsche; se trata de un autor extremadamente (auto)consciente de su obra, razón por la cual cada uno de los pasajes que pasaron su minuciosa (auto)evaluación y fueron publicados son significativos y de una vasta riqueza filosófica. Da cuenta de este modo de abordar el pensamiento y el arte de otrxs la sección primera de *Más allá del bien y del mal*, donde en distintos parágrafos Nietzsche explicita que cualquier pronunciamiento filosófico —o artístico, en cuanto manifestación de un modo de pensar— es producto de un desarrollo subjetivo de los individuos y no un conocimiento verdadero u objetivo como, sostiene Nietzsche, aseguran dichos individuos: “lo que hacen es defender con razones buscadas *a posteriori* lo que fuera una idea preconcebida, una ocurrencia, una «sugestión» y, en la mayoría de los casos, un deseo íntimo debidamente abstraído y filtrado” (Nietzsche, 2016).

Por esta fuerte subjetividad en el pensamiento, Nietzsche asegura que no podemos escindir el arte de lxs artistas, la filosofía de lxs filósofxs:

> Poco a poco se me ha ido desvelando lo que toda gran filosofía ha sido hasta ahora, a saber: la autoconfesión de su autor y una suerte de *mémoires* involuntarias e inadvertidas; asimismo, que fueron las intenciones morales (o inmorales) las que constituyeron el verdadero núcleo vital de cualquier filosofía y a partir del cual crecía cada vez la planta entera (Nietzsche, 2016).

Este trabajo de análisis *ad hominem* literario, filosófico, del arte, es por lo que la valoración de Sand no es una broma de mal gusto, sino un excelente ejemplo del método de trabajo que emplea Nietzsche.

Consideramos que Nietzsche en ningún momento se apropia de la idea de *lactea ubertas* como una broma sino que, muy por el contrario, con total gravedad en su usual tono jocoso vio en dicha expresión una cristalización de la decadencia del gusto que conlleva el Romanticismo. Las críticas que dirige a Sand son críticas sumamente serias: ella encarna problemáticas culturales extremadamente graves para Nietzsche, es enemiga total de sus ideales y su mera existencia es un rasgo claro del predominio de la decadencia cultural. Esta crítica *ad hominem* que ha pasado desapercibida solo como un comentario chistoso no es, en realidad, un comentario que Nietzsche haya escuchado y reproducido al pasar, sino que se trata de la conclusión a la que llegó luego de múltiples lecturas de Sand: la producción literaria de George Sand como un flujo desbordado de leche es la analogía perfecta para caracterizar el mal al que se enfrenta.

## Epílogo

En este breve trabajo comenzamos a problematizar la mirada de Nietzsche sobre la figura femenina a partir de la fuerte y grosera crítica que dedica a George Sand en *Crepúsculo de los ídolos*. La riqueza del parágrafo sexto de *Incursiones de un intempestivo* no se agota para nada en estas páginas, sino que pretendemos que ellas sean el preludio de una investigación más profunda en torno a la cuestión.

En esta primera aproximación enmarcada en la investigación de la tesina de grado, pudimos abordar dos aspectos en torno a la crítica nietzscheana a George Sand: en particular, las adjetivaciones y (des)calificaciones y en general la metodología de análisis que utiliza Nietzsche. Relevamos y contextualizamos el contenido de este parágrafo y a partir de ello comenzó a responderse, al menos en parte, la pregunta que dio origen a esta investigación: ¿quién fue George Sand para Nietzsche?

Nuestra intención fue ir más allá de la imagen de un Nietzsche misógino. Sin dudas lo fue y por su época y contexto no podemos exigirle demasiado en este sentido si aún hoy nos encontramos con discursos similares a los que él, durante el siglo XIX, sostenía —lo cual

no quiere decir que lo excusemos—. Lo cierto es que el trato que Nietzsche dedicó a Sand, si bien es llamativo por el nivel de desagrado, no fue demasiado distinto al que dedicó a muchos hombres; por esta razón es que hemos resaltado el trabajo *ad hominem* que caracteriza el proceso de producción nietzscheana: formar un juicio acerca de la vida personal de un individuo, aprehender la obra a partir de esta mirada para en un tercer momento pensar a ese sujeto como representante de una determinada generalidad. En el caso de George Sand vimos este proceso *ad hominem* con total claridad: Nietzsche vio en Sand una mujer masculinizada, de una moral retorcida, viciada, que se rodeaba de intelectuales y artistas de la época igualmente decadentes, una mujer con una sexualidad casi pública y a partir de esta impresión se acerco a su obra para luego plasmarla en su propia obra como un símbolo del Romanticismo y el Feminismo.

## Referencias bibliográficas

Campioni, G. (2004). *Nietzsche y el espíritu latino*. Buenos Aires: El Cuenco de Plata.

Hays, S. (1986). "Lactea Ubertas: What's Milky about Livy?". *The Classical Journal*, *82*(2), 107-116. Recuperado de: http://www.jstor.org/stable/3297864.

Nietzsche, F. (1998). *Crepúsculo de los ídolos.* Madrid: Alianza.

Nietzsche, F. (2008). *Fragmentos póstumos 1885-1889.* Volumen IV. Madrid: Tecnos.

Nietzsche, F. (2009). *Digitale Kritische Gesamtausgabe Werke und Briefe*, ed. por P. D'Iorio. Paris: Nietzsche Source. Recuperado de: http://www.nietzschesource.org/eKGWB.

Nietzsche, F. (2016). *Obras completas.* Volumen IV. Escritos de madurez II y complementos a la edición. Madrid: Tecnos.

Rosenberg, R. P. (1935). Nietzsche and George Sand. *Germanic Review*, (10).




# Las universidades como formadoras de docentes: posibilidades y actualidad

Raúl Menghini[1]
Carolina Fernández Coria[1]
María Laura Medina[1]

## Introducción

A comienzos de siglo XX tiene inicio la disputa por la formación de los docentes para el nivel secundario en la Argentina y el tipo de institución más adecuada para llevarla adelante. La tensión se dio entre los egresados universitarios —que aún no tenían formación específica para la docencia—, con los de institutos superiores y Escuelas Normales que estaban en expansión y que otorgaban título para actuar como docentes en el nivel secundario.

A partir de allí, el campo de la formación de docentes se fue complejizando con el paso de las décadas, la generación de políticas educativas, la creación de instituciones formadoras y de nivel secundario y la agrupación de graduados en asociaciones profesionales y gremiales.

El devenir del siglo XX y lo que va del XXI llevaron a que paulatinamente fuera tomando fuerza la política de creación de institutos superiores, en primera instancia para la formación de maestros/as y luego también para la formación de profesores para nivel secundario. En este sentido, se puede verificar estadísticamente la superioridad numérica de institutos de educación superior frente a las universidades nacionales y privadas, así como en lo que respecta a la cantidad de estudiantes y graduados.

[1] Departmento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), correo electrónico: menghini@uns.edu.ar, carolina.fernandez@uns.edu.ar, laura.medina@uns.edu.ar

Más allá de esta situación y también de las críticas que se han realizado a las universidades nacionales con respecto a la formación de docentes, lo cierto es que, al menos en la ciudad de Bahía Blanca, la universidad sigue siendo reconocida y valorada socialmente por su trabajo en este campo. Este trabajo intenta poner de relieve aquellas cuestiones que hacen que la Universidad siga siendo una institución válida y pertinente para formar docentes, sin dejar de reconocer algunas de sus limitaciones o cuestiones que obstaculizan esta tarea.

Finalmente, y en orden al eje seleccionado, nos interesa enfatizar la relación entre la investigación y la formación de docentes, o cómo esa investigación que habilita la misma institución redunda en la posibilidad de mejora de los procesos formativos universitarios.

## Un breve recorrido histórico por el campo de la formación de docentes

Ante todo, debemos reconocer que la formación de los docentes, sea en el orden internacional, nacional o más local, puede ser analizada como un campo en sentido bourdeiano, teniendo en cuenta su complejidad en cuanto a sujetos, instituciones, capital e intereses en juego, disputas de poder al interior del campo, entre otras. En términos de Bourdieu, los campos se presentan como "espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias" (1987, p. 108). Efectivamente, en todo campo hay algo que está en juego, pero no siempre se tiene total claridad acerca de ese "algo". Se juega, se conocen o se van construyendo las reglas, se ponen en marcha estrategias, se argumenta y se refuta, se avanza y se retrocede, se logran acuerdos y aglutinar grupos o bien se producen quiebres, pero no siempre se puede o se quiere expresar en todos sus términos lo que está en juego, es decir qué capital está en disputa.

En el campo se juega un capital específico, pero al mismo tiempo difuso. O bien parece que hay algo en juego, cuando en realidad si se ahonda en el tema, ese "algo" es solo como la punta de un iceberg, que puede ser la manifestación políticamente correcta y aceptada, pero en el fondo se lucha por más (otros capitales), por cuestiones que no están del todo claras (al menos para algunos) o que se sospechan y se intuyen pero que no se puede poner en palabras en toda su amplitud.

Como desarrolla Guitérrez (2005) siguiendo a Bourdieu, además de económico, el capital puede ser cultural, social, simbólico. Y entre ellos incluso se da una íntima relación en tanto unos permiten acceder a otros o se logran gracias a otros. Según la autora, el capital simbólico sería

> (…) una especie de capital que juega como sobreañadido de prestigio, legitimidad, autoridad, reconocimiento, a los otros capitales, principios de distinción y diferenciación que se ponen en juego frente a los demás agentes del campo, que se agregarían

> a la posición que se tiene por el manejo del capital específico que se disputa en ese campo (2005, p. 40).

En esta línea de reflexiones es que podemos comprender la complejidad del campo de la formación de docentes en su devenir histórico desde avanzado el siglo XIX. Si bien las universidades reconocen una historia institucional que se ancla en la Universidad Nacional de Córdoba (1613) y en la Universidad de Buenos Aires (1821), lo cierto es que la formación de docentes no estuvo entre sus carreras iniciales ni formó parte de sus prioridades, sino que ésta comenzó formalmente con la creación de la Escuela Normal de Paraná (1870), que tuvo como finalidad la formación de maestras para Nivel Primario, en el contexto del proyecto de la generación del 80 en lo económico, cultural y social, y que se extendió como modelo institucional a lo largo del país.

Así, el campo se va configurando en torno a la discusión por el tipo de institución más adecuada para formar a los profesores que se harían cargo del dictado de las materias, cuestión que se entrelaza con los objetivos de la escuela secundaria y el sentido del conocimiento, su enseñanza y su aprendizaje. En esta línea, la titulación como capital simbólico comenzó a tener un lugar fundamental.

La disputa por el campo de formación y el laboral se complejizará con la creación de los primeros profesorados universitarios en la Universidad Nacional de La Plata (1902), el Seminario Pedagógico (1904, luego Instituto del Profesorado Joaquín V. González) y el Profesorado de Enseñanza Secundaria Normal y Especial de la Universidad Nacional de Buenos Aires (1907). Lo que entra en juego a partir de esta primera década del siglo es "una nueva legitimidad apoyada en una formación específica que reemplaza el origen de clase. La primera la tienen los profesores 'diplomados', la segunda los antiguos profesores universitarios, los ´doctores´ de la política nacional" (Pinkasz, 1992, p. 67).

Esa marca fundacional que dio lugar a la composición binaria de las instituciones que se dedican a la formación de docentes se mantendrá hasta la actualidad. A lo largo del siglo XX se dio un crecimiento sostenido e importante de los institutos superiores (tanto nacionales, provinciales como privados), y en menor medida de las universidades, sean nacionales o privadas, que incluyeron en su oferta académica la formación de docentes. El desarrollo de los institutos tuvo un momento clave con la llamada "terciarización" de la formación de maestros en el año 1969, en el marco de las políticas educativas de la dictadura del Gral. Onganía, es decir hace cincuenta años. Como señalábamos recientemente, "hubo una política que se sostuvo en el tiempo, en gobiernos dictatoriales y democráticos: el traspaso de la formación de maestros del nivel secundario al nivel superior (…)" (Menghini, 2019, pp. 17-18).

En el marco de esta configuración binaria, y en virtud de la lógica institucional histórica y académica de las universidades y los institutos superiores, en general se fue asistiendo a una especialización o distribución de funciones: las universidades se dedicaron a formar docentes para el nivel secundario —cuya marca distintiva estuvo y está en la formación disciplinar (Davini, 2005; Mollis y otros, 2006; Alliaud, 2012-2013)— y los institutos para el nivel primario e inicial. A pesar de esto, ambas instituciones comenzaron a coincidir en el tipo de formación ofrecida: los institutos avanzaron tempranamente en la formación para nivel secundario y más tarde las universidades hicieron lo propio para los niveles primario e inicial.

Para cerrar este apartado podemos señalar dos cuestiones que refieren a la complejidad del campo de la formación de docentes en nuestro país:

- Desde 2015 el sistema superior universitario está compuesto por 57 Universidades Nacionales y 49 privadas. En el primer caso la distribución geográfica abarca todas las provincias, con una concentración de instituciones en las provincias de Buenos Aires, Córdoba y Santa Fe, y con sedes o extensiones áulicas en las más variadas provincias. Las privadas, por su parte, se concentran en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, provincia de Buenos Aires, resto de provincias de la región pampeana, Tucumán y Mendoza.

  En lo que respecta a institutos superiores, también los estatales se distribuyen en las distintas provincias[2], tanto en grandes ciudades como en pequeñas. Existen aproximadamente 1200 institutos públicos y privados, como resultado de las políticas que alentaron este tipo de creaciones institucionales.

  Esto quiere decir que el número de institutos superiores es muy superior al de universidades y que la distribución geográfica de ambos formatos institucionales resulta sumamente dispar.
- En 2006 se sancionó la Ley de Educación Nacional n.º 26206 que creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) y cuyo objetivo principal es “planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente” (art. 76, inc. a). La ley, en sintonía con otros documentos ministeriales de la época, parece reconocer la existencia de un “sistema” de formación de docentes, cuestión difícil de comprender dado que formalmente eso nunca existió ni existe. Pasados más de diez años de funcionamiento del INFD, hay que señalar que sus objetivos relativos a la articulación no han avanzado, más allá de las pocas articulaciones que se han dado por voluntad de las propias instituciones.

[2] La mayor cantidad de institutos se focaliza en la provincia de Buenos Aires y las provincias con menor cantidad de estas instituciones son Santa Cruz y Tierra del Fuego (dos en cada una).

## La Universidad Nacional del Sur y la formación de profesores para nivel secundario

La década de 1950 marca el inicio de la formación de docentes para nivel secundario en la ciudad de Bahía Blanca, básicamente con la creación del Profesorado en Letras (1952) en el marco del ex Instituto Tecnológico del Sur, antecedente inmediato de la Universidad Nacional del Sur creada en 1956. A partir de la creación de la UNS, se fueron incorporando paulatinamente otros profesorados, que tuvieron inicialmente como sede los Departamentos de Humanidades, Geografía y Economía.

En 1960 se creó el Instituto Superior Juan XXIII que comenzó a formar docentes para Nivel Secundario en línea con su ideario salesiano. Por su parte, el Instituto Superior de Formación Docente n.º 3 "Dr. Julio César Avanza" comienza a formar profesores en disciplinas o áreas como Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y otras que comienzan a desarrollarse a partir de 1990.

Este breve recorrido pone de relieve que la UNS fue la primera institución formadora de la ciudad en ofrecer carreras de profesorados para el Nivel Secundario, tanto para atender las demandas de sus propias escuelas preuniversitarias como para las del sistema educativo en su conjunto. Por otra parte, hay que tener en cuenta que la UNS fue la universidad más austral para la década del 50[3], por lo que tuvo un impacto no solo en su región inmediata sino hacia toda la Patagonia, atrayendo estudiantes de todo el sur argentino.

Sin embargo, la UNS no escapa a las críticas que suelen realizarse a las universidades en lo que respecta a la formación de docentes, por su impronta fuertemente academicista, en desmedro de la formación pedagógica. Además, en el caso que nos ocupa, el cursado de materias de profesorado se brinda en forma simultánea con las materias de las carreras de licenciatura de la misma disciplina. Esto ha provocado que estas últimas sean consideradas como vías superiores de formación que tradicionalmente han habilitado para avanzar por las carreras de posgrado, mientras que los profesorados parecieran vías menores que habilitan para trabajar en el nivel secundario y superior. A pesar de esta situación, gran parte del alumnado —en el caso de ambas carreras por disciplina del Departamento de Humanidades— continúa estudios de profesorado.

Si se observa la oferta de formación de docentes para nivel secundario en la ciudad de Bahía Blanca, se trata de carreras de cuatro años de duración, que tienen espacios de práctica desde primer año y se va acrecentando hasta la residencia docente. Se desarrollan en una franja horaria, cuestión que ordena la vida de los estudiantes y facilita a los que necesitan trabajar. El cursado de las materias está enteramente enfocado hacia la formación para el

[3] En 1958 se crea la Universidad Nacional de La Pampa con sede en Santa Rosa y en la década del 60 la Universidad del Neuquén, antecedente de la Universidad Nacional del Comahue.

desempeño docente, mientras en la universidad el foco está poco claro al formar simultáneamente para profesorado y licenciatura. Los institutos estatales, además, en la actualidad cuentan con docentes con formación universitaria que ingresan por concurso, siendo muchos de ellos egresados de la UNS.

Si tenemos en cuenta los aspectos planteados hasta aquí para analizar lo que sucede en nuestra ciudad y específicamente en la UNS, sin duda podríamos pensar que en el campo de la formación hay otras instituciones con amplia trayectoria que se dedican a la formación de profesores las que, por la extensión de sus carreras y las condiciones de cursado, entre otros aspectos, se presentarían de un modo más accesible para muchos aspirantes. Cabe entonces preguntarnos ¿por qué, a pesar de todo, los estudiantes siguen eligiendo a la universidad como institución para realizar sus carreras de profesorado para el nivel secundario?

En este sentido, hemos tenido oportunidad de indagar cuáles son los motivos por los que los estudiantes de profesorado eligen estudiar en la UNS, a través de la administración de una encuesta[4], que formó parte de la primera etapa metodológica del proyecto de investigación del que participamos actualmente[5].

Como primera aproximación, el análisis inicial de los datos tabulados de las encuestas, nos ha permitido identificar algunos núcleos de interés que presentaremos por orden de importancia, atendiendo a la cantidad de veces que se menciona el motivo/la razón y los porcentajes que representan del total de encuestados (frecuencia absoluta y relativa).

| Motivo | Respuestas | Porcentaje (%) |
|---|---|---|
| El nivel académico de la UNS | 67 | 45 |
| La cercanía al lugar de origen | 29 | 20 |
| La gratuidad | 19 | 13 |
| El carácter público | 15 | 10 |
| El interés en las carreras y sus planes de estudios | 15 | 10 |
| El interés por la docencia y la formación docente | 13 | 9 |
| Referencias | 12 | 8 |
| El alcance del título | 10 | 7 |
| Las oportunidades académicas que brinda | 9 | 6 |
| Ser universitario | 8 | 5 |
| El prestigio de sus docentes | 8 | 5 |
| La salida laboral | 7 | 5 |
| Las condiciones de cursado | 6 | 4 |

[4] Se administraron un total de 213 encuestas, de las que consideramos 147 correspondientes a los estudiantes de profesorados de: Letras (52), Historia (51), Filosofía (18), Física (4), Economía (2), Geociencias (1), Matemática (14), Ciencias de la Administración (1) y Química (3).

[5] Nos referimos al PGI "Universidad y formación de docentes y otros trabajadores de la educación", que se está desarrollando en el Departamento de Humanidades de la UNS, bajo la dirección de Raúl Menghini y Verónica Walker.

Como se puede observar, en primer lugar, se destaca el *nivel académico de la UNS* (45%), opción en la que se agrupan distintas expresiones tales como el nivel académico, la excelencia, el prestigio y la calidad. Si tenemos en cuenta las representaciones sociales asociadas a este aspecto, es interesante señalar que muchos estudiantes mencionan la influencia de familiares, conocidos y profesores de la escuela secundaria en su decisión de elegir esta institución. De este modo, el nivel académico se vincula al capital simbólico que juega como agregado de prestigio, legitimidad y reconocimiento, generando distinción y diferenciación en la posición que tiene la universidad por el manejo del capital cultural específico que se disputa en el campo de la formación de los docentes. Precisamente, en algunos casos se señala el nivel académico como aquello que diferencia a la UNS de los institutos superiores. En este sentido, la comparación entre el nivel de ambas instituciones podría estar actuando como un fondo común de verdades, no cuestionadas y transmitidas implícitamente a nivel social, entre los estudiantes y sus familias al momento de seleccionar la institución donde formarse. Incluso puede reflejar la consideración que históricamente ha tenido la escuela y la universidad pública en la Argentina, en el sentido de haber permitido la movilidad social ascendente al habilitar a los hijos de sectores populares el acceso a estudios que les permitieron mejorar sus posibilidades laborales.

En segundo lugar, se agrupan las respuestas de los estudiantes que afirman elegir la UNS por *la cercanía a su lugar de origen* (20%), ya sea porque son de Bahía Blanca o de ciudades o pueblos cercanos. Esto pone de manifiesto la importancia de las universidades públicas en los distintos territorios del país ya que la creación de universidades moviliza a las poblaciones cercanas a continuar estudios universitarios, con alta probabilidad de que los sectores populares puedan aspirar a ingresar. Como es sabido, entre 2007 y 2015 se crearon quince universidades nacionales en distintas provincias del país, y esta política mereció una fuerte crítica por parte de funcionarios nacionales y de la Provincia de Buenos Aires, con el argumento de que los pobres no van a las universidades, afirmación que puede ser discutida cuando se observa que han aumentado en distintas universidades los que son "primera generación" familiar en acceder a los estudios universitarios.

Un tema no menor y de índole más político, refiere a quienes eligen la UNS por *la gratuidad* de la enseñanza (13%). Esto resulta significativo si consideramos que es una de las características distintivas de la universidad pública que la diferencia de otras instituciones de nivel superior, sean universidades privadas o bien institutos superiores públicos o privados. Este aspecto, sin embargo, no se puede tomar aisladamente sino en relación con el *carácter público de la universidad* (10%), ambos íntimamente relacionados. En este caso, la elección de lo público, en contraste con la oferta de nivel superior privada de la ciudad, podría significar también la opción por un tipo de educación e institución donde sea posible la participación política, la discusión abierta de temas de actualidad, el ámbito

donde sea posible la expresión de la diversidad de ideas y posturas, entre otras. Este aspecto podría también relacionarse con quienes destacan *la vida estudiantil y las vinculaciones* (2%), valorando el intercambio y la posibilidad de cursar con estudiantes de otras carreras.

En estos aspectos de índole organizacional y político no es menor considerar la jerarquía de las universidades públicas (nacionales) que son las únicas que tienen garantizadas la autonomía y la autarquía en la Constitución Nacional. Y precisamente esas características, además de ser creadas por ley de la nación, son las que le otorgan el carácter político por la posibilidad de elegir sus autoridades (órganos unipersonales y colegiados), elaborar sus Estatutos, generar sus normas para el desarrollo de sus funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión, además de decidir acerca de la selección de sus docentes, regular el ingreso de los estudiantes, crear las carreras que —en el marco de la participación democrática— deciden sus órganos de gobierno, decidir acerca del uso de su presupuesto, entre otras.

Con respecto a las motivaciones para continuar carreras de profesorado, se destacan las respuestas que manifiestan *interés por la docencia y la formación pedagógica* (9%), a pesar de que no se explicita por qué se eligió la UNS para realizar esa formación. Si consideramos que en general se destaca la formación disciplinar de la universidad, estas respuestas no dejan de resultar llamativas ya que podrían estar indicando un quiebre en la tendencia histórica de identificar a la formación pedagógica con los institutos y a la universidad con la rigurosidad académica en lo disciplinar.

Otros motivos de elección de la universidad esgrimidos por lo estudiantes, aunque obtienen muy bajos porcentajes, resultan de interés ya que se plantean por comparación a los institutos de nivel terciario de nuestra ciudad, a saber: el valor o alcance del título (7%); la garantía de salida laboral (5%); las oportunidades académicas que brinda la universidad (6%); el hecho de ser universitaria (5%); el prestigio de los docentes (5%).

Finalmente, llama la atención que algunos han optado por estudiar en la universidad por sus *condiciones de cursado* (4%), como el carácter cuatrimestral de las materias, la flexibilidad horaria para cursar que podría permitir trabajar porque no requiere asistencia obligatoria a todas sus clases, la posibilidad de realizar dos carreras en paralelo (profesorado y licenciatura). Señalamos que este aspecto resulta llamativo porque es conocido el hecho de que algunos estudiantes abandonan los estudios universitarios por esos mismos motivos y deciden continuar su carrera en institutos superiores, alegando que les garantizan franjas horarias, poder trabajar mientras estudian y poder culminar los estudios en los plazos fijados.

## Un cierre abierto

A lo largo del trabajo se ha reflexionado acerca de la progresiva complejidad del campo de la formación de docentes en la Argentina y, de manera particular, en la ciudad de Bahía Blanca y la región. En ese contexto, se puede observar la variedad de ofertas académicas para formarse como docentes para el nivel secundario, con trayectorias institucionales y curriculares diversas. Entre ellas, por motivos del desarrollo histórico y la construcción de la representación social, la Universidad Nacional del Sur se fue posicionando y continúa posicionándose fuertemente como institución no solo formadora de profesionales vinculados a las ciencias básicas y la tecnología, sino también de profesores para los distintos niveles educativos, especialmente profesores para la enseñanza en la escuela secundaria.

La encuesta administrada a estudiantes de los profesorados ha puesto de manifiesto las cuestiones que estos han valorado a la hora de elegir a la UNS para formarse, donde se destaca con fuerza el nivel académico. Sin ahondar en su definición, los encuestados lo relacionan con la calidad, el prestigio y la excelencia de los estudios que ofrece. Para otros, además, la elección se basa en la cercanía con respecto a sus lugares de origen. Y no menos importante está el señalamiento de aquellos que la eligen por tratarse de una institución pública y gratuita, destacando su faceta más política.

Como se ha mencionado, la formación académica en el ámbito universitario juega un papel fundamental, en la medida que quienes allí trabajan pueden articular la docencia con la investigación y la extensión, acceder a mejores condiciones laborales, e incluso lograr incrementos salariales si avanzan en la formación de posgrado.

Quizás se pueda afirmar que, aunque los profesorados cuenten con una mayor carga horaria y una organización curricular más tradicional en relación con las de los institutos superiores de formación docente, el peso social que implica pertenecer a la universidad sea más relevante que los avatares o desventajas que presenta el ritmo de vida universitario. De allí que una de las líneas para continuar analizando sea quiénes son los estudiantes que eligen los profesorados en la UNS, cuál es su contexto socioeconómico, cómo han sido sus trayectorias educativas y las de sus padres, entre otras variables de análisis.

## Documentos

República Argentina. Consejo Federal de Cultura y Educación. Resolución n.º 251/05.
República Argentina. Ley de Educación Nacional n.º 26206.
UNESCO/IESALC (2004). *La formación docente en la República Argentina*. Buenos Aires.

**Referencias bibliográficas**

Alliaud, A. (2012-2013). “La formación docente en la Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación”. *Revista Itinerarios educativos*, (6), 197-214.

Alliaud, A. y Feeney, S. (2014). “La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado”. *Revista Latinoamericana de Política y Administración de la Educación*, Año 1(1), 125-134.

Bourdieu, P. (1987). “L´intéret du sociologue”. En Bourdieu, P. *Choses dites*. Paris: De Minuit.

Davini, M. C. (2005). “Estudio acerca de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina”. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.

Gutiérrez, A. (2005). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba: Ferreyra Editor.

Menghini, R. (2016). “Docentes para nivel primario e inicial: de la formación terciaria a la formación universitaria. Implicancias para la enseñanza”. En Insaurralde, M. (Comp.). *La enseñanza en la educación superior. Investigaciones, experiencias y desafíos*. Buenos Aires: Noveduc.

Menghini, R. (2019). “Aportes para pensar la formación de docentes para niveles Primario e Inicial en las universidades”. En Menghini, R.; Adrián, C. y Salinas, G. (Comps.). *La formación de maestros y maestras en la universidad.* Buenos Aires: Noveduc.

Mollis, M. *et al.* (2006). *La formación universitaria para el sistema educativo y el sector productivo. Casos comparados.* Buenos Aires: Planeta.

Pinkasz, D. (1992). “Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: tensiones y conflictos”. En Braslavsky, C. y Birgin, A. (Comps.). *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente.* Buenos Aires: Miño y Dávila.




# Leer y escribir para aprender en el nivel superior: repensar los aportes de las investigaciones didácticas en el aula

María Elena Molina[1]

## Introducción

La didáctica, como disciplina cuyo objeto de estudio es la enseñanza, es un campo reconocido y delimitado por los didactas, pero difuso para quienes la observan desde afuera (Camilloni, 2001, 2012). Es una disciplina que, históricamente, se va visto como "campo de aplicación" de teorías provenientes de otras ciencias (psicología, sociología, biología, lingüística, etc.). Sin embargo, la didáctica posee su propio objeto de estudio, sus propias teorías, formas de producir y *decir* conocimientos, y tales lógicas de investigación y transferencias están inherentemente ligadas al trabajo en el aula.

En esta tensión entre aplicación de aportes de otras disciplinas y desarrollo del propio campo, muchas veces los resultados de las investigaciones didácticas no suelen volver a al aula o no lo hacen con todas las potencialidades para la enseñanza y el aprendizaje que conllevan. ¿Cuáles son las causas de estas desvinculaciones? ¿Cómo retomar los hallazgos didácticos para mejorar las prácticas de enseñanza? En relación con estas preguntas, la presente ponencia sistematiza los aportes de la investigación "Escribir en forma epistémica para participar y construir saberes en dos asignaturas del nivel superior", investigación didáctica desarrollada en el marco del GICEOLEM (Grupo para la Inclusión y la Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias), equipo que dirige la Dra. Paula Carlino (CONICET-UBA). A partir de esta indagación, proponemos tres dimensiones de sistematización para repensar los aportes de las investigaciones

[1] Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), correo electrónico: elena.molina@uns.edu.ar

didácticas en el aula. La primera dimensión se vincula con el *qué* se propone hacer (qué proponen hacer los docentes a los alumnos, por qué, para qué y sobre qué contenidos se trabaja). La segunda dimensión se relaciona con el *quién* debe hacer eso que se propone (quién debe actuar en la clase: ¿los profesores, los alumnos o ambos en una acción conjunta?). La tercera dimensión, por su parte, atañe al *cómo* se lo propone hacer (cómo progresan los saberes en el tiempo, qué lugar se da a la acción conjunta entre docentes y alumnos a propósito de la construcción del conocimiento en el aula). Estas tres dimensiones, con base en las nociones de mesogénesis, topogénesis y cronogénesis de Sensevy (2007, 2011), posibilitan ponderar los alcances de las investigaciones didácticas y repensar la actualización y los sentidos de sus propuestas en las aulas.

## Problemas de la didáctica como disciplina

Para algunos autores y para muchos docentes, la didáctica es una disciplina instrumental, de carácter normativo. Esta opinión responde a una perspectiva reduccionista que, en cierto modo, desconoce las características de la constitución histórica de la disciplina.

Sin duda, la didáctica puede tener un aspecto normativo, del que adolece la producción de todos los autores que la han cultivado. Para la mayoría de autores, la didáctica tiene la pretensión de establecer las normas para un funcionamiento adecuado de las propuestas metodológicas en el aula. En los hechos, esta visión del trabajo didáctico cercena la creatividad del docente, mientras que desde otra visión, autores como Freinet (1963), por ejemplo, ven a la didáctica como una disciplina que posibilita generar principios a partir de los que cada docente necesitará construir una propuesta de trabajo acorde con las situaciones de un grupo escolar.

Díaz Barriga (1998) afirma que el establecimiento de una perspectiva normativa en la didáctica procede fundamentalmente de dos tradiciones: la durkhemiana, de principios de siglo, y la instrumentalista, como visión dominante de la misma, particularmente en el movimiento de los años cincuenta.

Por un lado, en la conceptuación de Durkheim sobre el campo de la educación, se establece una distinción entre tres ámbitos de la educación: la educación como una acción en el escenario escolar, social y familiar; la pedagogía como una teoría-práctica, cuya meta es generar reflexiones para orientar la acción, y la ciencia de la educación como la aplicación de las reglas científicas en la formulación de teorías universales sobre la educación. La pedagogía no es “ciencia”, sino que su carácter reflexivo la compromete con el establecimiento de orientaciones prácticas para la actividad educativa. Reconocemos que Durkheim se refiere a la pedagogía y no a la didáctica; sin embargo, el mismo carácter de

esta disciplina como parte de la pedagogía originó que se considerase en su dimensión de teoría-práctica. En este punto radica el carácter normativo de la didáctica, aun a costa de establecer su articulación con la teoría.

Por otro lado, el paradigma alemán sobre la disciplina pedagógica suele clasificar a la didáctica como una ciencia aplicada de la pedagogía. Así, se procede de una clasificación general entre las disciplinas llamadas teóricas —teoría pedagógica, filosofía de la educación, historia de la educación, entre otras— y las llamadas aplicadas, como pueden ser la didáctica, la orientación vocacional y la psicopedagogía.

En esta visión se han construido múltiples textos de didáctica, cuya tarea es prescribir las formas en las que puede actuar un docente. A pesar de que esta perspectiva ha sido suficientemente analizada y criticada, todavía goza de vigencia. La didáctica instrumental-normativa se centra en preguntas como las siguientes: ¿cómo se enseña?, ¿cuáles son los mejores o más eficaces métodos educativos?, ¿cómo resolver el problema de la falta de motivación o de disciplina en los estudiantes? Se pretende dar respuestas a tales preguntas a partir de diversas recomendaciones prácticas, inspiradas en la experiencia o reflexión de un autor, pero que difícilmente pueden ser trasladadas a una situación concreta.

Ya Freinet (1963) había efectuado varias formulaciones sobre la efectividad de esta perspectiva, cuando expresa:

> Leí a Montaigne y a Rousseau, y más tarde a Pestalozzi, con quien sentía un sorprendente parentesco [...] participé en el Congreso de la Liga Internacional para la nueva educación (1923), en el cual se reunieron los grandes maestros de la época, Ferrière, Bovet, Claparède [...] Pero cuando volví a encontrarme solo en mi clase me sentí desesperado: ninguna de las teorías leídas y estudiadas podrían trasladarse a mi escuela (Freinet, 1963, pp. 12-13).

Por ello, el autor solicita a los estudios de la didáctica no proponer “métodos" que los maestros deban aplicar, sino explicitar los principios fundamentales y presentar los resultados de un trabajo en el aula como ejemplo para que los docentes estén en condiciones de crear su propia propuesta. Esta ponencia se inscribe dentro de dicha perspectiva y revisita resultados de una investigación didáctica sobre lectura y escritura en el nivel superior como ejemplos de un trabajo en aula particular con potencialidades para la resignificación en otros espacios.

## Los modelos de investigación que subyacen en la didáctica

Contreras (1990) afirma que existen tres perspectivas para realizar la investigación didáctica: el enfoque positivista, el enfoque interpretativo y como ciencia aplicada.

El *enfoque positivista*, de alguna manera vinculado con la concepción instrumental de la didáctica, busca construir una propuesta universal y, al reducir el estudio de los problemas del aula a una precisión de variables, la indagación experimental de las mismas permitirá establecer algunas leyes que puedan utilizarse como predictoras de la ocurrencia de determinado fenómeno: la enseñanza o el aprendizaje. Sus formas de investigación se desprenden de la metodología experimental, grupos experimentales y grupos control, aplicación de pretest y postest, constituyen algunos de los procesos metodológicos que se derivan de esta propuesta. Está de más enfatizar que cada situación didáctica es única e irrepetible, y que cada relación docente-alumnos se construye en una temporalidad específica.

Por su parte, el *enfoque interpretativo* busca describir los procesos de la interacción educativa en el aula, con la finalidad de aportar elementos para la construcción social de los sentidos de lo acontecido. En cada situación humano-social, se construyen sentidos y es importante para este modelo de indagación aportar elementos para describir las interpretaciones que los sujetos realizan de aquello en lo que son actores: la interacción didáctica. Su método de trabajo se basa en la investigación cualitativa.

La tercera perspectiva concibe a la *didáctica como una ciencia aplicada*, y se considera "una disciplina que usa las teorías de las disciplinas básicas para explicar los fenómenos de enseñanza como casos particulares de los fenómenos que estudian" (Contreras, 1990, p. 129). Esta perspectiva, deudora necesariamente de la visión durkhemiana de la pedagogía como una teoría-práctica, permite llevar a cabo una articulación en el campo de la didáctica de lo teórico-social, con las derivaciones para elaborar propuestas para el aula. Contreras (1990) plantea que los aportes de la sociología y la psicología son necesarios para el desarrollo didáctico contemporáneo, aunque dichos aportes son insuficientes para la construcción de una propuesta didáctica.

La investigación que se discute en esta ponencia se efectuó desde un enfoque interpretativo que buscó comprender las condiciones didácticas que posibilitaban aprender a partir del trabajo epistémico con lectura y escritura en dos asignaturas del nivel superior.

## La investigación didáctica catalizadora de esta ponencia y sus principales resultados

Numerosas investigaciones reconocen los potenciales epistémicos de las prácticas de escritura y argumentación en diversas disciplinas universitarias. Sin embargo, pese a este reconocimiento, existen escasas investigaciones centradas en las condiciones didácticas y en las intervenciones docentes bajo las que se enseñan, aprenden y ejercen tales prácticas en dicho nivel. Por ello, a partir de un *estudio de casos múltiples* (Creswell, 2007; Stake, 1998), esta investigación identificó y caracterizó las condiciones didácticas que posibilitaron que

escritura y argumentación se transformasen, al mismo tiempo, en objetos de enseñanza y en herramientas para aprender contenidos en dos áreas de conocimiento del nivel superior (Letras y Biología).

En la aproximación teórica a los datos, retomamos algunos conceptos de las *teorías de la argumentación* (van Eemeren y Grootendorst, 1984), de la *teoría de las situaciones didácticas* (Brousseau, 2007) y de la *teoría de la acción conjunta en didáctica* (Sensevy y Mercier, 2007; Sensevy, 2011). Metodológicamente, analizamos fragmentos de registros de clase pertenecientes a dos cursos introductorios (caso Letras y caso Biología), entrevistas semi-estructuradas a alumnos y documentos áulicos (cuadernillos de cátedra, textos producidos por los alumnos y revisados por los docentes —parciales, trabajos prácticos, ponencias, etc.)—. El análisis estuvo guiado por la *codificación* y la *contextualización* (Maxwell y Miller, 2008), teniendo en cuenta las relaciones de contigüidad y similitud entre los datos recabados a partir del trabajo con diversas fuentes de información.

En relación con nuestro problema de investigación, hallamos dos resultados de envergadura que dialogan con otras propuestas del campo de la didáctica. En primer lugar, encontramos que ciertas condiciones didácticas —con matices particulares en cada uno de nuestros casos— permitieron que los alumnos asumiesen dos tipos de roles en relación con la producción de conocimientos en el aula: alumno-autor (caso Letras) y alumno-razonador (caso Biología). Las condiciones didácticas que allanaron el camino para la asunción de estos roles a partir del ejercicio de prácticas de escritura fueron: (1) *consignas de escritura argumentativa;* (2) *modalidades individuales, grupales y colectivas de trabajo con escritura en clase y en casa; y* (3) *carácter dialógico de las intervenciones docentes.* En efecto, tales condiciones permitieron que los contratos didácticos de estos casos se renegociasen y pautasen de forma más simétrica.

En segundo lugar, mostramos que, cuando escritura y argumentación se trabajaron como objetos de enseñanza y herramientas epistémicas, el tiempo didáctico se modificó tanto cuantitativa como cualitativamente. En estas aulas, (a) interactuar por escrito amplió el tiempo didáctico ya que extrajo la acción conjunta entre los participantes de los límites físicos y temporales de la clase (*modificación cuantitativa del tiempo didáctico*); y (b) interactuar por escrito modificó la calidad de ese tiempo puesto que permitió a profesores y estudiantes aprovechar las características del discurso escrito para interaccionar (*modificación cualitativa del tiempo didáctico*).

A la luz de estos resultados, nuestra investigación contribuyó a comprender cómo la escritura y la argumentación pueden trabajarse en aulas del nivel superior a fin de ayudar a los alumnos a aprender contenidos disciplinares mientras se adentran en los modos de decir propios de sus áreas de conocimiento. De este modo, focalizando particularmente las nociones de medio, contrato y tiempo didácticos, caracterizamos las repercusiones que el

escribir y el argumentar para aprender tuvieron en dos sistemas de interacción docentes-alumnos-saberes.

## Tres dimensiones para pensar los aportes de las investigaciones didácticas: qué, quién, cómo

Sensevy (2007) propone tres conceptos para analizar la acción conjunta entre docentes y alumnos que, pensados en términos más generales, posibilitan "leer" los resultados de investigaciones didácticas al modo en el que lo proponía Freinet (1963): en tanto explicitaciones de los principios fundamentales y de un trabajo en el aula como ejemplo para que los docentes estén en condiciones de crear su propia propuesta. Tales conceptos son: *mesogénesis* (génesis del medio), *cronogénesis* (génesis del tiempo didáctico) y *topogénesis* (génesis de las responsabilidades en relación con la producción de los saberes en el aula).

La expresión *génesis del medio* (*mesogénesis*) se designa desde su acepción etimológica (Chevallard, 2013 [1985]; Sensevy, Mercier y Schubauer-Leoni, 2000). La transacción didáctica presenta esta particularidad: lo que constituye el contenido debe ser redefinido con regularidad de acuerdo con un "periodo" más o menos largo. Disponer de la categoría de mesogénesis para describir la actividad didáctica significa estudiar la manera en que el contenido de la interacción se (re)elabora continuamente de manera cooperativa entre el profesor y los alumnos. Podemos considerar esta categoría como una manera de describir específicamente el trabajo conjunto del profesor y los alumnos. La mesogénesis constituye, por ende, una respuesta a la elaboración de un sistema común de significados para el profesor y para los alumnos, en el cual las transacciones didácticas cobran toda su importancia.

La *cronogénesis*, por su parte, se vincula con la gestión del tiempo didáctico. La acción didáctica se caracteriza antes que nada porque su contenido se modifica incesantemente. Lo que le da forma a esa modificación es el hecho de que el saber esté dispuesto en el eje del tiempo (Chevallard, 2013 [1985]; Chevallard y Mercier, 1987; Sensevy, Mercier y Schubauer-Leoni, 2000). Toda enseñanza se concibe desde esta perspectiva como una *progresión* que organiza los cambios de la acción.

Las dos categorías anteriores no suponen de ninguna manera que se atribuya un agente a la acción. Podemos describir esta forma de elaboración del medio sin mencionar a los actores de dicha génesis; en cuanto a la cronogénesis, la misma constatación es válida.

Sin embargo, también podemos tomar la decisión de centrarnos en la manera en que las diferentes acciones mesogenéticas o cronogenéticas son compartidas por los participantes de la transacción. Aquí ingresa entonces la noción de *topogénesis*. En general, podríamos

tratar de describir la manera en que se comparten las responsabilidades (en relación con la producción de los saberes) dentro de las transacciones didácticas. El estudio *in situ* de las interacciones didácticas, desde el punto de vista de la categoría de la topogénesis (Chevallard, 2013 [1985]; Sensevy, 1998; Sensevy, Mercier y Schubauer-Leoni, 2000), nos lleva de esta manera a describir la fuerza de las transacciones, es decir, a evaluar hasta qué punto estas mismas se sustentan orgánicamente en una actividad compartida por el profesor y el alumno.

Con el propósito de esbozar este sistema de descripción, Sensevy (2007) caracteriza las tres "génesis" de la siguiente manera: la mesogénesis corresponde a la pregunta *¿qué?* o más precisamente *¿cómo qué?* En efecto, la mesogénesis nos lleva a identificar el contenido epistémico preciso de las transacciones didácticas. La cronogénesis plantea la pregunta *¿cuándo?* o más precisamente *¿cómo cuándo?* En otras palabras, la cronogénesis nos propone identificar la naturaleza y las razones del cambio, en un determinado momento, de un contenido epistémico a otro. La topogénesis corresponde a la pregunta *¿quién?* y más precisamente *¿cómo quién?* En definitiva, la topogénesis nos conduce a identificar la manera en que el contenido epistémico de la transacción se distribuye efectivamente entre sus agentes. La categoría topogénesis constituye así un elemento de análisis privilegiado de la naturaleza "conjunta" de las transacciones. Si aceptamos este sistema nemotécnico y sinóptico de preguntas, podemos decir que el análisis de los fenómenos didácticos, con la ayuda de esta tríada, consistiría en considerar cada una de las preguntas (¿*cómo qué*? ¿*cómo cuándo*? ¿*cómo quién*?) manteniendo como trasfondo las otras dos.

Retomando estas categorías, proponemos tres dimensiones de sistematización para repensar los aportes de las investigaciones didácticas en el aula. La primera dimensión se vincula con el *qué* se propone hacer (qué proponen hacer los docentes a los alumnos, por qué, para qué y sobre qué contenidos se trabaja). La segunda dimensión se relaciona con el *quién* debe hacer eso que se propone (quién debe actuar en la clase: ¿los profesores, los alumnos o ambos en una acción conjunta?). La tercera dimensión, por su parte, concierne al *cómo* se lo propone hacer (cómo progresan los saberes en el tiempo, qué lugar se da a la acción conjunta entre docentes y alumnos a propósito de la construcción del conocimiento en el aula). Estas tres dimensiones, con base en las nociones de mesogénesis, topogénesis y cronogénesis de Sensevy (2007, 2011), posibilitan ponderar los alcances de las investigaciones didácticas y repensar la actualización y los sentidos de sus propuestas en las aulas.

En la tabla n.º 1, se sistematizan los resultados de la investigación propuesta como catalizador de esta ponencia.

**Tabla n.º 1.** Sistematización de resultados a partir de las dimensiones qué, quién, cómo

| Resultados | Qué | Quién | Cómo |
|---|---|---|---|
| **Condiciones didácticas**<br>Consigna de escritura argumentativa.<br>Modalidades individuales, grupales y colectivas de trabajo con escritura en clase y en casa.<br>Carácter dialógico de las intervenciones docentes. | **Caso Letras:** escribir una ponencia (Contrato didáctico caracterizado por la *asimetría simétrica*). | **Caso Letras:** Alumno-auto.<br><br>**Caso Biología:** Alumno- razonador.<br><br>**Funciones del docente:** definir, devolver, regular e institucionalizar | **Trabajo entrelazado** con lectura y escritura (Carlino, Iglesias y Laxalt, 2013). |
| **Tiempo didáctico**<br>*Modificación cuantitativa*: ampliación del tiempo didáctico al incorporar escritura en las prácticas de enseñanza.<br>*Modificación cualitativa:* aprovechamiento de las características del discurso escrito en las interacciones entre docentes, alumnos y saberes.. | **Caso Biología:** escribir textos argumentativos breves (desfamiliarización del contrato didáctico tradicional). | | |

En la investigación "Escribir en forma epistémica para participar y construir saberes en dos asignaturas del nivel superior", se hallaron dos resultados de envergadura: las condiciones didácticas que propiciaban el trabajo con escritura y argumentación en carácter tanto de objetos de enseñanza como de herramientas epistémicas; y las modificaciones que esta inclusión de la escritura y la argumentación en las prácticas de enseñanza conllevó para la gestión del tiempo didáctico.

En relación con estos resultados, preguntarse por el *qué* propició estas condiciones didácticas y el *qué* permitió que el tiempo didáctico se modificase implica comprender que se pudo trabajar de esta forma en el marco de dos grandes tareas de escritura (escribir una ponencia en el caso Letras y escribir textos argumentativos en el caso Biología). Ambas tareas posibilitaron que los contratos didácticos (los sistemas de expectativas mutuas entre docentes y alumnos en relación con los saberes en juego, siguiendo a Brousseau —2007— ) se tornasen más simétricos.

La pregunta por el *quién*, por su parte, permite distinguir que, en este nuevo contrato más simétrico, los alumnos asumieron posiciones de alumnos-autores en el caso Letras (cuando tuvieron que elegir el contenido de sus ponencias e investigar un tema sobre el que, finalmente, conocían un poco más que sus propios docentes) y de alumnos-razonadores en

el caso Biología (cuando los docentes propusieron problemas que ligaban los conceptos estudiados con casos de la vida cotidiana y los alumnos precisaron *usar* lo estudiado para resolverlos y justificar las decisiones tomas). Los docentes, asimismo, recurrieron a las funciones de definir, devolver, regularizar e institucionalizar (Brousseau, 2007; Sensevy, 2007) a fin de permitir que los alumnos se ubicasen como autores y razonadores. Tales funciones pueden detallarse como:

- *Definir*: establecer los objetivos y las condiciones de una situación de aprendizaje.
- *Devolver*: se relaciona con la acción por la que el docente delega la responsabilidad en los alumnos de tornarse co-productores de los saberes en juego.
- *Regular*: concierne a los recursos mediante los cuales el docente influye en los comportamientos de sus estudiantes.
- *Institucionalizar*: se refiere al reconocimiento, por parte del docente, de los modos de actuar y de pensar que resultan adecuados para el juego.

Finalmente, la pregunta por el *cómo* atañe al modo en el que se trabajó dentro del aula y fuera de ella para que estas condiciones didácticas y estas modificaciones del tiempo didáctico pudiesen posibilitar el uso epistémico de la escritura y la argumentación. En ambos casos, se dio un trabajo entrelazado con escritura y argumentación (Carlino, Iglesias y Laxalt, 2013). Estas prácticas de escribir y argumentar constituyeron ejes vertebradores del desarrollo de las clases y de la ilación entre una clase y otra. No se dio una escritura "por encargo" (Marucco, 2001), sino que se utilizó la escritura y la argumentación como herramientas para abordar los contenidos disciplinares de Letras y de Biología y se propusieron tareas que estructuraron, sostenida e iterativamente, el trabajo dentro y fuera del aula.

Para concluir, cabe recordar que esta ponencia no buscaba mostrar en detalle los resultados de una investigación, sino enfatizar modos de lectura y de abordaje de las investigaciones didácticas. Formas de leer y focalizar que permitan entender la producción de conocimiento didáctico no como normas a acatar, sino como ejemplos/casos que ayuden a los docentes a crear sus propias propuestas. De este modo, proponemos realizar las preguntas en relación a *qué, quién* y *cómo* se trabaja en las aulas indagadas desde las investigaciones didácticas. Esto es, pensar *qué propone hacer; quién precisa hacer eso que se propone*; y *cómo se lo propone hacer*. Estas preguntas se erigen, al menos, como puntos de partida para reflexionar sobre los aportes de la teoría didáctica a las prácticas de enseñanza.

## Referencias bibliográficas

Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Camilloni, A. (2001). “De herencia, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales a la didáctica”. En Camilloni, A. *et al*. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, pp. 17-39.

Camilloni, A. (2012). “Justificación de la didáctica”. En Camilloni, A. *et al*. *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós, pp. 19-22.

Carlino, P.; Iglesia, P. y Laxalt, I. (2013). “Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas”. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, vol. 11 (1), 105-136.

Chevallard, Y. (2013 [1985]). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique [Publicación original en francés: 1985].

Chevallard, Y. y Mercier, A. (1987). *Sur la formation historique du temps didactique*. Marseille: IREM de Marseille.

Contreras, J. (1990). *Enseñanza, curriculum y profesorado.* Madrid: Akal.

Díaz Barriga, A. (1998). “La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos”. *Perfiles Educativos*, (80), enero-junio.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches* (Segunda edición). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Freinet, C. (1963). *Técnicas Freinet para la escuela moderna*. México: Siglo XXI.

Marucco, M. (2001). “La enseñanza de la lectura y la escritura en el aula universitaria”. Ponencia presentada en las I Jornadas sobre *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias.* Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio de 2001.

Maxwell, J. y Miller, B. (2008). “Categorizing and connecting strategies in qualitative data analysis”. En Leavy, P. y Hesse-Biber, S. (Eds.). *Handbook of emergent methods*. New York: Guilford Press, pp. 85-106.

Sensevy, G. (2007). “Des catégories pour décrire et comprendre l’action didactique”. En Sensevy, G. y Mercier, A. (Eds.). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves.* Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir: éléments pour une théorie de l’action conjointe en didactique***.** Bruxelles: Éditions de Boeck.

Sensevy, G. y Mercier, A (Eds.) (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves.* Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Sensevy, G.; Mercier, A. y Schubauer-Leoni, M. L. (2000). Vers un modèle de l’action didactique du professeur A propos de la course à 20. *Recherches en didactique des mathématiques, 20*(3), 263-304.

Sensevy. G. (1998). *Institutions didactiques.* Paris: PUF.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles: De Boeck.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

van Eemeren, F. y Grootendorst, R. (1984). *Speech Acts in Argumentative Discussions*. Dordrecht: Foris Publications.




# La vinculación entre investigación, docencia y extensión en la universidad. Aportes para su análisis y problematización

Elda Monetti[1]
Laura Bibiana Baigorria[1]
Sandra Fraga[2]

## Introducción

La docencia, la extensión y la investigación constituyen las actividades centrales de la universidad y sus funciones prioritarias. Considerados como espacios de práctica social tienen en común a uno de los actores: el docente. Asimismo, refieren a un hacer situado en un contexto histórico y social que le otorga estructura y significado. Sin embargo, difieren en las lógicas de funcionamiento; las transformaciones que promueven; las formas de decir, de hacer y de ver el mundo; los objetos que crean; las formas de relacionarse de los sujetos con sí mismos, con los otros y el mundo. Estas funciones de la universidad tienen, en términos institucionales (estructurales, normativos, organizativos y operativos) una autonomía relativa que suele marcar desarrollos desiguales, competencias y, muchas veces, subordinación de una/s sobre otras. Sólo el reconocimiento real de la mutua retroalimentación, en la que se piensen de modo articulado, aportará para un tratamiento profundo de esta tensión problemática de modo que redunde en una mayor legitimidad de la universidad pública.

Vincular enseñanza y extensión a la investigación multiplica las posibilidades de formar nuevos investigadores, conectando mejor la agenda de investigación con los problemas de

[1] Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur, correo electrónico: marga@criba.edu.ar, laura.baigorria@uns.edu.ar.
[2] Facultad de Psicología, Universidad de la República (Uruguay).

la comunidad y con los sectores que los conocen por experiencia directa, por lo que se expande el potencial de creación. Conectar enseñanza e investigación con la extensión la enriquece con el aporte del conjunto de las disciplinas la interacción entre diversos actores y saberes.

En este trabajo presentamos los sustentos teóricos de un proyecto de investigación de un grupo de investigación integrado a una red interuniversitaria que ya viene trabajando en forma conjunta desde el año 2015 en temáticas relacionadas con la educación universitaria. Esta investigación se enfoca sobre las relaciones posibles entre las prácticas de extensión, investigación y docencia universitaria. Sus finalidades son, por un lado, la comprensión en profundidad de las condiciones, procesos y dinámicas que intervienen en estas relaciones tal como se realizan de dos universidades latinoamericanas: UdelaR y UNS. Por otro lado, generar procesos de mejoramiento de las prácticas educativas en el nivel universitario que articulen la enseñanza, la investigación y la extensión. En este sentido se busca generar propuestas que enriquezcan y retroalimenten la producción y transmisión del conocimiento atendiendo al contexto en que las universidades se insertan.

La investigación se inscribe en la lógica de un estudio cualitativo con la modalidad de investigación participativa.

## Algunas aproximaciones para la comprensión del proyecto de investigación

Cuando decidimos que nos movilizaba saber qué sucedía en nuestra universidad (UNS) con las funciones de docencia, extensión e investigación fue cuando comenzó a gestarse y delinearse el proyecto de investigación denominado “Las prácticas de extensión, investigación y docencia en la universidad: sus vínculos”. En el transitar la elaboración del proyecto, surgió la idea y posterior concreción de trabajar en forma conjunta con colegas de la Universidad de la Republica dado que se mantiene un vínculo a través de una red interuniversitaria.

Una de las primeras cuestiones que establecimos en los motivos por los cuales nos interesa el tema fue delinear cómo es la estructura y organización de cada universidad para posteriormente poder establecer qué nos interesa estudiar.

La Universidad Nacional del Sur (UNS) es una universidad mediana[3], cuya organización académica y administrativa combina una estructura departamental y un sistema de cátedras.

[3] Esta apreciación se sostiene teniendo en cuenta la cantidad de docentes y alumnos que congrega; en 2009 suman 18 840 alumnos y 2527 docentes (Mastache, Monetti, Aiello, 2013).

La revisión de la normativa evidencia que la forma departamental se reconoce explícitamente como única estructura organizativa[4]. Se define a los departamentos como "las unidades fundamentales de la enseñanza universitaria y ejercen su función mediante la docencia, la investigación y la extensión"[5]. Los mismos se constituyen a partir de disciplinas afines. Asimismo, se prevé la creación de Centros o Institutos de Investigación dependientes de uno o más departamentos "donde se realicen tareas de investigación y de extensión"[6]. El departamento es responsable de la gestión y desarrollo de las carreras de grado y posgrado.

La Universidad de la República (Udelar) es la principal institución de educación superior universitaria, pública del Uruguay. Los servicios universitarios que la integran (Facultades, Institutos y Escuelas) están agrupados en Macro áreas temáticas; en el entendido de que el funcionamiento estable de éstas puede contribuir a la mejor definición de su hacer. La Facultad de Psicología integra las Áreas Salud y Social.

Durante el Rectorado de Rodrigo Arocena (2006-2014) se impulsó la Segunda Reforma Universitaria, demandando un cambio de paradigma en la formación de los universitarios, a través de la Curricularización de la Extensión Universitaria y la Renovación de la Enseñanza, en el entendido que el desarrollo de la extensión universitaria, tanto para estudiantes como docentes, puede facilitar algunas transformaciones en la propuesta pedagógica de la Universidad. Entre las orientaciones para la curricularizacion de la extensión, se definieron espacios pedagógicos en contextos de integralidad, los llamados Espacios de Formación Integral (EFI).

En ambas universidades, los diversos actores sociales e institucionales, realizan variadas actividades orientadas a la difusión de la cultura y el uso socialmente valioso del conocimiento. El cogobierno por parte de estudiantes, egresados y docentes, en diálogo con la gratuidad, el libre acceso, laicidad y autonomía sustentan la identidad institucional de la formación universitaria. Se configuran espacios diferentes desde donde investigar y enseñar, enseñar y hacer extensión. Allí, el diálogo entre estas tres funciones se proyecta como desafío y objetivo.

El interés y la importancia del tema de este proyecto de investigación radica en la necesidad de profundizar la construcción de referentes teóricos acerca de los vínculos entre las funciones centrales de las universidades latinoamericanas —investigación, extensión y

[4] En la segunda parte del Estatuto de la Universidad Nacional del Sur (Resolución n.º P-07/05) referida a la Estructura e Integración, en el artículo 5 se establece que "La Universidad Nacional del Sur adopta como base de su organización académica y administrativa la estructura departamental".

[5] Universidad Nacional del Sur (2005). *Texto ordenado del Estatuto de la Universidad Nacional del Sur*. Art 6.

[6] Universidad Nacional del Sur (2005). *Texto ordenado del Estatuto de la Universidad Nacional del Sur*. Art 6.

docencia— a fin de comprender las prácticas que se producen y cómo se vinculan con la comunidad y la sociedad en general.

## ¿Cómo delineamos la propuesta de investigación?

Luego de definir la importancia del tema a investigar, problematizamos en torno a él, establecimos supuestos o puntos de partida que pueden tomarse como hipótesis de trabajo, objetivos, delineamos el encuadre metodológico, establecimos un cronograma. Por razones de extensión del trabajo, nos referiremos a algunas de las cuestiones para poder describir posteriormente en qué momento de la investigación nos encontramos.

Los problemas que nos planteamos son los siguientes:

- ¿Cuáles son los rasgos/características del vínculo entre las prácticas referidas a las funciones de docencia, investigación y extensión que se producen en la UdelaR y la UNS?
- ¿De qué manera generar prácticas que tiendan a la integralidad/vinculación de las funciones de docencia, investigación y extensión?

Dadas las características de este Proyecto de investigación y sus fundamentos teórico-epistemológicos y metodológicos, no partimos de hipótesis a validar o refutar. No obstante ello, podemos señalar algunos supuestos que operan como hipótesis de trabajo:

- La universidad como institución educativa configura un ámbito social, en tanto objeto y espacio simbólico y material, en el que lo instituido y lo instituyente producen su propia singularidad.
- Las universidades desarrollan formas de relación diversas entre las funciones de docencia, extensión e investigación.
- El docente universitario, sujeto académico, es quien debe concretar en sus prácticas las funciones de docencia, extensión e investigación.
- La conformación de la red de instituciones universitarias de distintos países da la posibilidad de conocer otras experiencias, analizar sus posibilidades y sus limitaciones, así como comprender los contextos sociales y educativos en que se insertan.
- La participación en equipos interdisciplinarios en redes interuniversitarias produce aportes enriquecedores a la mirada sobre la problemática investigada.
- El objeto de estudio de esta investigación constituye un fenómeno humano complejo que puede ser analizado en distintos planos (personal, grupal, organizacional, institucional, social) y desde múltiples perspectivas teóricas.

Los objetivos que nos propusimos:

- Identificar y caracterizar las prácticas en las que se articulen las funciones de investigación, extensión y docencia en la UdeLaR y en la UNS.
- Comprender el vínculo entre las prácticas de enseñanza, de investigación y extensión que se producen en la UdelaR y en la UNS.
- Generar procesos de mejoramiento de las prácticas educativas en el nivel universitario que articulen la enseñanza, la investigación y la extensión.
- Reconocer continuidades y rupturas entre las funciones de docencia, investigación y extensión, a fin de brindar elementos para la elaboración tanto de propuestas de formación docente como de dispositivos de cambio pedagógico e institucional a partir del trabajo en red entre la UdelaR y la UNS.
- Formar recursos humanos en el ámbito de la investigación educativa para generar prácticas universitarias innovadoras y transformadoras.
- Profundizar en la comprensión de los factores que —desde la mirada de los actores— inciden en los vínculos entre docencia, investigación y extensión en las universidades de UdeLaR y UNS.

La propuesta metodológica en que se encuadra este proyecto de investigación se sustenta en la relación entre esta, los supuestos epistemológicos y el marco teórico. En este sentido consideramos necesario explicitar las conceptualizaciones epistemológicas que guían las acciones del investigador y que subyacen y emergen en los resultados obtenidos. Es decir que no solamente encuadran la investigación y justifican las decisiones metodológicas, sino que devienen texto en las construcciones teóricas que se producen en la investigación. Es por ello que a continuación se plantearán las mismas, teniendo en cuenta el enfoque de investigación adoptado en este proyecto.

Desde el punto de vista epistemológico se parte del supuesto de que el objeto de estudio: los vínculos entre las funciones de docencia, extensión e investigación en la universidad, son *fenómenos complejos*. Ello implica que el objeto de conocimiento se presenta como un campo de problemáticas atravesado por múltiples significaciones. En este sentido, la complejidad no es una propiedad del objeto en sí sino una hipótesis de las investigadoras.

Lo *complejo* alude a lo heterogéneo; significa entretejido, entrelazado. Se opone a lo simple y a lo complicado (Ardoino, 1993a). Lo complicado involucra la idea de partes que componen un todo y que pueden simplificarse para analizarlo, mientras que la complejidad justamente alude a lo enmarañado, a lo irreductible, a lo no simplificable.

La complejidad implica, pues, pensar la realidad como conformada por dimensiones múltiples —e incluso contradictorias— que constituyen un todo, que no puede ser "descompuesto" sin pérdida sustancial de información. Hay una idea de conjunto, de totalidad,

que no siempre resulta completamente analizable. Así, nuestra investigación desde esta perspectiva supone, por un lado, tratar de dar cuenta y considerar la multiplicidad enmarañada de factores intervinientes.

Siguiendo a Edgar Morin (1989, 1990, 1994, 1997a, 1997b) se define la complejidad por la existencia de un conjunto de rasgos que caracterizan al campo problemático en análisis. Junto al orden y a las regularidades, se aceptan el caos y el desorden como componentes de los objetos de conocimiento. Ello presupone el azar, lo imprevisible, lo aleatorio, lo indeterminado, todo lo cual se vincula a su vez con la singularidad, con el acontecimiento, con la no linealidad.

Al definir el objeto de estudio como complejo, se asume el requerimiento de recurrir a diversas teorías políticas, didácticas, pedagógicas, psicológicas, sociológicas, institucionales, discursivas y psicosociales para intentar comprenderlo en mayor profundidad. Se reconocen que estas distintas miradas pueden dar lugar a contradicciones irreductibles a nivel de cada teoría, dadas las limitaciones propias de cada una. Ello exige sostener la autocrítica sobre los propios límites, así como la interrogación sobre los fundamentos y condiciones de producción de los conocimientos a los que los diversos análisis van dando lugar. Este meta-análisis permite superar las contradicciones sin negarlas, al tiempo que postula otras, dando cuenta, una vez más, de que el conocimiento es inacabado e inacabable.

Finalmente, ante una realidad que se supone compleja, se opta por un tipo de mirada que intenta comprender e interpretar, más que explicar.

En este sentido, es relevante aclarar que la propuesta no es desarrollar una investigación que trata de controlar los fenómenos para estudiar su desarrollo en situaciones de laboratorio. Muy por el contrario, el interés se ubica en tender al incremento del conocimiento y la inteligibilidad del campo de problemáticas definido en situación real, en su dinámica cotidiana. Esto exige tratar de comprender los datos obtenidos, buscar e interpretar significados y sentidos a partir de la información relevada, lo cual es propio del *enfoque hermenéutico*.

La investigación se inscribe en la lógica de un estudio cualitativo con la modalidad de investigación participativa.

Su objeto de estudio es: el vínculo entre las prácticas referidas a las funciones de docencia, extensión e investigación en la universidad.

El universo de análisis está compuesto por los Proyectos de grupos de investigación y de extensión en curso que se encuentren relacionados con la docencia en la Universidad Nacional del Sur y en Facultad de Psicología de la Universidad de la ReA lo largo de la investigación se prevén dos grandes etapas. En el primer momento se avanzará en la comprensión de las prácticas de investigación, extensión y docencia que se realizan en Proyectos de grupos de investigación y de extensión en curso que se encuentren relacionados

con la docencia en la Universidad Nacional del Sur y en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.

Los instrumentos de recolección de datos son la entrevista semi-estructurada a docentes y estudiantes y los documentos producidos en el marco de los proyectos analizados. El análisis de contenido y el análisis del discurso son los métodos de análisis a utilizar.

En una segunda etapa, a partir del conocimiento construido en la etapa anterior el equipo de investigación diseñará o participará de una propuesta de extensión relacionada con la investigación y la docencia en un campo disciplinar el campo de las ciencias agronómicas, biológicas, la educación y la psicología.

## Un cierre a modo de apertura: ¿qué llevamos recorrido hasta el momento?

En este momento, nos encontramos en la primera etapa de este proyecto de investigación. Es decir, tratando de comprender las prácticas de investigación, extensión y docencia que se realizan en proyectos de grupos de investigación y de extensión en curso que se encuentren relacionados con la docencia en la Universidad Nacional del Sur y en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Para ello, partimos de dos líneas de trabajo: por un lado, construyendo un marco teórico con bibliografía relacionada con el objeto de estudio de nuestro proyecto para fundamentar las decisiones teóricas-epistemológicas que asumiremos; por otro lado, buscando en los diferentes departamentos de la Universidad (Biología, Humanidades y Agronomía) que proyectos de extensión se están realizando para poder tomar al menos dos de ellos como objeto de indagación y comprensión de su funcionamiento y trabajo. Además, buscamos analizar si se combinan en los mismos las funciones de extensión, docencia e investigación.

Como puede verse estamos dando comienzo a este proyecto y avanzando en los primeros pasos. No obstante, nuestro interés radica en comprender y conocer cómo se vinculan las funciones y qué impacto tiene la extensión en la vida social de la comunidad en que tanto la Universidad del Sur como la Universidad de la República se encuentran insertas. Esto nos habilitará a nuevas formas de comprensión o no; o bien, nos desafiará a construir otro sentido de la extensión y de la relación entre la Universidad y la comunidad.

## Referencias bibliográficas

AAVV. (2009). Pronunciamiento de la UNC sobre la función de extensión en las Universidades Públicas Nacionales. Tercer Foro de Extensión. Córdoba.

Arocena, R y otros. (2013). “Integralidad: tensiones y perspectivas”. *Cuaderno de Extensión* n.º 1, Montevideo: UdelaR. Recuperado de: http://www.pim.edu.uy/files/2013/05/Cuaderno_integralidad-1.pdf.

Monetti, E. (2015). “El docente universitario: su formación pedagógica”. Revista *ISEL*, Buenos Aires, pp. 62-75.

Monetti, E. (2015). *La didáctica de las cátedras universitarias. Estilos de enseñanza y planificación de clases*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Monetti, E. (Coord.) (2016). “Prácticas y experiencias significativas para la inclusión”. *Documentación de situaciones educativas potenciadoras de la formación docente inicial y continua*. Bahía Blanca: PASEM. Recuperado de: http://www.uns.edu.ar/contenidos/407/638#publicaciones.

Monetti, E.; Ruiz, M. y Sassi, V. (2017). “Pensar la democratización desde la construcción del conocimiento en la universidad” Ponencia *VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano La universidad como objeto de investigación*. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fé. Argentina. Publicado en: http://www.unl.edu.ar/u17/wp-content/uploads/2016/08/Libro-de-res%C3%BAmenes-U17-2.pdf.

Monetti, E. y Aiello, B. (2016). “Clases universitarias alteradas”. En Monetti, E. (Coord.). *Prácticas y experiencias significativas para la inclusión. Documentación de situaciones educativas potenciadoras de la formación docente inicial y continua*. PASEM. Bahía Blanca, pp. 112-124.

Morin, E. (2007a). “Complejidad restringida, complejidad general. Sostenible?”, 9 (9):23-49 Consultado el 13de diciembre del 2011. Recuperado de: http://hdl.handle.net/2099/3883.

Morin, E. (2007b). “Complejidad restringida y complejidad generalizada o las complejidades de la complejidad”. *Utopía y praxis latinoamericana*. Año 12. n.º 38, 107-109.

Morin, E. (2008). *Introducción al pensamiento complejo*. Buenos Aires: Gedisa.

Ofelia, A. G (1992). “Consideraciones en torno al concepto de extensión de la cultura y de los servicios”. *Revista de la Educación Superior*. n.º 81. Vol. 21. Recuperado de: http://www.bdigital.unal.edu.co/7472/1/marialilianaherreraalbrieu.20121.pdf.

Orbe, P. (2006). “El surgimiento y la consolidación de una Universidad nueva”. En Cernadas de Bulnes, M. *Universidad Nacional del Sur 1956-2006*. Bahía Blanca: Ediuns.

Orler, J. (2012). “Docencia-Investigación: ¿una relación antagónica, inexistente o necesaria?”. *Academia*. Año 10, n.º 19, 289-301.

VIII Jornadas de Investigación en Humanidades

# Una manera de hacer visible el pensamiento: el relato como estrategia metodológica

Elda Monetti[1]
María Rosa Prat[2]
Elba García[2]

## Introducción

En los últimos años estamos llevando a cabo un proyecto de investigación centrado en la enseñanza y el aprendizaje de la Química en los primeros años de las carreras universitarias. El objetivo del proyecto es mejorar el aprendizaje de los alumnos implementando metodologías/estrategias de trabajo en el aula que representen una verdadera oportunidad para lograr el aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades cognitivas.

Uno de los mayores desafíos para los estudiantes ingresantes a la UNS y de primer año, inscriptos en carreras donde la materia química está en su currícula, es la escritura de fórmulas químicas.

En este contexto surge, dentro de las problemáticas detectadas, la necesidad de comprender las dificultades en el aprendizaje del lenguaje de las fórmulas químicas y los factores que inciden en su enseñanza, lo que se constituyó en uno de los objetos de investigación.

Los objetivos de este trabajo son, en primer lugar, presentar al relato como un instrumento de recolección de datos y en segundo lugar, reflexionar acerca del uso del relato como estrategia metodológica en este tipo de investigaciones, sus ventajas y desventajas.

[1] Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), correo electrónico: marga@criba.edu.ar.

[2] Departamento de Química, Universidad Nacional del Sur (UNS), correo electónico: mrprat@criba.edu.ar, garciaea@criba.edu.ar.

## Acerca del relato en nuestra investigación

La escritura de fórmulas químicas y sus nombres asociados son saberes que le permiten al estudiante ir construyendo una "cultura científica básica" a fin de acceder al entendimiento de fenómenos químicos más complejos. Las fórmulas químicas son el lenguaje abreviado de la química y a su vez, una fuente de información acerca de la identificación y composición de las sustancias que representan, de ahí la importancia de su correcta escritura.

La necesidad de comprender las dificultades en el aprendizaje del lenguaje de las fórmulas químicas nos llevó, desde nuestro proyecto de investigación titulado "Enseñar y Aprender Química en la Universidad", a enfocar esta problemática en los cursos de nivelación[3] de la UNS. Es en este contexto y con el objetivo de comprender los saberes que los estudiantes ingresantes construyen acerca de las fórmulas químicas, que se realizó un estudio durante febrero de 2018 con alumnos ingresantes a la UNS que asistieron al curso de nivelación en Química.

El instrumento de recolección de datos que se utilizó fue una encuesta diseñada ad hoc, la cual constaba de dos partes: una en relación a las características de la población participante (edad, sexo, escuela, orientación y lugar de procedencia) y la otra acerca de conocimientos de fórmulas químicas. En esta última se propuso al estudiante la escritura de las fórmulas químicas de ocho compuestos inorgánicos, binarios y ternarios, a partir de su nomenclatura. Además se solicitó que relatara la estrategia empleada para escribir tres de esas ocho fórmulas, seleccionando para ello dos compuestos binarios (un óxido y un hidruro) y uno ternario (oxisal).

La encuesta se tomó en distintos momentos didácticos: el primero de ellos, antes del inicio de la enseñanza del contenido "Fórmulas Químicas" y el segundo luego de haber desarrollado la secuencia didáctica y antes de la evaluación del contenido.

Este diseño tuvo por objeto caracterizar el nivel de conocimientos que el alumno poseía al egreso de la escuela secundaria y luego de la secuencia didáctica en la universidad - habilidad para escribir apropiadamente fórmulas químicas a partir de la nomenclatura aplicando los conceptos de estado de oxidación y electroneutralidad (Monetti, Lescano y Ballesteros, 2018).

Dada la necesidad de comprender las dificultades en el aprendizaje de la construcción de las fórmulas químicas, se recurrió al relato como metodología para conocer cómo los estudiantes realizaban esta construcción. Desde este punto de vista el relato constituye un mecanismo de reflexión y visualización de las operaciones cognitivas de los alumnos.

[3] Este curso forma parte del programa de admisión de ingresantes de la UNS.

En este marco, nuestra investigación pretende poner a disposición del docente conceptualizaciones teóricas que den cuenta de las dificultades en el aprendizaje de las fórmulas químicas que tiene el estudiante que ingresa a la universidad.

## El relato en el conocimiento químico

La Química es una ciencia que presenta "multiniveles" entre los cuales los conceptos "navegan" de manera inevitable, así, el conocimiento químico se puede representar en tres formas principales: macro, submicro y simbólico (Johnstone, 1982). Por lo tanto, es posible describir un mismo fenómeno utilizando estos tres niveles:

- Nivel macroscópico: se puede captar mediante los sentidos, está constituido por lo que se puede ver, observar, tocar.
- Nivel microscópico: es una construcción modélica que intenta explicar lo que se observa a nivel macroscópico. Se puede usando los denominados íconos químicos que están compuestos por iconemas especiales.
- Nivel simbólico: se usan símbolos especiales llamados símbolos químicos instituidos y aceptados por la comunidad científica.

Aun cuando la escritura de fórmulas químicas se ubica en el último de los niveles de representación, la descripción de un fenómeno químico a través de ecuaciones químicas, que implica el uso de fórmulas químicas, requiere una asociación de los dos últimos niveles de representación lo cual representa una dificultad para estudiantes que recién inician su carrera universitaria. Según lo expresado por Chen y Gilbert (2009) la representación de los conceptos en química es multimodal porque combina más de un modo de representación por lo que el éxito de los aprendizajes en esta ciencia implica la posibilidad de asociaciones mentales entre los diferentes niveles de representación de los fenómenos químicos.

El manejo simultáneo y no explícito de los tres niveles requiere de un entrenamiento sólo compatible con el conocimiento del experto, y, por tanto, alejado de las posibilidades del novato. En tal sentido, es interesante destacar la desconexión entre el conocimiento que los estudiantes generan para dar sentido al mundo que les rodea (un mundo de objetos "visibles" y personas) y el conocimiento científico, plagado de símbolos extraños y conceptos abstractos referidos a un mundo más imaginario que real.

Por estas razones es que se pensó en utilizar al relato como una manera de establecer conexiones entre los tres niveles.

Una fórmula química no es sólo una representación simbólica del nombre de una determinada sustancia, en esta simbología está oculta la estructura microscópica de la misma: cuáles son los átomos que se unen y cómo lo hacen. Al relatar la manera en que se

construye una fórmula química se estará poniendo en palabras la descripción de la sustancia en cuestión a nivel microscópico.

En este caso la escritura contiene un potencial epistémico, es decir, no es sólo un medio de registro o comunicación sino que puede convertirse en un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber.

En líneas generales se puede decir que lo que los científicos hacen con el lenguaje en el proceso de creación de la ciencia es conectar entre sí nuevas formas de observar, hablar y hacer que se mantienen unidas mediante argumentaciones basadas en pruebas. Sin embargo, lo que se considera una prueba cambia a medida que el sistema de habla evoluciona. La experiencia práctica nunca puede "hablar por sí misma", pero las palabras que usamos para describirla son los instrumentos interpretativos necesarios para comprender. Como lo expresa Sutton (2003) "Hablar, observar y escribir es tan importante como manipular los aparatos. De alguna manera, el lápiz del científico es más importante que otro equipamiento de laboratorio" (p. 22).

## El relato desde una perspectiva discursiva

En este trabajo hacemos referencia al relato tal como se lo define en su uso coloquial que es el de "narración o cuento" (RAE, 2001). Sin embargo, desde la perspectiva discursiva que aquí desarrollamos este relato se convertiría en un proceso comunicativo asociado al género discursivo denominado instruccional. Es un discurso regulador que está orientado a la ejecución práctica de acciones. Se genera explícitamente a partir de un requerimiento, en respuesta a la pregunta de "¿Cómo se hace?" (Silvestri, 1995, p. 16). produce un texto a partir de la pregunta cómo y qué hago para construir la fórmula química. Su objetivo es establecer las acciones que realizan. En general la finalidad del discurso instruccional es "lograr que el destinatario desarrolle determinadas conductas, acciones o adquiera conocimientos que no posee" (Silvestri, 1995, p. 16). En este sentido, se configura como un discurso directivo en tanto busca "controlar y organizar los procesos mentales y actividades del destinatario por medio de prescripciones sistemáticas y ordenadas" (Silvestri, 1995, p. 16). Las acciones que se regulan no son arbitrarias sino que están relacionadas directamente por la actividad que se lleva a cabo —la construcción de fórmulas químicas—.

El estudiante tiene que utilizar un formato discursivo que tiene elementos que hacen posible ubicarlo dentro del texto instruccional con características específicas. El discurso está orientado a la acción, es decir, plantea actividades a seguir y sus justificaciones, pero una de sus singularidades es que el emisor y receptor del texto coinciden ya que el emisor describe las acciones que él mismo realiza. Esto significa que se supone que el estudiante

que produce el texto -su emisor- también hipotéticamente es el receptor ya que delinea en ella las acciones que sigue cada vez que escribe la fórmula química. El texto que produce tiene que ser lo suficientemente claro para producir en el receptor (él mismo) una representación de las acciones que debe realizar.

En un texto instruccional es necesaria cierta autoridad por parte del emisor para que el receptor realice la acción prescripta. Se supone que como autor, el estudiante se ubica en el lugar de experto con autoridad para producir la acción. El emisor se presupone que tiene posesión completa de un conocimiento que plasma en el texto dirigido a otro que no lo posee.

Las formas sintácticas que se utilizan son el infinitivo o las frases que cumplen una función imperativa, la instrucción toma la forma de una secuencia narrativa ya que se representan acciones y aparece una sucesión temporal, así como la descripción de la posible situación en que se tiene que accionar. La intención del locutor es la descripción de la acción a realizar en tanto prescripción a seguir. Se utilizan proposiciones declarativas con sentido prescriptivo, las cuales también son comunes para enunciar las actividades que realiza.

Es un discurso que da orientaciones en cierta manera precisas para que, en nuestro caso, el docente pueda tener una idea o comprender las actividades que realiza el estudiante. Es posible ubicarla como discurso instruccional al igual que los manuales, las guías, las recetas, las instrucciones de experimentos y experiencias científicas, las reglas de juego y deportes, las reglas de convivencia, entre otros.

El uso de un género discursivo instruccional, que los estudiantes realizan, produce una mirada particular de la manera en que se construye la fórmula química y los conceptos que se articulan para su realización. Cada una de las convenciones utilizadas favorece —crea y sostiene— una visión particular de lo que constituye una fórmula química, el conocimiento acerca de sus elementos y sus relaciones. Las convenciones mantienen un tremendo poder material y simbólico sobre el que escribe.

¿Cuáles son las convenciones detrás de la narración acerca de los pasos a seguir para la construcción de la fórmula química? ¿Qué revelan u ocultan? ¿Es posible expresar una realidad compleja en partes diferenciadas? ¿Es posible que el formato elegido por el estudiante para relatar su experiencia responda a una manera específica de comprender la relación entre los compuestos químicos? Estas son algunas de las preguntas que a partir del análisis e interpretación de los relatos buscamos responder.

## El relato desde una perspectiva didáctica

Según Carlino (2003), la mayoría de los docentes desconocen a la escritura como una herramienta capaz de incidir sobre el conocimiento. Por esta razón, no se ocupan de

promoverla frecuentemente entre los estudiantes. Dentro de los objetivos de los docentes no se encuentra el de crear un contexto redaccional capaz de favorecer el desarrollo cognitivo a través de producciones escritas. La escritura se utiliza generalmente en situaciones de evaluación de lo ya aprendido en las que no hay oportunidad de retroalimentar lo escrito para seguir aprendiendo.

En la educación universitaria se asume que los estudiantes que comienzan a transitar este trayecto ya están alfabetizados académicamente por lo que aprender a usar la escritura como un método para explorar ideas no parece tener lugar en el curriculum de muchas carreras. La falsa creencia de que escribimos para expresar lo que ya hemos pensado lleva también a justificar que la universidad no se ocupe de cómo se producen los textos en sus aulas, suponiendo que es posible ayudar a conocer y a desarrollar el pensamiento en ausencia de la escritura.

La lectura y la escritura no son técnicas separadas e independientes del aprendizaje de cada disciplina. Las exigencias discursivas en la universidad son indisociables de cada campo de estudios y se aprenden en ocasión de enfrentar las tareas de producción y consulta de textos propias de cada materia, de acuerdo con la posibilidad de recibir orientación y apoyos contingentes, aportados por quien domina estas prácticas y participa de su cultura disciplinar.

Esto está relacionado con la llamada alfabetización académica que se supone deben adquirir nuestros estudiantes en el paso por la universidad. De esta alfabetización va a depender la capacidad de los egresados para comunicarse de manera correcta y eficaz en los lugares en donde desarrollen su profesión.

La alfabetización académica también designa al proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional por haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso (Radloff y de la Harpe, 2000).

En este contexto, consideramos que en la enseñanza es necesario ubicar al estudiante en el centro del proceso educativo en el cual el docente construye situaciones que favorecen sus aprendizajes. Para ello resulta imprescindible comprender la manera en que el alumno se apropia de los conocimientos y habilidades para resolver la escritura de las fórmulas químicas. En este sentido, la solicitud del relato se sustenta en la idea de que la explicitación de los pasos que se siguen para construir una fórmula da visibilidad a los saberes y permite dar cuenta de los aciertos y errores que emerjan. En la escritura se objetivan las acciones, las cuales toman un status de exterioridad sobre el cual es posible reflexionar. En este sentido, los relatos dan visibilidad al pensamiento para que docentes y estudiantes puedan operar sobre los mecanismos de aprendizaje (Ritchhart, Church y Morrison, 2014). El poder decir es un proceso que le permite al estudiante refinar los conceptos, mediante el cual las ideas se hacen más claras.

La finalidad de usar el relato en la encuesta gira en torno a la promoción de un cambio en la práctica favoreciendo un conocimiento mejor. Así, el relato es pensado como una experiencia y una de las formas de construir sentido.

## El relato desde una perspectiva metodológica

La investigación cualitativa por lo general, trabaja con dos tipos de datos: los datos verbales, que se recogen mediante entrevistas y narraciones, y los datos visuales que se derivan de aplicar diversos métodos de observación. En el primer caso para nuestro estudio la interpretación de los datos se orienta por la codificación, la categorización y por el análisis de las estructuras de los relatos sobre la construcción de fórmulas químicas en sus particularidades a partir de las expresiones y actividades de los alumnos en sus contextos locales.

En particular, la investigación basada en el relato, se refiere a una investigación que se interesa principalmente por las voces o escritos de las personas y del modo como expresan sus formas de construcción mental, en este caso la escritura de las fórmulas químicas.

La inclusión del relato en la encuesta se sustenta en la idea de que el lenguaje crea realidades (Bruner, 1992, 2013). Revela, en primer lugar, los diferentes procedimientos que el estudiante utiliza para resolver la tarea, en segundo lugar, el docente puede darse cuenta de los aciertos y errores que aparecen y con esta información producir cambios en su secuencia didáctica así como en el uso del vocabulario que utiliza.

El relato supone un ejercicio reflexivo de autodescubrimiento del significado que se le ha dado, en este caso a la escritura de fórmulas químicas.

En campos de la Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemática como son la química y la física, el discurso disciplinar está caracterizado por maneras particulares de usar el lenguaje y otros recursos simbólicos como herramientas para predecir y explicar fenómenos naturales. Airey y Linder (2009) describen los recursos semióticos como aquellas partes que componen las representaciones, herramientas y actividades complejas de una disciplina.

Si consideramos a los relatos pedidos como una construcción social que involucra el nivel simbólico de las representaciones y significados presentes en el discurso y en la interacción de los sujetos es pertinente utilizar el análisis del discurso. Este funciona como una caja de herramientas metodológica para comprender las prácticas discursivas asociadas con los ámbitos de la vida social en que se realizan (Maingueneau, 1996; Van Dijk, 1997; Calsamiglia y Tusón, 1999; Narvaja de Arnoux, 2006).

En este orden, el análisis del discurso tiene como finalidad la comprensión de la configuración retórica, la semiótica, el léxico gramatical y la argumentativa de las

secuencias textuales registradas, con el fin de caracterizar y significar los procedimientos que los estudiantes utilizan para construir las fórmulas químicas.

El análisis del discurso tiene el potencial de explorar muchos de los factores que enmarcan el aprendizaje. Por ejemplo, mientras que factores como las normas de construcción de las fórmulas químicas están implícitos al confeccionarlas, estos factores pueden reflejarse en los relatos.

## A modo de conclusión

A lo largo del trabajo se presentó al relato como un instrumento de recolección de datos y de visibilización de los procesos cognitivos que el estudiante universitario utiliza en la construcción de fórmulas químicas. Se hizo especial hincapié en las ventajas de este instrumento, sin embargo, es necesario remarcar que uno de los problemas en su implementación, es decir, que los estudiantes tuvieron dificultades en escribir el relato. Una hipótesis posible acerca de este problema podría ser que relatar la construcción de una fórmula química no es una actividad usual en una clase de química.

Las diversas perspectivas desde las cuales se realizó el análisis del relato en nuestras encuestas tienen puntos en común con lo que diversos autores (Bolívar, 2002; Connelly y Clandinin, 1995; McEwan y Egan, 1998) proponen acerca del relato. En este sentido, afirman que es necesario comprenderlo desde sus tres dimensiones: como fenómeno, es decir, el relato como acontecimiento tanto oral como escrito, la investigación narrativa, que hace referencia al método o al modo de recordar, construir y reconstruir, y la narrativa como dispositivo usado para promover el cambio en la práctica, es decir, como forma de mejorar y desarrollar el aprendizaje.

## Referencias bibliográficas

Airey, J. y Linder, C. (2009). “A disciplinary disciplinary discourse perspective on university science learning: Achieving fluency in a critical constellation of modes”. *J. Res. Sci. Teach*, 46 (1), 27-49.

Bolívar Botía, A. (2002). “El estudio de caso como informe biográfico-narrativo”. *Arbor, CLXXI* (675), 559-578.

Bruner, J. (1992). *Realidad y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa

Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (1999). *Las Cosas del Decir*. Barcelona: Ariel.

Carlino, P. (2003). “Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles”. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6(20), 409-420. Recuperado de: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19736/1/.

Cheng, M. y Gilbert, J. K. (2009). “Towards a better utilization of diagrams in research into the use of representative levels in chemical education”. En Gilbert, J. y Treagust, D. (Eds.). *Multiple representations in chemical education*. Springer Netherlands, pp. 55-73.

Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). “Relatos de experiencia e investigación narrative”. En Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, pp. 11-59.

Johnstone, A. (1982). “Macro-and micro-chemistry”. *School Science Review*, 64, 377-379.

Johnstone, A. (2000). “Developing student’ understanding of chemical change: what should we be teaching?”. *Chemistry Education Research and Practice*, 1, 77-90.

McEwan, H y Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Maingueneau, D. (1996). *Términos clave del análisis del discurso*. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.

Monetti, E.; Lescano, G. y Ballesteros, M. C. (2018). “Antes y después de clase: los ingresantes universitarios y la construcción de fórmulas químicas”. Comunicación presentada en las *III Jornadas Internacionales “Problemáticas en torno a la enseñanza en la Educación Superior*”. Diálogo abierto entre la didáctica general y las didácticas específicas. Universidad Nacional del Sur.

Narvaja de Arnoux, E. (2006). *Análisis del discurso*. Buenos Aires: Santiago Argos Instrumentos.

Radloff, A. y de la Harpe, B. (2000). “Helping students develop their writing skills - a resource for lecturers”. *Flexible Learning for a Flexible Society, Actas del ASET Higher Education Research and Development in South Asia Conference*. Toowoomba, Queensland.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22a ed.). Recuperado de: http://www.rae.es/rae.html.

Ritchhart, R.; Church, M. y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Primera Clase.

Ritchhart, R. Church, M. y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.

Silvestri, A. (1995). *Discurso Instruccional*. Buenos Aires: Eudeba.

Sutton, C. (2003). “Los profesores de ciencias como profesores de lenguaje”. *Enseñanza de las Ciencias, 21*(1), 21-25.

Van Dijk, T. A. (1997). *El discurso como estructura y proceso.* Vol. 1. España: Gedisa.

# La formación de los docentes universitarios y las formas que adquiere la enseñanza de las prácticas profesionales. Estudio de casos en la UNS

Andrea Montano[1]
Laura Iriarte[1 2]
María Sol Visnivetski[2]

## Presentación

"La formación de los docentes universitarios y la enseñanza de las prácticas profesionales", es un Proyecto de Grupo de Investigación (PGI) que desarrollamos durante los años 2017-2018 y donde nos planteamos como hipótesis de trabajo que la formación de los docentes universitarios, en lo relativo a la enseñanza de las prácticas profesionales, se vincula con distintas alternativas de curricularización de tales prácticas. Indagamos acerca de la incidencia de la formación de los docentes universitarios en las formas diversas en que las prácticas profesionales se hacen presentes en planes, programas y clases, y en los sentidos que los estudiantes les atribuyen a los espacios formales de práctica en el plan de estudios.

En esta comunicación, contextualizamos brevemente el proyecto que hemos desarrollado desde su fundamentación y desde las decisiones metodológicas adoptadas. En una segunda instancia, acercamos resultados a partir del estudio de dos de los casos seleccionados: Ingeniería Civil y Arquitectura de la Universidad Nacional del Sur (UNS).

[1] Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), correo electrónico: amontanoar@yahoo.com.ar.

[2] Escuela Normal Superior dependiente de la Universidad Nacional del Sur (UNS), correo electrónico: iriartelaura@bvconline.com.ar, solaux@hotmail.com.

En el abordaje de las prácticas docentes universitarias involucradas en estos casos, en el cruce entre las clases observadas, la revisión de documentos como planes y programas de estudios y el análisis de las entrevistas a docentes y estudiantes, presentaremos resultados que buscan aportar a la construcción de conocimiento relativa a la formación de los docentes universitarios y su relación con la enseñanza de las prácticas profesionales.

## Acerca de la investigación desarrollada

Como en otros países de la región, la Argentina enfrenta desde hace tiempo la compleja ecuación entre la ampliación del acceso, la inclusión real y el desarrollo de propuestas acordes al nivel superior de la educación. Otorgando legitimidad a la Pedagogía y la Didáctica universitarias en la comprensión de los distintos escenarios y la propuesta de caminos alternativos, se implementan dispositivos institucionales de formación de docentes universitarios, aunque desafiados por algunas cuestiones.

En primer lugar, los antecedentes teóricos señalan el bajo impacto en la determinación de los estilos de desempeño de los programas de formación docente en relación con la incidencia de la socialización profesional y de la biografía escolar. Estas últimas parecieran operar fuertemente en la consolidación de los estilos de actuación.

En segundo término, al iniciar un trayecto sistemático de formación se observa, generalmente, que las expectativas iniciales de los docentes se centran fuertemente en la adquisición de herramientas metodológicas que faciliten su tarea.

Pareciera prevalecer un modelo de formación centrado en la racionalidad técnica (Davini, 1994), es decir, un enfoque académico basado en una postura positivista que supone que los problemas que derivan de la práctica son de corte instrumental y cuya resolución implica la aplicación lineal de la teoría concebida como universal y verdadera. Desde este punto de vista, la formación teórica se liga al campo profesional de origen sugiriendo que sólo la formación académica originaria resulta necesaria para ejercer el rol docente.

En este proyecto, partimos de los presupuestos de que “la profesión docente es una profesión que compromete a la persona” (Ferry, 1997, p. 51) y que hacer foco en los procesos de formación del docente universitario supone entender la formación como un desarrollo personal a través del cual se pueden adquirir formas para la reflexión y para el desempeño de diferentes tareas inherentes a una profesión. De esta manera, el trabajo de formación es un trabajo sobre sí mismo (Filloux, 1996) que requiere condiciones especiales de tiempo, de lugar y de relación con la realidad.

Es así que, aún frente a los desafíos referidos, la formación de profesores universitarios es problema prioritario de investigación, lo que ha dado lugar a numerosas y diversas

producciones, aunque encontramos que son escasos los trabajos de investigación que abordan la formación de los docentes universitarios en lo relativo a la enseñanza de las prácticas profesionales.

Frente a la necesidad de definir la metodología para diseñar, llevar a cabo y analizar los resultados de esta investigación, tomamos como referente la sistematización que presentan Blaxter y otros (2007).

Como estrategia general, desarrollamos nuestro trabajo investigativo desde una metodología cualitativa con trabajo de campo. La modalidad que orienta el diseño del proyecto de investigación es el estudio de casos y las técnicas utilizadas para la recolección de datos son: la observación de clases, la entrevista y el análisis de documentos.

Concretamente, en nuestro trabajo investigativo abordamos cinco casos: las carreras de Ingeniería Civil, Arquitectura y Profesorados en Educación Inicial y de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Sur e Ingeniería Civil de la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Bahía Blanca.

En esta ponencia, presentamos el estudio de los dos últimos casos abordados: Ingeniería Civil (UNS) y Arquitectura (UNS) en el marco de la producción de conocimiento en torno a diferentes perfiles formativos de los docentes universitarios, su relación con distintos modos de entender la práctica profesional que enseñan y su incidencia en las formas de pensar y actuar la articulación entre teoría y prácticas

## Presentación y contextualización de los casos

### Arquitectura (UNS)

La carrera de Arquitectura, perteneciente al Departamento de Geografía de la Universidad Nacional del Sur, se encuentra en un período de implementación con el cursado de la primera cohorte.

Fue creada en el año 2015 y la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) aprobó una primera propuesta de plan de estudios en el año 2016. En el momento en que desde este proyecto de investigación abordamos esta carrera (primero y segundo cuatrimestre de 2018), se encontraban ya en funcionamiento de primer a tercer año de esta propuesta curricular.

El plan de estudios se organiza en cinco áreas que, a su vez, se dividen en diferentes subáreas. Las áreas son *Proyecto y planeamiento; Comunicación y forma; Ciencias básicas, tecnología, producción y gestión; Historia y teoría, y Formación complementaria.*

En la entrevista, el director de la carrera destacó la particularidad de ser una de las carreras en las que confluyen una gran diversidad de disciplinas, ya que sus materias corresponden a siete departamentos diferentes por lo que son dictadas por docentes provenientes de diversas ramas. Subraya este aspecto como un modo de que los estudiantes aprendan y valoren el trabajo interdisciplinario como esencial en y para la práctica profesional.

En cuanto al perfil y alcances del título, las prácticas profesionales de los arquitectos son entendidas como espacios que reconocen escenarios y formas de acción que dan lugar a diversos modos de participación del arquitecto, en los que se reafirman la formación ética y la responsabilidad social y política.

Con respecto a las formas en que se piensa la relación teoría-práctica en el transcurso de la carrera, el director sostiene que, si bien su plan de estudios está planteado de un modo tradicional, esta articulación se produce principalmente en virtud de las características de sus docentes y su modo de trabajo:

> Hoy la articulación de nuestro plan se da básicamente porque yo te diría que el cien por cien de los arquitectos que enseñan, trabajan (...) eso hace que parte de lo que enseña un docente tenga que ver con la experiencia propia (...) (ED-D).

De acuerdo con los datos recabados en la entrevista al referente de la carrera, indagamos con profundidad en la cátedra Taller III, asignatura anual, perteneciente al Área de Proyecto y Planeamiento, dictada en el tercer año de la carrera. Entrevistamos a dos auxiliares de la cátedra: al jefe de trabajos prácticos, quien se encargó del armado del programa de la materia debido a que a comienzos del ciclo lectivo ésta no contaba con un profesor adjunto, y a uno de los ayudantes. Posteriormente, observamos clases de esta materia y realizamos un focus group a tres estudiantes del tercer año de la carrera.

El jefe de trabajos prácticos se recibió de arquitecto en la Universidad de Kansas y allí también realizó un minor en Literatura Hispanoamericana. Por otro lado, obtuvo el título de maestro mayor de obras en la Universidad Nacional del Sur. Durante la entrevista, el docente reflexiona acerca de las necesidades que lo llevaron a transitar trayectos formativos que, en principio, podrían parecer dispares, y relata la confluencia con su desempeño profesional:

> Yo caigo en Literatura Hispanoamericana por una necesidad de comprensión, desde otro lugar, de la cultura nuestra, digamos, de la cultura latinoamericana (...) la literatura lo que hace, te abre la cabeza a entender que tu mirada no es la única mirada (...) Yo te lo traslado a un proyecto (...) uno tiene que tener un entrenamiento en observar si es pertinente o no como propuesta (...) entender a quién le resolvemos qué, si es que resolvemos algo, y quién es el usuario (EA-D1).

El ayudante de Docencia es arquitecto recibido en la Universidad de Buenos Aires y ha realizado varios cursos que le han permitido acceder al cargo actual y relaciona su formación con la necesidad de comprometerse socialmente,

> He hecho varios cursos afines para profesionales (…) todos de Arquitectura, pero de distintas ramas, específicos como el de crisis energética (...) siempre lo que me interesó fue cuidar el medio ambiente y es como que no tenemos vuelta atrás (…), la mayoría de los cursos que vienen tiene que ver con eso, también algún curso de patrimonio (...) Todo lo que vos haces que te implique involucrarse con la sociedad es una forma de aprender y también de devolver lo que alguna vez aprendí (EA-D2).

A lo largo de las entrevistas, ambos docentes hacen hincapié y ponen fuerte énfasis en el trabajo por proyectos y en el lugar de los Talleres en el plan de estudios como lugares de confluencia teoría y práctica.

En el programa de la asignatura vemos reflejada la importancia otorgada a la pertinencia y a la situacionalidad del proyecto arquitectónico.

Al referirse a la dinámica de las clases, el jefe de trabajos prácticos explica que directamente se les propone a los estudiantes diseñar proyectos y que la "mecánica del aprendizaje" se produce principalmente a través de las devoluciones en pequeños grupos que se realizan sobre cada proyecto y en las que resulta fundamental que todos escuchen, observen e incluso participen.

En las observaciones de las clases, pudimos reconocer de inmediato esta forma de trabajo. Al interior de cada pequeño grupo, tanto el jefe de trabajos prácticos como los ayudantes se dirigen a los estudiantes con interrogantes acerca de las particularidades de cada trabajo induciendo a la fundamentación de las respuestas que los estudiantes ensayan.

Asimismo, aprovechan los modos en que los estudiantes han resuelto problemas similares a los que se les presentan para que sean ellos mismos quienes compartan su experiencia. En las devoluciones circulan las preguntas de docentes y estudiantes, las orientaciones orales y también las dibujadas sobre el papel.

Las estudiantes valoran de manera positiva esta forma de trabajo, así como la cercanía y el trato con los docentes:

> El profesor te trata como a un igual, ya te trata como un profesional, te ayuda y te guía. No es que te resuelve las cosas. Siempre con mucho respeto y te saben ayudar bastante. Para vos también es más fácil porque te hablan en un idioma que vos lo entendés (FGE1-D).

> El *taller* no se aprende porque alguien te explica algo y vos lo ponés en práctica. Sino que vos hacés y alguien te lo corrige (FGE2-D).

La percepción de esta estudiante del modo en que se establece la relación teoría-práctica en la clase, se condice de alguna manera con el "espíritu" que el jefe de trabajos prácticos busca imprimirle a la asignatura. En esta línea comenta:

> En realidad, lo ideal es que las teóricas vayan apareciendo en relación a los proyectos, ¿por qué? Porque el proyecto es el condensador de conocimientos, el proyecto es el condensador de los saberes y el proyecto es lo que te da la manera de laburar. Sin proyecto o sin estos avances, idas y vueltas, es una entelequia (...) la teórica es siempre situada, siempre en relación al proyecto (EA-D1).

En el mismo sentido, el Ayudante de Docencia hace referencia a la implementación de "un taller vertical" en el que interactúan estudiantes de los tres años que se cursan hasta el momento y que da cuenta de "situar" las propuestas de trabajo. En la catedra deciden abordar cuatro puntos que creen que se pueden potenciar y que tienen que ver con cuestiones que en algún momento fueron de mucho uso y ahora están degradados, por ejemplo, "Estación Sur", "CAP Cuatreros", "Ing. White" y "Estación Noroeste".

En relación con los datos presentados, observamos que los docentes del Taller son Arquitectos, que reconocen la importancia de comprometerse con el contexto en el que están insertos, ya sea para *situar* la enseñanza de los proyectos como para implicarse críticamente en ese mismo ambiente. Por un lado, enfatizan la importancia de la enseñanza desde profesionales especialistas en la disciplina para formar a los futuros profesionales del campo dado que los proyectos arquitectónicos serían la esencia de la práctica profesional del Arquitecto. Y, por otro lado, reconocen falencias en cuanto a la formación pedagógica de quienes están a cargo de la docencia.

**Ingeniería civil (UNS)**

El Departamento de Ingeniería tuvo su origen en la Escuela homónima del Instituto Tecnológico del Sur. Cuando en 1956, el gobierno nacional crea a la UNS, aquella Escuela se convierte en el Departamento de Ingeniería de la nueva Casa de Estudios. En este marco, Ingeniería Civil es una de las carreras que funcionan desde el origen de la universidad.

Para el abordaje de este caso realizamos, inicialmente, una entrevista a la coordinadora de la Comisión Curricular (docente e investigadora de la carrera). Tomamos como referentes de la carrera a un profesor que dicta tres asignaturas en 3°, 4° y 5° año, observamos clases teóricas y prácticas de la asignatura de quinto año y entrevistamos a los auxiliares docentes de esta materia. Asimismo, analizamos el diseño curricular de la carrera, el plan de estudios,

programas y materiales didácticos de la asignatura en cuestión. Finalmente, realizamos un grupo focal con estudiantes de quinto año.

El plan de estudios vigente corresponde al año 2006 y supone un cambio del último plan, año 2000, siguiendo los estándares para la acreditación de las carreras de grado establecidos en el CONFEDI (Consejo Federal de Decanos de Facultades de Ingeniería).

El Diseño Curricular prevé una duración de cinco años y se organiza en torno a un tronco común a las carreras de ingeniería del Departamento lo que favorece la movilidad inicial entre carreras y, luego, a partir de cuarto año, Ingeniería Civil presenta tres orientaciones: Construcciones, Hidráulica y Vías de Comunicación.

Se trata de 41 materias que podrían clasificarse en distintos grupos: generales, específicas y de aplicación, que culminan con la Práctica Profesional Supervisada (PPS).

Tanto desde los alcances del título como desde el perfil del Ingeniero Civil se fundamenta la formación en una sólida educación básica científica y tecnológica, tanto teórica como experimental que los capacite para resolver en forma eficiente y económica problemas vinculados con la producción de bienes y servicios relacionados con la localización, proyecto, dirección, construcción, operación, mantenimiento, recuperación, renovación y rehabilitación de obras de infraestructuras, edificios y conjuntos de edificios, procurando el bienestar social de la población y el resguardo y la protección del medio ambiente, sin perder de vista la dimensión regional y nacional de conjunto.

Complementará la formación de los Ingenieros Civiles el estudio de temas relacionados con la economía, el derecho y la seguridad, para promover la graduación de profesionales versátiles, capaces de adaptarse creativamente a los desafíos cambiantes y de integrarse en equipos de trabajo multidisciplinarios.

Aprender a desempeñarse como ingeniero requiere, desde esta perspectiva y desde las distintas asignaturas que forman parte del diseño curricular, propuestas de enseñanza y de evaluación que contemplen espacios formativos y actividades auténticas tales como: formación experimental, resolución de problemas reales de ingeniería; estudio, análisis y ejecución de proyectos, y práctica profesional supervisada en situaciones reales.

En este contexto, indagamos acerca de la formación de los docentes universitarios y su incidencia en la enseñanza de la práctica profesional. En primer lugar, encontramos que todos los docentes entrevistados son Ingenieros Civiles y fueron ayudantes en la misma materia durante varios años. En el caso de los profesores, ambos sostienen una fuerte admiración por el profesor que ocupó originariamente el cargo y del que ellos fueron ayudantes y, a su vez, sostienen un vínculo formativo con sus auxiliares oficiando ellos mismo de referentes.

En todos los casos, profesores y auxiliares, se desempeñan o desempeñaron profesionalmente fuera de la universidad. Reconocen la necesidad de estar vinculados con la

realidad y con el dinamismo de la profesión. El profesor entrevistado sostiene estar dictando tres materias inexistentes en su formación inicial pero que se vinculan con el trabajo desarrollado como profesional independiente y como funcionario público. Asimismo, destacan que el haber "estado de los dos lados" (académico y profesional) les permite acercar en sus clases experiencias reales a sus estudiantes. Esta característica es valorada también por los estudiantes en los focus group quienes sostienen que

> Yo, por lo menos, sentí que nos iban dando la práctica (…) estaba dada por ingenieros que trabajan todo el tiempo de lo que están enseñando y nos enseñaban más a trabajar como se trabajaría en obra (FGE-E).

Tanto en las entrevistas como en los programas, los docentes ya dan cuenta de la preocupación por la enseñanza de cuestiones vinculadas con la práctica profesional:

> En esta materia, las actividades se plantean en forma similar a como se dan en la vida profesional, que los alumnos —próximos a graduarse— deberán desarrollar en un futuro inmediato. Así, la tarea docente se orienta a realizar un apoyo y un acompañamiento a los alumnos, en la búsqueda de información, en la adopción de criterios de diseño, en el análisis, etc. (P-E1).

Asimismo, podemos reconocer en las actividades propuestas en las clases teóricas y prácticas observadas, el énfasis en la enseñanza de distintas cuestiones relativas a las prácticas profesionales. Algunas más generales, como la expresión oral y escrita, contextualizadas en la presentación de informes o en la defensa de las propias ideas frente a una mesa gerencial. Otras más específicas, tales como: elaboración y presentación de planos, memorias de cálculos de estructuras, diseñar estructuras, seguimiento de obras, entre otras.

En todos los casos, en forma complementaria de la exposición tradicional surgen otras estrategias de enseñanza como la resolución de problemas, el análisis de casos, el uso de software específico, el soporte de presentaciones en power point con imágenes, las salidas educativas, las prácticas de investigación, entre otras.

No obstante, desde la perspectiva del profesor entrevistado, así como de los auxiliares-graduados y de los estudiantes, sería necesario reforzar aún más la dimensión práctica de la formación.

## Análisis, conclusiones y proyecciones

En base a los datos recabados en el análisis documental de cada caso de estudio; las entrevistas a los docentes, profesores y auxiliares, y los focus group con estudiantes

avanzados/as, hemos realizado distintos abordajes de análisis y comunicado resultados en distintos eventos en torno a dos grandes preguntas: ¿De qué hablamos cuando nos referimos a la formación del docente universitario? y ¿cómo podemos definir la práctica profesional que se enseña?

En relación con la primera de las preguntas, una de las cuestiones más interesantes que surge del análisis de los casos abordados es lo que hemos denominado *trayectos formativos propios*. Los equipos de cátedra rescatan como decisivas experiencias que no están estrictamente vinculadas con su formación inicial, sino que muchas veces tienen que ver con otras acciones o actividades como la literatura, la astronomía y la fotografía, o ejercer la profesión en forma independiente como en ingeniería y arquitectura, pertenecer a asociaciones, agrupaciones civiles donde se toman decisiones en función a las profesiones que ejercen, o con otras cuestiones académicas tales como haberse desempeñado en la misma materia desde ayudante hasta ocupar el cargo de profesor o con la formación continua o de posgrado.

Asimismo, es posible notar un reconocimiento de los propios docentes acerca de la necesidad de *investigar su propia práctica*, distanciándose de la concepción de que el investigador es un agente externo, un especialista que viene a transmitir saberes. En algunos casos, la incorporación de las innovaciones de la profesión en la carrera que se concretan en nuevos espacios curriculares y/o en la enseñanza de nuevos contenidos, conduciría a pensar y desarrollar prácticas alternativas de enseñanza. En otros, como en Ingeniería Civil, hay propuestas de trabajo que datan de cuarenta años atrás y siguen aún hoy resultando novedosas frente al modelo pedagógico hegemónico en la universidad. En estos casos, creemos que lo que está puesto en cuestión desde el inicio es la relación forma contenido; la forma en la que se enseña se vuelve contenido de la formación. Lo que se relaciona directamente con la continua reflexión sobre la propia práctica y la explícita y sentida necesidad de seguir formándose.

Además de la docencia y la investigación, encontramos que las *experiencias en gestión y extensión* también constituyen un rasgo relativo a la formación de los docentes universitarios que incidiría en sus prácticas docentes en lo relativo a la enseñanza de la práctica profesional.

Del análisis y procesamiento de la información relevada, podemos sostener que la articulación entre teoría y prácticas es el eje principal a la hora de considerar las decisiones que toman los docentes en sus programas y propuestas de clase respecto de la enseñanza de las prácticas profesionales en la carrera.

Nos referimos a prácticas, en plural, porque a partir de las voces de los actores o de las estrategias de enseñanza implementadas, podemos reconstruir diferentes modos de entenderla: como un hacer en contextos reales o verosímiles, como espacio de aplicación de la teoría y como intervención profesional en el mundo laboral.

Entendemos que no se trata de concepciones excluyentes porque en ninguna de ellas se desestima o se puede prescindir de la teoría, sino que podríamos decir que la relación entre ambas se juega de distintas maneras.

Desde nuestra hipótesis de trabajo, al momento de articular ambas categorías, formación de docentes universitarios y enseñanza de la práctica profesional, consideramos importante explicitar que no suponemos una relación causal ni lineal entre los términos.

Por el contrario, coincidimos con Alliaud (2017) en la perspectiva de considerar a la enseñanza como un oficio cuyo principal objetivo es transformar a las personas en algo distinto de lo que eran.

En este marco conceptual, es que entendemos que el perfil formativo del docente incidiría en su hacer relativo a la enseñanza de la práctica profesional. La retroalimentación entre construcciones teóricas y trabajo empírico de nuestro trabajo investigativo, nos permite sostener esta hipótesis inicial. Entendemos que creer en la posibilidad de que la transmisión ocurra o poder constatar que ocurrió da sentido a las prácticas docentes. El docente hace y en su hacer produce.

Pareciera que la clave está en interpelar las propias prácticas de enseñanza a partir de la plena conciencia de las prácticas profesionales en las que se busca formar. Esta problematización llevaría a buscar y experimentar distintos trayectos formativos, que suponen, valoran y demandan lo didáctico, y a generar propuestas alternativas de enseñanza.

En otros casos, las prácticas docentes universitarias se presentan como procesos o esfuerzos puntuales, aislados, que no se difunden formal ni institucionalmente y que no refieren a un docente, sino que se trata de experiencias esencialmente colectivas, en el seno de una cátedra.

Esperamos que nuestro trabajo investigativo aporte a la discusión acerca de prácticas docentes universitarias que, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, promuevan continuidad en las trayectorias educativas.

## Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.

Blaxter, L. y otros (2007). *Cómo se hace una investigación*. Buenos Aires: Gedisa.

Davini, M. C. (1994). *La formación docente en cuestión*. Buenos Aires: Paidós.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación.* Buenos Aires: Novedades educativas-UBA.

Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades educativas-UBA.

VIII Jornadas de Investigación en Humanidades

# La práctica profesional aprendida desde la perspectiva de los/as graduados/as de los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria

Andrea Montano[1]
Ana Clara Yasbitzky[2]

## Presentación

"La práctica profesional aprendida. Inserción y desarrollo desde la perspectiva de los graduados" es un nuevo proyecto de grupo de investigación que pretende dar continuidad a la investigación realizada durante los años 2017 y 2018 en el marco del PGI: "La formación de los docentes universitarios y la enseñanza de las prácticas profesionales".

Nuestra hipótesis de trabajo se basa en el presupuesto de que la práctica profesional aprendida excede a aquella de la que los/as estudiantes avanzados pueden dar cuenta, al menos discursivamente, cuando se encuentran en el tramo final de sus carreras. Entendemos, que, en lo referido a la práctica profesional, los aprendizajes realizados se resignifican frente a las demandas del mundo laboral dando lugar a la actualización de conocimientos que no se entendían ligados a ella y al desarrollo e implementación de distintas estrategias subjetivas y condicionadas por contextos políticos e institucionales, para "reponer" aquello que consideran que faltó en la trayectoria formativa.

En este sentido, nos proponemos producir conocimiento en relación con la práctica profesional aprendida, es decir, aquella de la que se podía dar cuenta como estudiantes

[1] Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), correo electrónico: amontanoar@yahoo.com.ar.

[2] Escuela Normal Superior, Universidad Nacional del Sur (UNS), correo electrónico: acy@bvconline.com.ar.

avanzados y de la que se pudo/puede reconocer, luego, en contacto con el mundo laboral; lo que las distintas propuestas de formación docente logran, sus límites y sus pendientes.

En este trabajo nos interesa, entonces, presentar y compartir con colegas lo que consideramos refiere a la relevancia de la investigación que comenzamos a desarrollar, por un lado, y a su posible impacto social, por el otro.

## Interrogantes iniciales y construcción de marcos conceptuales

Como investigadoras, al trasladar la mirada del mundo de al mundo del trabajo, focalizando las experiencias de los/as graduados/as en relación con la práctica profesional y los aprendizajes desarrollados, nos planteamos la necesidad de explicitar los presupuestos de partida, así como los marcos teóricos que los sustentan.

En primer lugar, asumimos que la formación de los/as docentes no termina cuando finalizan sus carreras y se gradúan, sino que entendemos que "formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura" (Ferry, 1990, p. 43). En este sentido, consideramos que la población de graduados/as que abordamos en esta investigación, continúan su formación y nos interesa indagar en qué cuestiones, por qué, para qué y en qué espacios o cómo tiene lugar esa formación. Nos preguntamos: ¿qué saberes profesionales requieren los docentes para desempeñarse en los niveles inicial y primario de educación? ¿Cómo se vinculan esos saberes con los conocimientos trasmitidos durante la formación docente en universidades e institutos superiores? ¿Qué nuevas exigencias se perciben en el contexto actual? ¿Qué nuevos espacios de formación habilitan?

En lo que refiere a las carreras de formación docente, no reconocemos necesariamente una trayectoria lineal en la que se pasa de manera sucesiva de la formación académica al trabajo, sino una trayectoria compleja en la que, muchas veces, se combinan estudio y trabajo con los condicionantes del contexto personal y social. En este sentido, según Panaia (2006), la *inserción profesional* designa un proceso y un resultado, que se evalúa a partir de la descripción del paso del estado inactivo al estado activo o de ocupación estable. En esta línea, entendemos el *desarrollo profesional* como el camino que se configura en la articulación entre la trayectoria académica y la laboral, siempre que el trabajo del sujeto esté vinculado con su formación inicial y dé lugar, así, a la profundización en la práctica de los conocimientos adquiridos durante la formación, lo que lo conduciría a una posición de experto.

En la articulación entre la trayectoria académica y la laboral reconocemos a la *socialización profesional* que los graduados realizan en sus lugares de trabajo como otro

"ámbito de formación", ya que éste constituye un "ambiente de modelación de las prácticas y del pensamiento, de instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales, y de desarrollo de las formas de interacción socio-profesionales" (Davini, 1995, p. 79). En este sentido, es frecuente encontrar docentes en ejercicio que desestiman su formación inicial como ámbito de adquisición de herramientas para enfrentar la práctica cotidiana en el aula. Estas apreciaciones suelen referir a la falta de conexión entre los conocimientos adquiridos en el profesorado y los problemas de la práctica: abundarían contenidos calificados como irrelevantes para enfrentar tales problemas y, a su vez, estarían ausentes otros que se visualizan como necesarios. Como contrapartida, se destaca el papel formativo de las primeras experiencias laborales, en cuyo marco buena parte de los/las docentes recién graduados/as parecen verse obligados a construir estrategias adecuadas de resolución de los problemas que se les presentan, sean a través del ensayo y el error, sea a través de la reproducción de estrategias ya "probadas" por sus colegas más experimentados.

Estos planteos conducen a la segunda cuestión que nos interesa referir y que también se vincula con la noción de formación de Ferry: se trata de la diferencia entre conocimientos académicos y saberes profesionales (Tardif, 2004). No es lo mismo saber decir cómo se hace algo o poder explicarlo a saber hacerlo.

El autor caracteriza a los saberes profesionales como *plurales* y *heterogéneos*, *pragmáticos*, *personales* y *situados*, *temporales* y que *conllevan las señales del ser humano*, lo que conduce a entender los conocimientos de los/las docentes como situados, construidos y utilizados en función de una situación de trabajo concreta y que adquieren sentido en relación con esa situación particular y singular.

Por este motivo propone un corrimiento del centro de gravedad de la formación inicial, concediendo un espacio sustancial al medio escolar para que de esta manera la innovación, la mirada crítica, la teoría pueda estar vinculada con los condicionantes y las condiciones del ejercicio de la profesión. De esta manera se construyen nuevos conocimientos, teorías sobre la práctica, que tarde o temprano se recuperarán en la acción.

En el esfuerzo por explicitar presupuestos y marcos teóricos de referencia, nos interesa también considerar, siguiendo a Alliaud (2017), la perspectiva de la enseñanza como un oficio cuyo principal objetivo es transformar a las personas en algo distinto de lo que eran. En esta misma línea, Sennet (2009) caracteriza a la enseñanza como una *artesanía* y la entiende como la habilidad de hacer algo bien. En ella aparecen siempre involucrados el pensamiento, la acción y la valoración, así como diversas nociones, representaciones, concepciones e imágenes sobre el mundo. No hay acción sin pensamiento, hacer es pensar, quienes logran dominar su profesión y practican su oficio con un alto grado de maestría pueden encontrar soluciones para "desvelar un territorio nuevo; en la mente del artesano, la solución y el descubrimiento de problemas están íntimamente relacionados" (2009, p. 23).

En este sentido y a los fines de nuestro trabajo investigativo, nos interesa recuperar, finalmente, la noción de *epistemología de la práctica profesional* entendida como el "estudio del *conjunto* de los saberes utilizados por los profesionales en su espacio de trabajo cotidiano, para desempeñar *todas* sus tareas" (Tardif, 2004, p. 188).

La finalidad de una *epistemología de la práctica profesional* es revelar estos saberes, comprender cómo se integran en las tareas de los profesionales -docentes, en nuestro caso-, cómo los incorporan, producen, utilizan, aplican y transforman en función de los límites y de los recursos inherentes a sus actividades. En la investigación que iniciamos, nos interesa profundizar en el relevamiento de estos saberes desde el punto de vista de los/las graduados/as recientes. Consideramos que puede resultar una estrategia significativa para repensar las articulaciones entre la formación inicial y la práctica profesional.

En la bibliografía especializada (Nóvoa, 2009; Terigi, 2009; Perrenoud, 2004) y en los espacios de práctica docente y residencia se destaca, generalmente, el lugar de la reflexión sobre la práctica como la forma privilegiada de construir saberes profesionales. Probablemente, esto sea así, veremos qué surge en esta investigación respecto de la práctica profesional aprendida porque tampoco desconocemos que, a veces, es esta una noción vacía de significado que aparece en la consigna de una actividad.

Nos proponemos entonces relevar qué instancias de formación reconocen los graduados como aquellas que promueven experiencias habilitadoras de procesos de reflexión sobre la práctica. ¿Son varias? ¿Están distribuidas al largo de la carrera? ¿Se concentran en algunas propuestas específicas como la de los espacios de práctica docente? ¿La implementación de dispositivos curriculares novedosos/alternativos (ateneos, por ejemplo) posibilitan la reflexión sobre la práctica? ¿Qué herramientas profesionales proporcionan? ¿Qué lectura hacen los graduados acerca de sus aportes y limitaciones?

## Decisiones metodológicas

El Proyecto que presentamos está vinculado con la trayectoria de las integrantes del grupo. La Pedagogía y la Didáctica universitarias se constituyen en un constructo articulador amplio, dentro del cual, en torno al tema del *aprendizaje de las prácticas profesionales en la educación superior*, proponemos investigar acerca de *las experiencias laborales iniciales de los/as graduados/s de los Profesorados en Educación Inicial y Primaria de la ciudad de Bahía Blanca.*

En esta dirección esperamos alcanzar los siguientes objetivos:

a) Identificar, analizar y comprender los componentes de la *práctica profesional aprendida*.

b) Indagar acerca de aquellos espacios (materias, proyectos de extensión, proyectos de investigación, entre otros) en los que, durante la formación inicial, la enseñanza de las prácticas profesionales fue relevante tanto en los contenidos como en las formas de su tratamiento pedagógico.
c) Analizar las demandas de la práctica profesional como docentes de los niveles inicial y primario y su relación con los planes de estudio vigentes en las distintas instituciones, universidades e institutos superiores.
d) Reconocer y contextualizar las estrategias desarrolladas por los/as graduados/as para responder a las demandas del mundo laboral.
e) Sistematizar resultados acerca de la inserción de los/as graduados/as en contextos laborales en relación con las diferentes propuestas de formación docente de la ciudad.

Frente a la necesidad de definir la metodología para diseñar, llevar a cabo y analizar los resultados de esta investigación, tomamos como referente la sistematización que presentan Blaxter y otros (2007), quienes reconocen tres niveles sucesivos: familias o estrategias generales de investigación, enfoques o modalidades, y técnicas.

En este caso, podemos decir que, como estrategia general, proponemos desarrollar nuestro trabajo investigativo desde una metodología cualitativa con trabajo de campo. La modalidad que orienta el diseño del proyecto de investigación es el estudio de casos y las técnicas utilizadas para la recolección de datos son: el cuestionario, la entrevista y el análisis de documentos**.**

Optamos por el estudio colectivo de casos (Stake, 1998) en tanto desde esta perspectiva se abordan fenómenos contemporáneos y se focaliza un número limitado de hechos y situaciones con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual.

Los casos de un estudio pueden estar constituidos por un hecho, un grupo, una institución, un proceso social, una situación o escenario específico, construidos a partir de un recorte empírico y conceptual de la realidad social. En este diseño se trata de un muestreo no probabilístico, por conveniencia (Blaxter y otros, 2007).

Concretamente, trabajaremos con graduados 2012-2015 de los Profesorados en Educación Inicial y Primaria de la Universidad Nacional del Sur, del ISFD n.º 3 “Julio César Avanza”, del Instituto Superior Juan XXIII y del Instituto María Auxiliadora que ejerzan o hayan ejercido la docencia al menos durante tres años. Asimismo, con la intención de interpelar los datos construidos desde la formación docente en otro contexto, abordaremos como caso el ISFDyT n.º 89 del Partido de la Costa.

La conveniencia de los casos seleccionados está dada por las oportunidades de aprendizaje que habilitan, su relación con los objetivos planteados, el tiempo del que disponemos para el trabajo de campo, la posibilidad de acceder a ellos y de contar con informantes clave, la diversidad que representan en cuanto a contextos institucionales de formación.

En el estudio de casos se utiliza una gran variedad de estrategias para producir evidencia empírica. En esta investigación los instrumentos de recolección de información que utilizaremos serán: cuestionario, entrevistas y análisis de documentos.

Para el logro de los objetivos planteados, en esta primera instancia, estamos aplicando un **cuestionario** auto administrado que permite relevar datos cuantitativos de los/as graduados/as relativos a sus trayectorias académicas, primeras inserciones laborales y desarrollo profesional. Estos datos primarios, nos permitirán, luego, tomar decisiones acerca de la selección de los/as graduados/as que conformarán los casos que abordaremos por medio de una entrevista de tipo biográfica.

Respecto del análisis de los datos, entendemos que se trata de un proceso continuo que atraviesa todo el trabajo de investigación, de modo que los primeros análisis influyen en la posterior recolección de datos.

En términos generales, el análisis de los datos recolectados supone en primera instancia su organización para luego analizar ese conjunto y poder abstraer lo que se considera importante o significativo.

En tanto proceso riguroso que se vale de los datos obtenidos y organizados, el análisis consiste en buscar la comprensión y la explicación que posibilitarán la elaboración de teorías y conceptos.

Finalmente, para atender las demandas de validación y confiabilidad de los resultados utilizamos el método comparativo constante y, como opciones condicionadas por el tipo de lógica aludido, los criterios de vigilancia epistemológica, triangulación y saturación teórica.

## Relevancia de la investigación e impacto social

Encontramos que existen numerosos trabajos de investigación que abordan la relación entre docentes noveles o principiantes y expertos (Perrenoud, 1993; Imbernón, 2004; Shulman, 2005; Avalos, 2005, 2007, 2009; Menghini, 2015). La mayoría de estos trabajos se vinculan con los niveles medio y superior de educación, y se centran en la relación formativa entre el novel y experto sobre todo en las instancias de prácticas o residencias, y/o en las experiencias laborales iniciales.

Otra línea de investigación sobre la formación profesional de los docentes es la que se constituye en Francia a partir de la creación del Instituto Universitario de Formación de Maestros (IUFM) y la Misión Académica de Formación de profesores de la Educación Nacional (MAFPEN), en los 90. Autores como Altet, Charlier y Paquay, entre otros han desarrollado investigaciones sobre la profesión de maestro y sobre el proceso de construcción de sus conocimientos y de sus habilidades profesionales.

Puntualmente, el grupo de profesores del IUFM de Créteil, integrado por Rayou, Gelin, Kherroubie y Leclerc investigan acerca de los docentes noveles (2006, 2007) y participan del programa nacional de acompañamiento a los debutantes. En estos casos las investigaciones se focalizan en los profesores para el nivel secundario de la educación.

Sin embargo, son muy escasas las investigaciones que se centran en los docentes de los niveles inicial y primario, y abordan la perspectiva de los/las graduados/as, situación que, en nuestro contexto, se agudiza con el prácticamente nulo seguimiento que realizan las propias instituciones formadoras de sus egresados.

Por otra parte, actualmente tienen lugar debates respecto de en qué instituciones del nivel superior, universidades y/o institutos superiores, debería tener lugar la formación de los docentes para los niveles inicial y primario. Consideramos que los datos relevados constituirán un aporte significativo al debate, aportando una visión actualizada, situada y anclada a nivel local y regional.

Finalmente, nos interesa también dar cuenta de la discusión acerca de qué debe saber y saber hacer un docente y, a su vez, cómo se forma dicha capacidad. Si bien la bibliografía y la investigación han avanzado mucho en establecer cuáles son los saberes, capacidades o competencias que hacen al buen docente, todavía existen polémicas en torno a la cuestión, tanto en la formación inicial como en el desarrollo profesional.

Concretamente, en nuestro país se ha aprobado el *Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial* (Res CFE n.º 337/18), que se define como una herramienta curricular de carácter normativo que señala las "capacidades profesionales que deben ser promovidas en quienes se forman como docentes, más allá de las particularidades de cada Jurisdicción y del profesorado de que se trate. A su vez, desde el INFD se están implementando líneas de actualización en formación docente, especialmente destinadas a equipos de formadores de los ISFD, y centradas en el análisis y la revisión de las capacidades enseñadas.

En ese marco, retomamos la clasificación que realiza Vezub (2016) en la que agrupa en cuatro a los conocimientos que constituyen los *saberes clásicos de los enseñantes:* el contenido a enseñar o saber disciplinar; las características de los estudiantes; el curriculum, los fines educativos, los programas y materiales; y finalmente, el conocimiento y dominio de la didáctica del contenido y la enseñanza (cómo planificar, enseñar, evaluar, organizar y gestionar los grupos).

Por otra parte, la autora propone un segundo conjunto de saberes que remiten a "*recientes incorporaciones* que penetran los currículos y programas de la formación inicial de los docentes, definiendo nuevos dominios y habilidades" (Vezub, 2016, p. 3). En éste se encuentran y diferencian los *nuevos* conocimientos referidos al manejo pedagógico de *las nuevas tecnologías de la información y la comunicación;* las estrategias para *enseñar en la*

*diversidad*, asegurando el derecho a la educación de todos y las actitudes colaborativas y habilidades para *trabajar en equipo.*

Estos saberes requieren de un *conocimiento práctico*, en tanto remiten a saber hacer bien las cosas en el desarrollo concreto y cotidiano de la práctica. Se trata de un saber empírico, experiencial y práxico, que pone en relación el sentido de las cosas con la acción realizada (Martínez Bonafé, 2004) y que permite a los docentes desarrollar su juicio práctico y adaptar la enseñanza a los contextos y grupos de estudiantes específicos. Desde un enfoque similar y vinculado con el planteo de Alliaud (2017) citado anteriormente, Angulo (1999) refiere al *conocimiento de oficio* como una forma particular de conocimiento práctico, moralmente apropiado, construido por los docentes en el transcurso de su experiencia vivida. De este modo, es una especie de interfaz: no está libre del contexto en el cual fue producido, no es de carácter general, pero tampoco es enteramente subjetivo o individual, ya que es un conocimiento personal público.

Así, estamos frente a un tipo de saber que amalgama aspectos formalizados y otros de carácter práctico y procedimental; como resultado de la interacción con el entorno, de la construcción y reflexión que los docentes realizan sobre su trabajo, cuando recuperan lo adquirido en la formación inicial para la interpretación o solución de los desafíos y problemas que enfrentan cotidianamente en su oficio. Los *saberes prácticos* son fruto de las experiencias cotidianas de la profesión, están contextualizados y se adquieren en situación de práctica durante la formación inicial o en el trabajo, durante el desempeño. Como plantea Alliaud (2017), algunos de estos saberes prácticos se encuentran “formalizados”; en consecuencia, pueden ser trasmitidos sistemáticamente en la formación inicial. Otros son los saberes “de la práctica”, que se adquieren en el transcurso de la experiencia y que resultan de una acción exitosa, de la praxis, y que generalmente no están sistematizados.

Dado que nos proponemos profundizar en la comprensión de la *práctica profesional aprendida*, resulta significativo indagar acerca de la presencia/enseñanza de estos saberes (formalizados o no) en la formación inicial y de su adquisición a lo largo de la socialización profesional.

En este sentido, Terigi (2009) señala que una formación inicial eficaz debería cumplir con dos características: ser a la vez *resistente y permeable a la práctica.* La idea de resistencia implica reconocer que los marcos que sustentan las prácticas (trasmitidos y apropiados durante la formación inicial) no deben desvanecerse ante los imperativos de la cotidianeidad de las instituciones, es decir que no deben retroceder ante la cultura escolar, las rutinas y formas de enseñar y aprender ya establecidas. En otras palabras, los graduados deben poder “romper con los circuitos reproductivos”. La idea de permeabilidad, por su parte, apunta a reconocer la complejidad y singularidad de los escenarios escolares, en la medida que los marcos provistos en la formación inicial brindan esquemas conceptuales y prácticos desde

los cuales hacer inteligibles, interpretar el mundo escolar y su propio desempeño, actuación profesional.

Recuperamos estas dos nociones para interpretar la voz de los graduados recientes en relación con los significados que ellos atribuyen a la formación recibida y a su desempeño como docentes en las distintas instituciones por las que transitaron y transitan.

Entendemos que esta investigación permitirá arrojar resultados acerca de la trayectoria que han transitado los/as docentes egresados/as de las distintas instituciones formadoras de la ciudad y de la región, respecto de su inserción y desarrollo profesional en los niveles inicial y primario.

En perspectiva global, considerando estos proyectos como parte de una línea de investigación de largo alcance, ciertamente, habrá una contribución valiosa a la comprensión de campos de la educación superior. En especial, podremos complejizar las construcciones realizadas en relación con la formación de los docentes universitarios y la enseñanza de la práctica profesional, así como realizar aportes para la revisión de los planes de estudio y de las prácticas docentes en el nivel superior.

## Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.

Ángulo, J. (1999). “De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente”. En Ángulo, J.; Barquin, J. y Pérez, A. (Eds.). *Desarrollo profesional del docente*. Madrid: Akal, pp. 261-319.

Avalos, B. y Aylwin, P. (2007). “How young teachers experience their professional work in Chile”. *Teaching and Teacher Education,* 23(4), 515-528.

Avalos, B.; Carlson, B. *et al*. (2005). *La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿Cuánto sienten que saben y cómo percibe su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas?* Proyecto Fondecyt 1020218. Santiago, Chile.

Blaxter, L.; Hughes, C. y Tight, M. (2007). *Cómo se hace una investigación.* Barcelona: Gedisa.

Davini, M. C. (1990). *La formación docente en cuestión*. Buenos Aires: Paidós.

Martínez Bonafé, J. (2004). “La formación del profesorado y el discurso de las competencias”. *Revista Interuniversitaria de Formación de profesorado*, 18(3), 127-143.

Menghini, R y Negrin, M. (Comps.) (2015). *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Buenos Aires: Noveduc.

Panaia, M. (2006). “Trayectorias de ingenieros tecnológicos. Graduados y alumnos en el mercado de trabajo”. Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional General Pacheco. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.

Perrenoud, P. (1995). *El trabajo sobre los “habitus” en la formación de los enseñantes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia*. Ginebra: Faculté de psichologie et de sciencies de l’education.

Perrenoud, P. (1993). *Prácticas pedagógicas, profesión docente y formación: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.

Sennet, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Gedisa.

Shulman, L. (2005). “Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma”. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado,* 9(2).

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Terigi, F. (2013). *VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Fundación Santillana. Recuperado de: http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4899.

Vezub, L. (2016). “Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores”. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, 53(1), 1-14.




# La sexualidad adolescente y sus obstáculos

Virginia Mujica[1]
Tomás Scabuzzo[1]
Jorgelina Fabrizi[1]

El presente trabajo se enmarca en el tiempo inicial de un nuevo Proyecto Grupal de Investigación que se titula "Adolescencias: sexualidades, discursos y socialización" (2019-2022). El mismo se propone explorar cómo los adolescentes se construyen como sujetos de la sexualidad, entendiendo a ésta como experiencia subjetiva del cuerpo construida en el contexto discursivo y vinculadoaal significado como construcción social.

Con la finalidad de investigar las relaciones entre sexualidad, tiempos de constitución subjetiva adolescente y socialización, nuestro trabajo de campo incluirá a adolescentes y adultos.

Nuestra hipótesis de trabajo postula que en tiempos adolescentes acontece la conformación del cuerpo sexuado condicionado por discursos y construcciones sociales y subjetivas. En estas jornadas nos interesa compartir los escollos y obstáculos con los que nos encontramos en el armado de la herramienta, para indagar ciertos aspectos vinculados con la sexualidad en la adolescencia.

Desde la perspectiva del proyecto de investigación en esta ponencia nos centraremos en uno de los objetivos específicos que se refiere a formular herramientas conceptuales y metodológicas que resulten relevantes. Nos proponemos dilucidar nuevas categorías atinentes a la sexualidad, a la luz de condiciones sociales actuales de producción de subjetividad (Bleichmar) en tiempos de construcción subjetiva adolescente. Formulamos nuestro problema de investigación desde el cruce entre lo social y lo singular; entre la formación personal y la formación para un rol social; entre un mundo interno, unas

[1] Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), correo electrónico: virmujica@gmail.com, tomasscabuzzo@yahoo.com.ar, jorgelinafab@yahoo.com.ar.

condiciones sociales determinadas y determinantes y prácticas profesionales en el campo de la educación. Implica a su vez, hacernos parte reflexivamente de lo que investigamos.

Los integrantes del presente trabajo somos docentes investigadores de la UNS en el Departamento de Humanidades, también practicantes del psicoanálisis, siendo ésta la línea teórica que nos atraviesa.

El tema que queremos indagar, sexualidad y adolescencia, por un lado despierta "resistencias" y esto nos lleva a pensar en el armado de una "situación especial", desplegando formas particulares, proponiendo modos específicos de propiciar la transferencia, por ejemplo, el anonimato, apelar a ficciones, escrituras, etc. Nos referimos a poder investigar e identificar concepciones y discursos sobre la sexualidad, indagando la producción de saber y los obstáculos que aparecen en ese camino.

La cuestión de producción de saber en un análisis se diferencia de la elaboración del saber científico. En ambos es fundamental la noción de obstáculo que aparece en la dirección de una cura, en la teorización y en la investigación.

Tomando como referencia el eje de las jornadas que hace alusión a los desafíos de la investigación y con los aportes del psicoanálisis, diferenciaremos las nociones de verdad y saber; indagaremos la función e importancia de la fantasía y sus vínculos con la realidad. Ahondaremos en un aspecto más complejo que tiene que ver con el desconocimiento por parte de la persona de cuáles son sus "fantasmas", en tanto conoce parcialmente los efectos de sus fantasmas, pero no estos. Todo ello a la luz de pensar e indagar la construcción de la sexualidad en tiempos adolescentes. Así, luego de exponer los obstáculos en la investigación nos interesa reflexionar sobre los aspectos en los cuales el obstáculo devela la estructura.

## El psicoanálisis y la investigación

La investigación "clínica" es un asunto que en psicoanálisis remite de inmediato a Sigmund Freud quien nos advierte que la técnica no mate a la ciencia, porque con el psicoanálisis se había fundado también un método de investigación. Formado en el positivismo médico y neurológico de su época, quería hacer ingresar al psicoanálisis en las ciencias naturales y los ideales de su tiempo constituyeron un obstáculo para él.

¿Qué es investigación en psicoanálisis? Jacques Lacan diría que se trata de una elaboración inédita por modesta que sea. Con Lacan el psicoanalista no es un investigador en el sentido del discurso positivista, del amo moderno o del discurso universitario que, religiosamente propone "buscad y hallaréis", sino que, tal como Lacan lo define en el Seminario XI, no desestima el rigor y ubica al investigador en psicoanálisis del lado de la fórmula de Picasso "yo no busco, encuentro". Investigar en psicoanálisis es entonces lo

contrario a buscar dogmáticamente y confirmar, por ejemplo, una teoría, un presupuesto. Aquello que se encuentra es del orden de lo inesperado, de un hallazgo contingente, que marca una discontinuidad en el saber. La contingencia, aquello que se encuentra, aparece sobre un fondo que con Lacan llamaremos imposible (lo que no cesa de no escribirse). De lo que se trata es de una nueva articulación significante que, exprese de modo inédito un real imposible de nombrar o de escribir hasta entonces. Eso exige un esfuerzo, el de superar la barra de la represión propia del investigador y el de autorizarse a saber más allá de lo que sabe. A su vez, no se trata de la búsqueda de una verdad, ya que lo real no se ajusta a ella. Lo real se presentifica en la experiencia como un dato que no fue elegido, ni buscado, sino que es a significar.

¿Qué tipo de investigaciones científicas y académicas serán posibles en este campo? ¿Qué investigación es posible en psicoanálisis? Para emprender una respuesta, es conveniente delimitar tres aspectos que hacen a la investigación psicoanalítica: por un lado, tenemos todo lo que se refiere a la investigación clínica, y que se vincula a la tarea que un analista sostiene en el tratamiento de cada sujeto. Aquí nos encontramos con la singularidad de cada caso. Por otro lado, la forma en que logramos que dicha experiencia tenga valor de transmisibilidad, en términos de que algo de la experiencia que un analista acopia luego del tratamiento de distintos sujetos, pueda llevar a alguna abstracción conceptual que tenga algún valor científico, en tanto que esa experiencia sea de algún modo contrastable y reproducible. Pero, además, tenemos un tercer aspecto y es considerar al psicoanálisis como herramienta teórica que posibilita el análisis y la interpretación de fenómenos que estudian otras disciplinas.

Muchas disciplinas se sirven de desarrollos del psicoanálisis para la investigación con el Psicoanálisis que no exige únicamente seleccionar un caso de la clínica, sino que puede tomar un tema social o un campo de objetos. La teoría psicoanalítica, tanto en Freud como en Lacan se ha producido siempre a partir de una praxis, pero eso no implica que puedan hacer uso de ella solo los analistas, sino que podrá ser de utilidad para todos aquellos que demuestren poder servirse de ella con la suficiente rigurosidad y pertinencia en una investigación (Gallo, 2002): hacer lecturas de lo social, lo histórico, lo político, etc.

## Investigar la Sexualidad: lugar de las fantasías y su vinculación con la realidad

El psicoanálisis nos formó para una mirada que abarca fundamentalmente “la intimidad” del paciente, su psiquismo, su inconsciente, sus fantasías. Sin embargo, el campo de la investigación pareciera exigirnos un nuevo desafío: ¿cómo articular con otras disciplinas y con otros bagajes teóricos-técnicos que hemos ido adquiriendo, para intervenir y generar saber en el campo de la investigación?

¿Cómo articular los distintos conceptos, lenguajes, marcos teóricos y metodologías para lograr una aproximación a la sexualidad adolescente? ¿Cómo transmitirlos? En los marcos de nuestra investigación reflexionar desde dónde hacemos lo que hacemos, resulta fundamental.

En los comienzos del proyecto realizamos una encuesta a estudiantes que solicitaba por escrito y de forma anónima responder a las siguientes cuestiones: ¿qué es la sexualidad? ¿Qué es la identidad sexual? y ¿qué es la identidad de género? Respecto de la primera pregunta, hallamos que no hay una respuesta unívoca acerca de lo que es "la sexualidad". Sorprende la alta preponderancia en las respuestas, de determinación biológica (nacimiento, fisiología, genética, reproducción). Cuando se toma en consideración la variable cuerpo en las respuestas, aparecen asociados factores psicológicos y sociales (lo que te enseñan, pautas de comportamiento y educación). El cuerpo también se asocia a sentimientos, sensaciones, emociones y decisiones. En algunas respuestas se hace alusión a la intersubjetividad con términos como atracción, enamoramiento, relación con otros; en otras se hace mención a etapas y desarrollo en la sexualidad.

Las respuestas a las otras dos consignas hacen referencia a nociones que dan cuenta de elecciones conscientes y sentimientos concomitantes: son preferencias, atracciones, gustos, orientaciones. La identidad sexual se describe como "envoltorio" del cuerpo biológico, recubrimiento imaginario que daría cuenta del ser. Se observa mucha coincidencia entre identidad sexual e identidad de género, vinculadas ambas a autopercepciones en relación a una posición subjetiva. En esta última surgen acciones del sujeto: búsqueda, construcción, identificación y representarse. Notable es la ausencia de referencia al marco social, educativo o familiar. Se insiste en determinismos biológicos y el binarismo sexual en el intento de caracterizar ambos tipos de identidad. Tomamos estas primeras aproximaciones en su provisoreidad, efectos boscosos de muchas lenguas, para ir más allá de "querellas" y "discordias" de lenguajes" (Lacan, 1966).

A partir de lo hallado en la encuesta diseñamos las siguientes preguntas a ser administradas a modo de entrevista semiestructurada con el objetivo de profundizar y ampliar algunas cuestiones referidas a la pregunta investigativa:

1) ¿Qué diferencias habría entre género y sexo?
2) ¿Cómo definirías al sexo normal? ¿y sexo anormal? ¿Qué es lo degenerado?
3) ¿Qué diferencias supones que hay entre la sexualidad de antes y la de ahora?
4) ¿Para qué sirve la sexualidad?
5) ¿Dónde termina lo sexual?
6) ¿Cuál es la relación entre el sexo y el amor?

Para la teoría psicoanalítica la sexualidad nunca fue un dato natural, biológico o anátomo-fisiológico, y el acceso a la genitalidad no está asegurado por la mera maduración biológica.

La sexualidad no está estructurada previamente, como si se tratara de un instinto, sino que se va estableciendo a lo largo de la historia individual que comporta el atravesamiento del complejo de Edipo y la relación del niño con sus progenitores.

Lo social nos señala que “Hemos evolucionado con respecto a asuntos sexuales” , pero la sexualidad sigue siendo un misterio a develar como lo fue para Freud, además de una fuente de sufrimiento “La sexualidad le es conflictiva al hombre”, “todos los seres humanos ocultan la verdad en asuntos sexuales”, nos recuerda Freud en 1905.

Comentarios tales como: *hoy se habla más, hay menos tabúes, se la practica más abiertamente, se ve en los medios, en Internet*, surgen reiteradamente, pero sigue siendo conflictiva.

Llamamos a las cosas por su nombre, la latencia no se ve, la pubertad se adelanta, la iniciación sexual es precoz, la mayor libertad, la mayor información, parece no bastar como auguraban las teorías para alcanzar una vida plena, el deseo sigue siendo enigmático. Se habla de adolescentes aislados, solos, deprimidos; algunos ejercitan su sexualidad al ritmo del consumo, como producto descartable, algunos se retiran de la actividad sexual: ¿el común denominador es no poder lograr una sexualidad al servicio de un placer compartido?

El lugar de las prácticas interdisciplinarias tales como intercambios con otros técnicos de la salud en cuestiones vinculadas al embarazo, embarazo adolescente, anticoncepción, o para la realización de talleres de sexualidad, parecieran ser insuficientes aunque advertimos el peso de lo simbólico que impera en los ideales y valores culturales.

## Lugar del obstáculo

¿Cómo pensar el problema del obstáculo en nuestra investigación en curso? Desde esta óptica nos resulta interesante pensar el obstáculo del lado del investigador. En sentido análogo a como pensamos el obstáculo del lado del analista y no del analizante. En esta dirección seguimos a Lacan cuando afirma que no hay más resistencias que las del analista debatiendo con los posfreudianos, quienes a su entender, habían robustecido en exceso la idea de las resistencias del analizante. Si todo ser humano solo comunicaría de muy mala gana o preferiría no comunicar sus intimidades, no se trata de disuadirlo o convencerlo. Se trata de volver sobre nosotros mismos, como analistas, como investigadores para pensar la herramienta que posibilite indagar la sexualidad en tiempos adolescentes sin entrar en tironeos o choques de fuerza.

La asociación libre en el campo clínico es condición de posibilidad para acceder a cierto saber no sabido, es decir inconsciente. Justamente cuanto más libremente habla un sujeto, cuanto menos atención presta al discurrir de su discurso, cuanto más de lado deja las

censuras que aparecen bajo la forma de lo vergonzante, lo nimio, lo sinsentido, más claramente se observa que la libertad no es tal, que se gira alrededor de los mismos puntos, de los mismos temas.

El analista, el practicante del psicoanálisis, donde primeramente constata la existencia del inconsciente es en su propio análisis. Es en los derroteros y la dirección de éste donde tendrán tratamiento sus propios puntos ciegos, obstáculos que a su vez, tendrán la forma del no querer saber sobre ciertos puntos. Esto se encuentra en íntima relación con las resistencias del analista arriba mencionadas. "Saldo lamentable" de ciertos análisis, lo llamó Freud. Sobre este aspecto, pero en el plano de la investigación, es sobre el que aquí nos estamos interrogando.

## Lo íntimo que hace obstáculo

Como dijimos, siguiendo a Freud, todo ser humano sabe que en su interior hay cosas que sólo comunicaría de muy mala gana, o cuya comunicación considera enteramente excluida. Son sus «intimidades». La frase retoma cierta porosidad lingüística que enlaza íntimo con interno. Nos preguntamos entonces ¿qué es lo más interior al humano?

Lo íntimo tiene una estructura singular y una historia, no existe desde siempre, y tampoco para siempre. Se trata de un lugar, de esencia al mismo tiempo arquitectónica y escópica: el espacio donde el sujeto puede estar y sentirse fuera de la mirada del Otro. Un espacio en exclusión interna, una isla, lo que nombramos como nuestra morada, es decir, el lugar donde el sujeto escapa a la suposición de ser observado. Es la posibilidad de lo escondido.

Podría ocurrir que un sujeto no tuviera ningún lugar donde poder escapar de ese modo a dicha suposición. Eso nos ofrece una idea del infierno. Si bien tiene esencia arquitectónica, dicho lugar no se encarna necesariamente en una arquitectura. No debemos considerar simplemente la posibilidad de lo escondido como una ganancia o una conquista, en términos de más o de menos: es una condición absoluta del sujeto. Hay sujeto si éste puede no ser visto.

Se trata, efectivamente, de mantener un territorio fuera del poder siempre totalitario del Otro. Eso es lo que constituye la condición real de lo íntimo, que se puede vincular con el derecho al secreto. Lo íntimo se perfila sobre el fondo de un Otro (mirada inoportuna, intrusa o invasora) que quiere ver todo y saber siempre todo. Se trata, por tanto, de decir lo que puede poner límite a ese deseo ilimitado. Se puede invocar la ley. Pero la ley protege lo privado o mejor, lo privado es esa parte que puede ser protegida por la ley.

Lo íntimo la desborda, no podría derivar de la ley, únicamente puede proceder de la posibilidad real que un sujeto tiene de esconderse y guardar silencio. Su garantía es material,

es decir, que el derecho al secreto no se sostiene más que en el propio sujeto, de su sola fuerza, y no del Otro, de la ley. Es un acto del sujeto que hace libre al sujeto.

## Hacia el armado de la herramienta

En 1923, Freud define psicoanálisis en los siguientes términos:

> Psicoanálisis es el nombre: primero, de un procedimiento que sirve para indagar procesos anímicos difícilmente accesibles por otras vías; segundo, de un método de tratamiento de perturbaciones neuróticas, fundado en esa indagación y, tercero, de una serie de intelecciones psicológicas, ganadas por ese camino, que poco a poco se han ido conformando en una nueva disciplina científica (Freud, 1923, p. 231).

¿Cómo diseñar una herramienta ligada a una epistemología que piensa las nociones de realidad, verdad, saber y sujeto de un modo diferente al de las ciencias experimentales? ¿Cómo abordar un trabajo de investigación propio del discurso científico con criterios como los requeridos por la comunidad que lo aloja? De la misma manera que el resto de las Ciencias Sociales deberemos dejar de lado diseños de corte descriptivo y metodologías cuantitativas porque ni desde lo teórico ni desde lo empírico se categorizan, clasifican y estandarizan sujetos.

Un tipo de diseño que se ajusta a este campo será el de los estudios de tipo exploratorio, con metodologías cualitativas y en donde el Análisis del Discurso mediante entrevistas semiestructuradas serán las herramientas adecuadas. El Análisis de Discurso (Maingueneau, 1989; Van Dijk, 2000; Verán, 1998) busca develar en los hechos de lenguaje sus anclajes espaciales, temporales y sociales así como encontrar la singularidad de cada situación y de cada respuesta, imposible de uniformar en un colectivo.

Al Psicoanálisis como campo disciplinar no le interesa clasificar y categorizar sujetos pero, sí es capaz de producir trabajos de investigación que aporten y echen luz sobre distintos fenómenos clínicos y sociales. Esta posición implica la búsqueda de un saber que partirá de una lectura crítica que supone un campo abierto por el descubrimiento del inconsciente cuyas principales herramientas serán hipótesis, preguntas y sospechas. Asimismo dadas las cambiantes condiciones sociales familiares, culturales, producto de lo vertiginoso de la época actual, las tesis fundamentales del psicoanálisis requieren, continuamente, ser puestas a prueba permanentemente, tanto en su contenido como en su capacidad de producir explicaciones más específicas, a través de una confrontación con la clínica y con otras realidades diferentes (Imbriano, 2002).

Para llevar a cabo un proyecto de investigación, el investigador con su pregunta deberá tomar posición respecto de un saber y respecto de un tema de trabajo. La experiencia de investigar en el campo psicoanalítico es, en cuanto a la noción de saber, una experiencia cartesiana en donde el método de la duda será de utilidad. Esto permitirá no creer en ningún enunciado a priori, por contrario, buscar las referencias, verificar, ir a los textos originales, en caso de investigaciones teóricas; buscar en la experiencia clínica, en investigaciones empíricas.

La "realidad" no se presenta como algo externo y observable y cognoscible por métodos establecidos a priori, sino como una construcción secundaria que no reviste carácter ni interno ni externo pero que resulta igualmente eficaz. La noción de verdad no se concibe como susceptible de ser revelada y puesta a prueba. A través de la asociación libre se podrá acceder a una verdad no-toda, en tanto concierne a la castración. Y sostener la concepción de un sujeto determinado por lo inconsciente, sujeto dividido que se contrapone a la idea de individuo racional capaz de alcanzar la completud.

Si tomamos en cuenta la orientación de Freud, quien desde una aproximación cualitativa a la producción de conocimiento, nos indica que el psicoanálisis puede operar sin herramientas estadísticas, legitimándose a partir de desarrollos teóricos que den cuenta de una praxis, y si no perdemos de vista la especificidad propia del campo psicoanalítico, el estudio del sujeto del inconsciente, intentando clasificar y categorizar sujetos, podremos realizar en el marco de criterios científicos producciones que aporten saberes y explicaciones conceptuales a los fenómenos clínicos o pertenecientes al campo de conocimiento de muchas otras disciplinas.

Siguiendo a Bachelard en "La formación del espíritu científico", texto clásico sobre la cuestión del obstáculo, él plantea que el obstáculo epistemológico se presenta bajo dos formas, como impedimento y como inercia. Delgado dirá: "El psicoanálisis es una teoría sobre el obstáculo"

"La elaboración de Freud ilustra en la dimensión de la ruptura cómo en cada producción teórica se requiere de una operación contra la represión, contra la defensa y contra el sentido asegurado".

Finalmente diremos que sobre la sexualidad y la muerte, las cosas ultimas, es imposible decirlo todo. Sin embargo, se puede decir algo, esperamos algo nuevo, algo que pueda ir más allá del impedimento o de la inercia.

Francois Dagonet (en "Bachelard y la epistemología francesa") dirá que para Bachelard la posibilidad de "curarse" del obstáculo es renunciando a la cultura solitaria, el pensar con "otro" abre una dimensión nueva en la posibilidad de traducción. Esto es lo que intentamos en estas jornadas, curarnos un poco del obstáculo pensando

**Referencias bibliográficas**

Bachelard, G. (2007). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bleichmar, S. (1999). "La identidad sexual: entre la sexualidad, el sexo y el género". *AEAPG*, (25), 29-45.

Delgado, O. (2018). *La aptitud de psicoanalista*. Buenos Aires: Grama.

Freud, S. (1908). "Sobre las teorías sexuales infantiles". En *Obras completas*. T IX, Buenos Aires: A.E.

Freud, S. (1923). "Dos Artículos de enciclopedia: Psicoanálisis y Teoría de la libido". En Freud, S. *Obras Completas.* Tomo XVIII, Buenos Aires: A.E.

Gallo, H. (2002). "De la investigación psicoanalítica". *Documenta Laboris,* (6), Buenos Aires.

Imbriano, A. (2002). "La investigación, el psicoanálisis y la universidad". *Documenta Laboris*, (6). Buenos Aires.

Lacan, J. "Acto de Fundación", 21 de junio de 1964 en Anuario de la Nueva Escuela Lacaniana, 2002, Medellín, p. 37.

Rubistein, A. (2007). "¿Cómo se investiga hoy en psicoanálisis?". *XIV Jornadas De Investigación* y *III Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*, Buenos Aires: Facultad De Psicología.

VIII Jornadas de Investigación en Humanidades

# Malvas marchitas: las mujeres de consuelo coreanas

Lilia Muñoz[1]

## Introducción

En ocasión de estas jornadas, hemos escogido un tema silenciado, desde la academia y desde los medios: las mujeres de consuelo coreanas. Violentadas, no solo desde sus cuerpos, sino también por un estado ausente. Este trabajo pretende cuestionar las prácticas patriarcales que silencian y oprimen las voces de las mujeres alrededor del mundo. Es una crítica para que desde la academia, abramos un espacio y repensemos nuestro rol como intelectuales, agentes culturales y también para que esas mujeres silenciadas no queden en el olvido. Con este propósito hemos escogido varios poemas del libro *A Cruelty Special to Our Species*, de Emily Jungmin Yoon. Esta joven poetisa coreana, toma los testimonios directos de las historias de esas mujeres y los plasma con respeto y delicadeza en su producción.

En esos poemas podemos observar la forma en la que fue ejercida la violencia sobre las mujeres de consuelo. Para adentrarnos un poco más en el tema es necesario recordar que dicha violencia hacia los cuerpos de las mujeres de consuelo, no puede ser separada de su contexto social, que es sumamente importante: la comprensión del momento epocal en el que vivieron. Eran tiempos de guerra, durante la dominación japonesa de Corea, en pleno siglo XX. Antes y durante la segunda guerra mundial, desde 1910 a 1945. Período en el cual la península de Corea fue anexada al Imperio japonés, a través de dos tratados: el tratado Eulsa, que privó al Imperio coreano de soberanía diplomática y el tratado de anexión Japón-Corea, en el que perdió la administración de sus asuntos internos.

Ambos tratados fueron el resultado de la victoria del Imperio japonés durante la guerra ruso-japonesa (1905). Lo que potenció la posición de Japón como imperio, derivando en su

[1] Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), correo electrónico: liliagreen@hotmail.com.

expansión y dominación. Escenarios como este son un terreno propicio para el surgimiento de prácticas esclavizantes y violentas contra el dominado. Esa violencia suele ir dirigida principalmente hacia las mujeres, ya que en las sociedades patriarcales, son ellas quienes llevan sobre sus hombros la honra de su pueblo.

## ¿Quiénes son las "mujeres de consuelo" coreanas?

Las llamadas "mujeres de consuelo", eran aquellas captadas por el Imperio japonés durante la Segunda Guerra Mundial. Estas mujeres, muchas de ellas jóvenes (la mayoría rondaban entre los catorce y veintiún años), fueron llevadas a instalaciones militares, las estaciones de consuelo, por un período de tiempo y eran obligadas a proveer servicios sexuales para los oficiales y soldados. Los autores que escribieron sobre el tema en el Japón de posguerra las llamaron "jungun ianfu" (mujeres de consuelo que se unen al ejército). Cuando el gobierno japonés tuvo que afrontar la problemática por primera vez adoptó dicho término. El Fondo de Mujeres Asiáticas (AWF), al empezar sus actividades en 1995, tomó también esta palabra. Pero en los documentos históricos concernientes a la guerra, solo encontramos el término "ianfu (mujeres de consuelo)", que es el que suele usarse en nuestros días para referirse al tema.

A ellas se les borraba el nombre, su niñez y su historia, siendo secuestradas de sus casas. Todo ello era reemplazado por un nombre falso y esclavitud. Se las inyectaba con arsénico para el tratamiento de la sífilis: el compuesto #606. Cuando quedaban embarazadas se les practicaban abortos o después de tener al bebé, éste era puesto en una bolsa y tirado a la basura. La proporción era de 29 hombres por chica. Debido a esto quedaban con serias lesiones en su aparato genital y muchas terminaban perdiendo su útero. Al regresar a sus hogares, muchas no pudieron volver a estar en pareja debido al estigma social en torno a la mujer abusada, también sobre sus cuerpos quedaron secuelas de por vida y a las sobrevivientes les costaban las labores más básicas como moverse o comer, viven, con dificultad, esperando que ambos gobiernos cambien los libros de historia acerca de ellas y se les pueda retribuir por el daño que la guerra les causó, que no se borre la evidencia.

## "Estaciones de consuelo"

Estas construcciones edilicias fueron primeramente establecidas por encargo de las autoridades militares japonesas, como parte de los esfuerzos bélicos en China. De acuerdo a documentos militares, agentes privados abrieron los primeros burdeles para oficiales y hombres estacionados en Manchuria, aproximadamente en 1931. Cuando la guerra se

extendió hasta Shanghai después del primer incidente bélico en 1932, la primer "estación de consuelo" fue creada por una brigada naval allí ubicada y su número se incrementó rápidamente después de la explosión de la guerra sino-japonesa en 1937. Cuando se establecieron las "estaciones de consuelo" debido a las decisiones hechas por el cuartel general en la oficina de expediciones, los militares designaban ciertas personas como agentes de negocios y se les encargaba que trajeran mujeres desde Japón (para el ejercicio de la prostitución). Esta medida fue criticada por la policía en diferentes partes de Japón, quienes acusaron a los agentes de secuestrar mujeres civiles y que con ello se manchaba el honor del ejército imperial. El director de la oficina de la policía del ministerio del interior, sacó el 23 de febrero de 1938 un edicto en el que estipulaba que todas las mujeres reclutadas tendrían que estar dedicadas a la prostitución en Japón, tener al menos veintiún años y obtener permiso de sus padres o tutores para ir al extranjero. El 4 de marzo del mismo año, el Ministro de Guerra Adjunto publicó un edicto con instrucciones: se estipulaba que las mujeres debían tener al menos veintiún años porque la Convención Internacional para la Supresión del Tráfico de Mujeres y Niños que Japón había ratificado prohibía la prostitución de menores. Esto se hacía valer únicamente en territorio japonés, ya que el gobierno excluyó sus colonias del tratado.

Teniendo esto en cuenta, es probable asumir que las mujeres tomadas en Corea, al ser enviadas a las "estaciones de consuelo" ya ejercían la prostitución, pero con el tiempo, mujeres de familias pobres empezaron a ser tomadas por la fuerza y atraídas de diversa forma, entre esas, una de las más comunes era ofrecerles un trabajo falso. Hay documentación en la que se encuentra que muchas de las mujeres tomadas de Corea eran menores de edad, algo no permitido en Japón. Algunas no tenían más de dieciséis o diecisiete años y no habían tenido contacto previo con el mundo de la prostitución.

**Testimonios/poemas**

Hemos decidido hacer una breve selección de varios de los poemas que son fiel testimonio de lo que las mujeres de consuelo vivieron durante esta época. Debido a que el libro no se encuentra en español, nos pusimos en contacto con Jungmin Yoon, quien brindó el permiso para la traducción de dichos testimonios.

| | |
|---|---|
| **Hwang Keum-ju** | |
| a draft notice for girls, who was going to go? Everybody crying. I went. I dressed nicely and went | Un aviso dirigido a las chicas. ¿Quiénes irían? Todos derramaban lágrimas. Fui, con un lindo vestido. |
| train windows covered with tar paper | Me dirigí hacia el tren de ventanas oscuras. |
| None of the girls knew | Ninguna de las chicas sabía lo que pasaría. |
| Japanese soldiers on horses vast Manchurian field | Soldados japoneses a caballo. El vasto campo de Manchuria. |
| It was now much too cold to sleep | El frío nos impedía dormir. Y gracias a la calidez de |
| thanks to our body warmth, the sun rose | nuestros cuerpos, el sol se elevaba de nuevo. |
| I waited for them to send me to a factory | Esperaba que me enviasen a una fábrica. No podían |
| They could not possibly dump me here | dejarme aquí tirada. |
| I was called Nagaki Haruko | Me nombraron Nagaki Haruko. Mi largo cabello aún |
| My long hair was still braided | estaba trenzado. |
| An officer told me that there were five orders to obey | Un oficial me dijo que había cinco órdenes para llevar a |
| If I missed any I would be less than dead | cabo y que si fallaba en ello, me esperaría un destino peor |
| I hoped one of the orders was for me to work at a factory. | que la muerte. |
| I looked at his jacket hung inside out to hide his name | Deseé que una de esas órdenes fuese trabajar en una |
| I looked at my virgin's braid at his knife He told me | fábrica. |
| I was not going to any factory | Miré su abrigo, estaba dado vuelta, ocultando su nombre. |
| told me to take off my clothes I told him | Miré mi trenza virginal y su cuchillo. |
| I did not understand his order | Me dijo que no iba ir a ninguna fábrica y que me quitara |
| and his kind of factory and he laughed | la ropa. |
| Girls arrived got sick pregnant injected | Le dije que no entendía su orden, ni tampoco qué tipo de |
| with so many drugs nameless animals | fábrica era aquella. |
| exploded on top of us | Él se rió. |
| The day of liberation Suddenly, | Las chicas llegaban, se enfermaban, las embarazaban y |
| no sound of horses the last soldier | les inyectaban muchas drogas. |
| stood in the kitchen "Your country is liberated, | Esos animales innombrables, caían sobre nosotras. |
| and my country is sitting on a fire." | En el día de la liberación, de repente, no se escucharon |
| So I left the barracks | más caballos. |
| I walked | El último soldado, de pie, en la cocina, nos avisó: "tu país |
| I was alone and walked all the way to the 38th parallel | fue liberado y el mío se prende fuego". |
| American soldiers sprayed me with so much DDT | Abandoné el cuartel y caminé, en soledad, hasta el |
| all the lice fell off me | paralelo 38. |
| It was December 2nd | Los soldados estadounidenses me rociaron con tanto |
| I lost my uterus | DDT que todos los piojos se me salieron. |
| I am now 73 years old. | Era el 2 de diciembre. |
| | Perdí mi útero. |
| | Ahora tengo 73 años. |

La mujer en las sociedades patriarcales es quien sostiene el honor, por ello son violadas en la guerra, en un acto de violencia ejercida por el conquistador que se alza sobre el territorio y sobre los cuerpos. Dicha conducta es un *mandato*, entendiéndolo en los términos de los roles de género asociados al cuerpo de la mujer y que está naturalizado en dichas sociedades a lo largo de las instituciones que la conforman, como encontramos en Segato:

> La idea de mandato hace referencia aquí al imperativo y a la condición necesaria para la reproducción del género como estructura de relaciones entre posiciones marcadas por un diferencial jerárquico e instancia paradigmática de todos los otros órdenes de estatus —racial, de clase, entre naciones o regiones—. Esto quiere decir que la violación, como exacción forzada y naturalizada de un tributo sexual juega un papel necesario en la reproducción de la economía simbólica del poder cuya marca es el género —o la edad

> u otros sustitutos del género en condiciones que así lo inducen, como, por ejemplo, en instituciones totales—. Se trata de un acto necesario en los ciclos regulares de restauración de ese poder (Segato, 2003, p. 13).

Así, no es de extrañar que en los conflictos bélicos sean las mujeres, quienes cargan con la honra social impuesta sobre ellas siendo el objetivo de toda clase de vejaciones y discriminación tanto por parte de sus opresores como de sus compatriotas. Esto se vio reflejado en las medidas legales que tomó el imperio de Japón: excluir sus territorios del tratado para la supresión del tráfico de mujeres y niños; el borramiento nominal de identidad, al cambiar los nombres coreanos por nombres japoneses falsos; el otorgamiento de pases militares en vez de pasaportes a las esclavas sexuales que zarpasen hacia territorios extranjeros, etc. Configurando la realidad de los sujetos sometidos logrando su dominación y sujeción a través de diferentes mecanismos políticos y económicos.

| **Jin Kyung-paeng** | |
|---|---|
| my mother and I were picking cotton | Mi madre y yo recogíamos algodón, cuando dos policías |
| when two Japanese Kempei passed by | japoneses aparecieron. |
| she told me to lie flat | Mi madre me dijo que me escondiera, pero ellos me |
| But they found me | encontraron. La patearon por ello. Me pusieron a bordo |
| kicked my mother | de un barco y después en otro más grande. |
| put me aboard a ship then a bigger ship | Llegamos a Kinariyama, en Taiwán. Un lugar lleno de |
| which arrived near Kinariyama, Taiwan | monos, serpientes, papas, batatas y ñames. |
| a place with many monkeys and snakes | 50 mujeres no bastaban para esos soldados. |
| potatoes, sweet potatoes, taro | Recuerdo algunos de ellos: |
| 50 women were not enough for these soldiers | Kanemoto Hideo que nos trataba, dentro de todo, bien. |
| I remember a few of them Kanemoto Hideo | También Oono Nakamura, Yoshida Kanjiro, Yamaguchi |
| He treated us okay also | Higashi Inamochi. |
| Oono Nakamura, Yoshida Kanjiro | Estuve con ellos hasta los últimos días de la guerra. Un |
| Yamaguchi Higashi Inamochi | día de agosto los soldados se juntaron y lloraron. |
| I stayed with them until | En marzo, navegamos hacia Busan. |
| the end of war One day in August | Un soldado estadounidense me dio una bolsa con |
| the soldiers gathered and wept | caramelos y mil wones. |
| In March, we sailed to Busan | Compramos arroz, una buena comida. |
| An American GI gave me a bag of candy and 1,000 won | Fui una mujer de consuelo entre mis catorce y diecinueve |
| We bought rice | años. |
| a good meal | Estuve afiebrada y me volví infértil. |
| I was wianbu between 14 and 19 | Recuerdo a los niños de mi fallecido esposo. |
| I became feverish I became infertile | Recuerdo una buena comida cuando estoy sola. |
| I remember the children of my dead husband | Con mi piel ennegrecida, yo era como una extraña al |
| I remember a good meal I am alone | volver a mi casa, en Hapchon. |
| I looked like a stranger at home in Hapchon with my darkened skin | Mi madre creyó que estaba soñando. |
| my mother thought she was dreaming | |

Algo importante a tener en cuenta es que las mujeres que volvían de su martirio lo hacían como esclavas sexuales y como cautivas. Al regresar a su tierra sufrieron el estigma de su sociedad al manchar su honor por mano enemiga. Parecido a lo que podemos encontrar en la construcción de la figura de la cautiva en la literatura argentina del siglo XIX,

especialmente en el texto de *La Cautiva* de Esteban Echeverría, me permito citar a Rotker para una mejor comprensión:

> El primer diálogo del poema sirve para señalar que el cuerpo de María no está Mancillado, para aprobarlo, para borrar la sospecha del estigma y de una marca irredimible (su pertenencia a otro mundo), la no derrota del cuerpo de la mujer o del cuerpo de la frontera. Un cuerpo marcado por el indio (un cuerpo de mujer marcado, porque en el hombre no hay otro estigma visible que el del lenguaje, las costumbres: es decir, estigmas que podrían ser borrados, sustituidos) es un cuerpo perdido, un cuerpo que más vale olvidar, dejar atrás, no reconocer (Rotker, 1999).

Así estos cuerpos pasan a ser una frontera, pero en este caso, los cuerpos de las "mujeres de consuelo" coreanas pasan a ser no un cuerpo que acompaña al hombre coreano, la casta muchacha, sino que pasa a ser un cuerpo abyecto y que no se mueve hacia donde tendría que ir. Por ello el viaje de retorno pasa a ser nostálgico y utópico, un viaje de regreso que no le puede restituir su honra, su honor ante la sociedad, conceptos fundamentales en las sociedades asiáticas. Por ello *la cautiva será siempre el símbolo del no lugar, del no estar, de la no pertenencia* (cfr. Iglesia, 1992, cit. en Rotker, 1999).

| **Pak Kyung-soon** | |
|---|---|
| There was a man about 45 years of age with a mustache | Un hombre de unos 45 años, bigotudo, me dijo que si |
| who told me to work for Japan | trabajaba para Japón podría encontrarme con mi |
| and meet my brother in Hiroshima | hermano en Hiroshima. |
| The man said my refusal might not be good for my parents | El hombre dijo que si me rehusaba, no sería bueno para mis padres. |
| The man and his men took me to Shimonoseki | Él y sus hombres me llevaron hacia Shimonoseki. |
| I was led into a room I was told to take a bath I was told | Me condujeron a una habitación, me ordenaron bañarme |
| to take off my clothes | y sacarme la ropa. |
| I only begged that I meet my brother | Lo único que yo pedía era ver a mi hermano. |
| When they finally took me to Hiroshima, my brother was alone | Cuando finalmente me llevaron a Hiroshima, mi |
| in a big, empty room he asked if I came | hermano, estaba solo, en una habitación. Me preguntó si |
| as a "comfort woman" and I promised | me había hecho una "mujer de consuelo" y le prometí |
| I would return | que volvería a verlo de nuevo. |
| to see him again | Cuando las flores estaban a punto de mostrar sus |
| When flower buds were about to appear | capullos, me llevaron a Osaka. |
| I was taken to Osaka In its room | En esa habitación era la número 10, me convertí entonces |
| I was Number 10 I was then | en una "mujer de consuelo". |
| a "comfort woman" | Contraje sífilis y me enfermé tanto que no podía caminar. |
| I became so sick with syphilis I could not walk | Una noche un oficial me dijo que me alistara. |
| One night an officer came and told me to get ready | Mi cuerpo me dolía tanto que lo único que recuerdo es |
| I was in such great pain the next thing I remember | haber llegado a Seúl. |
| is arriving in Seoul It was June 1945 | Era junio de 1945. |
| Immediately I had a miscarriage | Tuve un aborto. |
| The mustached man learned of my return | El hombre bigotudo supo de mi regreso y me ordenó que |
| told me to return to the "comfort station" | volviera a la estación de consuelo. |
| To avoid the draft again I got married | Para evitar que me llevaran de vuelta me casé. |
| our new life a rented room | Vivimos nuestra nueva vida en un cuartito alquilado. |

| | |
|---|---|
| I could smell the odor of my weekly "#606"<br>arsenic for syphilis<br>My baby discharged pus from his ears<br>was called crazy<br>My brother returned home with burns and lumps<br>all over his body from radiation<br>discharged disintegrated bone<br>the size of teeth near his wounds<br>The Japanese soldiers discharged<br>discharge out of charge into<br>every room | Podía sentir el hedor de mi #606 semanal: arsénico, para la sífilis.<br>De los oídos de mi bebé salía pus.<br>Me llamaron loca.<br>Mi hermano volvió a casa con quemaduras y bultos por todo su cuerpo; debido a la radiación, que desintegró en pequeñas partes sus huesos, cerca de las heridas.<br>Los soldados japoneses supuraban.<br>Supuraban todo su semen, en cada habitación. |

Podemos observar, a través del análisis de los poemas, cómo el cuerpo acompaña la conquista del territorio, ya que la escritura, en este caso es un modo de perpetuar la memoria social. Cuando la nación es conquistada y su población pasa a convertirse en subalternos, la potencia dominante normaliza el modo en el que los subordinados conviven con el nuevo orden impuesto.

> El cuerpo de las mujeres, en el sistema de estatus, como muestran las violaciones que acompañan la ocupación de un territorio en las guerras premodernas y también en las modernas, es parte indisociable de una noción ancestral de territorio, que vuelve, una y otra vez, a infiltrarse intrusiva mente en el texto y en la práctica de la ley (Segato, 2003, p. 143).

Las mujeres subalternas son privadas del discurso y de la intervención social directa en el conflicto. No fue hasta que la polémica alzada por el grupo de "mujeres de consuelo" ante el gobierno de Japón y la famosa estatua en frente de la embajada de este país en Seúl, que fue hecha en conmemoración a las mujeres víctimas de la esclavitud sexual durante la guerra, cuando se empezó a tratar el tema por ambas partes con más seriedad. Por largo tiempo fueron borradas de los libros de historia y de parte del interés académico se puede notar, que al ser un tema espinoso, el espacio que se le otorgó es muy restringido y aún más en occidente (cfr. Quartucci, 2003, p. 6).

Teniendo esto en cuenta no podemos pretender una taxonomía de las "mujeres de consuelo" ni pretender hablar por ellas sino traer a la luz sus voces. La nominalización de adjetivos es algo que hace parte también del juego de occidente, dentro de la conformación del sujeto subalterno, en este caso, de la mujer subalterna, silenciada y nominalizada por los que detentan el poder y que recaen sobre ella como propone Gayatri Spivak:

> La especificidad del problema es la cuestión central para aquellos de nosotros que sienten que el "sujeto" tiene una historia y que la tarea del sujeto del conocimiento del Tercer Mundo en nuestro momento histórico es resistir y criticar el "reconocimiento" de ese Tercer Mundo cuando éste se logra por "asimilación". Con el objeto de proponer

> una crítica de los hechos más que una crítica basada en el patetismo del impulso eurocéntrico del intelectual europeo (Spivak, 1998, pp. 25-26).

Estos poemas, entonces, cobran gran importancia al ayudar a romper con el silenciamiento de la voz de la mujer subalterna, transmitiéndonos su sentir, sus experiencias, más allá de una fría racionalización y explicación académica.

## Conclusiones

En el trabajo pudimos observar como la literatura es una vía que nos puede ayudar a redimir parte de la carga emocional que como humanos llevamos por dentro. A través de la observación y estudio de los poemas y el material bibliográfico, en general. Se tuvieron en cuenta las condiciones materiales, epocales e históricas de la sociedad coreana para poder hacer un mejor análisis y brindar una mejor comprensión del momento epocal. Debido a la escasez de material bibliográfico en español acerca del tema, hemos recurrido a diferentes ayudas en idioma inglés sobre la temática tratada.

Para cerrar esta experiencia, aunque ni geográfica ni cronológicamente pertenezca a nosotros, sigue siendo parte de la sociedad y el mundo en el que vivimos, o en palabras de la autora:

> In this transcendence, I return to my departed ancestors —to their frustration of tongues and identities, and experiences of diaspora— from the Japanese occupation to the turbulent years in Korea before my birth. Poetry is not just relief; poetry is tension. Poetry is departure. Poetry is return. Poetry is memory. I wrote this book to say that one has the agency to command and preserve their own narrative.
>
> En esta trascendencia, regreso a mis ancestros –a la frustración de su silencio y su identidad, y experiencias en la diáspora –desde la ocupación japonesa a los turbulentos años de Corea antes de mi nacimiento. La poesía no solo es alivio; es también tensión. La poesía es ida. La poesía es regreso. La poesía es memoria. Escribí este libro para decir que uno tiene la posibilidad de dirigir y preservar su propia narrativa.

## Referencias bibliográficas

Asian Women's Fund, *The Life in Comfort Stations*, en Japanese Military and Comfort Women. Recuperado de: http://www.awf.or.jp/e1/index.html.

Quartucci, G. (2003). *Orientalismo y género: Japón y sus mujeres en el discurso literario hispanoamericano*. Asociación Latinoamericana de estudios de Asia y África ALADAA XI congreso internacional, llevado a cabo en la Ciudad de México.

Rotker, S. (1999). *Cautivas olvidos y memoria en la Argentina*. Buenos Aires: Ariel.

Segato, R. L. (2003). *Las Estructuras Elementales de la Violencia*. Buenos Aires: Bernal.

Spivak, G. (1998). "¿Puede hablar el sujeto subalterno?". *Orbis Tertius, 3*(6), 175-235. En Memoria Académica. Recuperado de: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2732/pr.2732.pdf.

Yoon, E. (2018). *A Cruelty Special to our Species*. New York: Harper Collins.




# Identidad: una política entre lo común y lo singular

María Andrea Negrete[1]
María Liliana Di Cianni[1]

## Una introducción a lo político

Hannah Arendt en el pequeño texto *¿Qué es la política?* apuntaba que aquello que es político en el hombre no es su naturaleza o su esencia subjetiva, sino precisamente ese *espacio entre*, ese mundo *que surge entre los diversos* y que hace habitable el vínculo que los une, estando esa habitabilidad definida en último término por la capacidad de lenguaje. Este rasgo ontológico del hombre, cuyo ser necesita, justamente para *ser*, ser nombrado por otro, ha sido el soporte desde el que distintas disciplinas de pensamiento se han ocupado del análisis del individuo en su dependencia de la alteridad, una alteridad que ha marcado la inserción de este individuo-sujeto en el campo simbólico de su *ex–sistencia*.

La teoría psicoanalítica de Freud, cimentada sobre la hipótesis del sujeto del inconsciente, introdujo desde sus primeras elaboraciones la vinculación directa que la cultura (con sus exigencias políticas, sociales y económicas) mantenía con la configuración de la psique del individuo, una relación que además de afectar a la esfera consciente de sus palabras y de sus actos, se manifestaba de modo inconsciente por medio de formaciones sintomáticas de sustitución.

Este planteamiento supone que, desde su origen, ese sujeto de lo inconsciente es ya siempre sujeto de lo colectivo al estar determinado por las exigencias de configuración de lo social, al tiempo que esta configuración de lo social necesita valerse de complejos inconscientes para asegurar su mantenimiento y reproducción. De modo que esta reciprocidad ontológica del sujeto y lo social, fundamentada por el lenguaje es una implicación

[1] Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), correo electrónico: mnegrete@criba.edu.ar, mldicianni@yahoo.com.ar.

política imprescindible para la toma en consideración del individuo-sujeto (de su subjetividad y de su sujeción) y de sus posibilidades de vínculo social. Asimismo, la reformulación llevada a cabo por Lacan al señalar que el inconsciente está *estructurado como un lenguaje* y la inmediata consecuencia de la determinación del sujeto por el significante permite posibilidades de acercamiento a la comprensión que toda realidad política es concebida como producción simbólica de discurso que es investida fantasmáticamente.

La constitución de lo social, como grupo de referencia y pertenencia, es necesariamente producto de una diferenciación que establece un centro consignado como lo propio o más exactamente como lo nuestro, frente a una exterioridad que se asume como ajena y hostil. No en vano exterior, extranjero y enemigo fueron algún día conceptos idénticos (Freud, 1926-1996).

El carácter temporal, relativo e ilusorio de la identidad personal y de las colectividades se anunciaba ya desde que Freud señaló la escisión de la conciencia, del yo y la determinación de los deseos inconscientes del sujeto. Idea basada en el hecho de que la cría humana nace sin representaciones de sí mismo como tampoco del mundo en el cual va a vivir. Este pasaje suponía para Freud ir de la estructuración narcisista del yo a la posibilidad de que el yo conciba un objeto ajeno a él, en ese ínter se estructura también el Inconsciente. De esta manera el planteamiento del Inconsciente fracturó toda identidad en la conciencia y en el yo.

## La función social del ideal y el carácter político de todo proceso de identificación

¿Qué es un ideal? Podemos definirlo, de la manera más amplia, como un dispositivo que promueve la identificación del sujeto a partir de una serie de rasgos determinados que cobran valor en un contexto discursivo dado. De alguna manera, estos rasgos de identificación van a desempeñar, respecto a su deseo, la función de cierta forma de finalidad. Se trata de que el sujeto desee en conformidad con una serie de elementos extraídos de un discurso que es común y que se comparte con una comunidad. Comunidad que, como dijo Freud en Psicología de las masas, no se define por el número, sino por su estructura. En términos lacanianos: basta con el sujeto, su Otro y el ideal.

En este sentido, si nos situamos ya en el ámbito de lo social, podríamos decir que estas identificaciones ideales tratan de orientar el deseo del sujeto sometiéndolo a lo que sería una finalidad valorada socialmente. Es decir, por ejemplo: los ideales definirían un ámbito de relaciones en el que las cosas deberían funcionar, en que hay toda una serie de operaciones que tienden hacia la realización de lo que es percibido como cierto bien común y compartido.

Por supuesto, esto supone un sometimiento del deseo individual a un modo de funcionamiento, ya que está en juego algo que debe ser alcanzado. De este modo el ideal es algo que agrupa y al mismo tiempo particulariza.

Cuando Freud dice que no hay diferencia entre lo individual y lo colectivo, lo refiere al estatuto concreto de las identificaciones constitutivas del sujeto. Lacan generaliza esto escribiendo, como el núcleo mismo de la subjetividad, la relación entre el sujeto y el Otro. Toda una serie muy diversa de figuras, a lo largo de la vida del sujeto, son fundamentales porque encarnan la función de una alteridad fundamental, basada en la realidad del lenguaje.

Hay muchas encarnaciones de esta dimensión de la alteridad. Desde luego, puede ser ocupada en un momento determinado por el padre, por la madre, por ambos a un tiempo (Freud hablaba de "los padres"), pero también, de un modo, específico, por el partenaire amoroso o sexual, así como también por figuras que tienen que ver con el ámbito de lo social, como el maestro, el profesor, etc. Y, en otro plano, por funciones discursivas o, como determinados significantes fundamentales que tiene una función de orientación para el sujeto. Así, esta función del Otro es una función totalmente abierta en la que caben, por supuesto, toda una serie de fenómenos que corresponden claramente al ámbito de lo social.

El proceso de identificación supone como condición hablar la lengua del Otro. Puede tratarse de una lengua cuya referencia es el Otro social, así la identificación se puede describir como la búsqueda de un punto de referencia que permita al sujeto establecer el ordenamiento de su mundo, tiene una función de lazo que permite reconocer un conjunto, pero también reconocer un individuo dentro de ese conjunto. Distinguimos la identificación en su dimensión simbólica, relacionada con el sostén que el niño encuentra en el adulto, de la dimensión imaginaria, relacionada con la imagen del cuerpo unificado y el concomitante reconocimiento de sí mismo como individuo. Se trata de dimensiones que están articuladas. La dimensión imaginaria supone que necesito al otro para construir mi yo, en una profunda alienación imaginaria, pero al mismo tiempo la existencia del otro puede ser vivida como una amenaza. Toda identificación a algo supone la negación de otra cosa.

De este modo, la identidad del Yo, buscada en el registro imaginario intentará ser ratificada por la vía del lenguaje. No obstante, todo intento de simbolización de la identidad del sujeto por medio de la palabra terminará por resultar fallido, de ahí que la hiancia establecida entre el sujeto de la enunciación y el sujeto del enunciado conduzca a la permanente activación de procesos de identificación que intenten asegurar, de manera provisional, la consistencia del Yo.

En esta división radical del sujeto, se observa que su excentricidad va a adquirir visibilidad en su inscripción práctica en el campo sociopolítico, lugar desde donde el Otro social articulará, a través de los distintos discursos en pugna por la hegemonía, el interminable juego político de la identificación y su fracaso. Así, la dimensión de extimidad del

inconsciente jugará un rol determinante en la comprensión del lazo social y en la configuración del sistema de significaciones imaginarias sociales que lo sostiene, determinación que pasa por ese triple entramado del ideal, la identificación y la identidad.

## Las adolescencias y la identidad

Nuestra propuesta toma en consideración tiempos de constitución psíquica donde lo social demanda un trabajo de reorganización identitaria: las adolescencias.

Adolescencia es una noción utilizada como un pivote identificatorio que propone dar coherencia a la labilidad de identificaciones que caracteriza a jóvenes en crecimiento, dotándolos de una identidad de grupo que garantiza su inscripción en el conjunto social. Indica una superficie cultural en la que se estampan, como en un grabado, las condiciones sociales de una época y es en parte, producto de prácticas discursivas que promueven modos de ser y de hacer en y con el mundo.

La identidad no es un concepto psicoanalítico oficial. Sin embargo, ¿qué textos psicoanalíticos sobre la adolescencia no se interrogan sobre el requerimiento de constituir una "identidad"? ¿De qué se trataría? ¿De una prescripción social, de una exigencia de la sexualidad adulta, de un imperativo narcisista? La reorganización de las identificaciones en la adolescencia conlleva el desinvestimiento de los lazos con los objetos de la infancia ¿cómo incide en la "conformación de una identidad"?

La identidad está sujeta al tiempo, a la memoria, a los recuerdos, a la autobiografía, y estas cosas no están hechas sino de lenguaje y palabras. Es el nudo que sostiene cada cuerpo: un agujero hecho de sexo, género, raza y clase. La identidad del sujeto son los papeles emitidos por el Otro, ramilletes de propuestas de solución al problema del sujeto dividido, nunca idéntico a sí mismo, remite a un sentimiento consciente, recubre en parte lo que es aprehendido, en la superficie, en la idea de Yo consciente, mientras que las identificaciones designan, en profundidad, un proceso inconsciente. Ello implica el narcisismo, el investimiento de sí, positivo o negativo y conflictos identificatorios. De allí, en referencia al narcisismo y a la adolescencia, puede pensarse al investimiento positivo de la representación de sí el que da un sentimiento de identidad. Este permite, cuando es suficientemente estable y sólido, tomar el riesgo de comprometerse en una relación con un otro diferente y diferenciado de sí, sin perderse en ella.

A pesar de que la construcción de la identidad es una exigencia del proceso de la adolescencia, no debe considerarla como un punto de llegada, como un fin en sí mismo, sino más bien como un punto de partida, una condición previa. Del mismo modo, la identidad representa un tope indispensable para poner un límite entre lo individual y lo colectivo, y

preservar de este modo la singularidad. Constituye, en no menor medida, una limitación al oponerse al ideal de completud ("aceptar que yo soy X significa que no soy Y"). Así la identidad aparece, no como una esencia en el Sujeto, sino como la verdad de una imposibilidad. Si decimos tener una identidad hay que entender entonces que se trata, no de una ilusión, sino de un semblante que hace mantener el sentimiento de la mismidad, sentimiento o idea de ser siempre los mismos a pesar de los cambios que suceden a lo largo de nuestra vida y del recuerdo de nuestra historia o autobiografía. Y aun cuando se pueda decir: 'ahora soy otro', habría el supuesto de que hay algo en uno que permanece. En efecto, hay cosas que nunca cambian, por ejemplo, el nombre propio, pero justamente, ahí, la identidad se sostiene en esas referencias simbólicas, sigue siendo un efecto imaginario, una consecuencia de una serie de identificaciones.

Estas perspectivas dobles hacen de la identidad una noción profundamente paradójica: por un lado, es una condición previa al reconocimiento, y por ello a la aceptación de la alteridad y de la complementariedad; pero por otro lado ella ofrece la garantía de una tranquilizante preservación de la subjetividad al precio, es cierto, del abandono de una aspiración a la ubicuidad, ilusoria pero sumamente fascinante.

Como venimos proponiendo, el proceso de identificación supone como condición hablar la lengua del Otro. Sin embargo, Lacan muy tempranamente forjó una lengua especial, una lengua cifrada, que no es la lengua del Otro sino la lengua del Uno. Se trata de una lengua cuya referencia no es el Otro social, ni el Otro de la política, tampoco el Otro de la historia ni el Otro sexual. La referencia de la lengua del Uno es el cuerpo pulsional, lo que Lacan llamó acontecimiento de cuerpo. Un acontecimiento íntimo y privado que escapa a los acontecimientos colectivos y al discurso universal. Aquí es donde nos situamos para pensar los límites, el tope entre lo singular y lo colectivo, fundamental para entender el proceso adolescente en tanto proceso de reorganización de una posición subjetiva respecto del goce, del amor y del deseo.

## Identidades sexuadas

Nos encontramos ante un escenario plural y diverso: existe una transformación profunda en los modos de los intercambios sexuales y en los dispositivos histórico-sociales que intentan regularlos, pluralidad de posicionamientos sexuados, identidades de género, orientaciones deseantes y modos de goce que desafían los sistemas nominativos, clasificatorios y normativizantes de los discursos tradicionales. El *dispositivo moderno de la sexualidad*, tal como lo describiera Foucault, edificó un imaginario que encauzó deseos, moldeó cuerpos y reguló prácticas a partir de un proceso de producción subjetiva. En virtud de esto, las

variaciones de las sexualidades quedaron cercadas en una serie de dicotomías y portaron propuestas identificatorias para las subjetividades construidas bajo su primado. Desde este discurso, se dio por sentada la concordancia entre sexo biológico, género y orientación del deseo, y se definió un criterio de normalidad en función de la supuesta correspondencia entre estos elementos. A partir de entonces, la sexualidad pasó a constituir el rasgo decisivo que organizaba la identidad, que debía mantenerse fija, estable e inalterada a lo largo de la vida. Todo desvío, alternancia o vacilación no podía más que configurar el estigma de la patología —psíquica, moral o ambas—.

Desde este nuevo escenario político de la sexualidad, nos preguntamos cómo impacta en adolescentes la diversidad de escenarios identificatorios e identitarios posibles. Sabemos que la clínica no es el lugar donde se produce la teoría sino el espacio desde el cual se abren los interrogantes. Se impone entonces, deslindar entre la *teoría psicoanalítica de la sexualidad* y las *teorías sexuales infantiles* con las que los seres humanos, en diferentes momentos de su constitución subjetiva y de la historia, hemos encontrado caminos para la solución de nuestros enigmas.

La teoría psicoanalítica se ha fundado en dos pilares diferentes: la interpretación de los sueños y la teoría sexual. El primero releva el concepto de deseo, el segundo formula el concepto de pulsión; ambos fueron presentados siempre por Freud en dos escenas separadas. El deseo se funda en una falta, se refiere a la nostalgia de una experiencia pasada y de un objeto perdido, manifestándose en la misma escena en la que aparecen el fantasma y el sueño, buscando su realización. La pulsión no aparece como tal en la escena fantasmática, excepto a través de sus "representantes". Se trata de una carga energética que aporta un flujo constante de excitación de la que el organismo no puede escapar, estimulando el funcionamiento del aparato psíquico.

La noción de pulsión reemplaza al concepto de instinto para hablar de sexualidad humana. El acento no está puesto en una finalidad particular sino en una orientación general y refuta la concepción vulgar que atribuye a la pulsión sexual un fin y un objeto específicos. Por el contrario, muestra cómo el objeto es variable, contingente, y sólo es elegido en su forma definitiva en función de las circunstancias de la historia del sujeto. Los fines son múltiples, parciales, y dependen estrechamente de fuentes somáticas que también son múltiples y susceptibles de adquirir y conservar una función prevalente para el sujeto. De esta manera, la noción de pulsión abre la brecha que permite diferenciar la sexualidad de la genitalidad.

Masculino y femenino refiere a conceptos que Freud no termina de definir, pero frente a los cuales puede diferenciar al menos tres sentidos: un sentido biológico, un sentido sociológico (que agrupa los atributos socialmente asignados a hombres y mujeres en una cultura determinada y que suponen identificaciones vinculadas a los ideales) y un último sentido equivalente a actividad vs pasividad. Para el psicoanálisis hablar de sexuación

supone que más allá de las determinaciones biológicas, es necesaria una implicación subjetiva del sexo que, Lacan llamó asunción. La tarea que se impone a cada sexo es la de confrontarse con una relación diferente respecto de la castración, con otra posición en el deseo, con otro estilo en el amor y Otro goce distinto al del Uno.

El constructo "identidad" e "identidad sexual", como si se tratara de una configuración estable y fija que se define de manera permanente en algún momento —tradicionalmente en la adultez—, parece contraponerse a la variabilidad de trayectorias y existenciarios en los que se despliegan las subjetividades contemporáneas. La sexualidad pulsional insiste más allá –o más acá, por su antecedencia– de las coagulaciones identitarias y de las organizaciones defensivas que procuran su dominio, excede los arreglos sociales que pautan la división masculino/femenino y desborda la genitalidad atravesada por la diferencia de los sexos, sin normativizarse en una síntesis armónica exenta de conflicto:

> (…) la sexualidad no es un camino lineal que va de la pulsión parcial a la asunción de la identidad, pasando por el estadio fálico y el Edipo como mojones de su recorrido, sino que se constituye como un complejo movimiento de ensamblajes y resignificaciones, de articulaciones provenientes de diversos estratos de la vida psíquica y de la cultura, de las incidencias de la ideología y de las mociones deseantes, y es necesario entonces darle a cada elemento su peso específico (Bleichmar, 2014, p. 254).

Este análisis vuelve a poner en primer plano la irreductibilidad de la sexualidad pulsional con respecto a las posiciones identitarias, las representaciones de género y las polarizaciones eróticas de la elección de objeto. La identificación es la operación fundamental que origina las condiciones para instituir la subjetividad y estructura la base sobre la cual se afirma la identidad en tanto conjunto de enunciados en los que el sujeto se reconoce a sí mismo en el marco del enlace libidinal al semejante (Bleichmar, 1995). Niñas y niños y adolescentes no se identifican al objeto real sino al proyecto y formas representacionales con los que se organiza la circulación simbólica y libidinal con adultas y adultos. Aquí nos preguntamos cuál es el papel del concepto de identidad como articulador de un intento por restituir a un lugar de equidad la presencia del otro. Las identidades implican siempre un acto de exclusión y si hay exclusión, hay efectos de poder. Así identidad no es un concepto esencialista, sino estratégico y posicional. Considerar el complejo ensamblaje entre sexualidad, sexo, género y sexuación nos invita a no despistarnos con respecto al estatuto de lo sexual en los orígenes del sujeto psíquico y en los destinos de su constitución.

**Referencias bibliográficas**

Arenas, G. (2010). *En busca de lo singular*. Buenos Aires: Grama.

Bleichmar, S. (1995). “Las condiciones de la identificación”. *Revista de la Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados*, (21), 201-219.

Bleichmar, S. (1999). “La identidad sexual: entre la sexualidad, el sexo, el género”. *Revista de la Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados*, (25), 29-46.

Bleichmar, S. (2014). *Las teorías sexuales en psicoanálisis. Qué permanece de ellas en la práctica actual*. Buenos Aires: Paidós.

Erikson, E. (1971). *Identidad, Juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidos.

Foucault, M. (1980). *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freud, S. (1984). Psicología de las masas y análisis del yo. En *Obras completas*. T. XVIII, Buenos Aires: Amorrortu.

Lacan, J. (1984). *El Seminario, libro 11, Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

# Observación y reflexión sobre la enseñanza mediada por TIC en el Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior de la UNS

Eleonora Nyez[1]
Débora Ortíz de Rosas[2]
Mariela Sansberro[1]

## Introducción

"La educación primaria: sujetos, prácticas y políticas en contexto", es un proyecto en el que como Grupo de Investigación (PGI) estamos participando desde la Escuela Normal Superior (ENS) de la Universidad Nacional del Sur (UNS). Nuestra finalidad es generar conocimiento acerca de la interrelación entre políticas, planes, programas, sujetos y prácticas en relación al nivel primario de la enseñanza, tanto en la formación inicial de docentes como en el nivel propiamente dicho.

En este grupo de investigación, un subgrupo de investigadoras nos ocupamos de indagar acerca de la presencia de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en la enseñanza del Profesorado de Educación Primaria. Partimos del supuesto base que si los estudiantes carecen de vivenciar propuestas de enseñanzas mediadas por TIC y desconocen contenidos en relación al derecho de inclusión digital en las instituciones de nivel primario, difícilmente pueda darse una apropiación sustantiva en función de la elaboración de propuestas que incluyan tecnologías digitales en sus prácticas profesionales actuales y futuras.

[1] Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), correo electrónico: eleonoranyez@hotmail.com, marielavsansberro@gmail.com.

[2] Escuela Normal Superior, Universidad Nacional del Sur (UNS), correo electrónico: deboraortizr@gmail.com.

En una primera etapa, contextualizamos el estado de investigaciones diagnósticas que nos permitieron construir nuestro objeto de estudio[3] y a principios de 2019, iniciamos una segunda etapa de trabajo, donde identificamos materias que, desde sus propuestas escritas, sostienen contenidos, recursos, bibliografía o estrategias que incluyen TIC. Tomamos los programas vigentes en 2018-2019 de los cuatro años de la carrera e identificamos datos sobre la inclusión de nuevas tecnologías en relación a los contenidos mínimos, la redefinición de los mismos en el marco del programa específico, la definición de objetivos, el diseño de las estrategias metodológicas del docente, las actividades propuestas a los estudiantes, la evaluación y la bibliografía[4]. De las 49 materias de la carrera encontramos explicitaciones directas de inclusión de TIC en 3 fundamentaciones, 7 contenidos mínimos, 13 propuestas en los ejes/unidades didácticas, 7 estrategias, 30 referencias bibliográficas y 3 acreditaciones. Consideramos que lo poco que se dice en los documentos escritos no refleja lo que verdaderamente se hace. En este sentido, entendemos que algunas de las prácticas proclamadas en las prescripciones no cobran vida en los espacios de concreción, mientras que muchas otras experiencias que cobran vida no encuentran su correspondencia explícita desde la letra. Luego de este análisis del campo curricular, iniciamos observaciones de clases y entrevistas semi estructuradas.

Hasta el momento seleccionamos dos cátedras del profesorado de Educación Primaria, que pertenecen al Campo de la Formación Específica en la estructura general del Plan de estudios (2009). Este campo:

> Se orienta al estudio de las disciplinas específicas para la enseñanza, la didáctica y las tecnologías educativas, así como al de las características y necesidades de los alumnos del nivel para el que se forma. Asimismo abarca la formulación y desarrollo de conocimientos y estrategias de acción profesional para el nivel de educación inicial y de educación primaria respectivamente. (p. 9)[5] (3)

[3] En un trabajo presentado en las XXIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de La Pampa, damos cuenta de distintos instrumentos generados para recabar datos. Uno de ellos, fue una encuesta que realizamos a lxs docentes con el fin de hacer un primer diagnóstico de la situación. Allí indagamos acerca de: la utilización de TIC en las prácticas de enseñanza y en el propio desarrollo profesional; qué TIC y de qué forma se incorporan y el nivel de conocimiento de Programas y/o Proyectos nacionales, provinciales y/o institucionales de inclusión de TIC en los niveles educativos inicial y primario.

[4] Trabajo presentado en el II Encuentro Nacional de Formadores de Profesores de Educación Primaria y de Educación Inicial de Universidades Nacionales, de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de La Pampa.

[5] Planes de estudio: Profesorado de Educación Primaria y Profesorado de Educación Inicial (2009). Universidad Nacional del Sur- Escuela Normal Superior “Vicente Fatone”.

Para nuestro análisis, definimos como Caso A: Didáctica de las Ciencias Naturales II que se dicta en el segundo año de la carrera. Allí entrevistamos a la docente y realizamos tres observaciones de clases. Y Caso B: Didáctica de las Matemáticas II, que también es una materia del segundo año y en el que accedimos a entrevistar a la docente de la cátedra.

Si bien esta etapa se encuentra en proceso de desarrollo, es decir, todavía no realizamos la totalidad de entrevistas semi estructuradas y observaciones de clases de acuerdo al relevamiento anterior, hemos contado con la buena predisposición de las docentes para continuar con el trabajo de investigación propuesto.

De esta manera, a partir de dichas herramientas de indagación empezamos a construir las primeras categorías de análisis que se corresponden con dos miradas distintas pero reconocidas por las docentes como constitutiva de su quehacer docente con TIC. A estas dos, le agregaremos una tercera dimensión que entendemos relevante al objeto de estudio de nuestra investigación que es considerar la enseñanza de las TIC como un contenido en sí mismo dentro de la formación docente.

La primera categoría refiere a los nuevos modos y canales de comunicación que surgen entre los sujetos de la educación a través de la mediación tecnológica y cómo ello incide en la gestión de la práctica educativa, a la que hemos acordado llamar: “Nuevas prácticas de comunicación mediatizadas por TIC en los procesos de enseñanza”. Mientras, que la segunda mirada explicitada por las docentes se corresponde con una necesidad de incorporar las TIC en los procesos de enseñanza de sus contenidos, que en este caso hemos decidido denominar: “Las TIC como recurso para la enseñanza”. La tercera dimensión de análisis que consideramos relevante agregar, la definiremos como “Las TIC como contenido específico en la formación docente”. A partir de dichos marcos de análisis comenzamos a construir las primeras categorías de análisis para reflexionar sobre el modo de incorporación de las TIC en la formación docente de la carrera de Educación Primaria.

## Nuevas prácticas de comunicación mediatizadas por las TIC en los procesos de enseñanza

De las entrevistas semi estructuradas y observaciones de clases pudimos dar cuenta que las docentes utilizan diversas TIC, entre ellas podemos nombrar la plataforma Moodle, grupos de Whatsapp, Google Drive, correo electrónico, presentaciones visuales, simuladores, celulares, tablets, audiovisuales, bibliografía digital, páginas educativas específicas, entre otros. Este entramado de recursos tecnológicos comunicacionales propone una *reestructuración del espacio áulico,* es decir, la ubicuidad que permiten las TIC al transformar las dimensiones de espacio y tiempo definidas en la modernidad “desordena” los modos más

estáticos o definidos de la enseñanza tradicional a través de una nueva distribución en la circulación del saber, accesibilidad a los materiales didácticos y en la relación entre las docentes y las y los estudiantes.

Al respecto, Barbero (2003) declarará que:

> En el estrato más profundo de la actual revolución tecnológica lo que encontramos es una mutación en los modos de circulación del saber, que fue siempre una fuente clave de poder, y que hasta hace poco había estado conservando el carácter de ser, a la vez, centralizado territorialmente, controlado a través de determinados dispositivos técnicos y asociado a muy especiales figuras sociales. De ahí que las transformaciones en los modos en que circula el saber constituyan una de las más profundas mutaciones que una sociedad puede sufrir. Por lo disperso y fragmentado que es el saber, escapa de los lugares sagrados que antes lo contenían y legitimaban, y de las figuras sociales que lo detentaban y administraban (p. 18).

Con relación a esto, en las observaciones de clase se pudieron apreciar algunos de los cambios en los modos de circulación de saberes que están presentes en las aulas, donde las tecnologías digitales juegan un rol relevante en el que se conjugan dispositivos técnicos y redes sociales que permiten socializar el saber:

> Se disponen a hacer el experimento en el escritorio que está en el frente del aula. La consigna es probar el experimento para luego planificar la experiencia. (...) Sacan las conclusiones del experimento. Registran por escrito, pero también sacan fotos con los celulares y dicen: “Ya están las fotos en el grupo de Whatsapp” (OC-A1).

En este sentido, en consonancia con lo observado, las docentes entrevistadas manifiestan que a través de las TIC ofrecen a sus estudiantes del Profesorado de Educación Primaria diversos canales de comunicación para acceder a los contenidos curriculares, apropiándose del carácter digital que garantizan las nuevas tecnologías. De esta manera, se superan limitaciones de costos y tiempos que actuarían como trabas en la accesibilidad del contenido específico. A su vez, en este recorrido por ampliar los canales de acceso al conocimiento, las docentes proponen la observación de materiales audiovisuales, a partir de entrevistas o ponencias de especialistas que permiten incluir en la percepción de las y los estudiantes a otras/os sujetos que exceden el espacio áulico para la construcción del conocimiento específico. En sus palabras, la entrevistada afirmará que: “no se pierde el contacto personal de la clase, tenemos la misma cantidad de clases, pero se enriquece el espacio a través de las potencialidades de las TIC” (Entrevista- Caso B).

Esta intención de las docentes de generar diversas posibilidades de acceso al conocimiento, podría actuar sobre la formación de las y los estudiantes del profesorado de Educación Primaria ampliando su capacidad de búsqueda y curiosidad en el uso educativo de las TIC.

Por otra parte, las docentes entrevistadas manifiestan que la utilización de las TIC, transforma la gestión de las clases porque hay mayores posibilidades de entablar diálogos con las/os estudiantes y de compartir y acceder a los recursos didácticos. Se establecen grupos de Whatsapp, con una "estudiante secretaria" que oficia como puente entre la docente de la cátedra y las/os estudiantes. Lo mismo sucede con la utilización de los correos electrónicos, que amplían y modifican la posibilidad de compartir correcciones o consultas entre los sujetos de la relación educativa. A su vez surgen la construcción de documentos compartidos entre docentes y estudiantes, la utilización de Moodle como plataforma de encuentro entre docentes, estudiantes y materiales didácticos y el acceso a la totalidad del material de las cátedras que se encuentra digitalizado.

Al respecto, asumimos que la apertura y variedad de canales de comunicación no amplía directamente la calidad del vínculo educativo, pero sí podemos manifestar que lo hace más dinámico, continuo y flexible. En este sentido, podría actuar sobre la formación docente de las estudiantes y en la práctica educativa, texturando modos de ser docente más cercanos y receptivos de las/os estudiantes y de la construcción compartida y colaborativa del conocimiento.

El intercambio continuo entre las docentes y las/os estudiantes acentúa la alteridad de posiciones en la relación educativa, donde ambos sujetos preguntan, responden, indagan, corrigen y revisan su práctica docente. En este sentido las docentes entrevistadas afirman que la utilización de la mediación tecnológica amplifica la comunicación volviéndola continua, instantánea y dinámica. A decir de Serres, "Ahora distribuido en todas partes, el saber se expande en un espacio homogéneo, descentrado, libre de movimientos" (p. 52), donde las tecnologías digitales permiten la posibilidad de intercambio con el otro.

**Las TIC como recurso para la enseñanza**

Por otra parte, a través de las entrevistas pudimos dar cuenta que las docentes consideran necesario apropiarse de las TIC, manifiestan que como docentes deben hacerlo porque el contexto socio histórico lo exige. Parecerían moverse dentro de marcos conceptuales educativos que hace tiempo promulgan la necesidad de construir instituciones educativas que respondan a las sociedades en las que se insertan y a los sujetos con los que trabajan.

En los casos analizados, las TIC se incluyen en los espacios curriculares como recursos para la enseñanza de los contenidos específicos. En esta oportunidad, se vuelven a utilizar

los dispositivos anteriormente nombrados, Moodle, grupos de Whatsapp, Drive, correo electrónico, presentaciones visuales, simuladores, celulares, tablets, audiovisuales, bibliografía digital, páginas educativas específicas, entre otros. Pero, con otro fin: lograr el aprendizaje del contenido.

Podemos hacer referencia a la utilización de simuladores que permiten explicar procesos físicos como el paso de la materia de un estado líquido a un estado gaseoso. También podemos hacer referencia a la utilización de clases grabadas donde las y los estudiantes pueden observar distintas situaciones dramatizadas de clases de matemáticas en el nivel primario que les permiten visualizar la tarea docente, las preguntas de alumnas y alumnos y el espacio áulico en general. En ambas situaciones las docentes afirman que la inclusión de estrategias didácticas mediatizadas por TIC, influye de manera positiva en la aprehensión del contenido. Una de las docentes afirma haber encuestado a sus estudiantes y que éstas le han aseverado su presunción y otra expresa que el registro audiovisual es más significativo para sus estudiantes en la compresión de los contenidos.

En consecuencia, las docentes manifestaron incluir en la mayoría de sus clases recursos tecnológicos, “yo intento que cubra el 40% o 50 % de la clase, que todas las clases tengan algo de tecnologías” (Entrevista- Caso A) y dentro de estas declaraciones, también surgieron el uso de tecnologías anteriores a las TIC, como el uso de calculadoras y cómo lograr un mejor aprovechamiento de la misma: “qué significa error en la calculadora, qué podemos hacer con esto” (Entrevista- Caso B).

Las experiencias de los casos A y B intentan retomar la mirada teórica que guardamos desde el grupo de investigación. La necesidad de incluir a las TIC desde una lógica transversal, es decir atravesando la diversidad de espacios curriculares y contenidos específicos que se recorren en el Profesorado de Educación Primaria, en este sentido Pérez Rodríguez (2004) afirmará que:

> La integración de los medios y las tecnologías de la información y comunicación como eje transversal a lo largo de todo el currículum sería, quizás, el marco más razonable para lograr el desarrollo de las competencias comunicativas deseables en el entorno social que nos envuelve (p. 102).

**Las TIC como contenido específico de la formación docente**

En esta última dimensión que consideramos pertinente incluir dentro de nuestra investigación, complejizamos las categorías de las TIC como recurso para la enseñanza y la concebimos como un núcleo significante en sí mismo. De esta manera, buscamos indagar prácticas educativas dentro de la formación docente, que generen procesos de enseñanza y

de aprendizaje en los cuales las TIC sean comprendidas como producciones simbólicas que son necesarias analizar y repensar. Al respecto Dussel y Southwell (2015) dirán:

> Creemos que no es suficiente con "enseñar computación" y los programas de software (como si fueran técnicas asépticas y neutrales), ni tampoco considerar a la internet solamente como una gran fuente de información, sino que deberían sumarse otros saberes, disposiciones y sensibilidades que permitan enriquecer la vida de los alumnos, que los ayuden a plantearse preguntas y reflexiones a las que solos no accederían, y que les propongan caminos más sistemáticos de indagación, con ocasiones para compartir y aprender de y con otros (p. 8).

En relación con esto, en las observaciones de clases y entrevistas de los casos analizadas no pudimos recabar testimonios o prácticas que se cuestionen el uso de las TIC o reflexionen sobre esta dimensión de las TIC, aunque no descartamos, considerando las entrevistas y observaciones que nos quedan por realizar, que surjan más adelante.

## Lo que nos queda por revisar

El análisis de los datos no se agota aún, especialmente porque nos falta recabar información que nos permita realizar una triangulación entre lo escrito, lo dicho y lo observado. En algún punto reconocemos la interrelación entre lo prescriptivo, lo moldeado por el docente, lo puesto en acción (…) e incluso visualizamos cierto reflexionar acerca de lo realizado a medida que conversamos con las docentes de los dos casos.

Asimismo, en esta comunicación se entrelazan diferentes momentos del proceso investigativo casi como estableciendo un paralelismo con el trabajo de campo, entre lo proyectado, lo realmente realizado y la revisión del objeto de indagación que se va reconfigurando en la construcción de categorías de análisis que, en este momento, resultan una anticipación a manera de ensayo de los posibles resultados finales a los que arribaremos.

Consideramos que sería interesante para la próxima etapa de investigación, indagar en los campos de las prácticas docentes de tercero y cuarto año de nivel primario, ya que en las mismas, las estudiantes se implican en los espacios de prácticas y residencias. Ésta sería una manera de visualizar lo que efectivamente llevan a cabo en sus intervenciones, cómo es la mediación tecnológica que realizan, es decir, si efectivamente se da una inclusión real de las tecnologías.

**Referencias bibliográficas**

Barbero, J. M. (2003). “Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades”. *Revista Iberoamericana de Educación*. 32, 17-34.

Dussel, I. y Southwell, M. (2015). *La escuela y las nuevas alfabetizaciones. Lenguajes en plural*. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/264875385_La_escuela_y_las_nuevas_alfabetizaciones_Lenguajes_en_plural.

Iriarte, L.; Nyez, E. y Sansberro, M. (2019). “La formación de docentes para el nivel primario de la enseñanza y la enseñanza mediada con tecnologías. Acerca de una investigación en la Escuela Normal Superior de la Universidad Nacional del Sur”. *II Encuentro Nacional de Formadores de Profesores de Educación Primaria y de Educación Inicial de Universidades Nacionales. Facultad de Ciencias Humanas.* Universidad Nacional de La Pampa, Sede Gral. Pico, 4, 5 y 6 de abril.

Iriarte, L.; Nyez, E. y Sansberro, M. (2018). “La formación de docentes y la enseñanza mediada por TIC”. En: *VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa.* Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, 18,19 y 20 de abril.

Iriarte, L.; Sansberro, M. y Peciña, L. (2017). “La enseñanza mediada por TIC en la formación de docentes de los niveles inicial y primario. Investigar en Ciencias Sociales y Humanas en el contexto actual”. *XXIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas*, Universidad Nacional de La Pampa, Sede Gral Pico, 5 y 6 de octubre.

Pérez Rodríguez, A (2004) *Los nuevos lenguajes de la comunicación.* Barcelona: Paidós Ibérica.

Serres, M. (2013) *Pulgarcita.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

# Análisis de la transposición didáctica de las Ciencias Cognitivas en la Educación Superior. El caso de la formación de psicólogos y psicopedagogos

Marianela Nyville[1]
María Inés Silenzi[2]
Ayelén Sánchez[3]

## Introducción

El tema principal que aborda la presente investigación es la (des)vinculación entre investigación y docencia, en el área de las Ciencias Cognitivas en Educación Superior. Nuestro objetivo general es realizar un análisis de la *transposición didáctica* de las Ciencias Cognitivas en las carreras de formación superior de psicólogos y psicopedagogos en la ciudad de Bahía Blanca, que permita explicitar el carácter de la distancia entre investigación y docencia en ese campo. La cuestión clave es que, considerando que en el ámbito académico, el *saber* que refiere a las Ciencias Cognitivas, gira principalmente en torno a los debates entre el clásico paradigma cognitivista y los actuales paradigmas potscognitivos, creemos que en el ámbito docente este debate se encuentra ausente, siendo hegemónico el paradigma cognitivista del procesamiento de la información.

[1] Facultad de Psicología, Universidad Salesiana Argentina (UNISAL), Facultad de Psicología y Psicopedagogía, Universidad del Salvador (USAL), correo electrónico: marianela.nyville@usal.edu.ar.

[2] Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur (IIESS), Universidad Nacional del Sur (UNS)-CONICET, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), correo electrónico: misilenzi@gmail.com.

[3] Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Universidad Salesiana Argentina (UNISAL), correo electrónico: ayelen.zanches@gmail.com.

## Marco teórico

Los dos conceptos claves que conforman nuestro trabajo, son: *Ciencias Cognitivas* y *Transposición Didáctica*. A continuación haremos una presentación sintética de cada uno de ellos.

Con el nombre de *Ciencias Cognitivas* se denominan a la perspectiva actual del estudio científico de la mente. El nombre expresado en plural denota un campo disciplinario compuesto por lo menos por cinco ciencias: la psicolingüística, la inteligencia artificial, la psicología y la filosofía de la mente, la neurociencia, entre otras. El objetivo de estas ciencias es describir y entender los mecanismos detrás de la cognición y los fenómenos psicológicos en general.

Dentro de la investigación actual de las Ciencias Cognitivas podemos observar dos grandes paradigmas en la actualidad. En los últimos cincuenta años, el interés multi-disciplinario por la cognición trajo consigo nuevos descubrimientos y planteamientos, los que se han teorizado a través de distintos enfoques de las Ciencias Cognitivas. En tanto que, alguna vez, el enfrentamiento dentro de las Ciencias Cognitivas fue entre conexionismo y cognitivismo, hoy "la pugna de moda" es entre el enfoque clásico (cognitivista) y los enfoques "postcognitivistas" de la cognición. Estos "nuevos" enfoques de las Ciencias Cognitivas, a los que nos restringimos en este proyecto, coinciden en el rechazo, total o parcial, del enfoque clásico y en la necesidad de prestar atención a aspectos que el enfoque clásico no ha atendido suficientemente.

Un modo de abordar las diferencias entre el paradigma cognitivista y postcognitivista de la mente, hacia lo cual se orienta este trabajo, es através la distinción entre lo que aquí denominaremos la lectura metafísica y metodológica de los enfoques postcognitivistas.

Es claro que ambas lecturas se encuentran íntimamente vinculadas y que solamente se distinguen a fines expositivos.

Margaret Wilson (2002) reúne en su descripción cinco afirmaciones generales que caracterizan al núcleo de lo que ella llama una "nueva visión de la cognición":

1) La cognición es situada: los procesos cognitivos se llevan a cabo en un entorno real (o "mundo real"), es decir, los procesos cognitivos se encuentran recibiendo información dentro de un contexto real y dinámico.
2) La cognición es "forzada" por el tiempo (*time-pressured*): bajo esta caracterización, se considera cómo la cognición interactúa con el mundo en "tiempo real".
3) Los seres humanos trabajan el entorno sin carga cognitiva (off load): considerando los límites de sus capacidades de procesamiento de información (por ejemplo, aquellos límites de la atención y la memoria de trabajo), los seres humanos explotan el entorno para reducir la carga de trabajo cognitivo. De esta manera, permiten que

el entorno mantenga o, incluso, manipule la información, logrando que, ante una tarea determinada, se filtre solamente aquella información que sea necesaria.

4) El entorno es parte del sistema cognitivo: el flujo de información que se da entre la mente y el mundo es tan denso y dinámico que, para algunos científicos que estudian la naturaleza de la actividad cognitiva, la mente no puede ser considerada una unidad significativa de análisis por sí sola. Es necesario reconocer pues el rol del entorno sobre el cual se desarrollan los procesos cognitivos.
5) La cognición es para la acción: la función de la mente es guiar la acción, y los mecanismos cognitivos como la percepción y la memoria contribuyen a determinar la relevancia y propiciar la conducta apropiada ante determinada situación.

Por otro lado, la *lectura metodológica* de los enfoques postcognitivistas propone una especie de prescripción metodológica sobre cómo se debería hacer investigación en Ciencias Cognitivas, reclamando más atención al cuerpo, a las emociones, al tiempo y al contexto de lo que hasta ahora, supuestamente, se le ha otorgado. Dentro de esta lectura se encontrarían aquellos reclamos como los de Gomila (2008) y Gomila y Calvo Garzón (2008) que abogan (re)atender a ciertos problemas que aún quedan pendientes dentro del proyecto general de las Ciencias Cognitivas.

Llamamos *transposición didáctica* a la distancia eventual y obligatoria (Chevallard, 2013, p. 16) entre el *saber sabio* y *el saber enseñado*. El *saber sabio* refiere al saber académico, al saber de los especialistas, y el *saber enseñado* es aquel que sufriendo sucesivas transformaciones, finalmente se enseña en las aulas. Dichas transformaciones se dan en un proceso de construcción del elemento del saber a ser enseñado en el que intervienen diferentes instancias. Esta distancia inevitable, es negada e invisibilizada por los agentes e instituciones intervinientes, situación que genera la falsa ilusión de coincidencia entre los saberes académicos y los saberes áulicos. En el proceso de transformación, los saberes se desvinculan de su origen, de sus autores y de las condiciones históricas y políticas en las que surgieron.

La tesis de Chevallard consiste en afirmar que esta negación de la distancia es un requisito necesario para la legitimidad de la enseñanza.

La transposición didáctica en sentido amplio supone considerar por lo menos tres transformaciones. Chevallard (2013, p. 46), las ejemplifica con el concepto matemático de *distancia*; en nuestro caso, vamos a hacerlo con el concepto <mente>.

La mente es pensada y problematizada desde años inmemoriales, pero la "mente" como tal, existe mucho antes de que los filósofos hablaran de *nous*, o *modular mind*. Esta es la primera transformación, de lo implícito a lo explícito, de lo precosntruído a lo contruído. El —ahora— *concepto académico, objeto de saber* nous, *o* modular mind *sufre una segunda* transformación, al devenir *objeto a enseñar*, al estar incluido en, por ejemplo, los contenidos

curriculares de la materia psicología cognitiva de la Tecnicatura de Psicopedagogía del Instituto Superior Juan XXIII de Bahía Blanca. La tercera transformación sucederá cuando ese objeto a enseñar sea modificado en los programas y planes de clase, en un objeto de enseñanza.

El esquema toma este formato:

*?* > Objeto de saber > Objeto a enseñar > Objeto de enseñanza
(Implícito) (Explícito)

Es así como se visualiza que el proceso de transformación comienza antes de que el docente planifique sus clases y actividades, y antes de la redacción de los libros de texto (Chevallard, 2013, p. 21) la transposición didáctica comienza en la designación de los saberes a ser enseñados, en los diseños curriculares y planes de estudio, en las resoluciones ministeriales y en los diseños de carrera. Es justamente ese, el nivel en que focalizamos la presente investigación, que el autor denomina *noosfera*. Sintéticamente, podemos decir que el sistema didáctico —compuesto por el docente, el alumno y el saber— se encuentra enmarcado por el sistema de enseñanza, que además de incluir los sistemas didácticos, incluye los medios de regulación de alumnos entre los distintos sistemas, posibilitando una formación conjunta y coherente. El sistema de enseñanza, se enmarca en un entorno mayor, que incluye a los especialistas, los padres, las instancias políticas, las variables económicas, las decisiones y resoluciones ministeriales entre otros agentes. Este entorno más amplio que de algún modo funciona de mediador entre el sistema de enseñanza y la sociedad en general, es lo que mencionamos anteriormente como *noosfera* (figura n.º 1).

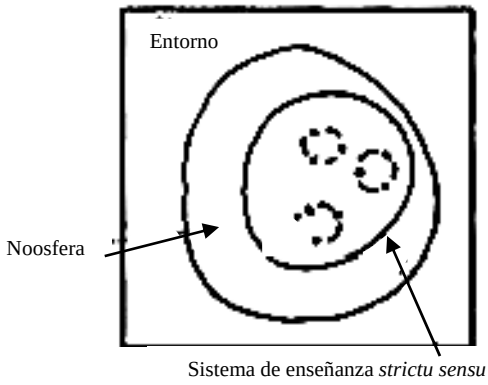



**Figura n.º 1.** Chevallard, 2013, p. 28.

La distancia entre el saber sabio y el saber enseñado, como dijimos, es ineludible. Lo que sí es evitable es su naturalización e invisibilización. Las transformaciones son múltiples y

operan en diferentes niveles, pero ello no implica que todas sean aceptables y que puedan realizarse de cualquier modo. A los fines de la presente investigación, podemos señalar tres casos de "patología" en el proceso de transposición didáctica:

a) La creación de nuevos objetos de enseñanza
b) La sustitución de objetos de saber por nuevos objetos que fueron creados en la transformación.
c) El desgaste de los saberes enseñados o los saberes a enseñar.

La creación de nuevos objetos refiere al prototípico caso en la historia de la didáctica de la matemática del concepto de "gran coseno" y el "gran seno"; y la sustitución de objetos, al también conocido caso de la teoría de conjuntos y los diagramas de Venn. (Chevallard, 1997). El desgaste de los saberes ocurre cuando de algún modo éstos han perdido vigencia; este desgaste puede ser "biológico", en el caso que se hayan vuelto obsoletos con respecto al saber sabio, o el ámbito académico haya perdido interés en ellos, o "moral" cuando la sociedad los encuentra fuera de su campo de intereses o contrarios a ellos, aunque no hubiera conflictos internos en la teoría o disciplina. Ejemplo del primer caso, sería el cambio de perspectiva en medicina con respecto a de considerar el sobrepeso infantil como sinónimo de salud, para considerarlo un problema de salud; un ejemplo del segundo caso puede ser la tesis del psicoanálisis ortodoxo con respecto a la estructuración del aparato psíquico y la elección de objeto, y el actual debate social con respecto a la elección del género.

En síntesis, por la tanto, podríamos obtener tres posibles "resultados" del proceso de transposición didáctica.

a) Una transposición didáctica "patológica" en la que el proceso se naturaliza, y la distancia entre el punto de partida y el efecto final es tan amplia, que puede dar lugar a un efecto que va desde la sustitución de los objetos de saber por otros, a la creación de objetos enseñados que no pertenecen a ningún campo del saber académico.
b) Una transposición didáctica "saludable", en la que no hay sustitución ni creación de nuevos objetos, fruto de la práctica reflexiva y de la vigilancia epistemológica, no naturalizando el proceso.
c) Una transposición didáctica "desgastada", en la que se encuentra un desgaste de los contenidos, que puede ser biológico o moral.

## Materiales y métodos

El objetivo general de la presente investigación, es realizar un análisis de la transposición didáctica de las Ciencias Cognitivas en las carreras de formación superior de psicólogos y psicopedagogos en la ciudad de Bahía Blanca, que permita explicitar el carácter de la distancia entre la investigación y docencia en ese campo.

Nuestra cuestión clave es que, siendo que en el ámbito académico, el saber sabio que refiere a las ciencias cognitivas, gira principalmente en torno a los debates entre el clásico paradigma cognitivista y los actuales paradigmas postcognitivos, creemos que en el ámbito docente este debate se encuentra ausente, siendo hegemónico el paradigma cognitivista del procesamiento de la información.

La unidad de análisis seleccionada, son los diseños curriculares de las carreras de educación superior, - la Tecnicatura en Psicopedagogía y el Profesorado de Psicología del Instituto Superior Juan XXIII y los planes de estudio de las carreras de formación universitaria, la carrera de Psicología de la Universidad del Salvador y la carrera de psicología de la Universidad Salesiana Argentina. No se tomó el plan de estudio del ciclo de Licenciatura de Psicopedagogía de la Universidad Salesiana, porque no contiene materias específicas relativas a las Ciencias Cognitivas.

Los procedimientos de análisis consistieron en:

a) Identificar en los planes de estudio y diseños curriculares, las materias que nominalmente estén vinculadas a temas referentes a las Ciencias Cognitivas
b) Relevar los contenidos de las materias seleccionadas.
c) Poner a consideración los contenidos, realizando una lectura epistemológica de los mismos, que permita evaluar el paradigma al que pertenecen: cognitivo o post-cognitivo.
d) Discriminar el tipo de resultado del proceso de transposición didáctica, que puede ser una transposición didáctica “saludable”, “patológica” o “desgastada”.

El criterio general de selección de materias, consiste en que cumplan el requisito de estar vinculadas nominalmente con alguna de las disciplinas que conforman las Ciencias Cognitivas: Filosofía de la mente, Psicología Cognitiva, Neurociencias, Psicolingüística cognitiva o Psicología del Lenguaje, e Inteligencia artificial (Houdé, Kayser, Koening, Proust y Rastier, 2003).

En primer lugar, se presentarán, diferenciando carreras terciarias de universitarias, las materias identificadas y el relevamiento de los contenidos, que se exponen de manera sintética. Los contenidos desarrollados se encuentran a disposición en cada una de los sitios web de las instituciones. También se aclararán cuestiones con respecto a los criterios de inclusión y exclusión de materias en el análisis, de casos ambiguos o problemáticos. Simultáneamente se presentarán algunos comentarios, que refieren a una lectura desde un punto de vista epistémico de los mismos.

En segundo lugar, se abrirá una discusión, a partir del trabajo con los contenidos, que permita discriminar si hay, y en caso afirmativo, en qué casos, una transposición didáctica patológico, con objetos de enseñanza desgastados, sustituidos por otros, o nuevos creados en el ámbito didáctico.

**Carreras de Educación Superior**

| Carrera | Materia | Contenidos | Lectura epistemológica |
|---|---|---|---|
| Tecnicatura en Psicopedagogía Instituto Superior Juan XXIII | Psicología Cognitiva | Surgimiento del paradigma de las Ciencias Cognitivas. Enfoque del procesamiento de información y metáfora computacional. La crisis del conductismo y el surgimiento de la psicología y la ciencia cognitiva La mente como procesador de información El objeto de estudio de la psicología y la ciencia cognitiva: estructuras, procesos y representaciones mentales. El objeto de estudio de la psicología y la ciencia cognitiva: estructuras, procesos y representaciones mentales. La arquitectura modular. | Énfasis en la metáfora fundamental del cognitivismo y en el nivel representacional. No hay mención del postcognitivismo. Contenidos principalmente descriptivos e históricos. Explicitación del debate conductismo-cognitivismo |
| | Neuro-ciencias | Neurociencia Cognitiva. Trastornos y deterioro. La inteligencia artificial Cognición y emoción . | No hay referencia al paradigma poscognitivo. |
| | Psicología del lenguaje | El lenguaje como proceso básico. Hipótesis modular La psicolingüística cognitiva Modelos cognitivos del lenguaje. | Temas propios del paradigma cognitivista. |
| | Psicología del Desarrollo I | Concepto de desarrollo y aprendizaje. Proceso de desarrollo cognitivo y emocional. Desarrollo de las pulsiones, funciones cognitivas y esquemas. Teoría de la mente. | Temas propios de psicología cognitiva, del paradigma del procesamiento de la información. Conceptos de teoría psicoanalítica. |
| | Psicología del Desarrollo II | Cuestiones de psicopatología. El adolescente y las formas de pensamiento, las operaciones cognitivas, el conocimiento y el aprendizaje. Adultez y tercera edad: Problemática bio-socio-psicologica. | Referencia breve a cuestiones cognitivas del paradigma del procesamiento de la información. Referencia a cuestiones sociales y biológicas. |
| Profesorado en Psicología Instituto Superior Juan XXIII | Psicología del Aprendizaje y Psicología Cognitiva | Enfoques conductistas. Psicogenética. Concepción interaccionista de Bruner. Aprendizaje social y aprendizaje significativo. Modelos de psicología cognitiva del procesamiento de la información. Procesos mentales. | Temas y enfoques de paradigma cognitivo. |
| | Psicología Contemporánea | Modelos históricos de psicología Psicoanálisis. Psicoterapias. Psicología cognitiva. El procesamiento de la información. Conexionismo. Actos de significado. Terapia conductual. | Contenidos mayoritariamente correspondientes a historia de la psicoterapia y de la psicología. Historia del paradigma cognitivo. Temas de paradigma cognitivo. Imprecisión conceptual respecto a psicología y psicoterapia. |
| | Psicología del Desarrollo I | Definición de Psicología Evolutiva, desarrollo histórico, métodos y técnicas. Concepciones biologicistas, conductistas, del desarrollo, cognitivas, etc. Vida prenatal. | Los contenidos corresponden principalmente a Psicología Evolutiva más que una Psicología del desarrollo. Se menciona la concepción cognitiva del desarrollo. |

En la Tecnicatura en Psicopedagogía se excluyó la materia Filosofía, porque de manera nominal no hace referencia a la Filosofía de la mente específicamente; y Psicología del Aprendizaje por ser este, un posible campo de aplicación de la Psicología Cognitiva, pero diferente a la misma. También se excluyó Psicología General por estar nominalmente

relacionada con la antigua Psicología de la Conducta, y no a la actual Psicología Cognitiva. Se incluye Psicología del Desarrollo por ser, en la actualidad, un subcampo de la Psicología Cognitiva.

En el Profesorado de Psicología, se excluye Psicología General y Filosofía, y se incluye Psicología del Desarrollo, por los mismos motivos que en el caso anterior. Se incluye Psicología Contemporánea, nominalmente no hace una referencia directa a las Ciencias Cognitivas, porque es una categoría histórica, pero queda relacionada transitivamente, al considerar que el actual paradigma de la investigación básica en psicología está en el marco de la psicología Cognitiva. Se excluye Psicología Experimental, al igual que en el caso anterior, podría establecerse una relación transitiva, en tanto la psicología cognitiva es una ciencia experimental, pero al examinar los contenidos, se identificó que pertenecen a metodología de la investigación y no a la categoría que el nombre de la materia refiere. Se excluyó Psicología del Desarrollo II, es una materia cuyos contenidos no se corresponden a temas de psicología del desarrollo, sino a Psicología Evolutiva, y se trata de enfoques del ciclo vital, psicoanalíticos y sociales.

**Carreras de formación universitaria**

| Carrera | Materia | Contenidos | Lectura epistémica |
|---|---|---|---|
| Licenciatura en Psicología | Procesos Psicológicos I | Sistema modular de Fodor; Enfoque computacional de Marr; Atención; modelos cognitivos; Memoria Procedimental. | No atiende a programa postcognitivista<br>Todos estos temas hacen referencia solamente al paradigma cognitivista sin mención de enfoque postcognitivistas |
| UNISAL | Procesos Psicológicos II | Cognición social postcognitivista)<br>El modelo de emoción de Ekman<br>Emoción y toma de decisiones; la hipótesis de Damasio<br>Motivos sociales | Referencia a enfoques postcognitivos y sociales.<br>Autores del paradigma postcognitivista. |
| | Procesos Psicológicos III | Perspectiva del lenguaje desde Chomsky<br>Razonamiento deductivo; inductivo; reglas de inferencia abstracta<br>Pensamiento en acción; razonamiento y toma de decisiones<br>La controversia en torno a la racionalidad humana: la racionalidad limitada | Autores cognitivistas.<br>Énfasis en temas cognitivistas. |
| | Procesos Psicológicos IV | Cambio conceptual y teoría implícitas. La representación del conocimiento, Representaciones mentales, El concepto de representación mental. Esquemas, marcos, guiones. Imágenes y modelos mentales. Noción de concepto | Temas propios del cognitivismo.<br>Perspectiva representacionalista. |
| | Neurociencias | Funciones nerviosas superiores y procesos cognitivos fundamentales: aprendizaje, memoria, lenguaje y especializaciones hemisféricas | No atiende a los factores propios de incidencia del paradigma poscognitivista. |
| | Psicología Social | Introducción a la psicología Social. Cognición social como enfoque dominante. Creencias y juicios sociales. Percepción social. Atribución. Comportamientos. Disonancias cognitivas. | Temas del paradigma cognitivista. |
| | Psicología Evolutiva I | Psicología del desarrollo...<br>Introducción. El desarrollo cognitivo: la visión modular, de la psicología genética y la re descripción representacional.<br>Desarrollo emocional: Apego y emociones básicas.<br>Desarrollo social: habilidades mentalistas, el mundo social. | Temas del paradigma cognitivista |
| Licenciatura en Psicología | Procesos Básicos I | Emoción y motivación como procesos básicos. Escuela Cognitiva Integrativa. La teoría ABC de Ellis. Atribución. | Perspectiva del procesamiento de la información.<br>Imprecisión conceptual en la inclusión de contenidos de psicoterapia cognitiva. |
| USAL | Procesos Básicos II | Procesos sensoriales y preceptivos: percepción visual, auditiva, táctil, haptica. La atención como proceso cognitivo. Arquitectura de la mente | Enfoques del propios del paradigma cognitivista. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | humana. Modularidad. Modelo multicomponente de memoria. Teoría de la mente. | |
| | Procesos Básicos III | Memoria. Aprendizaje significativo y reestructuración conceptual. Meta cognición. | Temas del paradigma cognitivista |
| | Procesos Básicos IV | Pensamiento y razonamiento. Teorías lógicas, no lógicas e ilógicas en el razonamiento deductivo. Razonamiento inductivo, heurísticos y sesgos. Razonamiento y toma de decisiones. Controversias sobre la racionalidad humana. Lenguaje. Producción. Lenguaje y pensamiento. | Enfoques y temas desde el punto de vista del procesamiento de la información. |
| | Neurociencias II | Histofisiología del sistema nervioso. Electrofisiología. Bases neurobiológicas de la conducta, emociones y alimentación. Neurofisiología sensorial. Sistema nervioso autónomo. Procesos cognitivos fundamentales: aprendizaje, memoria, lenguaje. | Temas correspondientes a psico fisiología o neurofisiología. Temas correspondientes al paradigma cognitivista. |
| | Neurociencias III | Síndromes neurológicos. Trastornos: del sueño, de la atención, de ansiedad, de las emociones. Alteración de funciones superiores y déficits. Trastornos de memoria. Psicofarmacología. | Temas correspondientes a psicopatología, semiología y psiquiatría. |

En la carrera de Psicología de la Universidad del Salvador, se incluyen las tres materias de Psicología del Desarrollo, siguiendo el mismo criterio que en las carreras de educación superior. Neurociencias I se excluyó, porque aunque conserva la relación nominal, los contenidos corresponden en su totalidad a psicofisiología, o a fisiología y anatomía del sistema nervioso. En la carrera de Psicología de la Universidad Salesiana Argentina, se incluyó psicología Evolutiva I. Si bien nominalmente no es homóloga a la Psicología del Desarrollo, la diferencia nominal no implica una diferencia de contenidos. Se excluyó Psicología Evolutiva II, es una materia cuyos contenidos no corresponden a temas de psicología cognitiva. Se evaluó y se incluyó Psicología Social, en tanto que dicha materia tiene el enfoque de la cognición Social, que puede considerarse una subdisciplina dentro de la psicología cognitiva. Se excluyó Psicoterapia Cognitivo Comportamental, porque a pesar de su similitud lingüística, no tiene esta psicoterapia una vinculación con la psicología cognitiva.

## Discusión

En las carreras de educación superior, identificamos que en todas las materias los contenidos relacionados a las Ciencias Cognitivas, corresponden al paradigma cognitivista del procesamiento de la información.

Se detectó, en algunos casos, imprecisiones conceptuales que confunden psicología con psicoterapia (por ejemplo, en Psicología Contemporánea del Profesorado de Psicología).

Nos resultó evidente la tendencia a contenidos descriptivos sobre las Ciencias Cognitivas, en lugar de contenidos de las Ciencias cognitivas (se observa en el caso de Psicología Cognitiva de la Tecnicatura en Psicopedagogía y de Psicología Contemporánea, del Profesorado de psicología). Se encontró un planteo explícito del debate conductismo – cognitivismo como un debate de relevancia actual (en la materia Psicología Cognitiva, de la Tecnicatura en Psicopedagogía, dicho debate ocupa casi la mitad de los contenidos)

En las carreras universitarias encontramos contenidos correspondientes al enfoque postcognitivo (Procesos Psicológicos II UNISAL) aunque con una presencia mayor del enfoque cognitivo por sobre el postcognitivo. Se detectó en algunos casos imprecisiones conceptuales que confunden psicología con psicoterapia (uno de los ejemplos es el caso de Procesos Básicos I, de USAL)

En las carreras de educación superior se confirma la idea inicial de la hegemonía del paradigma cognitivista, lo que implica un desgaste "biológico", en tanto en la actualidad, en el ámbito de la investigación los debates que se están abriendo giran en torno a cuestiones postcognitivas. Más aún cuando encontramos explicitado en un lugar de relevancia, el antiguo debate conductismo versus cognitivismo.

El acercamiento descriptivo a las Ciencias Cognitivas, podría sugerir una posible sustitución de unos objetos de saber —contenidos correspondientes a psicología cognitiva— por otros —objetos a enseñar correspondientes a historia—; la pregunta queda abierta en tanto podría pensarse también que los contenidos no son "sustitutos", sino que están incompletos (en el caso de Psicología Cognitiva, de la Tecnicatura en Psicopedagogía).

Lo mismo sucede con algunas imprecisiones conceptuales, que pueden entenderse como sustitución de contenidos de psicología por contenidos de psicoterapia, pero puede deberse también a la ambigüedad de la categoría que define el nombre de la asignatura. (El caso de Psicología Contemporánea, del Profesorado de Psicología)

En las carreras universitarias, no se cumplirían nuestras expectativas iniciales. Al menos en una de las licenciaturas (UNISAL) hay una materia cuyos contenidos corresponden casi en su totalidad al enfoque postcognitivo (Procesos Psicológicos II) y hay una aproximación sugerida en una segunda materia (Psicología Social). En este caso podemos decir que el paradigma cognitivo es mayoritario, pero no hegemónico, lo que puede interpretarse como un resultado más "saludable" de la transposición didáctica.

De todas formas también encontramos imprecisiones conceptuales que, en este caso, sí nos permiten pensar en una sustitución "patológica" de objetos de saber por otros objetos a enseñar, en la presencia escasa de temas con respecto a procesos básicos de la mente, y la preponderancia de contenidos correspondientes a psicoterapias, en la materia Procesos

Básicos I. Pero para poder confirmar que efectivamente el objeto enseñado ha sido sustituido, sería necesario evaluar el programa que el o los docentes elaboran y evaluar el espacio concedido a los contenidos.

Retomando el planteo inicial, y a la vista de lo analizado, podemos confirmar una hegemonía del paradigma cognitivista en las carreras de educación superior, pero sólo una mayoría en las universitarias, lo que puede interpretarse como un proceso de transposición didáctica con efectos de desgaste a la luz de las investigaciones que se debaten en el ámbito académico.

Hay imprecisiones conceptuales en ambos casos, que podrían sugerir un efecto patológico de la transposición didáctica en esos casos, pero la información disponible no es suficiente para determinarlo.

## Comentarios finales

Por lo tanto, y a partir del análisis realizado, podemos decir que el efecto de la transposición didáctica que tiene preponderancia en los contenidos considerados, es el de desgaste "biológico" con mayor agudeza en las carreras de educación superior. Esto podría indicar una mayor distancia entre la docencia de la educación superior y la investigación, que entre la docencia de nivel universitario y la investigación.

Para poder determinar un efecto "patológico" de la transposición didáctica en los casos de imprecisión conceptual, es preciso ampliar la investigación a los programas de las materias y espacios curriculares, diseñados por los docentes.

Un análisis a ese nivel permitiría, además, evaluar el proceso completo de transposición didáctica. La presente investigación analizó el proceso entre el *objeto de saber* y el *objeto a enseñar*. Un panorama completo, deberá incluir en futuras investigaciones, los *objetos enseñados*, último eslabón en el proceso de transformación de los contenidos.

## Referencias bibliográficas

Chevallard, Y. *et al*. (1997). "Evolución de la problemática Didáctica". *Estudiar Matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje.* Barcelona: ICE HORSORI.

Chevallard, Y. (2013). *La transposición didáctica del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Houdé, O.; Kayser, D.; Koening, O.; Proust, J. y Rastier, F. (Eds.) (2003). *Diccionario de ciencias cognitivas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Gomila, A. (2008). “Mending or abandoning cognitivism”. En Vega, M.; Glendberbg, A. y Grasser, A. (Eds.). *Symbols and embodiement. Debates on mining and cognition*. Oxford: Oxford University Press, pp. 789-834.

Gomila, A. y Calvo Garzón, F. (2008). *Handbook of Cognitive Science. Direction for an embodied cognitive science: Towards an integrated approach.* Oxford: Elsevier.

Wilson, M. (2002). “Six Views of Embodied Cognition”. *Psychonomic Bulletin & Review* 9, 625-636.




# Creencias animales: un análisis de las posturas de Davidson y Wittgenstein a la luz de la evidencia empírica

Juana Regues[1]

## 1. Introducción

¿Pueden los animales no humanos tener creencias? La psicología popular parece responder implícitamente de manera afirmativa a esta pregunta. De hecho, en nuestra interacción cotidiana con los animales necesitamos atribuirles deseos y creencias para dar cuenta de la complejidad de sus comportamientos y responder en consecuencia. Sin embargo, es necesario preguntarse: ¿Qué tipo de creencias podemos atribuirles? ¿Cuál es la justificación de dicha atribución? ¿Tiene un valor explicativo o tan solo una utilidad predictiva? La principal dificultad que se presenta en torno a estos interrogantes es que, a diferencia de los seres humanos, las demás especies animales carecen de capacidad lingüística para expresar creencias y sus contenidos. Esto abre un debate filosófico entre diversas lecturas, dentro de las cuales se pueden identificar dos posturas paradigmáticas: la de Donald Davidson y la de Ludwig Wittgenstein.

La postura de Davidson, también denominada postura lingualista, plantea que sólo se le pueden atribuir creencias a criaturas capaces de manifestarlas en un comportamiento lingüístico (Davidson, 1984, 2001). Esta tesis depende de la forma en que Davidson caracteriza la creencia: ésta es eminentemente holística y conceptual. Tal noción de creencia limita su atribución a criaturas cuyo comportamiento exhiba capacidades lingüísticas y capacidades meta-representacionales, es decir, únicamente a los humanos lingüísticos[2]. Por

[1] Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), correo electrónico: reguesjuana@gmail.com.

[2] Davidson no incluye a niños prelingüísticos dentro de las criaturas a las cuales considera legítimo atribuir creencias.

otro lado, la postura de Wittgenstein, también denominada postura intermedia (Glock, 2000), sostiene que es legítimo atribuir creencias de tipo simple a criaturas sin lenguaje. Esta tesis depende del carácter público y comprobable según el cual Wittgenstein concibe los juegos del lenguaje de atribución de creencias y de atribución de contenidos conceptuales. Dicha caracterización resulta en una noción de creencia cuyo contenido es un hecho del mundo, objetivo, y no un proceso o una representación mental interna. Esto habilita la adscripción de creencias a animales, aunque con ciertas restricciones: sólo podemos atribuirles estados intencionales que puedan manifestarse en un comportamiento no lingüístico.

En el presente trabajo argumentaré que el holismo conceptual sobre el que descansa la tesis davidsoniana resulta insuficiente para dar cuenta del comportamiento animal. Para apoyar este planteo presentaré los resultados experimentales de una serie de estudios realizados con diversas especies de simios. Mostraré que, aunque los argumentos de Wittgenstein resultan más adecuados en términos explicativos, la noción de creencia que dicho autor considera válida para la atribución también resulta insuficiente. Finalmente, brindaré una definición de creencia simple que satisfaga los criterios wittgensteinianos de atribución y que se condiga con la evidencia empírica.

## 2. La postura lingualista de Davidson

En su artículo *Rational Animals* Davidson sostiene que sólo podemos atribuir creencias a criaturas con habilidades lingüísticas. Esta tesis depende de tres argumentos: el argumento del carácter holístico de la creencia, la preeminencia de la creencia entre las actitudes proposicionales y el argumento del carácter conceptual de la creencia.

El argumento del holismo dice que no se puede tener sólo una creencia, sino que tener una significa tener un amplio entramado de creencias en la que esta se inscribe. Según esta perspectiva, el contenido y la identidad de la creencia dependen del lugar que ocupa en la red en la que se encuentra. Para Davidson, la relación entre las creencias es de tipo lógico, es decir que se implican mutuamente. Esto quiere decir que tener una creencia equivale a tener un gran patrón de creencias lógicamente coherentes.

Un ejemplo clásico de la literatura puede resultar útil para comprender mejor los argumentos de Davidson: vemos un perro perseguir un gato hasta un árbol. El gato trepa el árbol, salta al techo del vecino y se va. El perro, que no vio al gato escapar por el techo, continúa ladrando hacia la copa del árbol. En una situación de este tipo, explicamos el comportamiento del perro a partir de la atribución de la creencia “el gato está en el árbol” (Malcom, 1973). Sin embargo, de acuerdo con el argumento del holismo, para atribuirle al

perro esa creencia, este debería ser capaz de tener muchas otras creencias sobre lo que es un gato, un árbol, etc.

El argumento de la preeminencia de la creencia entre las actitudes proposicionales postula que no sólo son las creencias las que deben estar enmarcadas en un entramado de creencias, sino que toda actitud proposicional depende en su particularidad de un *background* de creencias de distintos tipos. Según Davidson, para ser capaces de desear o de intentar algo, es necesario tener tres tipos de creencias: creencias generales ("el gato es un ser vivo"), creencias particulares ("el gato está en el árbol"), y creencias lógicas ("si el gato no está en el árbol entonces está en el techo"). De acuerdo a este argumento, a menos que estemos dispuestos a admitir que el perro es capaz de realizar un razonamiento inferencial del tipo que demanda la creencia lógica, o que es capaz de generalizar, no resulta probable atribuirle ningún tipo de actitud proposicional.

Finalmente, el argumento del carácter conceptual de la creencia se divide en dos premisas: **i.** Para tener una creencia es necesario tener el concepto de creencia y **ii.** Para tener el concepto de creencia es necesario tener lenguaje[3]. Con i. Davidson se refiere a la posibilidad de tener una creencia sobre una creencia, es decir, a la capacidad para cierto tipo de pensamiento reflexivo. La criatura en cuestión debe ser capaz de examinar sus creencias en términos epistémicos y de corregirlas. Únicamente de esa forma podemos decir que la criatura domina el contraste entre lo subjetivo y el mundo objetivo. Por otra parte, ii. alude al carácter intersubjetivo de la posesión de creencias. Es decir, la criatura debe ser capaz de comunicar e interpretar las propias creencias sobre el mundo objetivo y las de los demás, y esto sólo es posible a través del lenguaje.

## 3. La postura intermedia de Wittgenstein

A diferencia de Davidson, Wittgenstein no abordó el problema de la atribución de estados intencionales a animales en sí. Sin embargo, en varias de sus obras podemos encontrar argumentos para una teoría de la atribución, así como también puede observarse el interés por su aplicación a los animales no lingüísticos (Wittgenstein, 2009a, 2009b). En su obra *Investigaciones Filosóficas* plantea que es legítimo atribuir creencias de tipo simple a los animales no humanos[4]. Esta tesis depende de la forma en que caracteriza el juego del lenguaje consistente en atribuir conceptos y del carácter público de la noción de creencia.

[3] Davidson se refiere al lenguaje en términos de habilidades lingüísticas (*speech*).

[4] Véase: "Podemos imaginarnos a un animal enojado, temeroso, triste, alegre, asustado. Pero ¿esperanzado? ¿Y por qué no?" (Wittgenstein, 2009a). También §25, §281, §357, §650.

Para Wittgenstein la atribución de contenidos es un juego del lenguaje específico que jugamos de forma cotidiana en nuestra sociedad. Este juego consiste en atribuir ciertos conceptos vigentes en una comunidad (que dependen de un conjunto de prácticas determinado) cuando observamos cierto patrón de comportamiento regular que nos parece semejante a estos. Este juego depende de tres factores: la concordancia, la comprobabilidad, y los criterios de comprobación (Kripke, 2006).

La concordancia remite al hecho de que, si las prácticas de una comunidad no coincidieran, no existiría la base para la formación de determinados conceptos y, por lo tanto, para su atribución. Por otro lado, la comprobabilidad es la posibilidad de demostrar en la práctica si hay concordancia. Finalmente, Wittgenstein pone el énfasis en que los criterios que comprueban la concordancia deben ser externos. Esto quiere decir que, para juzgar que alguien lleva a cabo un proceso interno como "creer que P" o "pensar que P", hace falta observar determinadas actitudes que den cuenta de ello.

El carácter público de los criterios de comprobación juega un papel central para la teoría de la atribución de creencias, y para la noción misma de creencia que plantea esta postura. De acuerdo a ello, el juego de atribución de creencias consiste en un conjunto específico de acciones y actitudes que un individuo manifiesta en su conducta. Retomando el ejemplo del apartado anterior, para poder atribuirle al perro la creencia "el gato está en el árbol" es suficiente con observar que éste ladra al árbol con determinación, que dirige toda su atención a ese punto, etc.

Por otra parte, la noción de creencia también se encuentra atravesada por criterios públicos, dado que Wittgenstein considera que el contenido de la misma es un hecho objetivo del mundo, no un proceso o una representación mental interna. En el caso de los humanos lingüísticos, el hecho de expresar proposicionalmente sus creencias da cuenta de la complejidad de las mismas. No obstante, en el caso de los animales no es necesario demandarles la capacidad de representarse un hecho y comunicarlo lingüísticamente, sino sólo la capacidad de percibirlo y actuar en consecuencia. Desde esta postura, entonces, el único tipo de creencias que cabe adscribir a criaturas no lingüísticas son aquellas conformadas por meros estados informacionales del entorno.

## 4. El concepto de causalidad: experimentos de cognición y razonamiento inferencial en grandes simios

Un aspecto que se debe tener en cuenta al abordar las posturas de Davidson y Wittgenstein es que ambos pensadores esbozan sus argumentos a partir del análisis conceptual, en el caso del primero, y desde el sentido común, en el caso del segundo. Sin embargo, con los aportes

realizados en las últimas décadas en los ámbitos de la etología, las ciencias cognitivas y la psicología experimental, el trabajo filosófico conceptual *per se*, en completa desvinculación con estas áreas, ya no resulta pertinente.

En su artículo "Descartes's Two Errors: Reason and Reflection in the Great Apes" Joseph Call evalúa una serie de estudios experimentales realizados en varias especies de simios que sugieren que estos son más proclives a entender las relaciones causales entre dos eventos y razonar de acuerdo a esto, que a comprender asociaciones arbitrarias. Call adhiere a la idea de que tanto los niños prelingüísticos como diversas especies animales poseen sistemas de conocimiento especializados para razonar sobre distintos tipos de entidades (Carey, 2011; Carey y Spelke, 1996; Cheney y Seyfarth, 2015). En este artículo se enfoca principalmente en el sistema que permite el conocimiento acerca de la causalidad entre ciertos eventos físicos.

El experimento consistió en mostrar a un grupo de simios (bonobos, chimpancés, gorilas y orangutanes) dos problemas similares cuya estructura causal era diferente: uno manifestaba la relación causal entre dos eventos y el otro una relación arbitraria (Call, 2004). El experimentador colocó dos tazas en una plataforma, detrás de una pantalla opaca. Luego les mostró a los sujetos la recompensa (una fruta y un trozo de alimento balanceado) e introdujo su mano en la taza izquierda y en la derecha, respectivamente. Finalmente, cubrió la parte superior de las tazas y quitó la pantalla para que el sujeto pueda elegir entre ambas tazas. Esta elección se produjo en función de las señales que recibieron en las dos condiciones de modalidad sensorial distintas que se realizaron: una visual, en la que se les mostró brevemente el interior de las tazas, y una auditiva, en la que se agitaron ambas tazas. En la condición control no se emitieron señales en absoluto.

En uno de los estudios, el experimentador puso la recompensa en una de las tazas sin que el sujeto pueda verlo y luego se retiró la pantalla. En el problema causal se agitaron las dos tazas, por lo que sólo hizo ruido que estaba llena. En el problema arbitrario el experimentador golpeó ambas tazas con el mismo movimiento, pero sólo hizo sonar la taza llena para indicar la presencia de la comida. En ambos procedimientos se emitieron sonidos que indicaban la presencia de la comida, pero sólo en el primero el sonido era a causa de esta. En ambos casos los sujetos eran recompensados cada vez que elegían la taza llena.

Los resultados indicaron que los simios eligieron en mayor medida la taza llena en el problema causal pero no en el problema arbitrario. Lo interesante de este hecho es que el problema arbitrario se realizó luego de que los sujetos hubieron resuelto exitosamente el problema causal, por lo que se descarta la posibilidad de que hayan aprendido a través de las rondas. Para descartar completamente esta posibilidad se realizaron pruebas adicionales que mostraron que sustituir el sonido del golpe de la taza por el sonido de la taza llena agitada no hace la diferencia. Además, las pruebas de control mostraron que los simios no

utilizaron señales dadas de forma inadvertida por el experimentador o el olor de la comida para ubicar la recompensa.

En otro estudio se evaluó la comprensión de los simios acerca de la relación entre movimiento y sonido. Más específicamente, se investigó si son capaces de hacer inferencias teniendo en cuenta la ubicación de la comida. En esta ocasión el experimentador agitó la taza vacía frente a los sujetos, mientras la taza llena permaneció en su lugar, por lo que ninguna produjo sonido. Si los sujetos sabían que la comida agitada en la taza produce sonido, deberían haber elegido la que se dejó de lado. Los resultados enseñaron que los sujetos eligieron la taza llena en mayor medida que en la condición control, en la que no se agitó ninguna de las tazas.

## 5. Creencias animales: una propuesta wittgensteiniana

Una interpretación de estos resultados es que los simios no asocian simplemente un sonido con la presencia de comida, sino que le atribuyen el sonido a la comida en sí. En otras palabras, ellos entienden que la comida es la causa del sonido. Además, aunque este tipo de paradigma experimental ha sido replicado desde una modalidad visual para evaluar si la comprensión causal de los simios estaba exclusivamente ligada a la percepción auditiva, los resultados coincidieron con los aquí reportados. Esto sugiere que algunas especies de simios organizarían su conocimiento sobre las relaciones entre eventos físicos en categorías (causal -arbitrario), las cuales son muy similares a nuestros conceptos: no pueden reducirse unas a las otras, ni pueden reducirse a atributos perceptuales. Asimismo, su existencia es independiente de los objetos que la componen, esto es, excede la situación particular de la comida en la taza. Finalmente, tales categorías son causalmente eficaces, esto es, determinan el comportamiento de los individuos.

Por otro lado, estos animales demostraron ser capaces de realizar un razonamiento inferencial por exclusión al elegir la taza llena a partir de la información auditiva de la taza vacía. La relevancia de las capacidades inferenciales reside en que permiten la corrección de las creencias (Danón, 2011). Cabe precisar que no necesariamente deben considerarse inferencias en un sentido estricto, como un genuino Modus Tollens, sino más bien como una proto-inferencia. Estas proto-inferencias pueden establecerse a partir de capacidades cognitivas que los simios poseen: la captación de la relación causal entre dos fenómenos (si la taza con comida se agita entonces se produce un sonido) y la captación de dos predicados contrarios (“la taza está vacía”, “la taza está llena”).

Toda esta evidencia muestra que las nociones necesarias para la atribución de creencias se encuentran presentes de forma débil en una variedad de especies de animales no

lingüísticos, lo cual representa un problema para algunos de los argumentos presentados por Davidson. Podemos estar de acuerdo con la naturaleza holística del pensamiento sin postular un holismo tan radical que demande necesariamente contenido proposicional. La idea de que no se puede tener una creencia sin tener una red inmensa de creencias que la respalden entra en conflicto la evidencia empírica sobre la posesión de conceptos sobre causalidad en grandes simios. Otros experimentos apoyan la idea de que otras especies también poseen conceptos sociales para el reconocimiento de agentes (Cheney y Seyfarth, 2015). Esto nos permite pensar que podemos atribuirles legítimamente las creencias particulares relacionadas a estas nociones, sin necesidad de atribuirles una infinidad de creencias generales que las respalden.

Por otra parte, podemos aceptar que una criatura tenga creencias cuyos contenidos sean conceptuales sin el requisito de la corrección doxástica en términos de reflexividad del pensamiento y evaluación epistémica. Aunque varias especies poseen habilidades metacognitivas y denotan cierto grado de reflexividad (Call y Carpenter, 2001; Hampton, 2001), la corrección de las creencias podría no darse únicamente a partir de tales mecanismos, como en el caso de los seres humanos. El hecho de que los simios sean capaces de realizar proto-inferencias por exclusión habilita la posibilidad de que la corrección de sus creencias podría darse a partir de sus capacidades proto-inferenciales y cognitivas. De esta forma, el animal no tiene que volverse necesariamente sobre sus creencias y evaluarlas en sí, sino simplemente ser capaz de pasar de un estado informacional a otro a través de una operación inferencial basada en la búsqueda de nueva información de su entorno.

Una posible objeción a este razonamiento podría ser que la noción de proto-inferencia que utilizamos para explicar el comportamiento de los simios no alcance a satisfacer la noción de creencia lógica que Davidson demanda como requisito para la atribución de creencias. Esto es así, efectivamente, porque Davidson postula una caracterización sumamente radical del holismo conceptual con el fin de demarcar al ser humano con respecto al resto de las criaturas que se comportan de alguna forma (animales o autómatas).

Por esta razón la postura de Wittgenstein resulta más adecuada para dar cuenta del comportamiento animal, ya que admite versiones deflacionadas de las nociones que intervienen en la atribución de creencias. Aún así, Wittgenstein sólo estaba dispuesto a atribuirle a los animales creencias constituidas por meros estados informacionales de su entorno. Sin embargo, desde una perspectiva wittgensteiniana es posible ofrecer una noción un poco más apropiada de creencia que no dependa de habilidades lingüísticas. Dicha noción está basada en la posesión de ciertos conceptos que la criatura en cuestión adquiere a través de sus prácticas, en sus capacidades proto-inferenciales y en los estados informacionales que brinda su entorno.

## 6. Conclusión

En el presente trabajo argumenté que la postura de Wittgenstein acerca de la atribución de creencias a animales es la más adecuada para explicar el comportamiento de algunas especies animales. En primer lugar, expuse los argumentos principales de las posturas de Davidson y Wittgenstein. En segundo lugar, brindé evidencia empírica acerca de la posesión de contenidos conceptuales y de las capacidades proto-inferenciales que presentan algunas especies de simios. Finalmente, realicé un análisis crítico del holismo conceptual Davidsoniano a partir de la evidencia aportada. Dicho análisis resultó en las siguientes ideas: **i.** Es posible atribuirles a estos animales las creencias particulares basadas en la posesión del concepto de causalidad apelando a un holismo moderado; **ii.** Es posible establecer el carácter conceptual de las creencias de estas criaturas apelando a la corrección doxástica basada en estados informacionales y razonamiento proto-inferencial. Esto indica que es posible ir más allá de lo planteado por Wittgenstein al atribuirle a estos animales una noción de creencia basada en determinados conceptos, proto-inferencias y estados informacionales.

## Referencias bibliográficas

Call, J. (2004). "Inferences About the Location of Food in the Great Apes. *Journal of Comparative Psychology*, 118, 232-241.

Call, J. y Carpenter, M. (2001). "Do Apes and Children Know What They Seen? *Animal Cognition*, 4, 207-220.

Carey, S. (2011). "The origin of concepts. A précis" *Behavioral and Brain Sciences*, 34, 116-137.

Carey, S. y Spelke, E. (1996). "Science and core knowledge". *Philosophy of Science*, 63, 515-533.

Cheney, D. y Seyfarth, R. (2015). "The evolution of conepts about agents: Or what do animals recognize when they recognize an agent)" En Margolis, E. y Laurence, S. (Eds.). *The Conceptual Mind: New Directions in the Study of Concepts*. Cambridge: MIT Press, pp. 57-76.

Danón, L. (2011). "Normatividad doxástica en animales". *Analítica*, 5, 9-28.

Davidson, D. (1984). "Tought and Talk. En *Inquiries into Truth and Interpretation*. New York: Oxford University Press, pp. 155-170.

Davidson, D. (2001). "Rational Animals. En *Subjective, Intersubjective, Objective*. New York: Oxford University Press.

Glock, H. J. (2000). "Animals, Thoughts and Concepts". *Synthese*, 123(1), 35-64.

Hampton, R. (2001). “Rhesus Monkeys Know When They Remember”. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 98, 5359-5362.

Kripke, S. (2006). *Wittgenstein a propósito de reglas y lenguaje privado*. Madrid: Tecnos.

Malcom, N. (1973). “Thoughtless Brutes”. *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*, 46, 5-20.

Wittgenstein, L. (2009a). *Investigaciones filosóficas.* Madrid: Gredos.

Wittgenstein, L. (2009b). *Zettel*. Madrid: Gredos.




# ¿Es el "Yo" una mera abstracción? Aportes de A. Damasio a la concepción de "Yo" de D. Dennett

Leandro Emmanuel Rivas[1]

## Introducción

Cuando un mismo tema de investigación es abordado por autores de diferentes disciplinas, resulta sumamente enriquecedor poder comparar sus perspectivas e intentar integrar sus aportes. Esta es justamente la finalidad del campo interdisciplinario de las Ciencias Cognitivas, conformado por enfoques filosóficos, psicológicos, neurocientíficos, antropológicos, lingüísticos y de las ciencias de la computación.

En este artículo, nuestra propuesta se limitará a confrontar las posturas que sobre el "yo" han sostenido el filósofo Daniel Dennett y el neurólogo Antonio Damasio. Ambos autores han realizado fructíferos intercambios de ideas a lo largo de sus obras, por lo que consideramos que resultará esclarecedor poder efectuar un análisis comparativo de sus desarrollos sobre algunos ejes centrales.

En un primer apartado, buscaremos exponer cual es la concepción que Dennett sostiene del "yo", considerando las nociones centrales que componen su teoría. En la segunda parte del artículo, explicitaremos ciertos aspectos de la propuesta que defiende el neurólogo Antonio Damasio respecto del fenómeno en cuestión, y cuáles son los aportes que su perspectiva puede realizar a la teoría dennettiana. En el tercer, y último apartado, explicitaremos algunas reflexiones finales con el objetivo de considerar a partir de estos desarrollos que tipo de entidad resulta adecuado atribuirle al "yo".

[1] Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), correo electrónico: leandroerivas@gmail.com.

## 1. Daniel Dennett: su concepción del "yo"

Parte de la obra del filósofo Daniel Dennett consiste en un intento de explicar que es lo que debemos entender por un "yo". Varios de sus argumentos se oponen a algunas de las ideas más arraigadas que los seres humanos tenemos acerca de tal fenómeno, y es por eso que el propio autor la caracterizó como una propuesta contraintuitiva (Dennett, 1995 [1991]).

En primer lugar, el filósofo argumenta que una fuente importante de las creencias erróneas que sostenemos acerca del "yo", proviene de nuestra absoluta convicción de estar en una posición privilegiada para conocer lo que ocurre en nuestro "mundo interno". El autor nos advierte que debemos ser cautos en cuanto a las capacidades de introspección que nos atribuimos, ya que bien podría suceder que estos actos de observación interna estén sesgados por nuestros propios prejuicios teóricos. Esta es justamente la crítica que Dennett le dirige a todos aquellos investigadores que han caído en lo que él llama la "presunción de la primera persona del plural", es decir, la idea de que todos "podemos hablar tranquilamente sobre conocidos mutuos, aquellos con los que nos encontramos en nuestras respectivas corrientes de conciencia" (Dennett, 1995 [1991], pp. 79-80).

Al respecto, muchos autores han considerado (erróneamente) que debería existir algún centro neural en nuestros cerebros cumpliendo un rol preponderante por sobre el resto, una especie de "observador interno" desde el cual percibimos el mundo o un "controlador central" u "homúnculo" encargado de tomar las decisiones. Esta idea, conocida con el nombre de "Materialismo Cartesiano" —una versión actualizada del "Teatro Cartesiano"[2]— constituye un buen ejemplo de cómo nuestros poderes de introspección pueden no ser tan fiables como desearíamos. La alternativa que presenta Dennett (1995 [1991]) es su modelo de "Versiones Múltiples", según el cual nuestro cerebro funciona como un sistema de procesamiento de información en paralelo que no requiere de la existencia de ningún centro neural con funciones destacadas por sobre el resto. Cada módulo de nuestra mente actúa de manera independientemente del resto del sistema y siguiendo sus propias finalidades, de tal modo que existen al mismo tiempo una infinidad de fragmentos en mutua competencia (Dennett, 1995 [1991]).

Si queremos conocer entonces que es un "yo", evitando caer en los errores que trae consigo la introspección, se hace necesario construir un método de investigación que "pueda hacer justicia a las más privadas e inefables experiencias subjetivas, sin abandonar los escrúpulos metodológicos de la ciencia" (Dennett, 1995 [1991], pp. 84-85). Con este propósito, el filósofo formula su "método heterofenomenológico" el cual se basa en registrar

[2] El "Teatro Cartesiano" es la idea que sostiene que hay una línea de meta crucial en nuestros cerebros que genera la presentación de los contenidos a la conciencia.

lo que los sujetos dicen acerca de lo que *creen* que acontece en su "interior", sin considerar sus reportes como revelaciones de lo que realmente ocurre. Según este método, deberíamos observar los fenómenos desde el punto de vista de la "tercera persona", y no desde una perspectiva de "primera persona".

¿Qué es entonces el "yo" si ya no podemos fiarnos de nuestras propias capacidades de introspección? Dennett (2013 [1992]) sostiene que para comprender el fenómeno podríamos establecer una comparación con dos objetos teóricos: los centros de gravedad y las ficciones. En el primer caso, la analogía se establece porque los centros de gravedad no tienen, como tampoco tienen los "yoes", ninguna propiedad de la que se componen los elementos físicos. Si buscamos, por ejemplo, cual es el centro de gravedad de una silla, nunca podremos decir que un determinado átomo de la silla *es* su centro de gravedad. Se trata simplemente de categorías diferentes. "Un centro de gravedad no es nada más que un *abstractum*. Es sólo un objeto ficticio." (Dennett, 2013 [1992], p. 13). En el segundo caso, el filósofo propone que un "yo" puede compararse con una ficción o con el personaje de una novela, ya que ninguno de ellos es un objeto *real* del universo (Dennett, 2013 [1992]). Para ilustrarlo, el autor nos pide que imaginemos el caso de una máquina que fue creada para escribir novelas autobiográficas de manera impredecible. Cuando la encienden, la impresora emite una primera respuesta. "Llámenme, Gilbert", nos dice. Lo que básicamente intenta mostrar con este ejemplo, es que la máquina no requirió de ningún "yo" *real* para poder comunicarnos una autorreferencia, simplemente así fue como la programaron. En el mismo sentido, el filósofo nos dice que "yo" humano dependería fundamentalmente del lenguaje pues es una creación que emerge de la inmersión del individuo en la cultura. Lo que somos es producto de las narraciones que contamos sobre nosotros mismos, o en palabras del propio autor: "nuestras historias se urden, pero en gran parte no somos nosotros quienes las urdimos; ellas nos urden a nosotros". (Dennett, 1995 [1991], p. 428).

Por lo tanto, un "yo", de acuerdo con la teoría dennettiana:

> (…) no es un viejo punto matemático, sino una abstracción que se define por la multitud de atribuciones e interpretaciones (incluidas las autoatribuciones y las autorrepresentaciones) que han compuesto la biografía del cuerpo viviente del cual es su centro de gravedad narrativa (Dennett, 1995 [1991], p. 437).

Para comprender a que hace referencia Dennett cuando menciona la idea de abstracción, debemos recurrir brevemente a la obra del filósofo alemán Hans Reichenbach. En su libro *Experience and Prediction* (1938), Reichenbach diferencia entre tres clases de entidades: *Concretas, Illatas* y *Abstractas*. Las *Concretas* serían todas aquellas entidades que pueden ser percibidas por medio de la observación directa, y la conforman todos los objetos físicos

que existen en el mundo (son los ladrillos que forman la pared, según el ejemplo del autor). Por otro lado, las *Illatas* son entidades que se infieren a partir de las *Concretas* por medio de una relación de proyección, ya que estas no pueden ser observadas de manera directa (ejemplos de este tipo son los átomos, las ondas de radio o los gases). Por último, el filósofo alemán menciona que los *Abstracta* tienen una relación de reducción con los *Concreta,* ya dependen de estos últimos para su origen, aunque no pueden ser explicados meramente desde un punto de vista material (como un partido político, una nación o los centros de gravedad). El estatus ontológico que Dennett (2013 [1992]) atribuye al "yo" es justamente el de *Abstractas* Reichenbachianos (Leon, 2016), lo cual implica que estos no tienen ninguna localización espacial bien definida, al igual que sucede con los centros de gravedad.

Hasta aquí hemos podido mencionar algunas de las nociones claves que el filósofo Daniel Dennett sostiene en su concepción del "yo". Pasaremos ahora a desarrollar las investigaciones del neurólogo Antonio Damasio sobre el mismo fenómeno, y en qué sentido éstas pueden verse como verdaderas aportaciones que permiten completar algunas de las piezas faltantes de la teoría dennetiana.

## 2. Aportes de Antonio Damasio a la concepción de "yo" dennettiana

Las investigaciones de Antonio Damasio sobre el tema del "yo"[3] abarcan un extenso desarrollo hasta la actualidad. En algunas de sus obras más destacadas, tales como "El error de Descartes" (1997 [1994]) o "Sentir lo que sucede" (2000 [1999]), encontramos varias referencias a la cuestión. Sin embargo, es en su libro "Y el cerebro creo al hombre" (2010) donde el neurólogo realiza su más acabada conjunción de ideas al respecto. Aunque nos centraremos particularmente en esta última obra, también tomaremos diversos artículos en los que Damasio plantea su postura frente al filósofo Daniel Dennett, y que resultan sumamente provechosos a los fines específicos de este trabajo.

En principio, debemos marcar cual es el punto de partida que comparten ambos autores. La idea de un centro neural preponderante por sobre el resto del cerebro al que concurre toda la información —el ya mencionado "Materialismo Cartesiano"— no es una propuesta con la que el neurólogo este de acuerdo: "no hay una estructura neuroanatómica en la corteza

[3] En la obra de Damasio, el término *self* ha sido traducido en algunos casos como "si-mismo". (Ver por ejemplo la traducción de Ferran Meler Orti de "Y el cerebro creo al hombre: ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?", 2010). A los fines prácticos de este artículo se optó simplemente por el uso del término "yo", si bien sabemos que la cuestión terminológica resulta un tema de fundamental importancia. Esta cuestión debería ser tratada con mayor detalle en futuras investigaciones.

cerebral a la que las señales de todas las modalidades sensoriales que puedan estar representadas en nuestra experiencia puedan converger, espacial y temporalmente” (Damasio, 1992, p. 208; traducción propia).

Sin embargo, Damasio (1992) también cree que hay ciertos aspectos que la teoría dennettiana no toma en consideración. Uno de ellos es que no logra dar una explicación de los procesos que ocurren a nivel cerebral y que generan al “yo” tal como se nos presenta introspectivamente:

> Existen, sin lugar a dudas, sistemas neuronales cuyas operaciones generan el sentido del yo, y sobre la base de los cuales construimos la falsa intuición de que hay un sitio del cerebro donde la experiencia ocurre. Un modelo satisfactorio de conciencia debería indicar cómo operan los fragmentos desintegrados para producir el yo integrado. Mi impresión es que el modelo de Versiones Múltiples es parte de una alternativa al modelo de Teatro Cartesiano, pero no una completa. (Damasio, 1992, p. 208; traducción propia)

La propuesta del neurólogo es entonces poder brindar una elucidación neurobiológica del fenómeno en todos sus aspectos, sin caer en ningún tipo de explicación “homuncular”. Damasio (2003) plantea que, si queremos conocer al “yo” en toda su complejidad, no debemos asociarlo únicamente con lo conceptos de identidad o personalidad. Aunque sin dudas éstos son elementos fundamentales del fenómeno, también debemos mencionar que el “yo” es un aspecto esencial de la conciencia[4], y en este sentido no depende de nuestras capacidades lingüísticas. Entendido de esta manera, es aquel aspecto que permite que los contenidos de la mente correspondan a sus “legítimos dueños” (Damasio, 2010, p. 30). Esto implica observar al objeto desde el punto de vista fenomenológico, con lo que nuevamente presenta una clara diferenciación respecto al modelo de Dennett[5]:

> Aunque la información facilitada por la vía de la introspección sea (…) equivoca, vale la pena asumir ese riesgo, pues (…) ofrece una visión, la única directa, de lo que nos proponemos explicar. Además, si la información que compilamos nos lleva a formular

[4] De igual modo, el neofenomenólogo Dan Zahavi (2007) sostiene que una propuesta abarcativa del “yo” debería considerar al fenómeno como un aspecto central de nuestra conciencia.

[5] Es necesario aclarar que la posición que Dennett tiene respecto de la fenomenología es bastante compleja y en algunos casos contradictoria. No es posible desarrollarla aquí en toda su extensión pero basta con decir que a pesar sus críticas a este tipo de abordaje, también puede observarse que su principal objeción está dirigida a la tendencia de algunos filósofos “influidos por la escuela husserliana de la fenomenología (…) a describir el fenómeno como un rasgo misterioso e intratable, que desafía toda explicación mecanicista” (Dennett, 1995, p. 292).

> hipótesis erróneas, los estudios futuros y las pruebas empíricas serán los encargados de ponerlo de manifiesto (Damasio, 2010, p. 283).

El neurólogo plantea como hipótesis de trabajo que el "yo", tal y como se nos presenta en la actualidad, tuvo que haber recorrido un largo camino en la historia de la evolución. Su surgimiento sería el resultado de un mecanismo de adaptación que otorgó a los organismos una mayor capacidad de deliberación, lo que les permitió mejores posibilidades de supervivencia. En este sentido, Damasio (2010) plantea que se puede dividir al "yo" en tres niveles correspondientes con su grado de complejidad evolutiva:

1. El "proto-yo" es definido como "una colección coherente de patrones neuronales que cartografían, momento a momento, el estado de la estructura física del organismo en sus múltiples dimensiones" (Damasio, 2000, p. 174). Emerge como una re-presentación continua del cuerpo, y permanece relativamente invariable a lo largo de la vida del organismo. Las señales interoceptivas cumplen un rol fundamental en este proceso pues informan al sistema nervioso central sobre el estado actual del organismo, que puede oscilar entre los extremos de óptimo o problemático. Gracias a este sistema, el organismo puede evaluar constantemente los cambios en sus niveles de equilibrio homeostático. En este nivel, se sitúan los llamados "sentimientos primordiales", fundamentales en el proceso de constitución del "yo". Dichos sentimientos "proporcionan una experiencia directa del propio cuerpo vivo, desprovista de palabras (…) y tienen su origen en el tronco encefálico" (Damasio, 2010, p. 46). También el hipotálamo, el cerebro anterior basal, la corteza insular, y otras zonas cerebrales son planteadas por el neurólogo como sectores cerebrales relevantes para la formación del "proto-yo" (Damasio, 2000 [1999]). Se trata de un mecanismo necesario, pero no suficiente para que se genere el "yo" con el grado de complejidad que conocemos; es requisito que se haga presente en la mente un "protagonista" o una subjetividad.
2. El "yo" central refiere a un aspecto no-verbal fundamental de la experiencia consciente, y resulta un aspecto requerido para que los contenidos mentales sean percibidos subjetivamente. Emerge mediante las sucesivas interacciones entre el "proto-yo" y los objetos que lo modifican. Esto cambia el "sentimiento primordial" —del propio cuerpo que proveía el "proto-yo"—, por el "sentimiento de conocer al objeto", en donde sucede lo que denominamos con el nombre de "atención", es decir, aquello que permite que cada objeto este marcado por un grado de "prominencia" que lo diferencia del resto (Damasio, 2010, p. 309). Damasio (2010) postula que los sectores cerebrales encargados de crear el "yo" central deben ser mecanismos de coordinación, tales como el colículo superior y el Tálamo —en particular los núcleos

asociativos del tálamo—, pues estos tienen la capacidad para establecer vínculos funcionales entre conjuntos separados de actividad cortical. El neurólogo nos aclara que los dispositivos de coordinación "no son teatros cartesianos (en ellos no se representa obra alguna). No son centros de conciencia (no hay tal cosa). No son homúnculos interpretes (no saben nada, no interpretan nada) (…). Son organizadores espontáneos de un proceso" (Damasio, 2010, p. 324). Como comentábamos anteriormente, la visión tradicional que tenemos del "yo" está asociada con la idea de identidad y personalidad, una noción mucho más compleja que las desarrolladas hasta aquí.

3. El "yo" autobiográfico es "una colección relativamente estable de los hechos únicos que caracterizan a una persona" (Damasio y Meyer, 2009, p. 6; traducción propia). Se compone de todo el conjunto de recuerdos personales, nuestra experiencia individual del pasado, y los planes que tenemos para el futuro. La enorme cantidad de contenidos que comprenden nuestras biografías, requieren de múltiples pulsos del "yo" central. Por supuesto, aquí el lenguaje juega un rol fundamental ya que es por medio de esta capacidad que podemos ser los narradores de nuestras propias biografías. Sin embargo, es solo a través de los niveles más básicos que es posible construir este aspecto del "yo". Según el neurólogo, este nivel requiere tanto de estructuras situadas en el tronco cerebral, el tálamo y la corteza cerebral, y además de los mecanismos de coordinación ya tratados (Damasio, 2010).

Las localizaciones cerebrales propuestas por Damasio se basan en distintos estudios experimentales de neuroanatomía con animales, neuroimagen funcional con seres humanos, estudios en el ámbito de la anestesia, la investigación del sueño, afecciones neurológicas como el estado vegetativo, coma, Alzheimer, etc. Seria motivo de un trabajo aparte el discutir el grado de validez de estas investigaciones, por lo que simplemente nos limitamos a mencionarlas[6].

Por supuesto, los estudios del neurólogo sobre el "yo" resultan mucho más abarcativos de lo que hemos podido presentar hasta aquí. Sin embargo, nuestro objetivo principal consistía en poder mostrar algunos aportes que nos permitieran hacer una comparación con la teoría dennettiana. Como pudimos observar, ambos investigadores muestran ciertas semejanzas y diferencias en sus respectivas concepciones del "yo". Podríamos decir que su principal similitud está dada en que ninguno de los dos sostiene la idea que existe un centro neural, ni "homúnculo" en el cual se reúna toda la información que llega al cerebro.

A modo de síntesis, también podríamos decir que sus principales discrepancias se observan en los siguientes puntos:

[6] Ver Munévar (2014) para una revisión y crítica de los estudios de Damasio sobre el "yo".

1) Mientras que para Dennett la fenomenología debía ser eliminada como vía de investigación, en Damasio ésta aparece como un método riesgoso, pero aun así necesario.
2) El origen que cada uno de los autores atribuye al "yo" se distingue claramente. Mientras que para el filósofo no hay "yo" hasta que lo social (y el lenguaje) no entra en juego, para el neurólogo es primordial el rol que tiene el propio organismo vivo.

Esto no debe llevarnos a considerar a ambos autores como totalmente opuestos. Mas bien, consideramos que la perspectiva de Dennett mostraba algunas falencias que la posición de Damasio parece superar.

## 3. Y entonces, ¿qué tipo de entidad atribuirle al "yo"?

En el primer apartado nos referimos a la postura de Dennett, y podíamos observar que el filósofo le atribuía al "yo" un tipo de entidad *abstracta*[7]. La comparación con los "centros de gravedad" resultaba adecuada dentro de su marco teórico, pues ambos objetos le servían como ejemplos de entidades puramente ficcionales. No obstante, a partir de las investigaciones de Antonio Damasio veíamos que la idea del "yo" como un constructo teórico creado por el lenguaje, no resultaba ser la más adecuada forma de conceptualizar la complejidad del fenómeno. Por el contrario, de acuerdo a la visión del neurólogo, el cuerpo y los sentimientos conforman la base desde la cual emerge este aspecto crucial de nuestra conciencia que permite una adecuada interrelación social.

Ahora bien, ¿cambian estas nuevas consideraciones neurobiológicas el estatus ontológico del "yo"?

En realidad, pareciera más adecuado pensar que el tipo de entidad no se modifica en absoluto. Que el "yo", en sus múltiples niveles, este formado por un conjunto de aspectos materiales que ocurren a un nivel físico, no nos lleva a entenderlo de ningún modo como un objeto concreto. Esto condice perfectamente con la definición misma que Reichenbach (1938) brinda de los *Abstracta*, pues todo fenómeno de este tipo está compuesto por *Concreta*, aunque no puede ser reducido a este nivel.

Sin embargo, sí parece que debemos ser más cautos en cuanto a la comparación de dicho objeto con otro tipo de abstracciones. A diferencia de los "centros de gravedad", que no pueden identificarse con ninguna localización espacio-temporal bien definida, nuestro "yo"

[7] En relación con esto, es interesante notar que Dennett (1987) considera que los objetos intencionales como las creencias y deseos también son entidades *abstractas*. De acuerdo con su teoría, tales conceptos nos sirven para realizar interpretaciones predictivas del comportamiento de los agentes.

si parece emerger desde ubicaciones cerebrales bastante precisas. Aunque todavía nos queda esperar que un mayor número de investigaciones empíricas puedan corroborar las hipótesis de Damasio sobre las bases neurobiológicas del "yo", consideramos que estos son los primeros pasos necesarios hacia una teoría científica más completa y explicativa del fenómeno.

## Referencias bibliográficas


Damasio, A. (1992). "The selfless consciousness". *Behavioral and Brain Sciences*, (15), 208-209.

Damasio, A. (1997 [1994]). *El error de Descartes: la razón de las emociones*. Pierre Jacomet trad., Santiago de Chile: Andrés Bello.

Damasio, A. (2000 [1999]). *Sentir lo que sucede: cuerpo y emoción en la fábrica de la consciencia*. Pierre Jacomet trad., Santiago de Chile: Andrés Bello.

Damasio, A. (2003). "Feelings of Emotions and the Self". *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1001(1), 253-261.

Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre: ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Barcelona: Destino.

Damasio, A. y Meyer, K. (2009). "Consciousness: An Overview of the Phenomenon and of Its Possible Neural Basis". En Laureys, S. y Tononi, G. (Eds.), *The Neurology of Consciousness*. Cambridge: Academic Press, pp. 3-14.

Dennett, D. (1989). "The Origins of Selves". *Cogito*, (3), 163-173.

Dennett, D. (1995 [1991]). *La conciencia explicada: una teoría interdisciplinar*. Sergio Balari Ravera, trad., Barcelona: Paidós.

Dennett, D. (2013 [1992]). "El Yo como centro de gravedad narrativa". Alfonso Muñoz Corcuera, trad., *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, (46), 11-25.

Leon, M. (2016). "Acerca del estatus ontológico del "yo" narrativo". Articulo entregado para la publicación.

Munevar, G. (2014). "Damasio, Self and Consciousness". *Logic and Philosophy of Science in Nancy*, 18(3), 191-201.

Reichenbach, H. (1938). *Experience and Prediction*. Chicago: The University of Chicago Press.

Zahavi, D. (2007). "Self and Other: The limits of Narrative Understanding". En Hutto, D. D. (Ed.). *Narrative and Understanding Persons*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 179-201.




# La enseñanza de la Historia y la formación docente continua en el ámbito de los CIIE de la región 22

Mariano Santos La Rosa[1]

## 1. Breve historia de los CIIE

La historia de los Centros de Información e Investigación Educativa se remonta al año 1959, cuando comienzan a ser creadas Bibliotecas Pedagógicas especializadas en algunos distritos de la provincia de Buenos Aires, quedando bajo la dependencia de la Dirección de Educación Primaria. Su propósito originario era el desarrollo de la investigación educativa, la capacitación docente y la extensión cultural.

En el año 1969 la Dirección General de Escuelas creó los Centros de Investigación Educacional (CIE) e incorporó a estos las Bibliotecas Pedagógicas Distritales. Por medio de la Resolución n.º 1941/69 se establece un Reglamento que determina los objetivos, estructura organizativa y roles del personal, debiendo organizar "Seminarios de Perfeccionamiento Docente" de 3 años de duración, destinados específicamente para los maestros. Cada CIE tenía un equipo técnico pedagógico integrado por un Secretario y un Bibliotecario. Los docentes que cumplían funciones de asesoramiento pedagógico eran nombrados por su trayectoria, pasando a revistar en la institución con una función provisoria denominada Orden Técnico.

En el año 1985 se produjo un cambio sustancial al pasar a depender de la Dirección de Investigaciones Educativas, por Resolución n.º 60020. Al realizarse este traspaso sus funciones fueron ampliadas constituyéndose en el ámbito de investigación y perfeccionamiento

[1] Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), correo electrónico: marianosantos78@yahoo.com.ar.

de todas las ramas de la enseñanza, dejando de estar vinculado exclusivamente al nivel primario.

La Resolución n.º 12 del 2003 estableció que la misión de los CIEs era actuar como nexo entre el nivel Central y los docentes de cada distrito, contribuyendo a la difusión, organización, implementación, monitoreo y convalidación de acciones de capacitación. No obstante, durante toda esta etapa se mantuvo una estructura donde los capacitadores eran contratados a través de fuentes de financiamiento nacional, a partir de programas específicos y su selección se realizaba sin explicitación de criterios o pautas. Esto cambió a partir del 2005 por la Resolución n.º 6028, que definió a los CIEs como los "ámbitos privilegiados de la formación continua" en la Pcia. de Buenos Aires, estableciendo que, como organismos descentralizados de la capacitación docente, dispondrían a partir de ese momento en su planta funcional de un conjunto de horas destinadas a cargos para la conformación de Equipos Técnicos Regionales (ETR), integrados (en cada una de las 25 regiones educativas de la Provincia) por docentes especializados en la enseñanza de diferentes áreas, disciplinas y niveles del sistema educativo provincial. Se determinó que los capacitadores serían designados por concursos periódicos, cada tres años, por medio de la presentación de proyectos de capacitación, designándose al personal en forma provisional.

Actualmente, los CIIEs tienen la tarea fundamental de coordinar y desarrollar la oferta de formación docente continua en cada distrito de la Provincia. Ofrecen cursos de capacitación gratuitos, voluntarios y con puntaje para todos los niveles y modalidades del sistema educativo. También se encargan de la administración de la biblioteca pedagógica distrital y la sistematización de experiencias educativas y de investigación de cada región.

Las tareas de los capacitadores que conforman el ETR implican la realización de las actividades de formación continua en todos los distritos de la región como cursos de capacitación con puntaje bonificante y de acompañamiento técnico pedagógico en las escuelas.

## 2. Acciones de formación continua (2012-2019)

A continuación describiremos las acciones de formación continua realizadas entre 2012 y 2019 en el área de la enseñanza de la Historia para el nivel Secundario en el ámbito de los CIIEs de la Región Educativa 22 de la provincia de Buenos Aires, que se encuentra conformada por los distritos de Patagones, Villarino, Bahía Blanca, Punta Alta y Monte Hermoso.

Entre los años 2006 a 2012 los cursos de capacitación docente estuvieron destinados a acompañar la implementación del nuevo diseño curricular de Historia para la Escuela

Secundaria. A partir de 2012 pudieron implementarse con mayor libertad otros cursos que contribuyeron a generar una suerte de programa de formación continua en torno a diversas problemáticas vinculadas con la enseñanza de la Historia. A continuación, listamos las 18 propuestas de capacitación llevadas adelante en la Región Educativa 22 en estos últimos ocho años. Como podrá observarse, algunos de estos cursos remiten al análisis de las relaciones entre el campo historiográfico y la historia escolar[2], otros apuntan a la actualización disciplinar en temáticas concretas[3], se centran en aspectos instrumentales[4] o en alguna dimensión de la programación didáctica[5]:

1. Curso "Introducción al Diseño Curricular de sexto año secundaria: Historia", aprobado por Res. n.º DGCyE 172/11. 21 hs. reloj. Sedes de dictado del curso: CIIE Bahía Blanca, Punta Alta, Médanos y Carmen de Patagones. Dictado de 2012 a 2013.
2. Curso "La enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Secundaria", aprobado por Res. n.º DGCyE 1754/10. 32 hs. reloj. Sedes: CIIE Bahía Blanca, Punta Alta, Monte Hermoso, Médanos y Villalonga. Dictado de 2012 a 2016.
3. Curso "Historiografía y Enseñanza de la Historia", aprobado por Res. n.º DGCyE 4306/11. 20 hs. reloj. Sedes: CIIE Bahía Blanca, Punta Alta y Médanos. Dictado de 2012 a 2016.
4. Curso "Contenidos y estrategias para la enseñanza de Ciencias Sociales en la Educación Secundaria: los pueblos originarios", aprobado por Res. n.º 1754/10. 40 hs. reloj. Sedes: CIIE Monte Hermoso, Bahía Blanca y Cnel. Rosales. Dictado de 2012 a 2016.
5. Curso "El uso de las fuentes para la enseñanza de la Historia en la Escuela Secundaria", aprobado por Res. n.º DGCyE 3845/09. 37 hs. reloj. Sedes: CIIE Bahía Blanca, Patagones y Monte Hermoso. Dictado de 2013 a 2014.
6. Curso "El uso didáctico de las imágenes fijas para la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria", aprobado por Res. n.º DGCyE 313/12. 20 hs. reloj. Sedes: CIIE Bahía Blanca, Punta Alta, Médanos y Patagones. Dictado en 2013.
7. Curso "Sentidos y prácticas de la evaluación en Historia en la escuela secundaria", aprobado por Res. n.º 2567/13. 20 hs. reloj. Sedes: CIIE Bahía Blanca, Médanos y Punta Alta. Dictado de 2014 a 2017.

[2] Cursos 1, 3, 9 y 13.

[3] Cursos 2, 4, 11 y 12.

[4] Cursos 5, 6, 10, 15 y 16.

[5] Cursos 7, 8, 14, 17 y 18.

8. Curso “Planificación en la Enseñanza de la Historia y Continuidades Pedagógicas”, aprobado por Res. n.º 2098/14. 20 hs. reloj. Sedes: CIIE Bahía Blanca, Médanos y Punta Alta. Dictado en 2015.
9. Curso “Historia y Memoria. La enseñanza de la Historia Reciente en la Escuela Secundaria”, aprobado por Res. n.º 311/12. 40 hs. reloj. Sedes: CIIE Bahía Blanca, Villalonga, Médanos y Punta Alta. Dictado de 2015 a 2016.
10. Curso “La enseñanza de la Historia en la Escuela Secundaria a través de lenguajes audiovisuales y cinematográficos”, aprobado por Res. n.º 1746/14. 40 hs. reloj. Sedes: Bahía Blanca, Punta Alta y Médanos. Dictado de 2015 a 2017.
11. Curso “La perspectiva de género en la Enseñanza de la Historia en la Escuela Secundaria”, aprobado por Res. n.º DGCyE 2716/15. 20 hs. reloj. Sedes: CIIE Bahía Blanca, Punta Alta, Médanos y Monte Hermoso. Dictado de 2016 a 2018.
12. Curso “Enseñar las ciudades en perspectiva histórica. Tiempos, sujetos y transformaciones del espacio urbano”. Res. n.º DGCyE 922/16. Sedes: CIIES Bahía Blanca, Punta Alta, Médanos, Patagones y Monte Hermoso. Dictado de 2017 a 2019.
13. Curso “Historiografía e Historia escolar: la enseñanza de los procesos de construcción del Estado y la Nación”, aprobado por Res. n.º DGCyE 1746/14. Sedes: CIIES Bahía Blanca, Punta Alta y Médanos. Dictado en 2017.
14. Curso “Aprendizaje por Proyectos en la clase de Historia. Desarrollo de estrategias de indagación y resolución de problemas”, aprobado por Res. n.º DGCyE 1640/17. Sedes: CIIES Bahía Blanca, Punta Alta, Médanos, Patagones y Monte Hermoso. Dictado de 2018 a 2019.
15. Curso “Fabricar historias para crear Historia. El uso de biografías, historia de vida y narrativas digitales en el aula”, aprobado por Res. n.º DGCyE 1640/17. Sedes: CIIES Bahía Blanca, Punta Alta, Médanos y Monte Hermoso. Dictado de 2018 a 2019.
16. Curso “Leer y Escribir en la clase de Historia en la escuela secundaria”, aprobado por Res. n.º DGCyE 48/18. Sedes: CIIES Bahía Blanca, Punta Alta y Médanos. Dictado en 2018.
17. Curso “Evaluación, exámenes y acreditación en la enseñanza de la historia en la escuela secundaria”. Res. n.º DGCyE 1746/14. Sedes: CIIE de Bahía Blanca. Dictado en 2018.
18. Curso “La formulación de problemas de enseñanza en la clase de Historia: estrategias para aprender a pensar históricamente”, aprobado por Res. n.º 5267/18. Sedes: CIIES Bahía Blanca, Punta Alta, Médanos, Patagones y Monte Hermoso. Dictado en 2019.

A continuación describiremos brevemente cada una de estas propuestas, puntualizando de qué forma consideramos que contribuyen a propiciar la formación permanente de los profesores de Historia.

## 3. Las relaciones entre Historiografía e Historia escolar en la formación continua

Comenzamos este análisis con aquellos cursos que permiten problematizar las relaciones entre la historia académica y la escolar desde fines del siglo XIX. El dictado del curso "Historiografía y enseñanza de la Historia" nos permitió analizar el proceso de sociogénesis de la Historia como disciplina escolar así como las relaciones establecidas con la historia académica durante más de 140 años, incorporando el concepto de código disciplinar generado por Cuesta Fernández (1997) para hacer referencia a las tradiciones vinculadas con la enseñanza de la Historia y su tendencia a resistir las reformas curriculares. Para realizar este recorrido utilizamos como una de las fuentes privilegiadas los manuales de Historia, verdaderos "textos visibles" del código disciplinar histórico. El análisis de las tres generaciones de manuales de Historia Argentina que se sucedieron entre 1880 y el presente permite evidenciar con claridad el tipo de vínculo entre historia académica y escolar a lo largo de todo ese período.

Los textos escolares de Historia se han ido adecuando a las reformas desde mediados de la década de 1990, pero lo hicieron solo en relación con los contenidos a enseñar. La mayor parte siguen replicando una organización del relato histórico de corte positivista, centrado en el orden cronológico, la sucesión y las causalidades lineales, en un relato cerrado, lineal y autosuficiente. Tal como señala Maestro González (1997, p. 15) no se renueva la forma de entender el papel del historiador ni el de las fuentes, el concepto de "reconstrucción objetiva" del pasado sigue presente, por lo que no se avanza en el sentido de la interpretación histórica. Actualmente los manuales siguen partiendo de una concepción objetivista de la ciencia, sin apenas dar entrada a formulaciones divergentes o contrapuestas, tanto en los documentos utilizados como en el texto elaborado por los autores de los manuales.

Los cursos "Introducción al Diseño Curricular de sexto año secundaria: Historia" e "Historia y Memoria. La enseñanza de la Historia Reciente en la Escuela Secundaria" son complementarios. En el primero de ellos nos adentramos en el desafío que plantea la propuesta curricular de Historia para sexto año, ya que no solo se trata de enseñar historia sino que se incorpora la necesidad de enseñar a historiar, tomando como eje el abordaje de la historia reciente. Esto nos remite a las complejas relaciones que se dan entre Historia como conocimiento académico y las diversas memorias en conflicto que han surgido en diversos momentos para explicar el pasado traumático, tema analizado con detenimiento en

el segundo de los cursos mencionados. De esta manera, intentamos que los docentes reconozcan que la principal dificultad al momento de abordar este pasado reciente son las memorias en conflicto que van a aparecer en el aula. Para superar esta situación resulta necesario analizar sus núcleos discursivos, determinar por qué constituyen interpretaciones antagónicas e incompatibles para que puedan reconocer que esas memorias son objeto de análisis de la historiografía.

Otra temática clave para entender la naturaleza del discurso histórico escolar fue la que desarrollamos en el curso "Historiografía e Historia escolar: la enseñanza de los procesos de construcción del Estado y la Nación". Allí mostramos la forma en que el mandato nacionalizante de la historia escolar entra en conflicto con su finalidad cognitiva, es decir, con la pretensión de desarrollar pensamiento histórico en nuestros alumnos. Esta tensión aleja a la historia escolar de su referente académico, sobre todo cuando abordamos temáticas que debieran contribuir a desnaturalizar y por ende, a historizar los procesos de construcción no solo del Estado sino también de la nación, recuperando el rol que tuvo el discurso escolar en la construcción de "mitos de origen" y de un pasado de características más mitológicas que históricas.

Uno de los aspectos más relevantes de las reformas vinculadas con la enseñanza de la Historia en el nivel secundario que se iniciaron en nuestro país hace más de quince años fue el cuestionamiento de la finalidad tradicional y casi excluyente de la Historia escolar: el desarrollo de un relato histórico naturalizador de la nación con el fin de consolidar la identidad argentina. Desde fines de los 90 se buscó que la historia escolar respondiera a otra finalidad, la formación de una conciencia o pensamiento histórico en los alumnos, que claramente entraba en colisión con el objetivo tradicional. Para ello, el diseño curricular dejó de estar centrado en los procesos de conformación del estado nacional en el siglo XIX y por primera vez, los procesos económicos, sociales y políticos correspondientes al siglo XX pasaron a ser excluyentes ya que deben ser abordados en cuarto, quinto y sexto año de la escuela secundaria.

Sin embargo, el nacionalismo como nota distintiva del código disciplinar emerge cuando analizamos las narrativas históricas que predominan en las aulas, donde las naciones y el nacionalismo distan mucho de ser desnaturalizados no solo en las prácticas desarrolladas por los docentes (textos vivos) sino también en los materiales didácticos que utilizan, entre los que continúa manteniendo una clara preponderancia el manual como verdadero "texto visible" del código disciplinar.

## 4. La actualización disciplinar en la formación continua

A continuación seguimos con el eje de los cursos que tienen por finalidad realizar una suerte de actualización en torno a contenidos concretos del diseño curricular. El primero de ellos es el de "La enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Secundaria" relacionado con los contenidos correspondientes a la asignatura Ciencias Sociales de primer año de la Escuela Secundaria. El principal problema que abordamos allí es la dificultad que evidencian tanto los profesores de Historia como los de Geografía, para abordar interdisciplinariamente contenidos que permitan entender fenómenos tan complejos como la evolución biológica de las especies homininas, la aparición de sociedades excedentarias y el origen de la desigualdad social y del Estado. Intentamos evidenciar las posibilidades de integración interdisciplinaria a partir de la problematización de estos fenómenos. Para ello propusimos materiales audiovisuales que permiten evidenciar que dicho enfoque interdisciplinario es posible.

El curso "Contenidos y estrategias para la enseñanza de Ciencias Sociales en la educación secundaria: los pueblos originarios" no solo recupera las perspectivas actuales en torno a los pueblos originarios, sino que también recorre la forma en que la historia escolar desde fines del siglo XIX ha contribuido a la construcción de una representación social negativa, de características racistas, sobre las poblaciones nativas que aún hoy evidencia una fuerte persistencia.

El curso "La perspectiva de género en la Enseñanza de la Historia en la escuela secundaria" muestra la preocupación por instalar la educación sexual integral en las aulas de Historia. En este caso, el aporte específico de la historia escolar sería el abordaje de las relaciones de género en un proceso de larga duración, desde la aparición del patriarcado en el contexto de la configuración de sociedades estratificadas.

Otro de los cursos de actualización disciplinar fue el de "Enseñar las ciudades en perspectiva histórica. Tiempos, sujetos y transformaciones del espacio urbano" busca desarrollar un estudio de caso en forma diacrónica, tomando como ejemplo las ciudades en diversos cortes temporales. Para ello los ETR de Historia de toda la provincia elaboramos cuatro cuadernillos con materiales didácticos específicos para este curso.

## 5. Cursos de carácter instrumental

Entre los cursos de carácter instrumental, más centrados en lo metodológico, podemos señalar "El uso de las fuentes para la enseñanza de la Historia en la Escuela Secundaria". Allí intentamos que el docente amplíe su concepción de "fuente" no solo histórica sino

fundamentalmente, de fuente para la enseñanza de la Historia. De allí la importancia de abordar recursos audiovisuales y tecnológicos, entre ellos, el uso de videojuegos, que contribuyen a repensar las formas de abordar un discurso histórico en el aula a partir de la incorporación de otros materiales que permitan a nuestros alumnos comprender el carácter interpretativo y provisional del discurso historiográfico.

A través del curso "El uso didáctico de imágenes fijas para la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria" buscamos que los capacitandos reconozcan el uso de las imágenes fijas en los materiales didácticos más habituales en las aulas de Historia: los manuales. Allí las imágenes ocupan más del 50% del espacio en los textos escolares editados desde mediados de 1990. Sin embargo, no son aprovechadas didácticamente ya que son escasas las actividades que las editoriales proponen realizar con ellas o los datos catalográficos que proporcionan son insuficientes para llevarlas a cabo. Educar la mirada es fundamental para pasar de la descripción a la interpretación de imágenes. El curso finalizaba con la utilización de un software en donde los estudiantes debían elaborar una producción audiovisual propia, utilizando imágenes fijas.

El curso "La enseñanza de la Historia en la Escuela Secundaria a través de lenguajes audiovisuales y cinematográficos" no solo nos permitió analizar el cine como una fuente importante en la enseñanza de la Historia sino también contribuyó a que los capacitandos tomaran conciencia de que el análisis del contexto de producción de una obra facilita la comprensión de la naturaleza epistemológica del conocimiento histórico. Una película es fruto de su tiempo, de la visión del guionista que es adaptada por un director, que logra financiamiento en cierto contexto político, social, económico. Una producción historiográfica también es hija de una época, resultado de la interpretación que se hace del pasado desde un presente.

En el curso "Fabricar historias para crear Historia. El uso de biografías, historia de vida y narrativas digitales en el aula", buscamos que el docente pudiera reconocer la enorme potencialidad que tiene el abordaje escolar de las autobiografías para que sus estudiantes realicen actividades de escritura significativas a partir de las cuales es posible abordar planos sociales y culturales que usualmente se encuentran ausentes en el aula, en las que predomina un enfoque político-institucional.

El curso "Leer y Escribir en la clase de Historia en la escuela secundaria" tuvo por objeto concientizar a los docentes sobre la importancia de desarrollar prácticas de lectura y escritura que sean significativas. Al seleccionar materiales de lectura, no suelen tener en cuenta las dificultades que presentan los manuales para definir conceptos y desarrollar explicaciones multicausales, así como también en la forma en que emplean imágenes y las actividades que proponen. Al analizar las rutinas de trabajo en las aulas de Historia se puede apreciar que la mayor parte del tiempo se destina a la realización de actividades y consignas

de trabajo que no estimulan el desarrollo de habilidades complejas en los alumnos, ya que solamente favorecen la copia literal de información. Este tipo de actividades, carentes de reflexión sobre los acontecimientos y procesos históricos, termina por conducir a los alumnos a repetir de memoria lo que afirman los docentes, lo que señalan los manuales y lo que han anotado en sus carpetas. Este tipo de consignas siguen respondiendo a una lógica tradicional, donde la principal actividad que debe realizar el alumno es la copia literal de información para responder a las preguntas que realiza el texto. Esto nos lleva a reflexionar acerca de la importancia que revisten las consignas de trabajo como textos que obstaculizan o facilitan el proceso de aprendizaje y de lectura comprensiva de un texto. Si las consignas (ya sean las elaboradas por los docentes o las que proponen los manuales) están mal formuladas y apuntan a que los alumnos realicen simplemente un ejercicio mecánico de transcripción de información, sólo fomentarán un aprendizaje superficial y anecdótico, aunque los alumnos puedan responder todas las preguntas que realicemos. En cambio, consignas bien formuladas, que apunten a la problematización y a la reflexión, pueden constituir un instrumento fundamental para detectar ideas previas y dificultades conceptuales, estimular la comprensión de relaciones multicausales, propiciando un aprendizaje significativo en nuestros alumnos. Como señala Carretero (2001, p. 68) la comprensión de un texto es resultado tanto de las características del propio texto, como de la actividad cognitiva que se utiliza para comprenderlo. Cuando las consignas de trabajo generan en el alumno respuestas mecánicas, no se fomenta la comprensión real del texto leído ya que la efectividad de los materiales didácticos depende de la estrategia metodológica con la que los utilicemos.

## 6. La programación didáctica en la formación continua

Entre las propuestas de capacitación desarrolladas en estos últimos ocho años también se encontraban aquellas que apuntaban a reflexionar sobre aspectos específicos de la planificación para la enseñanza de la Historia en el ámbito escolar.

Los cursos “Sentidos y prácticas de la evaluación en Historia en la escuela secundaria” y “Evaluación, exámenes y acreditación en la enseñanza de la historia en la escuela secundaria” básicamente apuntaron a desnaturalizar la evaluación como instancia que estructura y sobre la que gira todo lo que sucede en el aula. Para ello situamos el origen de esta práctica pedagógica y analizamos su desarrollo y características en los últimos 500 años de historia escolar.

En el curso “Planificación en la Enseñanza de la Historia y Continuidades Pedagógicas” pusimos énfasis en intentar repensar la forma en que planificamos, centrándonos en el para

qué, en la finalidad del abordaje de determinada etapa de la Historia, justificándola en términos de desarrollo de capacidades que contribuyan a pensar históricamente. El curso "La formulación de problemas de enseñanza en la clase de Historia: estrategias para aprender a pensar históricamente" viene a completar este proceso de reflexión ya que busca que los docentes puedan superar el "tema a enseñar" para pasar a pensar en el "problema a desarrollar", que actuaría como eje vertebrador de todos los contenidos a trabajar en un ciclo lectivo.

Por último, el curso "Aprendizaje por Proyectos en la clase de Historia. Desarrollo de estrategias de indagación y resolución de problemas" implica llevar un poco más allá esta propuesta al aplicar la metodología del ABP a la enseñanza de la Historia, en la que el primer paso clave es la identificación de una problemática a ser indagada, investigada, por parte de los estudiantes. En esta modalidad de trabajo, el docente abandona su rol tradicional ya que no "da clases" sino que guía la indagación de sus alumnos.

## 7. Conclusiones

El abanico de ofertas de formación continua que describimos permite observar lo que consideramos como un verdadero "programa de capacitación" que apunta a resolver parte de las limitaciones generadas en la formación de grado, en la que se encuentra ausente muchas de las problemáticas abordadas ya que es muy acotado el lugar que ocupa la Didáctica de la Historia en los planes de estudios universitarios y de nivel superior.

Lamentablemente, esta propuesta se desarrolló de manera muy irregular, ya que los docentes se inscriben particularmente para cada curso, lo que implica que han sido pocos los que han podido realizar la totalidad y tampoco lo han hecho siguiendo la secuencia sugerida en este trabajo.

Este problema se agrava ya que a partir del 2017 los capacitadores no podemos elegir con plena libertad qué propuestas implementar ya que estas se encuentran determinadas por la Dirección de Formación Continua a partir de un listado de pocos "cursos priorizados" anualmente para cada disciplina. Esto implica que se repitan de manera recurrente los cursos diseñados en los últimos años, lo que actualmente impide pensar como un verdadero programa de capacitación a las pocas ofertas de capacitación que se encuentran habilitadas.

## Referencias bibliográficas

Carretero, M. (2001). "Enseñanza de la Historia y construcción de la Identidad Nacional en Latinoamérica". *Cuadernos de Pedagogía.* Barcelona.

Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia.* Barcelona: Pomares.

Goodson, I. (1995). *Historia del Currículum. La construcción social de las disciplinas escolares.* Barcelona: Pomares-Corredor.

Maestro González, P. (1997). "Historiografía, didáctica y enseñanza de la Historia. La concepción de la Historia enseñada". *Clío & Asociados: la Historia enseñada 2*, 9-21.

Santos La Rosa, M. (2013). "El código disciplinar y la enseñanza de la Historia en la Escuela Secundaria". *Actas del Primer Congreso Provincial de Formación Docente Continua de la Pcia. de Buenos Aires.* Mar del Plata, noviembre.

# El “bote de Coleman” hace agua. O mecanismos y normas sociales en el diagrama de Coleman

Maximiliano Senci[1]
Hipólito Hasrun[2]

Las ciencias sociales, en especial la sociología, se ocupan del estudio de procesos y estados que se dan en las sociedades humanas; esto es, pretenden comprender y explicar tanto los cambios que se dan en la sociedad como sus propiedades. Y una de las relaciones más discutidas es la que existe entre sociedad e individuo; principalmente, cómo estos dos niveles de organización o agregación —el social o “macro” y el individual o “micro”— se influyen mutuamente o se correlacionan desde el punto de vista causal. En otras palabras, las ciencias sociales tienen especial interés en explicar cómo ciertas cualidades o transformaciones de la sociedad (nodo *A* de la figura *1*) repercuten en los estados internos de los individuos que la componen (nodo *B*) de modo que condicionan las acciones individuales (nodo *C*), y cómo, a su vez, los actos de estos influyen en los estados de aquella (nodo *D*). En un trabajo ya clásico, Coleman (1990) propone varios ejemplos de cómo una explicación satisfactoria de un fenómeno social debe partir del nivel macrosocial, mostrar cómo este influye (flecha *1*) en el nivel microsocial y modifica (flecha *2*) la conducta de los individuos y cómo, finalmente, esa conducta genera (flecha *3*) como resultado la situación que se desea explicar.

[1] Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur (IIESS), Universidad Nacional del Sur (UNS)-CONICET, correo electrónico: maxsenci@autistici.org

[2] Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), correo electrónico: hmhasrun@uns.edu.ar

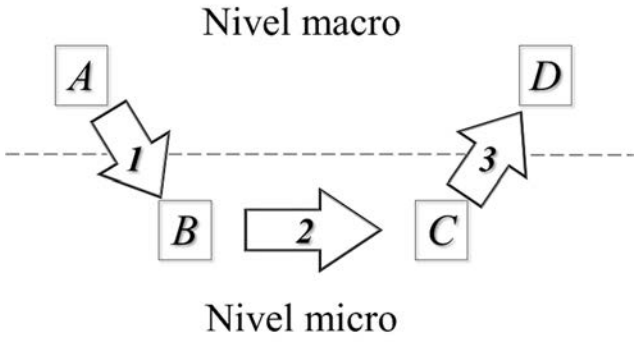



**Figura n.º 1.** Diagrama de Coleman (adaptado de Hedström y Swedberg, 1998)

Si bien Coleman no emplea un esquema abstracto para representar las relaciones entre los niveles macro y micro, los distintos ejemplos que presenta tienen la misma estructura: la de un "bote"; de ahí que cierta literatura (Ylikoski, 2016) le dé el nombre de "el bote de Coleman". La propuesta de Coleman es que todo fenómeno del nivel macro debe explicarse apelando al nivel micro. Esta postura está asociada, aunque no necesariamente la implique, a la del individualismo metodológico. Coleman hace hincapié en que al sociólogo le interesa especialmente la transición micro-a-macro (flecha *3*), es decir, no tanto cómo los fenómenos sociales afectan al individuo, sino cómo la conducta individual genera los fenómenos sociales (y, en esta misma línea, la sociología analítica actual propone la tarea de identificar los mecanismos micro-a-macro: v. Demeulenaere, 2011; Hedström y Bearman, 2009). Aquí interesa, en cambio, la transición macro-a-micro (flecha *1*), especialmente con respecto a dos elementos presentes en todas las sociedades: las normas sociales y la corrupción. La propuesta es que algunos eventos o propiedades del nivel macro, como las normas sociales, no están presentes en los mecanismos de la transición macro-a-micro del mismo modo que en los de la micro-a-macro, y, específicamente, en el caso de propiedades o cualidades como la corrupción, en la que hay fuertes incentivos para el secretismo; esto lleva al planteo de si el nivel de corrupción puede afectar al individuo del mismo modo que, por ejemplo, el sonido de una alarma de incendio en un teatro.

En el siguiente parágrafo se presentan los elementos del esquema de Coleman; luego, la caracterización de las normas sociales, claves en la explicación de algunas conductas individuales, y se analiza críticamente la adecuación del esquema a este enfoque; finalmente, se profundiza en el análisis de una propiedad de la sociedad como la corrupción, que parece incidir en la conducta corrupta de los individuos y, no obstante, ser un fenómeno que no es observable por el fuerte incentivo al secretismo que tienen las personas corruptas. Del análisis se concluye que el esquema de Coleman y su propuesta explicativa no son

adecuados en estos casos, no por los mecanismos de transición micro-a-macro, sino porque los mecanismos de transición macro-a-micro, en estos casos, no pueden funcionar como sostiene Coleman.

## I.

Entre otros ejemplos, Coleman (1990) analiza la explicación que puede darse sobre cómo una alarma de incendio que suena en un teatro atestado de gente causa un estado de pánico. En el estado inicial (macro) se dispara la alarma (nodo *A* de la figura). Esto da lugar (transición macro-a-micro; flecha *1* del esquema) a que el individuo sienta miedo o tema por su vida (nivel micro; nodo *B* de la figura), por lo que (flecha *2*; transición micro-a-micro) corre para abandonar el lugar lo antes posible (nivel micro; nodo *C* de la figura). El hecho de que todos corran para salir causa (transición micro-a-macro; flecha *3*) el pánico (nodo *D*, nivel macro). Si bien no es este el ejemplo más conocido y discutido de los que en la obra propone Coleman, es probablemente el que mejor permitirá apreciar la crítica que se presentará más adelante.

Sobre ejemplos como este es que se ha hecho el esquema de la figura n.º 1. Los nodos superiores corresponden al nivel macro, aunque este nivel no necesariamente es la sociedad, sino que es un nivel de organización superior: puede tratarse, como en este caso, de la concurrencia al teatro o de una familia, una empresa o una institución. El nivel micro contiene las entidades de un nivel inferior de agregación, no necesariamente individuos; puede tratarse de empresas, países, instituciones, familias, etc. Se interpreta que las flechas, como en el ejemplo visto, representan relaciones causales (Ylikoski, 2016) de algún tipo.

Si se aplica el diagrama específicamente a la explicación de fenómenos sociales, el nodo *D* sería lo que pretende explicarse (en términos técnicos, el *explanandum*) y los demás nodos y flechas constituirían el *explanans*, es decir, la parte que explica. Como se dijo, la tarea del sociólogo, para Coleman, es determinar cómo surge *D*, esto es, hallar la transición micro-a-macro (flecha *3*). La transición micro-a-micro (flecha *2*) es propiamente tarea de la psicología, al igual que la transición macro-a-micro (flecha *1*).

Algo que Coleman y quienes “emplean” su diagrama (es decir, quienes abogan por una explicación de este tipo) parecen compartir es que los nodos *A* y *D* son tanto ontológica como gnoseológicamente iguales en estatus. Esto es: son fenómenos –estados– sociales objetivos (al menos, en principio, son comunes a, o iguales para todos): el nivel macro es el mismo para todos los que componen el nivel micro y como tal es percibido. El sonido de la alarma de incendio es el mismo para todas las personas que asistieron al evento, lo mismo que el estado de pánico final; por supuesto, no necesariamente en todas esas personas la

alarma causa los mismos estados internos, pero claramente no habrá entre quienes asistieron un grupo que crea que no hay tal sonido, otro, que se trata de un tenor vocalizando, otro, que es la música del espectáculo, otro que es un teléfono sonando; es decir: todas las personas oyen la misma alarma. Y lo mismo sucede para la situación final de pánico. En parte, sobre este supuesto descansa la propuesta explicativa de Coleman, tanto en este ejemplo como en los demás. Sin embargo, como veremos en el próximo apartado, este supuesto no se cumple necesariamente en el caso de las normas sociales, que muchas veces son empleadas para explicar tanto conductas individuales (por ejemplo, alguien no llama por teléfono a las 23 hs. porque a esa hora incomodan las llamadas que no sean urgentes) como grupales o colectivas (por ejemplo, si bien no es obligatorio, una comunidad recicla porque es lo que se considera que está bien). Y otro tanto sucede con la corrupción, en la que el estado o nodo inicial *A* no es equiparable a una alarma que suena igual para cualquier persona que la oiga, porque está la percepción de la presencia/ausencia (o del nivel) de corrupción está mediado por las creencias individuales.

## II.

Coleman (1990) presenta una discusión sobre las normas sociales: ellas tienen como función especificar para un grupo de personas cuáles son los actos correctos (o adecuados) e incorrectos (inadecuados). Un detalle importante es que, según su enfoque, son generadas intencionalmente, en el sentido de que las normas son mantenidas por quienes se benefician de ellas (o se perjudican con su no cumplimiento) mediante castigo a los infractores o recompensas a los seguidores: así es como aparecen y se mantienen vigentes. Existe norma social (concerniente a una acción específica) cuando, socialmente, el derecho a controlar la acción del actor lo tienen los demás. El ejemplo que da Coleman es el de un niño que tira un papel al suelo: en Nueva York nadie reprendería a su madre por dejarlo hacer eso, pero en Berlín cualquier persona tendría socialmente el derecho de amonestarla. Dado que las normas sociales son tenidas en cuenta a la hora de obrar (si bien no son el único elemento considerado), pueden ser parte del nodo *A*. En esta caracterización de Coleman, la norma es tanto lo que debe hacerse (si quiere evitarse algún tipo de sanción) como lo que de hecho hace la mayoría (porque, justamente, la norma es mantenida en vigencia mediante las sanciones que aplican quienes se benefician con su cumplimiento).

Ahora bien, esta caracterización de Coleman no es del todo satisfactoria. El término ‘norma social’ tiene una doble acepción: por un lado, alude a “lo normal”, es decir, a lo que la gente usualmente hace, la conducta saliente, como, por ejemplo, no separar la basura orgánica de la inorgánica; por otro lado, designa lo que se debe hacer en una situación

porque es lo que corresponde, como, por ejemplo, separar la basura orgánica de la inorgánica si ello contribuye al bienestar general. A estas acepciones se las denomina, respectivamente, ‘norma descriptiva’ y ‘norma prescriptiva’ (esta segunda puede dictar lo que debe hacer o lo que no debe hacerse, como “no molestar durante las horas de descanso”).

Claramente, hay casos en que ambas normas coinciden, como sucede cuando hay una ordenanza que se cumple: si es obligatorio usar el cinturón de seguridad (norma prescriptiva: cumplir con esa ordenanza) y es lo que la gente hace (norma descriptiva), coinciden. Pero bien podría pasar, por ejemplo, que una ordenanza municipal estipule que debe cruzarse la calle (a pie) por la esquina (norma prescriptiva: cumplir la ordenanza) y que, sin embargo, lo usual sea que se cruce por el punto más corto. Los casos de norma prescriptiva más interesantes son, sin embargo, aquellos que no están legislados, es decir, aquellos en que no hay una sanción de parte del Estado o de alguna institución si la norma se transgrede; tal es el caso de algunas máximas morales, como “no mentir” (si bien es común que esté penado faltar a la verdad en una declaración jurada o en el contexto judicial, en la mayoría de los ámbitos no hay legislación al respecto), y otras normas sociales, como “devolver un saludo”, “no invitarse uno mismo” y muchas más. También es interesante la discusión sobre normas sociales en el sentido descriptivo, ya que no debería confundirse una norma de este tipo con una mera costumbre, como la de dormir la siesta en ciertas regiones, o con reglas de etiqueta, como no usar indumentaria informal en una ceremonia religiosa.

Si bien no es la única (cf. Elster, 2007, 2009; y, en la línea de la propuesta de Coleman, cf. Ulman-Margalit, 1977; Linares Martínez, 2007; Aguiar y de Francisco, 2009), una caracterización de norma social muy empleada en sociología y economía (especialmente en los estudios recientes en el ámbito experimental) es la que propone Bicchieri (2006), según la cual una regla de acción determinada es una norma social (en determinada situación) si se dan en un grupo lo suficientemente amplio de la sociedad las siguientes condiciones: (1, “Contingencia”) cada individuo de ese grupo sabe que existe la norma (y la situación a la que aplica); (2, “Preferencia condicional”) cada individuo del grupo prefiere cumplir con la regla si: (3, “Expectativas empíricas”) cree que un amplio grupo de la sociedad cumple con la regla en esas situaciones y (4, “Expectativas normativas”) que ese grupo espera que también él lo haga. Esta última condición puede, en algunos casos, incluir la expectativa de sanción, es decir, si se cree que el grupo, además de esperar que se siga la regla, prefiere que así sea y está dispuesto a penalizar la conducta en caso contrario (4’, “Expectativas normativas con sanciones”). Cada una de estas condiciones es necesaria, y en su conjunto son suficientes.

Lo que esta definición de norma social expone es que la norma en sentido prescriptivo requiere que todos crean lo mismo: que el resto tiene las mismas creencias. Y las creencias no son observables en el mismo sentido que la conducta. Es decir: en el diagrama de

Coleman el nodo *A*, a nivel macro, es el mismo para todos los individuos, tanto ontológica como gnoseológicamente (y tanto en el caso de una sirena que suena en el teatro como en el caso de una norma social de acuerdo a su caracterización); pero si se distingue entre la norma descriptiva y la prescriptiva, aparece una dificultad clave: el nodo *A* no es la conducta social (observable, al menos en principio), sino la creencia de cada individuo sobre las creencias de los demás (en principio, no observable para un individuo). Para apreciar la diferencia que se quiere enfatizar, puede darse un ejemplo: un individuo puede observar cómo sus pares compran un determinado producto (es decir, una conducta) simplemente observando el estante en la ferretería, pero no puede observar si ese producto lo compran porque realmente es el que prefieren (es decir, no sabría con la sola observación de la conducta si, de tener más dinero, por ejemplo, no comprarían otra marca u otro producto). Por supuesto, la preferencia puede observarse de manera indirecta: bastaría con preguntarle a cada persona qué haría si tuviese disponibles otras opciones. Pero no es tan sencillo, porque aquí media la respuesta consciente de los actores, que podrían, por muchos motivos (no todos conscientes), faltar a la verdad en la respuesta (responder, por ejemplo, que está adquiriendo su producto preferido para no reconocer que no le alcanza el dinero para ese y por ello está comprando el que lleva).

Las normas sociales en el sentido prescriptivo, entonces, en muchísimos casos no funcionan –en especial, para la explicación de fenómenos sociales– como pretenden quienes siguen el diagrama de Coleman. El nodo *D*, el resultado de la acción colectiva, parece ser, en el caso de las normas sociales, la norma descriptiva (esto también genera problemas gnoseológicos y explicativos, pero no es el tema de este trabajo y por razones de espacio no es posible detenerse en ellos).

Dicho de manera muy sencilla: el nodo *A*, en estos casos de normas prescriptivas, no es algo que está ahí y que todos los individuos captan, como una alarma, sino que es la creencia de los individuos sobre las creencias de los demás.

## III.

Además de las normas sociales prescriptivas, el nodo *A* del diagrama de Coleman es problemático cuando se trata de conductas para las cuales hay fuertes incentivos de secretismo, como el caso de los ilícitos. Por ejemplo, la corrupción de una sociedad solamente es percibida de manera muy indirecta por los individuos, aunque de manera directa pueda observar actos de corrupción en algunos ámbitos que le son cercanos. Es por ello que el nodo *A*, en los casos de corrupción, tampoco es, como supone Coleman, el mismo para todos los individuos, sino que se tiene de él una creencia. Y por tratarse la corrupción

de un fenómeno con consecuencias sociales, involucra normas sociales, que pueden ser tanto descriptivas como prescriptivas. En el caso de la corrupción puede darse un consenso en cuanto a que está mal (digamos, la norma prescriptiva), pero observar cuál es la norma descriptiva, en el sentido en que alguien puede ver qué compran los individuos en la ferretería, no es posible en la práctica.

Entonces, para fenómenos sociales que involucran ilícitos, actos inmorales, el nodo *A* tampoco se comporta como Coleman describe y, en el caso del nodo *D*, sucede lo mismo que en el caso de las normas sociales ya visto: podría decirse que se trata de un estado de la sociedad que es el mismo para todos (norma descriptiva), aunque gnoseológicamente sea problemático este supuesto. Afirmar, entonces, que se llega a una sociedad corrupta a partir de una “cultura” corrupta (en el sentido de normas sociales que resultan permisivas, avalan o toleran la corrupción) implica muchos más supuestos de los que Coleman y sus seguidores contemplan, aunque existe literatura que muestra que quienes creen que los demás son corruptos obran, con mayor probabilidad, de manera corrupta (Köbis, Van Prooijen, Righetti y Van Lange, 2015; Wouda, Bijlstra, Frankenhuis y Wigboldus, 2017; Abbink, Freidin, Gangadharan y Moro, 2018), y, en ese sentido, la flecha *1* del diagrama “funciona causalmente” como quiere Coleman, el nodo *A* no es el mismo para todos y, entonces, la estrategia explicativa puede fallar epistémicamente por no ser aceptable que tal nodo corresponda a un estado objetivo (común a muchos) en la sociedad.

## IV

En suma, el denominado “diagrama de Coleman” que se pretende sirva como esquema o guía sobre cómo construir una explicación causal aceptable para fenómenos sociales presenta un problema cuando se trata de normas sociales y de conductas no públicas o abiertas, como la corrupción, aunque puedan, de hecho, emplearse en explicaciones. La clave es el pasaje macro-a-micro: el nodo *A*, el inicial de nivel macro, no es en estos casos como pretende Coleman, un estado objetivo igualmente captable por los individuos, sino que se trata de creencias individuales sobre las creencias o conductas de los demás individuos, y estas no son observables en el sentido en que lo es una alarma de incendio sonando en un teatro. Esta crítica no es, *stricto sensu*, al punto fundamental de la propuesta de Coleman en tanto él mismo sostiene que los sociólogos se encargan principalmente del estudio de la transición micro-a-macro (la flecha *3* del diagrama), pero claramente la explicación que, como pretenden Coleman y sus seguidores, va del nodo *A* al *D* debe, entre otros, cumplir con el requisito epistémico de ser aceptable en todos sus puntos y esto implica que el nodo inicial debe ser (si se es fiel a los ejemplos dados por Coleman) un estado común a todos los individuos.

**Referencias bibliográficas**

Abbink, K.; Freidin, E.; Gangadharan, L. y Moro, R. (2018). "The effect of social norms on bribe offers". *The Journal of Law, Economics, & Organization*, 34(3): 457-474.

Aguiar, F. y de Francisco, A. (2009). "Rational choice, social identity and beliefs about oneself". *Philosophy of the social sciences*, 39, 547-571.

Bicchieri, C. (2006). *The grammar of society. The nature and dynamics of social norms.* Cambridge: Cambridge University Press.

Demeulenaere, P. (Ed.) (2011). *Analytical sociology and social mechanisms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Elster, J. (2007). *Explaining social behavior. More nuts and bolts for the social sciences.* Cambridge: Cambridge University Press.

Elster, J. (2009). "Norms". En Hedström, P. y Bearman, P. (Eds.). *The Oxford handbook of analytical sociology*. Nueva York: Oxford University Press, pp. 195-217.

Hedström, P. y Bearman, P. (2009). *The Oxford handbook of Analytical Sociology*. Oxford: Oxford University Press.

Hedström, P. y Swedberg, R. (1998). "Social mechanisms: an introductory essay". En Hedström, P. y Swedberg, R. (Eds.). *Social mechanisms. An analytical approach to social theory*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-31.

Köbis, N. C.; Van Prooijen, J.-W.; Righetti, F. y Van Lange, P. A. M. (2015). "Who doesn't?"-The impact of descriptive norms on corruption. *PLoS ONE 10*(6), e0131830.

Linares Martínez, F. (2007). "El problema de la emergencia de normas sociales en la acción colectiva. Una aproximación analítica". *Revista internacional de sociología*, 65(46), 131-160.

Ullmann-Margalit, E. (1977). *The emergence of norms*. Oxford: Clarendon Press.

Wouda, J.; Bijlstra, G.; Frankenhuis, W. E. y Wigboldus, D. H. J. (2017). "The collaborative roots of corruption? A replication of Weisel & Shalvi (2015)". *Collabra: Psychology*, 3(1), 27.

Ylikoski, P. (2016). *Thinking with the Coleman Boat*. Recuperado de: http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1048216/FULLTEXT02.pdf.

VIII Jornadas de Investigación en Humanidades

# Construcción de un problema de investigación en Ciencias de la Educación: el rol del acompañamiento docente

Silvina Spagnolo[1]
Elena Molina[1]
Lorena Montero[1]

## Introducción

La carrera en Ciencias de la Educación del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur contiene en su estructura curricular las materias Investigación Educativa I y II, dictadas en el tercero y cuarto año de la carrera, respectivamente. De este modo, se dividen los enfoques cuantitativo y cualitativo que caracterizan a la investigación.

La dinámica planteada en ambas asignaturas, desde el comienzo, consistió en motivar a los alumnos a seleccionar un tema que les permita llevar a la práctica un proceso de investigación, mediante el desarrollo de cada una de las etapas y una instancia de reflexión final en cuanto a sus elecciones metodológicas. Por lo tanto, el equipo de cátedra apoya con un esfuerzo considerable el seguimiento de cada uno de estos temas y acompaña en cada una de estas decisiones, manteniendo una prudente distancia para no interferir en lo que consideramos como fundamental: la construcción y autorreflexión de la propia experiencia. En este sentido, es importante señalar que los estudiantes a lo largo de la carrera, en otras asignaturas de la licenciatura, han efectuado trabajos de campo en distintas instituciones educativas de la ciudad y, por tanto, al momento de cursar estas asignaturas, poseen una valiosa experiencia al respecto.

La formación inicial como investigadores suele ser una instancia compleja para los futuros profesionales en Ciencias de la Educación. El rol del investigador y la definición tanto de

[1] Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), correo electrónico: silvina.spagnolo@uns.edu.ar, elena.molina@uns.edu.ar, lorenamonter@gmail.com.

su posicionamiento teórico-epistemológico como metodológico implica bucear en cuestiones relativamente nuevas y acercar sus ideas a la identificación real de un problema de investigación.

En el marco del proceso investigativo, la construcción del objeto de investigación demanda un recorrido teórico disciplinar exhaustivo, cuyo resultado es un marco teórico que sustenta su construcción. Este recorrido es una etapa sustancial del proceso de investigación y exige para su elaboración persistencia y dedicación por parte del investigador/ra. En el caso de aquellos estudiantes que se inician en este proceso suelen presentarse dificultades que requieren intervenciones sostenidas de los/las docentes.

El propósito del presente trabajo es analizar de qué manera las y los estudiantes de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación, en el marco de la materia Investigación Educativa I, llevan a cabo tal proceso con la guía del docente como apoyo en su construcción. Para poder transmitir la experiencia llevada adelante en estos años se sistematizaron tres trabajos que fueron realizados en la materia durante el primer cuatrimestre de 2019. El análisis permitió identificar en este acompañamiento reflexiones sobre las sugerencias particularizadas a cada grupo y consideraciones generales para todos ellos en el proceso de investigación.

## Las asignaturas Investigación Educativa I y II en contexto

El Plan de Estudios de la carrera coloca dentro del eje epistemológico-metodológico ambas materias de investigación, agrupándolas a los espacios de *Introducción al Estudio de Ciencias Sociales E* y al *Taller Integración V: Práctica de la Investigación Educativa y Elaboración de Tesina*. De esta manera es posible un trabajo coordinado e interactivo entre las mismas.

Por otra parte, nos resulta oportuno considerar (y no perder de vista) el perfil del título y de qué forma las asignaturas en cuestión realizan los aportes pertinentes. En este sentido, rescatamos dos cuestiones explícitas en el plan, en tanto el/la Licenciado/a en Ciencias de la Educación será un profesional con formación para desarrollar distintos tipos de investigaciones educativas de forma individual y/o en equipo; y asumirá un compromiso social y una capacidad científica para la indagación de problemas y resolución de situaciones. En esta misma línea, los alcances del título prevén que los futuros profesionales estén formados para: elaborar y evaluar diseños de investigación educativa; y participar en equipos interdisciplinarios que atiendan a las problemáticas educativas y culturales.

En síntesis, teniendo en cuenta la ubicación de estas asignaturas como los primeros pasos de la investigación en el campo educativo y específicamente en el aporte que resultan a la

formación de los futuros licenciados en esta disciplina, se considera que su contribución resulta relevante en tanto práctica profesional y reflexión sobre el posicionamiento epistemológico y metodológico que ellos quieran asumir.

La presentación de la materia Investigación Educativa I, explica: "Esta materia concibe a la investigación como actividad que busca la producción de conocimientos, como un modo de pensar, plantear y resolver problemas de alto valor transferencial". El enfoque sobre el cual se hace énfasis es el cuantitativo, que desarrolle una lógica explicativa y se apoye en elementos de estadística básica.

Cabe destacar la colaboración con los Talleres Integradores de la carrera. El trabajo intercátedras resulta conveniente primero porque los estudiantes suelen cursar ambas materias en simultáneo y, segundo, porque se aúnan esfuerzos y recursos, tanto por el trabajo de campo como por la profundización teórico metodológica que propiciamos de forma coordinada entre los equipos docentes.

## La construcción del problema de investigación en Investigación Educativa en Ciencias de la Educación

Plantear la formulación de un problema de investigación en el marco de la asignatura Investigación Educativa, implica un doble desafío: por un lado, la construcción epistemológica, teórica y metodológica del proceso investigativo (cuantitativo en este caso); y por otro, deconstruir y resignificar las prácticas que hasta el momento los/las estudiantes contemplaban como investigación y construcción de conocimiento científico en la carrera.

Desde este espacio se transmite al estudiantado el alto valor que se le otorga al recorrido teórico previo, que es aportado por distintos campos disciplinares (Sociología, Pedagogía, Historia de la Educación, etc), y a la práctica de campo, que es promovida por los talleres desde el inicio de la formación. Además, los recortes problemáticos que se sugieren en otras asignaturas permiten contextualizarlos en distintos escenarios sociales, históricos y políticos.

Sin embargo, la construcción de un objeto o problema de investigación —como habilidad requerida a un futuro cientista de la educación que implica transitar desde la idea inicial de investigación a la delimitación del problema, integrado por los objetivos y las preguntas de investigación— no suele ser sencilla. Por lo tanto, este recorrido es andamiado a través de distintas consignas.

La primera de ellas se refiere a establecer un recorte sobre aquello que se quiere investigar (teniendo en cuenta ciertos ejes propuestos). Es decir, no solo observar qué ocurre, por ejemplo, en una institución y elaborar un informe, sino pensar en grupo qué interesa

investigar, para qué, dónde, en quiénes, etc. En este primer paso, podemos tomar como referencia, por ejemplo, a Sautu (2003), cuando hace referencia al contexto situacional:

> El primer paso para la definición del objetivo de la investigación es discutir el contexto socio-histórico en el cual suponemos que el proceso, fenómeno o suceso tiene lugar. Las preguntas son: ¿de qué se trata?, ¿quiénes suponemos que están involucrados?, ¿cuál es la naturaleza de esos quiénes: son entidades reales, son comunidades, etc.? ¿cuál es la situación, lugar o entorno en que tiene lugar o dónde están localizadas las entidades que suponemos están implicadas? (p. 5).

Esto lleva a una segunda consigna que implica una búsqueda o indagación bibliográfica específica sobre el tema elegido, en principio, tentativo. Aquí encontramos otras dificultades: primero, las búsquedas hasta el momento de la carrera no se hacen en buscadores académicos y científicos, sino que la mayoría de los/las estudiantes subutilizan recursos de búsqueda, por lo tanto, se refleja en una limitación de fuentes de referencia; segundo, la renuencia a revisar marcos normativos referidos a la temática, lo cual resulta contradictorio, pues como se verá más adelante los casos seleccionados buscan una congruencia con las legislaciones vigentes. Esta etapa suele demorarse en el debate de los distintos temas desde el sentido común y no desde las perspectivas que aportan otros autores.

Por otra parte, en esta fase comienza a señalarse e insistirse en la relevancia y el papel que representa la revisión literaria: identificar los términos clave que eventualmente formarán parte del marco teórico, reconocer autores de referencia en el tema, delimitar el campo disciplinar desde el cual se proyecta la investigación e indagar los antecedentes de ésta, inspirar nuevas líneas de investigación, conducir el establecimiento de hipótesis, justificar la investigación del tema en cuestión (Sautu, 2003; Creswell, 2012; Hernández Sampieri, 2014).

En este proceso espiralado y de retroalimentación, luego de la búsqueda bibliográfica, es necesario volver sobre las primeras ideas y ajustar la delimitación del problema. Teniendo en cuenta los autores propuestos desde la materia, tomemos como referencia a Kerlinger y Lee (2002, citados por Sampieri *et al*., 2014: 69), cuando señalan que el problema de investigación cuantitativa debe:

- Expresar una relación entre dos o más conceptos o variables (características o atributos de personas, fenómenos, etc)
- Estar formulado como pregunta, claramente y sin ambigüedades; por ejemplo: ¿qué efecto?, ¿en qué condiciones...?, ¿cómo se relaciona... con...?, etc.
- Implicar la posibilidad de realizar una prueba empírica, es decir, debe ser factible de ser observado y medido en la realidad.

La tercera consigna, específicamente, requiere la redacción del objetivo de investigación (general y, más adelante, los específicos). En esta fase es importante insistir en revisar la teoría para su correcta redacción. En este acompañamiento citamos numerosos/as autores/as, como Berardi L. (2015), que sobre el tema refiere:

> (...) los objetivos son señalados como los pilares de la investigación. En ellos es posible encontrar tanto un fuerte nexo con la teoría como con la metodología. Los objetivos contienen conceptos teóricos, están iluminados por la teoría, se formulan como proposiciones que revelan aspectos de ese marco teórico trabajado. Se convierten en enunciados que demandan el abordaje de un tema de la realidad (p. 57).

La cuarta y última consigna en esta primera fase de acompañamiento en el proceso de construcción del problema, se refiere a justificar la investigación -explicitar las razones del estudio, y reconocer si es viable o no alcanzar el/los objetivo/s de investigación e identificar quienes serán los beneficiarios directos e indirectos según los resultados que se obtengan. Esto es desarrollar otra habilidad como cientistas que apunta a lograr transmitir las razones del estudio que se inicia, teniendo en cuenta su utilidad científica y social, si contribuye a solucionar un tema y si es un aporte original al campo disciplinar de apoyo.

En síntesis, la propuesta de la materia es iniciar un acercamiento al proceso investigativo y el punto de partida es construir un problema de investigación que parte de una idea de inicial, algo imprecisa, y que luego va ajustándose en estos elementos que lo componen: el/los objetivo, la/las preguntas, la justificación y la viabilidad del estudio. El acompañamiento docente pretende promover la profundización de la teoría que explica cómo se elabora cada componente, subrayar la retroalimentación constante entre éstos y fortalecer un ida y vuelta permanente con los grupos y entre ellos para agilizar la delimitación del problema en cuestión.

## La importancia de la guía del docente en el inicio de la práctica de investigación educativa

Entendiendo que la investigación es una práctica social, puede pensarse el proceso de enseñanza y aprendizaje de la misma desde el marco de la teoría sociocultural, heredera de la tradición vigotskiana. En esta línea, las investigaciones de Rogoff (1997, 2012) sobre la apropiación a través la participación guiada, constituyen un referente ineludible para analizar cómo los alumnos aprenden a investigar ejerciendo la práctica con la ayuda del docente.

Rogoff (1997) propuso el concepto de “apropiación” para enfatizar la actividad de los sujetos en la transformación de su comprensión de una situación durante los procesos de aprendizaje, en contraste con el término “internalización”, dado que este último puede dar lugar a pensar que algo estático es transportado desde un plano externo a un plano interno. Según esta autora, dicho proceso en un nivel de análisis individual o personal se denomina “apropiación participativa”, en un nivel de análisis interpersonal corresponde a la “participación guiada” y en un nivel de análisis comunitario corresponde al aprendizaje. Estos tres planos de la actividad sociocultural son inseparables y se constituyen entre sí. Específicamente la “participación guiada” refiere a:

> Los procesos y sistemas de implicación mutua entre los individuos, que se comunican en tanto participantes en una actividad culturalmente significativa (…), el término guía se refiere a la dirección ofrecida tanto por la cultura y los valores sociales como por los otros miembros del grupo social; el término participación en la participación guiada se refiere tanto a la observación como a la implicación efectiva en una actividad (Rogoff, 1997, p. 116).

A su vez, la participación guiada se encarna en las llamadas “comunidades de aprendizaje”. Estas últimas se basan en la premisa de que el aprendizaje ocurre mientras las personas participan en actividades conjuntas, en las que sus integrantes tienen roles activos, aunque generalmente sean asimétricos. No obstante, este modelo rechaza la asimetría tradicional, por la cual maestros o expertos transmiten el conocimiento que es adquirido por los aprendices. En el plano comunitario de la actividad sociocultural, el aprendizaje supone la participación activa de individuos en una actividad culturalmente organizada con el propósito de que sus miembros menos experimentados alcancen una participación madura. Las comunidades de aprendizaje suponen, entonces, un grupo pequeño que actúa entre sí como fuente de recursos para alcanzar una meta u objetivo conjunto. En una comunidad de aprendizaje, tanto los miembros maduros como los inmaduros son activos. No existe un rol que detente la autoridad o la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, y tampoco existen roles pasivos. Estas comunidades pueden tener lugar durante procesos de aprendizaje formales, donde generalmente el docente ocupa el rol de mayor responsabilidad (como ocurre en el caso de las asignaturas que nos convocan), o en situaciones cotidianas donde puede no haber una persona que sea responsable.

De esta manera, el desarrollo en las comunidades de aprendizaje es pensado como la transformación de la partición en las actividades conjuntas, con el objetivo de lograr la autonomía y responsabilidad de todos los participantes, en contraposición a los modelos basados en la transmisión o en un descubrimiento que se realiza por sí mismo.

Este tipo de proceso de enseñanza y de aprendizaje, procura hacer de la tarea de investigar una cuestión significativa para los alumnos de la Licenciatura. Al respecto, siguiendo a Ausubel (1968), el alumno juega un papel activo a través de su esfuerzo por hacer del aprendizaje algo significativo, mientras que el profesor contribuye con su práctica docente a ese esfuerzo del alumno y se convierte en un facilitador de la tarea. En Investigación Educativa I y II, el propósito es que los alumnos realicen un "aprendizaje por descubrimiento": el contenido sobre metodología no se proporciona en forma acabada, como una "teoría de la investigación", sino que los alumnos deben descubrirlo en la práctica misma de llevar adelante una primera experiencia investigativa.

## Material y métodos

Para efectuar esta ponencia, se tomaron como insumos tres trabajos presentados por estudiantes de Investigación Educativa I durante el primer cuatrimestre 2019. A fin de poder analizar el papel de la guía del docente en la construcción del problema de investigación llevada a cabo por los alumnos, se les solicitó que no eliminaran lo intentos realizados en los documentos colaborativos creados para tal fin.

Los temas delimitados se enmarcan en tres ejes problemáticos sugeridos junto a la cátedra de Taller III "Instituciones y sujetos en los niveles secundario y superior", a saber: educación sexual integral y género, trayectorias educativas en adultos y articulación entre el nivel secundario y el nivel superior o mundo laboral.

El análisis se divide en tres partes: en la primera se identifica la formulación del problema inicial y los diferentes obstáculos que se presentaron; en la segunda parte, se señalan las sugerencias particulares a cada grupo que ensayan este acompañamiento docente; y, la tercera parte, expone la formulación final del problema (objetivos y preguntas). Este análisis es ampliado al detallar algunas particularidades en cuanto a la conformación y dinámica grupal observada a lo largo de la cursada.

## Resultados y discusión

La siguiente tabla organiza el análisis propuesto, presentando los casos de estudio y sintetizando el proceso de construcción del problema de investigación efectuada por los estudiantes con la guía docente.

| Casos | Primera formulación del problema | Aspectos generales de la guía del docente | Formulación definitiva del problema |
|---|---|---|---|
| **CASO 1**<br>**Eje:**<br>Educación Sexual Integral y cuestiones de género<br>**Título del trabajo:**<br>La Educación Sexual Integral en dos CENS de la ciudad de Bahía Blanca: Acerca de las representaciones sociales sobre diversidad sexual. | Los primeros intentos muestran mucha dispersión: objetivos que oscilaron entre analizar en clave de géneros distintos discursos, analizar tratamiento de la sexualidad en las escuelas, identificar niveles de conocimiento sobre ESI, revisar políticas educacionales y analizar representaciones sobre sexualidad.<br>Por otra parte, al momento de realizar las preguntas de investigación se manifestaron diferentes perspectivas de investigación, apareciendo temas como discriminación, distinción entre género y sexualidad, fuentes de información, lenguaje inclusivo, entre otros. | -Realizar las preguntas de investigación para ampliar y "sincerar" los intereses de investigación, de esta manera se promueve un ida y vuelta permanente con la formulación del objetivo.<br>-Pensar la construcción de las representaciones también por fuera del aula y de la escuela.<br>-Relativizar la linealidad aparente entre "nivel de conocimiento" (el encomillado es nuestro) y presencia o ausencia de discriminación en relación con la diversidad sexual. | Luego de los bosquejos iniciales, hubieron cinco intentos de formulación del problema.<br>Objetivo general:<br>Describir cuáles son las representaciones sociales que tienen sobre diversidad sexual los estudiantes que asisten a dos CENS de la ciudad de Bahía Blanca en relación con los lineamientos curriculares propuestos para la modalidad de educación permanente de jóvenes y adultos.<br>Pregunta de investigación:<br>¿Qué representaciones sociales sobre diversidad sexual tienen los estudiantes en relación con los lineamientos curriculares propuestos para el nivel? |
| **CASO 2.**<br>**Eje:**<br>Articulación nivel secundario-nivel superior/mundo laboral<br>**Título del trabajo:**<br>Articulación entre el nivel secundario - superior y/o mundo laboral en dos escuelas de Bahía Blanca | Este grupo, partió de una fuerte concepción acerca de la influencia de los factores socioeconómicos sobre las posibilidades de estudiar con lo cual buscaban probar de qué manera esos factores obstaculizaban o facilitaban la elección de estudiar y/o determinaban la necesidad de trabajar.<br>En este sentido, todos los intentos de delimitación apuntaban al rol de los factores socioeconómicos como eje de la investigación y no al análisis de la articulación como fenómeno educativo. | -Despojarse de los prejuicios personales acerca de las representaciones que los otros tienen sobre el mundo académico y/o laboral, y buscar "medir" qué piensan los propios actores al respecto.<br>-Indagar acerca del rol de la escuela y la familia en este momento "bisagra" para los/las estudiantes. | Objetivo general:<br>Conocer las expectativas educativas y representaciones sociales que sobre el nivel superior y/o el mundo laboral poseen los/las estudiantes del último año de dos escuelas secundarias de la ciudad de Bahía Blanca.<br>Pregunta de investigación:<br>¿Cuáles son las expectativas educativas y representaciones sociales que sobre el nivel superior y el mundo laboral poseen los/las estudiantes del último año de la escuela secundaria? |
| **CASO 3.**<br>**Eje:**<br>Trayectorias en contextos de encierro<br>**Título del trabajo:**<br>Las trayectorias educativas y los sentidos otorgados a la educación en contexto de encierro. | En el primer intento, el grupo planteó confusamente el problema como "el no cumplimiento del derecho a la educación" y sostuvieron que lo que querían era "ver cómo y por qué el estudiante fue expulsado del sistema escolar y de qué manera, en un contexto de encierro, se le vuelve a garantizar el derecho a la educación". | Este grupo trabajó la formulación del problema en varias fases y reformulaciones, con intervenciones tanto de los docentes de Investigación Educativa I como con reiteradas intervenciones de docentes del Taller III. Se enfatizó la necesidad de conocer la normativa sobre educación en contextos de encierro e ir precisando cómo ese interés por el derecho a la educación podía trabajarse como problema de investigación. | Objetivo general "Determinar de qué manera las trayectorias educativas/escolares y los sentidos otorgados a la educación, contribuyen a que las personas privadas de su libertad en la Unidad Penitenciaria IV de Villa Floresta en Bahía Blanca decidan comenzar o continuar los estudios secundarios en la Escuela de Enseñanza Media N° 9".<br>Pregunta de investigación:<br>¿Cuáles son las trayectorias educativas de las personas privadas de su libertad en el penal?; ¿Cuáles son los sentidos otorgados a la educación que predominan a la hora de tomar la decisión de estudiar? |

El eje "Educación sexual integral y cuestiones de género" fue elegido por cuatro alumnas que habían trabajado de forma conjunta en otras asignaturas por lo que contaban con una dinámica grupal que facilitó el reparto y la organización de las tareas.

El primer ejercicio orientado a la definición del problema de investigación giró alrededor de distintas áreas de interés: la normativa existente y su aplicación (o no) en el trabajo cotidiano de las escuelas, los conocimientos sobre educación sexual y las representaciones sobre sexualidad en la perspectiva de las relaciones de género y los discursos en clave de género que circulan en las instituciones educativas.

En los ejercicios que siguieron a este primer esbozo, las alumnas decidieron ampliar aún más ese conjunto de temas al incluir aspectos que no habían sido tenidos en cuenta en la versión inicial. De este modo, en las sucesivas formulaciones propusieron estudiar concepciones sobre diversidad de géneros, orientaciones sexuales y discriminación, niveles de conocimientos, etc.

La guía del equipo docente en las distintas etapas se orientó a propiciar la formulación de las preguntas de investigación, promover la búsqueda de bibliografía específica, poner en tensión ciertos supuestos que no aparecían lo suficientemente explicitados y precisar el andamiaje conceptual utilizado.

El equipo que seleccionó el eje "Articulación nivel secundario-nivel superior/mundo laboral" quedó conformado por tres alumnas que no tenían experiencias previas como grupo de trabajo. Inicialmente abordaron el tema con dos preocupaciones centrales: determinar los factores que inciden/condicionan en la continuidad en el nivel superior (asumiendo el carácter prioritario de los económicos) y establecer la distancia que existe entre la formación recibida en el último año del secundario y el requerido para el ingreso a la Universidad Nacional del Sur.

De forma paralela las alumnas realizaron una revisión bibliográfica que no tenía relación con este ejercicio inicial. La bibliografía seleccionada versaba principalmente sobre las expectativas y representaciones de los jóvenes que estaban finalizando la escuela secundaria. De esta forma, la guía docente se orientó a mostrar la incongruencia entre el estado de la cuestión que estaban comenzando a construir y la formulación de los objetivos, a poner en duda ciertos lugares comunes sobre lo que supuestamente piensan los alumnos y las alumnas acerca de su futuro laboral y/o académico, entre otras cosas.

En la formulación final del problema terminó primando la perspectiva con la que realizaron las búsquedas de bibliografía. Luego de redactar distintas versiones y de reflexionar sobre las herramientas conceptuales que utilizarían, el foco quedó puesto en las representaciones y las expectativas sobre el mundo del trabajo y el nivel superior.

El equipo que seleccionó el eje referido a las "Trayectorias en contextos de encierro" estuvo conformado por cuatro integrantes que tampoco tenían una experiencia previa como

grupo de trabajo. Eligieron realizar el ejercicio de forma conjunta por compartir un interés común en el tema de investigación, lo que implicó desarmar grupos que venían funcionando de forma más articulada en otras materias de la carrera y la lógica necesidad de adaptarse a dinámicas de trabajo que fueron definiéndose sobre la marcha.

De esta forma, en el proceso de definición del problema de investigación se superpusieron cuestiones vinculadas a la necesidad de articular los modos de trabajo (no siempre coincidentes) de los miembros del equipo con dificultades de otra naturaleza (desconocimiento de la normativa específica, ausencia de contacto directo previo con instituciones educativas de este tipo, etc.).

Los estudiantes comenzaron pensando el tema general del eje que habían seleccionado a partir de la reflexión en torno a la historia de un ex-preso que decidió reingresar a la cárcel por los obstáculos que había tenido para adaptarse a la vida extra-muros. A partir de ese puntapié inicial, se enfocaron en dos aspectos centrales para pensar las trayectorias en contextos de encierro: el derecho a la educación de las personas privadas de la libertad y la expulsión que habían sufrido del sistema educativo (asumiendo de este modo que los alumnos y las alumnas de las escuelas que funcionan en dependencias del Servicio Penitenciario habían sido expulsados del sistema educativo formal antes de ingresar a la cárcel).

Luego de esa aproximación inicial les sugerimos revisar la normativa legal en la que se encuadra la educación en contextos de encierro y avanzar de forma más consistente en el proceso de revisión de la literatura sobre el tema. Esto último les permitió identificar distintas líneas de indagación en la profusa producción académica sobre el mundo penitenciario y reconocer algunas especificidades de las prácticas educativas que tienen lugar en el intramuros carcelario.

El ejercicio de búsqueda de bibliografía tuvo distintas etapas, cada una de ellas se correspondió con un momento del proceso de definición del problema de investigación. En una primera instancia el grupo seleccionó trabajos que versaban sobre el derecho a la educación en contextos de encierro, en un segundo momento focalizó la búsqueda en pesquisas relativas a las trayectorias educativas/escolares y su relación con la educación en el ámbito carcelario y en un tercer momento incorporó textos sobre los sentidos otorgados a la educación por los hombres y mujeres que estaban privados de su libertad.

En síntesis, los recorridos permiten apreciar que el proceso de construcción de un problema de investigación no solo refiere a cuestiones teóricas, sino que en el marco de la presente asignatura, el andamiaje contempla el trabajo colaborativo en grupos de trabajo, con las dificultades y potencialidades que esto implica; la guía permanente en la búsqueda bibliográfica como etapa clave en el sustento epistemológico y teórico del proceso de investigación cuantitativo; y, finalmente, las instancias de retroalimentación permanente

que conducen a establecer los criterios definitivos que guiarán la labor investigativa. Por lo expuesto, esta fase se considera fundamental como punto de partida para el desarrollo integral de todo el proceso de investigación.

## Referencias bibliográficas

Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.

Rogoff, B. (1997). "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje". En Wertsch, J.; del Río, P. y Álvarez, A. (Eds.). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 111-128.

Rogoff, B. (2012). "Aprender sin lecciones: oportunidades para expandir el conocimiento". *Infancia y Aprendizaje*, 35(2), 233-252.

Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw Hill.

Sautu, R. (2003). *Todo es teoría*. Buenos Aires: Lumiere Ediciones.

VIII Jornadas de Investigación en Humanidades

# Huellas militantes

Fabiana S. Tolcachier[1]

La presente comunicación propone compartir los avances de una línea de investigación desarrollada en el marco del PGI *Bahía Blanca: poder, representaciones y proceso de construcción de la identidad local y regional***,** sobre la memoria traumática del pasado reciente en la ciudad de Bahía Blanca.

El recorrido por determinadas cartografías de la memoria culminó con la publicación del Cuaderno n.º 5 de historias del sur bonaerense, denominado *Un espejo roto? Marcas del pasado reciente en Bahía Blanca*[2]. Este cuaderno —financiado por un proyecto de extensión universitaria— forma parte de una serie de producciones académicas que fueron pensadas para ser utilizadas en la escuela secundaria.

En cuanto a la orientación analítica, se problematizan los contextos políticos en que fueron producidas las distintas inscripciones de memoria con sus respectivos emprendedores y las disputas por el sentido del pasado, así como los modos de representación y de apropiación en el espacio público.

Considerando que el arco temporal de las marcas relevadas no ha sobrepasado los primeros años de la década de 2010, hemos propuesto actualizar nuestra revisión hacia iniciativas más recientes teniendo en cuenta que el cambio de gobierno a partir de 2015, ha significado un cambio de paradigma respecto a las políticas de estado en materia de Derechos Humanos.

[1] Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), correo electrónico: fa_tolcach@yahoo.com.

[2] Tolcachier, F. (Coord.) (2016). *¿Un espejo roto? Marcas del pasado reciente en Bahía Blanca*, Cuaderno n.º 5, Bahía Blanca: Ediuns.

En este nuevo contexto hemos indagado las estrategias de interpelación pública impulsadas por los organismos, en este caso por la filial local de HIJOS, a fin de "sostener los juicios" y seguir militando contra el olvido y la impunidad.

## Algunas consideraciones

La continuidad de esta línea de investigación se sustenta no sólo en la necesidad de seguir historizando las memorias acerca de cómo se elabora a nivel local lo sucedido en la etapa dictatorial y pre-dictatorial, sino además en los desafíos del tiempo presente en que las controversias sobre el sentido del pasado fueron activadas por una nueva política de memoria que ha habilitado desde negacionismos hasta la reedición de la teoría de los dos demonios intentando exculpar y hasta reivindicar a los responsables del terrorismo de Estado. En este nuevo escenario reaparecen cuestiones que parecían resueltas:

> ¿De dónde surge la cifra de 30 000 desaparecidos? ¿La dictadura fue militar o cívico-militar? ¿Nombrar públicamente a las organizaciones armadas de los años 70 constituye una defensa y una reivindicación de la lucha armada, entonces y hoy? ¿Qué significa hablar de las 400 LGBITQ desaparecidxs que quedaron fuera de los registros existentes? ¿Se pueden justificar los intentos de otorgar beneficios -como la detención domiciliaria- a represores convictos judicialmente? (Jelin, 2017, p. 150).

Ninguna de estas cuestiones resultan menores. Al respecto, Daniel Feierstein (2018) advierte que esta versión "recargada" que reivindica una suerte de "memoria completa", se propone una demonización de la militancia, la destrucción de los símbolos construidos en la lucha contra la impunidad (la cifra de los 30 000) y una homologación que busca igualar a torturadores y asesinos con los militantes de movimientos político, sindicatos, asociaciones barriales y estudiantiles que buscaban una sociedad más justa e igualitaria. Los objetivos principales son la suspensión de los juicios de lesa humanidad, la reducción de condenas o la libertad de los represores condenados y la relegitimación de la violencia represiva en el presente.

## H.I.J.O.S - Bahía Blanca

La agrupación H.I.J.O.S se constituye a los 20 años del golpe genocida en épocas de absoluta impunidad[3], y la sigla sintetiza sus principales objetivos además de remitir al

[3] Nos referimos a las denominadas "leyes de impunidad" a las de Punto Final (1986) y Obediencia Debida (1987) promulgadas durante el gobierno del presidente Raúl Alfonsín (declaradas nulas en 2003), junto

vínculo sanguíneo con la generación desaparecida: Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio. La irrupción de esta segunda generación significó la posibilidad de comenzar a elaborar las consecuencias concretas sufridas por los hijos de los desaparecidos y de pensar las identidades propias y la de sus padres:

> Se trataba de un conjunto al cual la teoría de los dos demonios no le resultaba funcional básicamente porque no habían participado vivencialmente ni de los conflictos de la década de los 60 y de los 70 ni de la dictadura. La necesidad de exculpación colectiva no era necesaria. La recuperación de la identidad de sus padres llevaba a estos hijos no solo a rescatar elementos cotidianos, sino también su propio involucramiento político en las luchas, intentando conectarse con aquellos miembros de la generación previa que continuaban reivindicando esa identidad (Feierstein, 2018, pp. 26-27).

Actualmente la agrupación cuenta con más de 18 regionales en todo el país, como así también en el extranjero, y está conformada por hijos de desaparecidos, asesinados, ex presos políticos, exiliados durante la última dictadura militar.

En Bahía Blanca, la filial local se constituye el 24 de marzo de 1996, "a partir de la motivación por juntarnos, reivindicar la lucha de nuestros padres, madres y sus compañeros y compañeras, buscar a nuestros hermanos apropiados y luchar contra la impunidad". Alejandra Santucho, nuestra entrevistada,[4] recuerda la presencia militante de la re-presentante de Madres, Celia Korsunsky y su inclaudicable compromiso para buscar a otros hijos[5].

Alejandra advierte que integrar esta agrupación es una elección: "Elegimos estar aquí y salir del lugar del dolor. Esto es parte de nuestra militancia para trasmitir la memoria, nuestra verdad y nos podemos despegar del papel de víctima. Somos militantes".

Trascender el lugar de víctima y definirse como militante ha significado asumir una lucha que se traduce en diversas acciones ligadas a la centralidad de sostener los juicios y a promover el imperativo de Memoria, una memoria en una disputa permanente en el presente. Desde un documento de la agrupación señalan:

---

a los indultos realizados por el presidente Carlos Menem (1989-90) considerados inconstitucionales por la Cámara de Casación Penal, máximo tribunal penal de la Argentina, el 15 de junio de 2006.

[4] Entrevista realizada el 9/4/2019 en la sede de HIJOS, Bahía Blanca.

[5] Su hijo Eduardo desapareció el 4 de agosto de 1976. Desde entonces, Celia inicia su búsqueda y se convierte en una de las primeras madres de Plaza de Mayo. Ver, Mariano Herrera (2007), "Ser madre en Bahía (a pesar de todo)". bahiagris.blogspot.com, 31 de mayo de 2007.

> Pensamos desde nuestras Organizaciones que la memoria que durante 40 años hemos practicado y legitimado en agenda desde una construcción colectiva, No es apolítica y mucho menos neutral. La finalidad de nuestro objetivo de Memoria, radica en por un lado la denuncia de lo que no debe ni puede ser olvidado, ni tergiversado. La memoria como reparación, de lo roto, de lo que se trató de negar e invisibilizar. Y también por otro lado la Memoria como elemento de recuperación, de las prácticas y objetivos de quienes buscamos visibilizar. (Reivindicamos sus militancias, sus ideales, su forma de elegir la lucha.) En pocas palabras: Memoria para reaparecer los desaparecidos, como actores sociales, no individuales solamente, reinsertarlos en el tejido social y desde una perspectiva militante comprometida y política desde sus propias identidades.

## Huellas de militantes

Como hemos señalado en el Cuaderno n.º 5, nuestro paisaje urbano contiene marcas, huellas de memorias que dan cuenta de diversas materializaciones de lo sucedido en nuestra ciudad. En esta variada cartografía encontramos gigantes de hormigón, una fuente-anfiteatro, cenotafios, esculturas, murales, retratos, huellas y señalizaciones, que nos devuelven a modo de espejo fragmentado una imagen acerca de cómo se ha ido procesando el pasado traumático y violento de los años de terrorismo de Estado (dictatorial y pre-dictatorial) y de los atentados en democracia. Esta memoria objetivada “hace” la ciudad, en tanto espacio de inscripción de una marcación colectiva (Sztulwark, 2004).

Podemos pensar a cada uno de estos fragmentos como una posible puerta de entrada a nuevas claves de lectura que remiten a los distintos contextos políticos, a sus promotores heterogéneos y a los núcleos discursivos más visibles en los distintos períodos. En síntesis, se trata de memorias situadas. Construir monumentos, marcar espacios, respetar y conservar ruinas o sitios donde ocurrieron los acontecimientos que se quiere conmemorar, o proponer y construir museos, son procesos que llevan tiempo e implican luchas sociales. Su instalación produce (o fracasa en producir) la semantización de los espacios materiales (…) Como vehículo de memoria, la marca territorial no es sino un soporte plagado de ambigüedades, para el trabajo subjetivo y la acción colectiva, política y simbólica, de actores específicos en escenarios y coyunturas dadas (Jelin, 2018, pp. 163-164).

A su vez, según sus modos de gestión, estas acciones pueden ser clasificadas en ascendentes o descendentes (Prebisch, 2005, p. 5). En efecto, en las primeras pueden ser incluidas las producidas en un territorio fronterizo entre la política y el arte, con un énfasis cada vez mayor en el desarrollo procesual y colaborativo, que dan cuenta en su estructura de un modo colectivo de accionar, al mismo tiempo que contribuyen a reforzar el sistema democrático participativo y evidenciaban la existencia de distintas memorias en conflicto.

Al respecto, en el caso de H.I.J.O.S filial Bahía Blanca, Alejandra subraya la necesidad de diferenciar las "Huellas Militantes" de las Huellas Institucionales que son las marcaciones emprendidas por el Estado a partir de la Ley n.º 26691 promulgada en julio de 2011 y que declara Sitios de Memoria del Terrorismo de Estado a los lugares que funcionaron como Centros Clandestinos de Detención, tortura y exterminio o donde sucedieron hechos aberrantes del accionar de la represión ilegal desarrollada en el país hasta el 10 de diciembre de 1983[6]. Al respecto, la primera señalización oficial realizada en nuestra ciudad corresponde al 10 de agosto de 2012 con la marcación del CCD La Escuelita donde fue colocado un gran cartel con una destacada visibilidad en el marco del inicio del segundo juicio por delitos de lesa humanidad cometidos en el Comando V Cuerpo.[7] Posteriormente, el 4 de Julio de 2013 el área fue nuevamente intervenida con el emplazamiento de tres pilares de Memoria, Verdad y Justicia en el Comando V Cuerpo de Ejército y Batallón Comunicaciones 181. Esta marcación fue llevada a cabo por la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación, a través de la Red Federal de Sitios de Memoria en el marco del inicio del Segundo Juicio al V Cuerpo de Ejército en la ciudad y a 37 años de los asesinatos de los obreros gráficos del diario *La Nueva Provincia*, Enrique Heinrich y Miguel Ángel Loyola. Previo a este acto, los organismos junto con la MESA por el Juicio y Castigo realizaron un mural frente al comando, en el sitio donde aparecieron fusilados.

La presencia de los organismos en los lugares de emplazamiento de las marcas institucionales, dan cuenta de las luchas que antecedieron a estas políticas de Estado. Desde H.I.J.O.S advierten que los señalamientos por parte del Estado, fueron posibles a partir de un reclamo y no por motivación propia: Reclamo de las víctimas, de los Organismos y de la sociedad. En el caso de la señalización de La Escuelita no fue la excepción y contó con varios antecedentes.[8]

Cabe agregar que durante el 2013 continuaron las acciones de memoria en este espacio. El 24 de marzo, en el marco de los actos por cumplirse 37 años del golpe de Estado, fue

[6] Esta ley garantiza la preservación, señalización y difusión de los sitios de memoria por su valor testimonial y aporte a las investigaciones judiciales. Disponible en: http://www.jus.gob.ar/derechoshumanos/red-federal-de-sitios-de-la-memoria.aspx.

[7] El 4 de julio de 2013 se señalizó el CCD La Escuelita, convirtiéndose en el número 36 intervenida por la Red Federal de Sitios de Memoria a cargo del Archivo Nacional de la Memoria de la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación. Ver Virginia Dominella y Alejandra Pupio (2016).

[8] Año 2005: se coloca el cartel azul por parte del municipio y a pedido de la APDH local. Año 2008: Se coloca el cartel blanco, ordenado por el juzgado federal nº 1 a cargo de la instrucción de los juicios de Lesa Humanidad como consecuencia de pasar a estar el predio bajo reserva judicial.

emplazada la silueta de una mujer embarazada, para recordar a los dos niños que nacieron en cautiverio y que aún permanecen buscados por sus familias[9].

En cuanto a las huellas militantes, las marcaciones realizadas por HIJOS junto a otros organismos y/o en forma autónoma en distintos espacios de la ciudad, es factible de ser analizadas a través de un recorrido que reconoce tres etapas diferenciadas en relación a las políticas de Memoria implementadas por el poder estatal: los 90 y las leyes de impunidad; el kirchnerismo, la reapertura de los juicios y el acompañamiento a las demandas de los organismos; y el gobierno de Cambiemos, signado por lo que los organismos califican como un tiempo sumamente adverso y de profundo retroceso.

Realizando un repaso de las dos primeras etapas, podemos diferenciar algunas líneas de continuidad y otras novedosas en cuanto a las estrategias de interpelación y concientización que se diseñaron a través de las marcas materiales en los espacios públicos.

## Pañuelos y Murales por la Memoria, la Verdad y la Justicia

En declaraciones públicas, H.I.J.O.S Regional Bahía Blanca calificó al contexto actual como

> Tiempos de profundos retrocesos en materia de derechos humanos y apuntaron contra el gobierno de Cambiemos. Prueba de ello es que de los 18 imputados sólo uno llegó a esta etapa del juicio con prisión efectiva, por portación de armas de fuego, mientras que el resto goza el beneficio de la prisión domiciliaria. Sin embargo, destacaron que gracias a la convicción y valentía de los sobrevivientes y testigos, de un sector del Poder Judicial y del compromiso de organismos de derechos humanos se sigue juzgando genocidas[10].

Como subraya Alejandra Santucho:

> Desde la asunción de Macri estamos abocados a sostener los juicios (…) te sacan los programas de psicólogos y el de Verdad y Justicia. La asistencia de psicólogos desde el

[9]El 24 de marzo de 2013, y como una forma más de visualización en la búsqueda de los dos niños nacidos en cautiverio en el CCD La Escuelita, fue colocada una figura de Mujer Embarazada tamaño real, al lado del cartel de señalización que fue emplazado en el 2012. Los Bebes allí nacidos fueron los Hijos de María Graciela Izurieta y Ricardo Garralda y el hijo de Alicia Graciela Romero y Raul Metz, aún no identificados.

[10] *Ibídem.*

> colegio de psicólogos que voluntariamente si se las llaman contienen a las víctimas que vienen a declarar y a lidiar con el poder judicial (…).

Al momento de realizarse esta entrevista se estaba llevando a cabo la segunda parte del Juicio "Armada" y el sexto realizado en la ciudad por crímenes cometidos durante la dictadura cívico-militar[11].

Al respecto y a diferencia de la primera etapa, la institucionalización de las políticas de Estado implementadas durante el kirchnerismo —la habilitación de los juicios y la señalización de los CCD— no pudieron ser revertidas. La trayectoria de la filial local de HIJOS con más de veinte años de presencia persistente, ha diversificado su lucha en diversas direcciones y ha incorporado nuevos sentidos.

En relación a este cambio de época, además de sostener y de visibilizar la sustanciación de los juicios, las iniciativas de intervención en el espacio urbano expresan un carácter confrontativo que se articula con las luchas de los organismos a nivel nacional. Entre estas acciones se llevó a cabo la pintada de pañuelos en la plaza Rivadavia realizada el 27 de agosto de 2016 en el marco de la marcha de la resistencia propuesta y convocada por la Asociación Madres de Plaza de Mayo que representa Hebe de Bonafini[12].

> Pintamos por primera vez en Bahía Blanca los pañuelos de las madres en la plaza Rivadavia, plaza central de nuestra ciudad, como un icono y símbolo de la lucha de Madres en todo el país. Luego realizamos la ronda de las Madres simbólicamente en el centro de la Plaza Rivadavia. Los pañuelos ya han quedado como marca estable en la Plaza y los hemos repintado varias veces[13].

En cuanto a los denominados Murales por la Memoria, la Verdad y la Justicia, fueron promovidos en dos momentos significativos de 2017. El primero fue realizado entre las

---

[11] Se refiere a "Causa Araoz de Lamadrid Nº 6631", siendo este el segundo enjuiciamiento a la armada, después del desarrollado en el año 2015. Es la segunda parte de la denominada Causa Armada y tendrá 18 genocidas sentados en el banquillo de los acusados. Se los juzgará por al menos 65 crímenes, 17 de los cuales aún no se conoce el paradero de las víctimas. http://politicaymedios.com.ar/nota/11296/comenzo_un_nuevo_juicio_de_lesa_humanidad_en_bahia_blanca/.

[12] *La Izquierda Diario*, 4/8/2016.

[13] En la re-pintada del 3 de marzo de 2018 expresaron: "Ante el negacionismo, ante los ataques a nuestra Memoria, ante tanto retroceso y adversidad, seguiremos Reafirmando que nuestra lucha siempre será guiada por esos pañuelos que son nuestro faro. Que iluminen nuestros pasos y nuestra lucha esos pañuelos, en cada plaza de todo el País" http://hijosbahiablanca.blogspot.com/2018/03/pintada-de-panuelos-plaza-rivadavia.html.

actividades programadas por el 24 de marzo, y el segundo fue pintado a 15 días de la desaparición de Santiago Maldonado en el marco de una represión estatal. Este mural ubicado que visualiza su desaparición forzada fue promovido desde la MESA por el Juicio y Castigo. Cabe agregar que en este último aniversario de los dos años de su desaparición seguida de muerte, H.I.J.O.S convocó a una re-pintada de dicho mural conjuntamente con la adhesión de otras organizaciones.

En relación con el acompañamiento que la agrupación siempre desarrolló respecto de las marcas institucionales, el 6 de marzo se llevó a cabo el acto de la señalización como sitio de memoria a la Prefectura de Ingeniero White, considerando que integró el circuito de los Centros Clandestinos de Tortura utilizados por la Armada, conjuntamente con la séptima Batería en Punta Alta, el buque 9 de Julio y el Puesto n.º 1 de la Base Puerto Belgrano — como fue comprobado en el primer juicio—[14].

En dicho acto, se produjo un repudio a la figura del intendente quien procedió a retirarse, considerando su pública actuación como periodista del monopolio de *LNP* y LU2. Esta empresa periodística no sólo fue cómplice de la represión estatal sino que además tuvo participación directa en los crímenes de los obreros gráficos Heyndrich y Loyola, y hasta el presente mantiene una línea editorial apologética de los genocidas y del terrorismo de Estado[15].

## Algunas reflexiones

Al momento de realizarse este trabajo las huellas militantes de HIJOS continúan poblando de Memoria las paredes, las plazas y las aulas de nuestra ciudad. Reivindican y recomponen las identidades de sus padres y de sus compañeros en sus lugares de estudio, de trabajo y de militancia. Resignifican el sentido de sus luchas en el presente. La lucha contra la impunidad no sólo se libra en la esfera judicial sino además en la conciencia pública al disputar el sentido del negacionismo y de la nueva versión de la teoría de los dos demonios y la

[14]El excentro clandestino de detención y tortura de la Prefectura Naval en Ing. White, fue señalizado como Sitio de Memoria el pasado 6 de marzo. Este señalamiento se suma a los ya realizados en el CCDT y La Escuelita, el Batallón del V Cuerpo de Ejército, de Bahía Blanca, y la Base Naval Baterías y la Base Naval Puerto Belgrano, el Puesto 1 de la ciudad de Punta Alta.

[15] "Lo de prefectura lo propone Derechos Humanos de la Provincia. Cantón viene haciendo varias señalizaciones en la provincia de Buenos Aires… Vinieron de provincia y de Nación, todo muy tranquilo, algunos de la gestión anterior y los de ahora y les avisan que viene el intendente. ¡Me estas jodiendo! Habló una de las víctimas, nosotras por los organismos y a la hora de sacar el cartel se acercó el intendente y el sobreviviente le dijo que no sacó el cartel con Ud. y nosotras tampoco, y él dijo no, no esto es de Uds. Se corrió y descubrieron el cartel ellas y el sobreviviente (…)" Testimonio A. Santucho, 2019.

relegitimación de la violencia represiva. El reclamo por Santiago Maldonado se suma a los 30 000.

En la disputa por los modos de representación simbólica de lo ocurrido en los años setenta en la Argentina se juega no sólo la comprensión del pasado sino fundamentalmente, las consecuencias que de dicha comprensión podemos extraer para el análisis de nuestro presente. En tal sentido, adherimos a la perspectiva de Feierstein (2014) quien sostiene que las prácticas genocidas no culminan con su realización material, sino que se realizan en el ámbito simbólico e ideológico, es decir en la forma en que ese genocidio puede y debe ser pensado, recordado y apropiado. Por ello, en las sociedades pos genocidas los hechos aparecen con una recalificación conceptual en el trastocamiento del sentido, la lógica y la intencionalidad atribuidos a los mismos. En definitiva, la forma de contar los hechos es en este caso parte de los hechos, por eso los represores y sus defensores se lanzan a terminar su trabajo ni bien se les posibilita. Por lo tanto, es necesario seguir interpelando el sentido que intentan trastocar.

## Referencias bibliográficas


Arfuch, L. (2013). *Memoria y autobiografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Dominella, V. y Pupio, A. (2016). "Espacio público y memoria. Hacia una cartografía de la represión". En Tolcachier, F. (Coord.). *¿Un espejo roto? Marcas del pasado reciente en Bahía Blanca*. Cuaderno n.º 5, Bahía Blanca: Ediuns.

Feierstein, D. (2014). *El genocidio como práctica social*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Feierstein, D. (2017). *Los dos demonios (recargados)*. Buenos Aires: Marea.

Franco, M. y Levin, F. (2007). *Historia Reciente*. Buenos Aires: Paidós.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria.* Madrid: Siglo XXI.

Jelin, E. (2017). *La lucha por el pasado*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Jelin, E. y Langland, V. (2003). *Monumentos, memoriales y marcos territoriales*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Prebisch, L. (2005). "Mecanismos de gestión ascendente en el arte público. Análisis de dos casos en San Miguel de Tucumán". En Espantoso Rodríguez, T. y Venegas, C. (Org.). *Arte público y espacio urbano. Relaciones, interacciones, reflexiones*, 1er. Seminario Internacional sobre Arte Público en Latinoamérica, Buenos Aires, UBA.

Sztulwark, P. (2005). "Ciudad Memoria: monumento, lugar y situación urbana". *Otra Mirada*, (4). Recuperado de: http://foroalfa.org/es/articulo/18/ciudad_memoria.

**Entrevistas**

Alejandra Santucho, realizada por Fabiana Tolcachier el 9 de abril de 2019 en la sede de H.I.J.O.S, Bahía Blanca.

VIII Jornadas de Investigación en Humanidades

# Tratamiento psicoterapéutico desde la perspectiva de género

María Micaela Tourret[1]
Florencia Pacheco[1]

Las cuestiones de género están tomando relevancia en el mundo entero en esta década; si bien hace tiempo que se lucha por visibilizar el tema, en los últimos años y debido a diferentes motivos, como la presentación de proyectos de ley igualitarios, el acceso casi ilimitado a información sobre la situación en cualquier lugar del mundo, la posibilidad de difundir las noticias o las marchas y convocatorias debidas, entre otras, a la gravedad de los femicidios, el tema se ha instalado en la opinión pública. Derivadas de esta notoriedad se han dado las consecuentes revisiones en diferentes prácticas y ámbitos: desde lo político y deportivo, hasta lo lingüístico e histórico, como el lenguaje inclusivo y la revisión del papel de la mujer en la historia de la ciencia. La psicoterapia es un ámbito que tampoco se ha mantenido al margen de esta revisión.

El trabajo analiza la preferencia de las personas por un profesional con perspectiva de género dentro del tratamiento psicoterapéutico; este enfoque reconoce y cuestiona las relaciones de poder entre los géneros. Para esto, se analiza una muestra de 455 personas que residen en la Argentina que realizaron en algún momento psicoterapia o lo hacen actualmente y personas que nunca hicieron. El instrumento utilizado es un cuestionario sobre perspectiva de género y terapia psicológica, que fue creado para esta investigación. El cuestionario en la primera instancia está dedicado a recolectar datos sociodemográficos; la segunda, evalúa el grado de reconocimiento del discurso dominante por parte del encuestado; y, por último, la tercera, se encuadra en la experiencia psicoterapéutica y la

[1] Universidad del Salvador (USAL), correo electrónico: micaelatourret@gmail.com, pachecoflorencia695@gmail.com.

selección del profesional. En las dos últimas partes se proponen diversas afirmaciones que las personas deben evaluar de acuerdo a una escala Likert con diferentes opciones.

El análisis de los resultados se realizó partiendo de dos variables, género y orientación sexual, considerando que podrían influir directamente sobre la elección. Con relación a esto, se encontró que un 49,7% de la muestra prefieren un terapeuta con perspectiva de género, un 6,3% señaló que no les gustaría que su terapeuta trabajase desde este enfoque, y el 44% restante, no lo tiene en cuenta. Estas diferencias no se corresponden con la variable género, más bien tienen que ver con la orientación sexual de la persona.

Otro aspecto analizado en el cuestionario fueron las experiencias negativas que los encuestados tuvieron en el proceso terapéutico. La importancia de incluir este aspecto se centró en delimitar las causas de esas experiencias negativas y si estas fueron motivo del abandono del tratamiento terapéutico. Con respecto a esto, las razones más comunes relacionadas con la temática de género son: la incomprensión por el rol de la mujer ejercido, y por la orientación sexual, y una postura machista del terapeuta. Lo más significativo, en la mayoría de los casos, fue que dichos motivos derivaron en la deserción terapéutica.

Para esto se comienza haciendo una introducción al concepto de psicoterapia sobre el cual se adopta una definición general y se continúa con la conceptualización de la perspectiva de género, punto nodal para la temática abordada.

## Psicoterapia

En la actualidad el término psicoterapia se usa para describir prácticas muy diferentes entre sí. Esto lleva a buscar una definición lo suficientemente amplia que incluya todo lo competente al término. Frank (1988) define la psicoterapia como:

> Una interacción planificada, cargada emocionalmente, y de confianza, entre una persona que cura, entrenada y sancionada socialmente, y otra que sufre. A lo largo de esta interacción el que cura busca aliviar el dolor y el malestar del que sufre a través de comunicaciones simbólicas, fundamentalmente palabras, aunque a veces también a través de actividades corporales. El que cura puede hacer participar o no a los familiares del paciente, o a otros, en sus rituales de cura. La psicoterapia incluye también ayudar al paciente a aceptar y soportar el sufrimiento como un aspecto inevitable de la vida que se puede utilizar como una oportunidad para el crecimiento personal (p. 74).

Hoy en día, hay un creciente interés por saber la eficacia de los distintos tipos de psicoterapia. Con respecto a esto se sabe que existe una fuerte relación entre la calidad de la alianza terapéutica y el éxito del proceso psicoterapéutico.

Por lo tanto, Corbella y Botella (2003) plantean que:

> La alianza terapéutica es una construcción conjunta entre paciente y terapeuta, de modo que las expectativas, las opiniones, las construcciones que ambos van desarrollando respecto al trabajo que están realizando, la relación establecida y la visión del otro resultan relevantes para el establecimiento de la alianza terapéutica (p. 208).

Se puede decir que la alianza terapéutica es un factor determinante para lograr éxito en la psicoterapia y esto es validado por todas las escuelas existentes.

## Perspectiva de género

Para abordar el término perspectiva de género, se parte de dos conceptos claves. Por un lado, perspectiva proviene del latín tardío *perspectīvus*, y este deriva de *perspicĕre* 'mirar a través de', 'observar atentamente'. Además, es la forma femenina del latín medieval que significa 'óptica'. De este modo se la entiende como un punto de vista desde el cual se considera o analiza un asunto.

Por otro lado, "el género es una categoría transdisciplinaria que desarrolla un enfoque globalizador y remite a los rasgos y funciones psicológicos y socioculturales que se atribuye a cada uno de los sexos en cada momento histórico y en cada sociedad" (Gamba, 2009, p. 121). En este sentido, el concepto género implica un proceso de construcción social y cultural que constituye la identidad sexual; mientras que el término sexo queda reducido únicamente al orden biológico.

Por consiguiente, la perspectiva de género es un modo de ver el mundo que tiene en cuenta los roles que la sociedad y la cultura le asignan a hombres y mujeres. Dichos roles se encuentran atravesados por un sistema de poder y un discurso hegemónico en el que se valoriza lo masculino por sobre lo femenino.

La perspectiva de género implica registrar la existencia de relaciones de poder que se dan entre los diferentes roles de género otorgando mayor importancia a los rasgos masculinos. A su vez, se considera que estas relaciones de poder no vienen dadas, sino que son una construcción histórica, social y cultural que irrumpe en el entramado social y se articula con la clase, la etnia, la edad, las preferencias sexuales y la religión.

En la 4ta. Conferencia Mundial sobre la mujer en 1995, la Organización de las Naciones Unidas incorporó la perspectiva de género como una de las estrategias mundiales fundamentales para fomentar la igualdad de los géneros. Mediante esta se garantizan los derechos humanos y la justicia social para mujeres y hombres. Esto se realizó con el objetivo

de promover mayores oportunidades sociales y económicas para las mujeres, así como lograr una disminución en la violencia de género.

## Psicoterapia con perspectiva de género

La perspectiva de género tiene como objetivo mostrar alternativas para entender y abordar diferentes situaciones, problemáticas y elecciones subjetivas, despojadas del reduccionismo patriarcal. Desde esta consideración, la práctica psicoterapéutica supone una deconstrucción epistemológica y práctica para poder desplazar la mirada individual, acotada a los estereotipos culturales, hacia la comprensión de redes sociales e históricas que favorecen la diferencia. La inclusión en psicoterapia de la perspectiva de género concibe que una correspondencia esperable entre sexo, género, identidad sexual y cuerpo es una ficción impuesta por la narrativa hegemónica para construir jerarquías en la sociedad asignando modelos a seguir únicos y preestablecidos.

## Muestra

Se trabajó con una muestra no representativa, conformada por una totalidad de 455 personas, las cuales fueron encuestadas por medio de un formulario de Google Forms que permaneció vía online del 7 al 15 de junio del año 2018. Los medios de publicación fueron Facebook, Whatsapp y mail, entre otros.

Considerando la variable género, el 77,6% de la muestra son mujeres mientras que el 22% está representada por hombres. El 0,4% restante, es decir, 2 personas, conforman la categoría otros en la que encontramos una mujer trans y una persona *queer*. Las edades oscilaron entre 16 y 81 años; el rango etario más significativo es el de adulto joven, que comprende las edades de 24 a 32 años, que abarca el 38% de la muestra.

Teniendo en cuenta la orientación sexual, el 85,3% manifiesta ser heterosexual y el 14,7% restante esté conformado por homosexuales, bisexuales, pansexuales, demisexuales y asexuales.

## Instrumento

El instrumento utilizado fue confeccionado especialmente para realizar la investigación. Se compone de un cuestionario que abarca tres partes. Comienza recolectando una serie de

datos sociodemográficos tales como edad, lugar de residencia, profesión o estudio, género, orientación sexual, situación sentimental, si la persona tiene hijos o no y, por último, de qué género son cada uno. Dentro de algunas variables como género, situación sentimental y orientación sexual, se da la opción otros, en la que cada persona puede agregar una respuesta que no se haya considerado.

La segunda parte está compuesta por 50 ítems que se presentan en forma de afirmaciones y está orientada a percibir el reconocimiento por parte de los encuestados de un discurso dominante compuesto por creencias y diferencias dicotómicas que favorecen la inequidad de género y discurren en la sociedad patriarcal en que vivimos. En este sentido, la persona debía señalar su grado de acuerdo o desacuerdo con diferentes afirmaciones, sobre una escala de Likert de cuatro opciones: muy de acuerdo, algo de acuerdo, algo en desacuerdo y muy en desacuerdo.

Este apartado está conformado por 7 dimensiones. La primera se denomina *Ámbito público y privado*. Integra contenidos con relación a la presunta diferencia entre los géneros teniendo en cuenta intereses y capacidades en el ámbito de lo privado, es decir, en lo referido al hogar y la familia. A su vez, el ámbito público versa en lo relativo a la capacitación y adecuación de cada género en lo vinculado al trabajo.

La segunda dimensión, *Libertad personal*, engloba los temas relacionados con la capacidad de acción y la toma de decisiones de modo autónomo que cada uno, y en especial las mujeres, tiene sobre cuestiones esenciales de su vida.

La tercera dimensión, *Sexismo benévolo*, permite analizar la visión estereotipada y limitada a roles específicos en que se pone a la mujer. Dicha visión es percibida de manera positiva, ya que integra conductas de ayuda o protección.

En cuarto lugar, ubicamos el *Sexismo hostil*. En este tipo de sexismo se manifiesta la discriminación hacia la mujer como colectivo, simplemente por su condición de género. En particular se estudia la creencia de que la mujer posee un poder sexual que resulta peligroso para los hombres por el poder de manipulación que pueden ejercer sobre ellos. A su vez se considera la visión negativa que la sociedad puede tener del movimiento feminista actual.

La dimensión designada *Orientación sexual* se refiere a aspectos relacionados con la igualdad de derechos entre personas de distintas identidades y orientaciones sexuales, a los prejuicios y formas de discriminación que están sometidos socialmente, y a la posibilidad de vivir su sexualidad libremente.

La sexta dimensión es *Sexualidad* y evalúa la supuesta diferencia que cada género manifiesta en ámbitos tales como los impulsos sexuales, la capacidad de acción, la libertad sexual y la toma de decisiones.

*Valores y estructura de la pareja* es la última dimensión. Este factor abarca contenidos relacionados con aspectos normativos de la pareja y características particulares de las

personas que podrían generar deseo en el otro. Asimismo, pretende determinar la creencia acerca de las costumbres de la pareja actual.

El valor del cuestionario se obtiene a partir de sumar todos los ítems que la componen. El máximo puntaje posible es de 200 puntos. Las respuestas a los ítems son puntuadas de modo ascendiente o descendente según la opción seleccionada. De este modo, cuanto más alto sea el puntaje directo total, mayor reconocimiento del discurso imperante característico de la sociedad.

La tercera parte está orientada a la experiencia psicoterapéutica. La particularidad es que está dividida en tres secciones que dependerán de la respuesta de la persona ante la pregunta de si asiste a terapia psicológica, en la que las opciones de respuesta son: sí, (realiza terapia), actualmente no, pero hizo en algún momento, y no, nunca tuvo una experiencia psicoterapéutica. Dependiendo de lo seleccionado, se continúa en tres secciones diferentes.

Las secciones para la persona que hizo terapia o hace actualmente comienzan con preguntas generales acerca de la duración de la psicoterapia, la elección del terapeuta y si hubo un cambio de terapeuta voluntariamente. Luego, se continúa con 10 afirmaciones ante las que la persona debe señalar la opción que más se ajuste a su situación. Esto se realizó a partir de una escala tipo Likert que incluye cuatro alternativas: casi nunca, ocasionalmente, a menudo y casi siempre.

Los ítems mencionados se dividen en dos dimensiones. La primera mide la alianza terapéutica considerando la importancia de la calidad emocional y relacional del vínculo entre terapeuta y paciente, así como el acuerdo o desacuerdo acerca de las tareas que se llevan a cabo. La segunda, busca conocer si la persona comparte una perspectiva del mundo similar con su terapeuta.

En el caso de la persona que realizó terapia en el pasado, se especifica que para completar la sección tenga en cuenta la experiencia psicoterapéutica menos grata. Siguiendo, planteamos la pregunta sobre posibles experiencias negativas que la persona haya tenido en su recorrido terapéutico. En caso de que esto hubiese sucedido se plantea una serie de opciones orientadas a si la persona se sintió juzgada o incomprendida por una falta de perspectiva de género en el profesional. Se agrega la opción otros para que el encuestado describa otras razones. Por último, se pregunta sobre si esto derivó en abandonar la terapia y se deja un apartado para que la persona que quiera relate su experiencia.

A las personas que nunca realizaron terapia se les pregunta si les gustaría realizarla. De ser afirmativa la respuesta se pregunta cuál sería el modo de elección del terapeuta. Más adelante se plantean 7 afirmaciones, consignadas a partir de la escala Likert utilizada en las secciones anteriores, que evalúan la visión ideal de la relación entre el encuestado y el psicólogo.

En las tres secciones obtener el puntaje máximo en la categoría que evalúa la alianza terapéutica representa la existencia de una alianza terapéutica positiva con el psicólogo o el deseo de que esto ocurra. En la siguiente categoría, el mayor puntaje refleja una visión del mundo similar y una ideología compartida con el terapeuta, así como la importancia que este aspecto tendría en la elección de la terapia.

Al finalizar las tres secciones descriptas, se indaga sobre la perspectiva de género en el terapeuta y la preferencia de que el profesional posea o no esta perspectiva.

## Resultados

Los resultados de la investigación, advierten que el 54,5% de la muestra tuvo alguna experiencia terapéutica. Dentro de este, el 23,1% realiza terapia actualmente y el 31,4% pasó por un proceso psicoterapéutico en algún momento de su vida. Por otro lado, el 22, 6% nunca realizó terapia, pero manifiesta tener intención de hacerlo. El 22,9%, nunca hizo terapia ni le gustaría realizarla.

En el posterior análisis no se tendrá en cuenta el 22,9% correspondiente a las personas que nunca realizaron terapia ni desean hacerlo en un futuro. Por lo tanto, la muestra final está compuesta por 351 encuestados.

El 24% de la muestra manifestó de manera explícita que valora o valoró la perspectiva de género de su terapeuta. A su vez, el 25,7% menciona que quiere o quisiera que el profesional trabaje desde este enfoque. De este modo, un 49,7% de encuestados prefieren un terapeuta que trabaje con perspectiva de género. Mientras que el 6,3% señaló que no le gustaría que su terapeuta tenga esta mirada. El resto, no tiene en cuenta este aspecto.

Si se descarta a las personas que muestran indiferencia en este factor a la hora de elegir a su terapeuta, los datos sugieren que la mayoría de las personas prefiere un profesional con perspectiva de género. Esto advierte que actualmente hay una gran demanda de terapeuta con estudios de género.

En relación con los ítems del cuestionario se analizan las características de aquellas personas que prefieren que su terapeuta trabaje desde una perspectiva de género en contraposición a aquellas que no lo prefieren.

El grupo que opta por un profesional con perspectiva de género obtuvo, en promedio, un 91% equivalente a 182 puntos en la segunda parte del cuestionario. Esto representa un alto grado de reconocimiento de un discurso dominante compuesto por creencias y preconceptos que favorecen la inequidad de género. Además, si esto se correlaciona con la elección de un terapeuta con perspectiva de género, se puede suponer que la persona está atravesando un proceso de deconstrucción. En contraparte, el grupo que no prefiere que su terapeuta trabaje

desde esta perspectiva puntuó en promedio 165 puntos, lo que representa el 82,5%. Por lo tanto, la diferencia entre ambos porcentajes no es lo suficientemente significativa como para considerar que este factor es una razón por la cual la persona elige a su terapeuta.

En la tercera parte del cuestionario, la que evalúa la experiencia terapéutica, se aprecia que quienes buscan un terapeuta con estudios de género alcanzaron, en promedio, un 85,5% del puntaje total en la dimensión que mide el vínculo paciente-terapeuta, y un 72,5% en la dimensión orientada a una visión del mundo compartida. En comparación, aquellos que no buscan un terapeuta con este enfoque obtuvieron en promedio 82,5% del puntaje en alianza terapéutica, con lo cual resulta positiva y 60% en cuanto la búsqueda de un profesional con perspectiva del mundo similar. Esto muestra que, en el último caso, la mirada del mundo compartida no es una condición determinante para mantener un proceso psicoterapéutico. Los que nunca realizaron terapia, pero les gustaría, no mostraron variaciones significativas en las dimensiones

Al examinar las experiencias negativas vividas durante la terapia psicológica, se observa que, de 62 encuestados, 38 prefieren realizar terapia con un profesional enmarcado en perspectiva de género. De esta última selección, 16 personas tuvieron experiencias negativas cuyos motivos están íntimamente relacionados con la falta de un enfoque de género por parte del psicólogo y, consecuentemente, esto llevó a que 13 personas abandonaran la terapia. Dentro de las causas más comunes por las cuales las personas se sintieron juzgadas o incomprendidas se encuentran: por una postura machista del terapeuta (12 casos), por cuestionamientos sobre el rol de mujer ejercido (5), por la orientación sexual (4), por la función atribuida al hombre y la mujer (3 y 2, respectivamente), por los modos de practicar y vivir la sexualidad (2), por la identidad sexual y por realizar un aborto. A partir de esto se puede inferir que la falta de formación en perspectiva de género del profesional tiene efectos negativos en el desarrollo del proceso terapéutico.

Tomando como variable inicial los géneros no se perciben diferencias considerables, se advierte que la división de lo masculino y lo femenino no determina la ideología del o de la terapeuta con quien se quiere trabajar. En este sentido el supuesto hipotético de que hay una mayor preferencia de la mujer hacia una terapia psicológica abordada desde la perspectiva de género queda descartado.

De acuerdo a la orientación sexual, se encontró que de un total de 57 personas que incluyen asexuales, bisexual, homosexual, demisexuales y pansexuales, el 70% elegiría o elige un terapeuta con esta característica; mientras que, de 294 personas con una orientación heterosexual, el 42,5% lo elige o elegiría. Esta distinción entre heterosexuales y otras orientaciones se consideró ya que la falta de perspectiva de género provoca que se juzgue todo aquello que se desvía de la norma, en este caso las orientaciones sexuales que no coinciden con la heterosexualidad. De esto se deduce que hay una elevada preferencia por

parte de los encuestados no heterosexuales por terapeutas con perspectiva de género con quienes sientan una mayor comprensión y puedan manifestarse libremente.

En conclusión, los datos evaluados permiten afirmar que las personas a la hora de pensar en un proceso psicoterapéutico prefieren que el profesional tenga perspectiva de género. Sin embargo, esta preferencia no está relacionada con la diferencia entre los géneros, ni se debe al grado de deconstrucción sobre las creencias de la sociedad patriarcal, ni a la expectativa sobre la alianza terapéutica; más bien los factores influyentes se corresponden con las particularidades de la persona como la orientación sexual y las experiencias negativas que haya atravesado durante un proceso terapéutico. De todos modos, estos datos deben ser interpretados con cierta cautela, dado que, por un lado, la muestra no es representativa y que, por otro, puede haberse dado el fenómeno de autoselección: la participación voluntaria en una encuesta en la que desde la invitación misma se informa que uno de los temas centrales es la perspectiva de género puede sesgar la muestra. Este aspecto de la autoselección no es exclusivo de esta investigación o metodología y no invalida los resultados, pero debe ser tenido en cuenta.

## Referencias bibliográficas

Corbella, S. y Botella, L. (2003). "La alianza terapéutica: historia, investigación y evaluación". *Anales de psicología*, 19, 205-221.

Frank, J. (1988). "Elementos terapéuticos compartidos por todas las psicoterapias". En Mahoney, M. y Freeman, A. (Comps.). *Cognición y psicoterapia*. Barcelona: Paidós, pp. 73-97.

Gamba, S. (2009). *Diccionario de estudios de género y feminismo*. Buenos Aires: Biblos.

# Diversidad sexual y salud mental. La discriminación por orientación sexual como generadora de malestar emocional

María Sol Trujillo[1]

## Marco teórico

El sexo es el conjunto de aspectos físicos y biológicos del ser humano que se vinculan con la sexualidad, tales como los órganos genitales, los cromosomas y las hormonas; el género es una construcción social binaria basada en el sexo biológico, y relacionada con los aspectos socialmente impuestos como femeninos y masculinos (Fundación Huésped, 2017). Es decir, el género es lo que la sociedad espera que hombres y mujeres hagan, sientan y piensen por el hecho de haber nacido hombres o mujeres. La orientación sexual es la atracción física, emocional, erótica y afectiva que sentimos hacia otra persona. La identidad de género es el modo particular en el que cada persona siente y vive su género, que puede o no corresponder con el sexo biológico y el género asignado al nacer. La expresión de género se vincula con la manera en la que se muestra la vivencia de género al mundo, y se manifiesta mediante el nombre utilizado, la vestimenta, el comportamiento, las interacciones sociales, etcétera.

La Organización Mundial de la Salud (1990) retiró la homosexualidad de la lista de enfermedades mentales. Hasta ese momento, era considerada como un trastorno. Esto demuestra que la concepción acerca de la salud es en gran medida una construcción social que varía de acuerdo con el contexto sociohistórico. Asimismo, la nueva versión de la Clasificación Internacional de Enfermedades, conocida como CIE-11 (OMS, 2018), eliminó la transexualidad de la lista de los trastornos de personalidad y del comportamiento,

[1] Universidad del Salvador (USAL), correo electrónico: sol.trujillo@hotmail.com.

nominándola a partir de ese momento como una "condición relativa a la salud sexual". Si bien el término "condición" aún no es del todo adecuado, es un paso muy importante que la transexualidad haya sido eliminada de la lista de trastornos mentales.

La Organización Mundial de la Salud (1948) definió la salud como "el estado de completo bienestar físico, mental y social, y no sólo la ausencia de afecciones o enfermedades". A esta definición se le han realizado algunas revisiones, puesto que es imposible lograr un completo bienestar en los tres ámbitos, por lo cual actualmente se considera a la salud como un proceso de relativo bienestar en los aspectos mencionados. Desde una visión sociológica de la salud,

> (…) enfermedad es una realidad construida y el enfermo, un sujeto social. La enfermedad es un hecho sociológico, por lo tanto, cualquier acción de prevención, de tratamiento o planeamiento de salud, deberá tomar en cuenta valores, actitudes y creencias de la población a la que está destinada. Sin embargo, cada cultura establecerá sistemas de salud-enfermedad según sus creencias, ocurre que lo que es considerado enfermedad en algunas poblaciones sociales, puede no serlo en otras (Carbonell, 2001, p. 77).

Este enfoque permite pensar que los procesos de salud y de enfermedad no son sólo determinados por cuestiones biológicas o fisiológicas, sino que los factores sociales también constituyen un pilar fundamental en el grado de bienestar o malestar del individuo. Lo que se considera como enfermedad es una realidad socialmente construida que surge a partir de la imposición de una norma acerca de qué es lo sano y qué no lo es. En la actualidad, se ven situaciones de este tipo vinculadas con la diversidad sexual y la heteronorma: insultos, "chistes", acoso callejero hacia personas LGBTI, golpes, torturas, violaciones, asesinatos. Todo ello está conducido por creencias y por sentimientos de odio hacia quienes difieren de lo socialmente impuesto.

Por lo expuesto, se sostiene que el malestar subjetivo de las personas LGBTI depende en gran medida de la discriminación y de los hostigamientos a los que son sometidos en su vida cotidiana. Las personas heterosexuales también pueden tener afectada su salud mental, pero las causas del problema no se vincularían a la discriminación por su sexualidad. La diversidad sexual no es una enfermedad ni un trastorno mental, ya que el hecho de poseer un determinado trastorno es independiente de la orientación sexual o de la identidad de género.

El malestar emocional es el conjunto de sensaciones y percepciones subjetivas que un individuo tiene cuando su bienestar se ve afectado (Berenzon Gorn, 2014). Este malestar se manifiesta mediante diversos síntomas cuyos orígenes muchas veces radican en la relación del sujeto con el entorno social. Algunos ejemplos de ello son la tristeza, la angustia, el dolor

de cabeza, los dolores musculares, o la fatiga. La existencia de malestar emocional no es sinónimo de enfermedad mental, aunque sí puede contribuir a aumentar el grado de vulnerabilidad biopsicosocial del individuo.

El presente trabajo de investigación tiene como fin descubrir si existe o no alguna relación entre la discriminación por orientación sexual y el malestar emocional en personas LGBTI y, de existir, especificar de qué tipo de relación se trata. La discriminación es una conducta de desprecio hacia otra persona o grupo, que tiene un sustento cultural y que se ejerce de manera sistemática (Rodríguez Cepeda, 2006). Esta conducta está basada en prejuicios y tiene como finalidad dañar los derechos y libertades de las personas, exista la intención de hacerlo o no.

Resulta fundamental comprender que la discriminación puede manifestarse mediante diversos tipos de violencia, entendida como

> el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, contra otra persona, grupo o comunidad, que cause o que tenga posibilidades de causar lesiones, muerte, daño psicológico, trastorno del desarrollo o privaciones (Organización Mundial de la Salud, 2002, p. 3).

## Estado de la cuestión

Zambrano Guerrero, Ceballos Mora y Ojeda Rosero (2017) llevaron a cabo una investigación cualitativa con el objetivo de estudiar el proceso de reconocimiento de la orientación homosexual en jóvenes de 18 a 26 años. El proceso de reconocimiento de la orientación sexual está presente durante toda la vida, y se logra de manera definitiva cuando la persona se empodera, logrando autoconfianza, seguridad en sí mismo y autonomía para la toma de decisiones. Sin embargo, muchas personas no - heterosexuales no reconocen socialmente su orientación sexual, lo que tiene determinadas consecuencias, tales como ocultar sus verdaderos deseos, no lograr establecer relaciones de pareja, no sentir orgullo de sí mismos, etcétera. La metodología utilizada para el trabajo de investigación fue cualitativa, e interpretaron aspectos emocionales, percepciones, creencias subjetivas y modos de comportamiento de la comunidad homosexual que constituyó la muestra. Para conformar el grupo de participantes se utilizó la estrategia de bola de nieve, mediante la cual se contactó a una persona con orientación sexual homosexual, y ésta se encargó de convocar a otras personas. De este modo, se constituyó un grupo de 20 personas (gays y lesbianas), de las cuales 17 eran hombres y 3 eran mujeres, cuyas edades oscilaban entre los 18 y los 26 años. La participación en el estudio fue voluntaria, y se les solicitó firmar un consentimiento informado a cada uno de los participantes. Las técnicas utilizadas fueron entrevistas en

profundidad, grupos focales y narración de tres historias de vida. Este estudio facilitó la reflexión de las personas homosexuales respecto del reconocimiento y aceptación de su orientación sexual. Los resultados de los instrumentos reflejan que todos ellos atravesaron situaciones de prejuicios, violencia y discriminación. Se reconoce que en los últimos años se han logrado mejorar las condiciones legales que posibilitan la genuina garantía y protección de los derechos de la comunidad LGBTI; sin embargo, aún falta apoyo gubernamental, educación e información respecto de temas vinculados con la diversidad sexual.

## Aspectos metodológicos

### Metodología

La investigación es de tipo no experimental, de corte cuantitativo y transversal. Se realizó un cuestionario en Google Forms a 146 personas con diversas orientaciones sexuales con el objetivo de determinar si existe o no relación entre la discriminación por orientación sexual y la percepción del malestar emocional en personas LGBTI.

### Descripción del instrumento

Se diseñó un cuestionario de carácter descriptivo en la plataforma Google Forms, que consiste en 7 preguntas, algunas de opción múltiple, otras con casillas de verificación, y otras de respuesta de texto. Se decidió implementar esta herramienta ya que es un recurso práctico, económico y de fácil aplicación a la muestra.

La primera pregunta refiere a cuál es la orientación sexual del participante.

La siguiente, alude a si la persona alguna vez percibió discriminación por su orientación sexual. En caso afirmativo, se pasa a la siguiente pregunta. En caso negativo, se da por finalizado el cuestionario.

La tercera pregunta hace referencia a las posibles situaciones de violencia vividas por la orientación sexual del participante. En caso de que no hubiese sufrido ningún tipo de violencia basada en su sexualidad, el cuestionario finaliza. De lo contrario, pasa a la siguiente pregunta.

Si la persona sufrió alguna situación de violencia, se le interroga por el tipo o modalidad, brindando ejemplos de cada uno de ellos para su mejor comprensión.

Luego, en la quinta sección se solicita que la persona indique los ámbitos en los que sufrió esas situaciones de violencia.

La pregunta que sucede a la anterior no es obligatoria, y refiere a la posibilidad de relatar alguna situación en la cual el participante se haya sentido violentado o discriminado por su orientación sexual.

Por último, se interroga acerca de las sensaciones, sentimientos y emociones percibidas luego de esas experiencias de violencia o discriminación.

## Descripción de la muestra

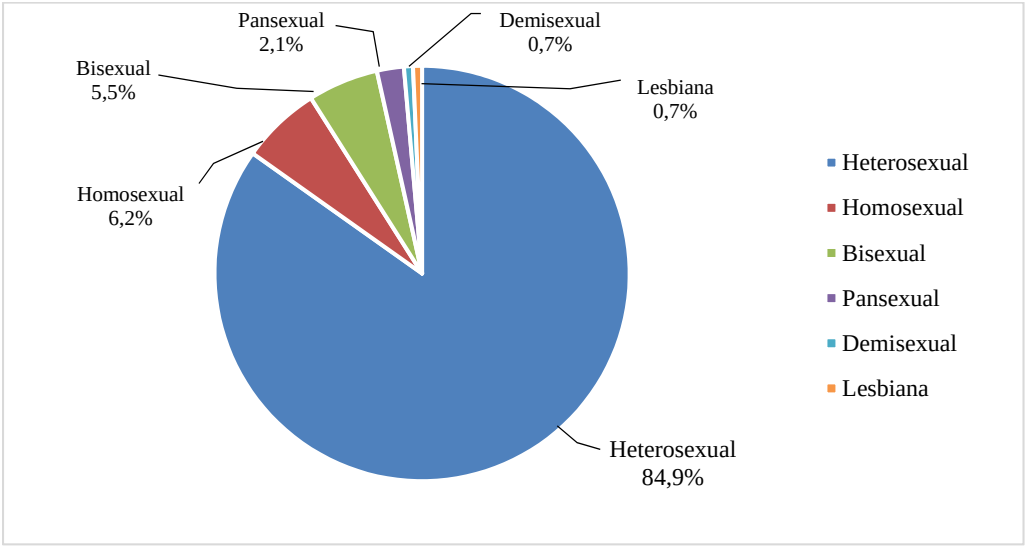
La muestra está conformada por 146 personas con diversas orientaciones sexuales. Datos personales tales como el nombre, la edad o la ciudad en la que viven en la actualidad no fueron considerados relevantes para analizar los resultados de la presente investigación.

## Resultados

Del total de 146 participantes, el 84,9% (124) indicaron tener una orientación sexual heterosexual. El 6,2% (9) son homosexuales. El 5,5% (8) son bisexuales. El 2,1% (3) dijeron ser pansexuales. El 0,7% (1) es demisexual, y el 0,7% restante (1) indicó mediante la opción “otros” ser lesbiana.

**Orientación sexual**

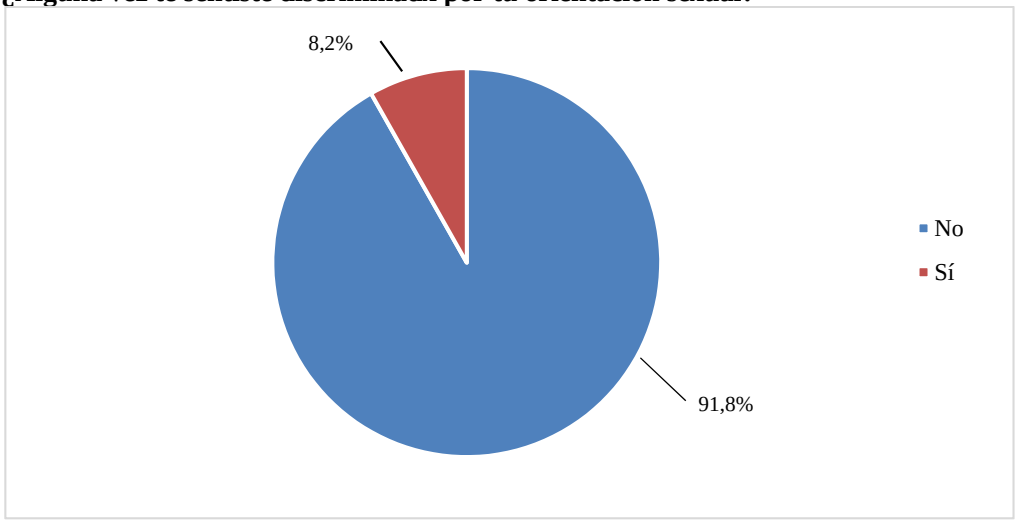
**¿Cuál es tu orientación sexual?**




De la muestra, el 91,8 % (134) respondió que no ha sentido discriminación por su orientación sexual, mientras que el 8,2 % (12) afirma haberse sentido discriminado alguna vez. De este último porcentaje, el 58,3 % (7) contestó que ha vivido situaciones de violencia, mientras que el 41,7 % restante (5) indicó que no ha percibido este tipo de situaciones.

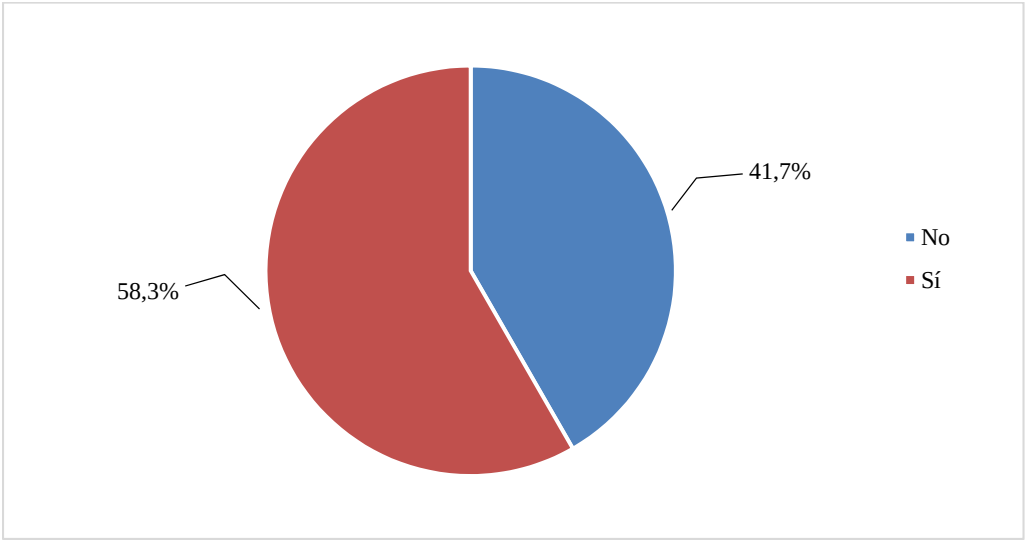
**Discriminación**

**¿Alguna vez te sentiste discriminadx por tu orientación sexual?**



**Violencia**

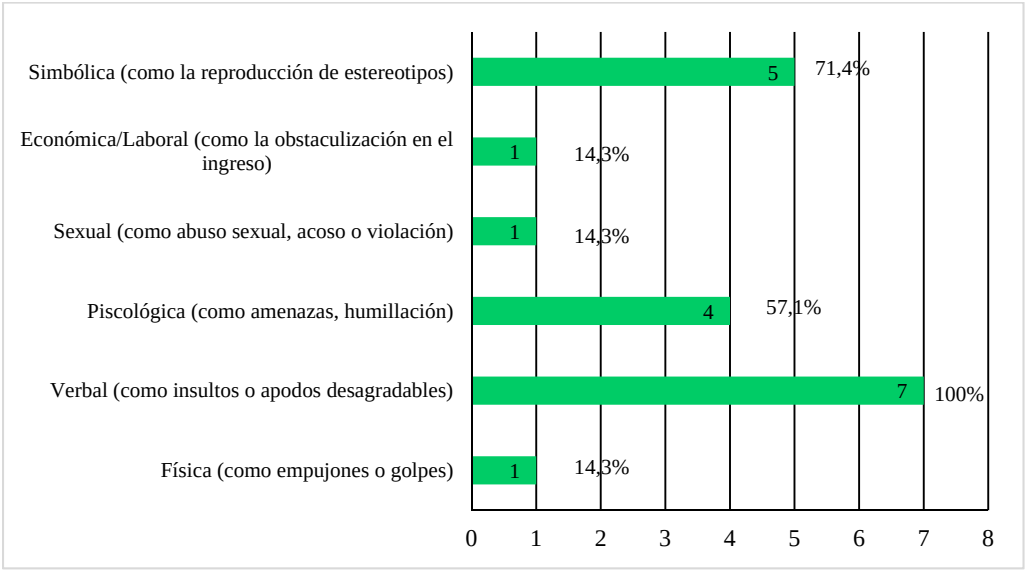
**¿Sufriste algún tipo de violencia por tu orientación sexual?**




Respecto del porcentaje que indicó haber sufrido situaciones de violencia, el 100% (7) respondió haber vivido violencia verbal (como insultos o apodos desagradables). A este porcentaje le sigue el de violencia simbólica (como la reproducción de estereotipos en los medios de comunicación o mediante chistes) con el 71,4% (5), luego la violencia psicológica (como amenazas o humillación) con el 57,1% (4), y posteriormente la violencia sexual (como abuso sexual, acoso o violación), la violencia física (como empujones o golpes), y la violencia económica/laboral (como la obstaculización en el ingreso o permanencia a un puesto de trabajo), cada una de ellas con un 14,3% (1). En esta pregunta se podía elegir más de una opción.

**Tipos de violencia**

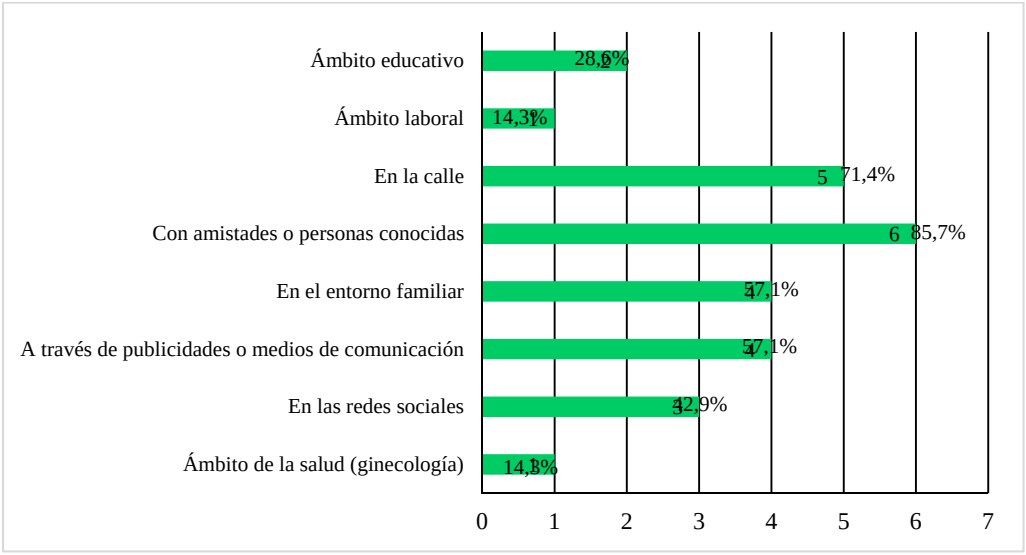
**¿Qué tipos de violencia sufriste? (podés marcar más de una opción)**




Los ámbitos en los que sufrieron esos tipos de violencia fueron: con amistades o personas conocidas un 85,7% (6), en la calle un 71,4% (5), en el entorno familiar el 57,1% (4), a través de publicidades o medios de comunicación el 57,1% (4), en las redes sociales un 42,9% (3), en el ámbito educativo el 28,6% (2), en el ámbito laboral el 14,3% (1), y en el ámbito de la salud (ginecología) el 14,3% (1). En esta pregunta también se podía elegir más de una opción.

**Ámbitos**

**¿En qué ámbitos o situaciones sufristes esos tipos de violencia?**




Con respecto al relato de una experiencia en la cual se haya sentido discriminado o violentado por su orientación sexual, sólo dos participantes respondieron. Una persona heterosexual respondió:

> Tengo amigas lesbianas y gay que me han discriminado, queriendo persuadirme a 'probar' otras experiencias. Me han insultado y denigrado por no aceptar. Di mi postura, ya hace tiempo de esto. La verdad me lastimó mucho porque yo no rotulo a las personas. Las quiero y acepto como son". Por último, la respuesta de una participante lesbiana fue: "Me desempeño como docente de estudiantes preadolescentes y adolescentes y he sufrido varias secuencias de acoso laboral por parte de personal directivo y de algunxs colegas (aunque principalmente de parte de las directoras, quienes obstaculizan mi trabajo, me tratan como si fuera un "peligro" para adolescentes, y suponen que mi tarea con la ESI está "sesgada" y es "adoctrinamiento", etc.).

Las sensaciones, sentimientos o emociones que indicaron haber percibido, fueron: "impotencia, enojo, angustia y decepción" (homosexual), "disminución en mi autoestima, culpa, angustia, bronca, impotencia" (heterosexual), "me sentí violada en mis sentimientos y sensaciones y no respetada" (heterosexual), "enojo" (heterosexual), "indignación, enojo, miedo" (pansexual), "angustia, tristeza" (homosexual), "Furia, rabia, indignación, humillación, exposición de mi vida privada, tristeza, frustración, aislamiento, inadecuación, hartazgo, determinación a seguir adelante a pesar de todo, muy ocasionalmente indiferencia" (lesbiana).

De las 124 personas heterosexuales, el 4,03% (5) indicó haberse sentido discriminado por su orientación sexual, y de ese porcentaje, el 60% (3) afirma haber vivido situaciones de violencia en diversos ámbitos.

De las 10 personas homosexuales (incluyendo a quien indicó ser lesbiana), el 40% (4) afirmó haber percibido discriminación. De ese porcentaje, el 75% (3) contestó que ha vivido situaciones de violencia en distintos ámbitos.

De las 8 personas bisexuales, sólo el 25% (2) indicó haberse sentido discriminadas por su orientación sexual. Sin embargo, ninguna de ellas ha percibido situaciones de violencia.

De las 3 personas pansexuales, solamente el 33,33% (1) afirmó haber sufrido discriminación y violencia por su orientación sexual.

La única persona demisexual que respondió el cuestionario indicó que no tiene registros vivenciales de discriminación por su sexualidad.

## Análisis de los datos

El análisis de los resultados obtenidos refleja que existiría una relación causal entre la orientación sexual y la discriminación, ya que las personas heterosexuales tienen muy pocas posibilidades de sentirse discriminadas por su orientación sexual. Respecto de las personas no-heterosexuales, los resultados reflejan que pueden sentirse discriminadas o no, de manera variable. Cabe destacarse que este cuestionario se aplicó a una muestra considerablemente reducida, y que las preguntas relativas a la discriminación y a las situaciones de violencia se basan en la percepción subjetiva de cada participante, y no en criterios objetivos que permitan determinar la veracidad o adecuación de las respuestas.

Resulta llamativo que, de 124 personas heterosexuales, 119 reconocen no haber sufrido ninguna situación de discriminación ni violencia. Este es un porcentaje significativo respecto de las otras orientaciones sexuales.

A su vez, cabe destacar que la muestra de participantes no heterosexuales no es representativa, debido a la escasa cantidad de personas que han participado en el cuestionario.

## Conclusión

Existe una relación causal entre la discriminación por orientación sexual y la percepción de malestar emocional: las personas heterosexuales pueden experimentar este tipo de malestar, pero las posibilidades de que este se deba a la discriminación por su orientación sexual son escasas.

Las personas con otras orientaciones sexuales no heterosexuales han respondido de manera variable a la pregunta por las situaciones de discriminación y violencia. No puede establecerse una relación causal entre el hecho de tener una orientación sexual no-heterosexual y que necesariamente se vivencien situaciones de violencia o discriminación, pero sí puede afirmarse que en los casos en los que se ha percibido situaciones de este tipo, posteriormente las personas vivenciaron malestar emocional.

En síntesis, no necesariamente existe discriminación y malestar emocional en personas LGBTI, y las personas heterosexuales mayormente no se sienten discriminadas ni violentadas por su orientación sexual.

## Referencias bibliográficas

Berenzon Gorn, S. (2014). "Exploración del malestar emocional expresado por mujeres que acuden a centros de atención primaria de la Ciudad de México. Un estudio cualitativo". *Salud Mental*, 37(4), 275-281.

Carbonell, B. (2001). *Construcciones sociales sobre Salud/enfermedad, entre los Inuits* (*Canadá*) *y los Mapuches* (*Patagonía Argentina - Chilena*), *Estudio Comparativo.* Trabajo presentado en IV Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile, Santiago de Chile.

Fundación Húesped. (2017). *Diversidad sexual y género.* Recuperado de: https://www.huesped.org.ar/informacion/derechos-sexuales-y-reproductivos/tus-derechos/diversidad-sexual-y-genero/.

Ley n.º 26150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Boletín Oficial de la República Argentina, 23 de octubre de 2006. Disponible en: www.infoleg.gob.ar.

Organización Mundial de la Salud. (1948). "Preámbulo de la Constitución de la Organización Mundial de la Salud". *Official Records of the World Health Organization*, *2*, 100. Nueva York: autor.

Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud.* Ginebra: autor.

Rodríguez Cepeda, J. (2006). *Un marco teórico para la discriminación.* México: Colección Estudios.

World Health Organization (1990). *Classifications. International Classification of Diseases (ICD). CIE - 10.* Consultado el 07/03/2019.

World Health Organization (2018). *Classifications. International Classification of Diseases (ICD). CIE - 11.* Consultado el 07/03/2019.

Zambrano Guerrero, C. A.; Ceballos Mora, A. K. y Ojeda Rosero, D. E. (2017). “Reconocimiento de la orientación sexual homosexual”. *Revista Virtual de Ciencias Sociales y Humanas Psicoespacios*, 11(19), 1-22.




# El presidente Justo en la revista *El Hogar*

Mariela Susana Trujillo[1]

## La revista *El Hogar*

*El Hogar*, es una revista argentina, fundada el 30 de enero de 1904 por Alberto M. Haynes, como *El Consejero del Hogar*, fue "revista quincenal, literaria, recreativa, de moda y humorística". Dos años después se transforma en *El Hogar* y desde 1914 aparece semanalmente. La Empresa Haynes con el tiempo publicará la popular revista *Mundo Argentino*, *Mundo Infantil*, *Mundo Deportivo*, *Germinal*, *Modas Selectas*, *Riqueza Argentina* y fundará el diario *El Mundo* y la radio del mismo nombre.

Alberto Haynes decía "Tenemos que hacer revistas parecidas a la vida" y sin experiencia edita esta publicación alcanzando un éxito contundente que será el origen de una poderosa editorial y que con el tiempo se convertirá en uno de los primeros multimedios nacional agrupando diarios, revistas y radio agregando un club (*El Hogar*-Club). Haynes era un inglés que había llegado a la Argentina en 1887 como empleado del Ferrocarril Gran Oeste Argentino dedicándose aparte de su actividad a la exportación de ganado. Cuando se asoció con una agencia de publicidad inglesa, sólo a partir de entonces se dedicó al periodismo[2].

[1] Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), correo electrónico: marsustru@yahoo.com.ar.

[2] Ulanovsky, Carlos (1997). *Paren las rotativas. Historia de los grandes diarios, revistas y periodistas argentinos.* Buenos Aires: Espasa, p. 27.




**Figura n.º 1.** Revista *El Hogar*, 18 de julio de 1930 - Aniversario

La revista *El Hogar* apuntó al gusto femenino de la clase media y halagó a la clase alta, lo que le proporcionó un éxito significativo convirtiéndose por mucho tiempo en la de mayor venta. Interesaba tanto a hombres como a mujeres, del interior del país como de Capital donde se editaba y fue pionera por ser la primera en tener difusión internacional por ser elaborada por argentinos, donde hacían conocer sus firmas, literatura y pensamiento los intelectuales. A partir de 1930 existe un cambio en la dirección, el 21 de julio de 1929 muere Alberto Haynes, sucediéndolo su yerno Henry Wesley Smith (a cargo de la embajada de Inglaterra) en la dirección de la Editorial Haynes hasta el gobierno peronista. Cada revista tenía sus directores, ésta fue dirigida por F. Ortiga Ancherman y luego de la muerte de Haynes es elegido director León Bouché. En 1947 *El Mundo* y todas las publicaciones de la editorial pasarán a la órbita de la Secretaría de Comunicaciones del Gobierno de Perón, agregándose a la nómina *Mundo Peronista* y la reedición de la legendaria *PBT*. En 1949, *El Hogar* cuestiona la reforma de la Constitución por lo que desaparece un mes, volviendo a salir con notas sobre el gobierno peronista. En 1955 festeja la revolución con la editorial "¡Libres!¡Viva la Patria!". En este año, asume Vicente Barbieri la dirección hasta su muerte al poco tiempo siguiendo en manos del Estado hasta su venta a un grupo empresarial encabezado por radio "Rivadavia", Minera Aluminé y el Banco de Buenos Aires, con cambios y sobresaltos hasta que en 1962 quiebra por un fraude financiero[3].

[3] Borges, J. L. (2000). *Borges en El Hogar* 1935-1958 1ª. edic. Buenos Aires: Emece, pp. 211-216.

## Justo a través de *El Hogar*



**Figura n.º 2.** Revista *El Hogar*, 2 de febrero de 1932, Asunción de Justo

A partir de 1930 aparecen artículos y noticias políticas nacionales e internacionales dejando su postura apolítica, acompañando acontecimientos europeos y nacionales. La revolución de 1930 y la atención sobre la figura de Uriburu es el primer acontecimiento que marca un cambio en la orientación de la revista. Se presenta la revolución del 30 en un suplemento especial y a Uriburu como el salvador de la Patria. Uriburu a través de esta revista expone en varios reportajes cómo había sido planificada con amigos la revolución e incluso se publica en el mes que muere una carta que él había enviado a la revista 6 meses antes, sobre el momento que se vivía y qué destino habría ya que varios políticos estaban esperando un cambio, pero esa anticipación supone que ya tenían planeado el golpe del 30.

Rastreando en esos años hasta que Justo llega a la presidencia, en 1931 durante el gobierno de facto de Uriburu el 27 de febrero en la sección "grandes figuras nacionales" sale un artículo *El Hogar* de Pedro Alcazar Civit donde se entrevista a Agustín P. Justo y se lo presenta como alguien que tenía un ideal firme desde chico que era llegar a ser como Mitre. Él comenta sobre sus estudios en el Colegio Militar y su trabajo como espía para conocer bien desde Mendoza la frontera durante el período 1898-1899 por lo que luego cuando iban a realizar ejercicios con los cadetes, sin ayuda él se manejaba como si fuera alguien del lugar. Expresa que la vida de los militares en tiempo de paz ofrece muy poco interés para los de afuera.

En su desarrollo de vida va nombrando los distintos cargos que tuvo: 1902, capitán y profesor en Escuela de Aplicación de Oficiales; en 1904, profesor de matemáticas en el Colegio Militar y pasó como auxiliar y jefe de construcciones en Campo de Mayo, luego jefe de sección; realizó actividad en ingeniería militar también en 1906 asciende a mayor donde se le reconoce la antigüedad de su grado, obtiene otra cátedra en el Colegio y en

telemetría y telegrafía óptica en la Escuela de Tiro; en 1908 segundo jefe de batallón de ferrocarrileros y arma la subdirección de la Escuela Normal de Tiro y realiza la campaña de Sierra de la Ventana. También agrega la misión de Santa Rosa de Toay. En 1909 asciende a teniente coronel y subdirector de la Escuela de Tiro. Campo de maniobras para la misión fue Tornquist y luego hizo misión a Chile con motivo del centenario del país hermano. En 1911 asume interinamente la escuela y en 1913 asciende a coronel. Un mes después subdirector del colegio militar, pasa jefe de brigadas de artillería al comando de la cuarta región militar. En 1915 el 9 de febrero asume como Director del Colegio Militar y cobra popularidad que se evidencia en estos tiempos.

Dice en el artículo que tuvo dos preocupaciones siempre: la primera, "modificar el plan de estudios del colegio adaptándolo a las necesidades cambiando la técnica militar moderna"; y la segunda era "infiltrar el concepto de ciudadano en el soldado, que el ejército se identifique con el pueblo, que le da vida".

Agrega que desde que ocupó una cátedra en el colegio insufló el principio esencial y se da por satisfecho ya que dice "(…) los sucesos que culminaron el 6 de septiembre responden a esa tendencia… el ejército fue el intérprete fiel de las más nobles aspiraciones del pueblo" (*El Hogar*, 27/02/1931). Para ellos, dice el reportero, fue mucho más que su director, fue maestro, inspirador y su norte. Supo mantener la autoridad jerárquica en el aula, el gimnasio y en la vida. Era uno más en todo hasta la gimnasia, pero sin perder autoridad.

En cuanto a fútbol, pertenecía a la comisión directiva de Boca Juniors y decía que practicaba footing ya que era más barato que el golf, pero con su puesto en el parlamento ya no tenía tiempo. Lo del golf hacia el final de su período cambiará ya que se juntaba en comidas de clubes de golf en forma seguida.

El periodista dice que contesta preguntas con simpática llaneza de criollos, desconoce frases hechas y no vive con temor de que sus palabras sean malinterpretadas. Su discurso primero en el congreso fue "batata" pero el asunto lo posesionó y eso le hizo olvidar todo.

Expone que como ministro de guerra de Alvear organizó por primera vez las fuerzas aéreas, sometió a reglamentación la aviación civil, construyó fábricas militares para crear aviones con materiales propios, pero también autos y camiones por la necesidad de emanciparnos de la industria extranjera sin competir con la industria del hierro que era insuficiente, además de fomentar la fábrica de pólvora en Córdoba ya que era productora de nitratos y celulosa pero los que opinaban nunca comprendieron. Creó hospitales, panaderías, lavaderos y un nuevo edificio para el colegio. Proyectó ley de disciplina.

Luego de 1923 asciende a general de brigada y 4 años después general de división. Simultáneamente con el ministerio de Guerra, desempeñaba el ministerio de Agricultura y Obras Públicas por renuncia de titulares, además de embajador extraordinario ante la

república del Perú por batalla de Ayacucho y su centenario y representante del gobierno en la conmemoración de la batalla de Carmen de Patagones.

Tuvo muchas condecoraciones como gran oficial de la Legión de Honor, gran cruz del Imperio Británico, gran cruz del mérito militar de España, gran oficial de conde de Italia, gran cruz de primera clase del mérito de Chile, de Rusia, Ecuador o gran oficial de la Orden del Sol de Perú.

Ante las críticas por un accidente del general Maradiaga en un avión en el delta, dice que él probó luego en un crucero aviones y paracaídas en toda la república por lo que corría muchas veces peligro, sin embargo comprobó con la práctica que todo funcionaba bien.

Terminada la presidencia de Alvear, pasó a disponibilidad y cuando se le plantea el tema de la revolución trata de eludirlo dice el reporter diciendo:

> No quiero hablar de la revolución-nos dice- por ahora. No conviene por patriotismo, contribuir a aumentar el apasionamiento con que se contemplan esos sucesos. Más adelante lo haré, en forma amplia y documentada (…). Lo único que quisiera decirles es que deseo que la revolución-que es obra del buen sentido argentino- no llegue nunca a ver malogrados sus frutos felices (…) (*El Hogar*, 27/02/2019).

Todo este artículo expresa una descripción de un hombre con una meta como Mitre que fue presidente y con anticipación a las elecciones ya se trabajaba para construir una imagen de líder, de maestro como de preocupación por la patria y por el pueblo. Luego de leer estas palabras no había dudas en los hogares que el mejor candidato era Justo. Esto no es suficiente y el 11 de septiembre de 1931 se presenta un artículo con el título "El buen humor es la clave del éxito de algunas personalidades argentinas" de Manuel Augusto Paredes donde aparecían el Dr. Nicolás Repetto, Martín Gil, Don Julio A. Costa, el Dr. Manuel Carlés y obvio, Agustín P. Justo cuyo excelente humor se traduce en una frase, tenía frescura mental según el autor, magisterio hermoso y era ágil como los jóvenes haciendo ejercicios con ellos riéndose, pero respetando su superioridad jerárquica. Se sumaba que desde el punto de vista popular fue querido por los deportistas y la hinchada demostró su simpatía y hasta en su primer discurso parlamentario fue humorístico. "Se reía como es un hombre bien-humorado" (*El Hogar*, 11/09/1931).

El 6 de noviembre de 1931 en la sección "Notas y Comentarios de Actualidad" una de los sueltos o noticias cortas que se publicaban estaba en primer lugar una con el título "Vísperas electorales" y decía que las aspiraciones de partidos políticos se han tardado en realizar y era de lamentarse que el radicalismo no se presentara ya que eso hacía que la fiesta no fuera completa y la elección no fuera popular. La elección resolvía la situación institucional, restableciendo el imperio de los poderes constitucionales y que a diferencia de las elecciones

anteriores a la ley Saénz Peña, no lo hará sin duda democrática. No dudas del desarrollo ordenado de la elección sino felices resultados para el país.

Luego debajo de ese título había otro "La mujer y la política" y decía que el Club Argentino de Mujeres ha dirigido una manifestación a la mujer argentina, invitándola a ejercer su influencia en los próximos comicios, no votando ya que no podía sino ensayando "condiciones de prudencia y de fina sagacidad. Influid en el espíritu del ciudadano votante a quien rodeáis con nuestro afecto y suave pero firmemente invitadle a reflexionar antes de arrojar su voto a las urnas". Aquí se puede observar cómo la revista influía en las mujeres que formaban hijos y tenían maridos o familia a quién podían convencer de alguna postura.

Luego de la votación aparece un suelto con el título "Nuestra Democracia" el 20 de noviembre diciendo que el sentimiento democrático está arraigado en nosotros, aún cuando lo desmientan las apariencias, existe aún en el caudillo para quien la cuestión de fondo es ganar las elecciones y la manera de ganarlas una simple cuestión de forma.

El 27 de noviembre un chico aparece en una foto preguntando quién ganó ya que se esperaba el escrutinio. El 2 de febrero de 1932 aparecen fotos de la transmisión de mando, pero el 2 de enero se realiza la apertura del parlamento y el 29 de enero publican que la constitución del congreso ha sido acogida con honores de acontecimiento histórico y el Congreso hacía sentir la sensación de normalidad.

En marzo y abril resulta que surge del congreso una ley que ponía gravamen al papel y el Círculo de Prensa coincidiendo con la Asociación Gráfica se dirigen al Ministerio de Hacienda a solicitar su abolición. Mientras El Mundo, La Nación, La Prensa se solidarizaron y publicaron sueltos en contra, era injusto que las publicaciones extranjeras costosas circulen libremente sin pagar eso y la Prensa publicó que la cifra era de 600 000 pesos que no compensaba los intereses de la cultura que hieren. Se amparaba *El Hogar* que era uno de los órganos máximos de prensa argentino y una de las primeras ilustraciones que colma de aspiraciones de la propaganda argentina en el exterior. El 20 de mayo publican que aumenta la revista a 30 centavos de 20, pero justificado porque tenía más páginas, color, contenido.

Junto con Justo la revista va a exaltar la actividad de Roca el vicepresidente y de Saavedra Lamas ministro de relaciones exteriores. De este último dicen que era nieto y bisnieto de presidentes y tataranieto del presidente de la Junta de Mayo lo que daba afirmación en el puesto que ocupaba y legitimidad.

En cuanto a veraneo al presidente Justo con el vice o su familia se lo ubica en Mar del Plata donde realizaba varios almuerzos o banquetes que fueron muy publicados en la revista. Incluso en la quinta presidencial o en la casa era cotidiano que invitara al círculo de militares o ministros o altos funcionarios a almorzar publicándose sus fotos.

En algunos artículos en la sección de "La paja en el ojo ajeno" de Pescatore di Perle se decía que todos los gobernantes son iguales, pero ante la crítica exterior en Suiza en un

artículo sobre que la revolución era todos los años, se defendía que nuestra revolución había sido distinta (*El Hogar*, 08/04/1932).

El 6 de mayo se lee el primer discurso presidencial y dice Justo "El poder ejecutivo puede mucho pero el pueblo puede más; necesita el gobierno para no salir de la línea que se ha trazado el apoyo de todos y funda en dicha ayuda más esperanza que en la bondad intrínseca de sus propios planes" (*El Hogar*, 06/05/1932). Se publican los nombres de los ministros y quienes iban a la asunción, embajadores y autoridades religiosas como el de Chile y Monseñor Felipe Cortesi.

En cuanto al humor delata situaciones como la crisis financiera o el tema del empréstito patriótico o cualquier tema que afectara a la sociedad, pedir ayuda a Justo o representarlo con su llaneza. Lanteri con Las Aventuras de don Pancho Talero representaban eso.

Sobre el empréstito estaba mal visto, pero conferencista decían que era necesario para nivelar el presupuesto y se publicaban sus opiniones. En un artículo de Blanca Moreno "Lo que enseña la crisis" decía que a la época de fastuosidad sigue una de mesura de gastos. Justo era reconocer que los argentinos carecemos de la experiencia necesaria para sobrellevar con inteligencia el trago amargo. No sabíamos ser pobres y lo peor que no estábamos dispuestos a aprenderlo. Y que no gastar dinero hacía que la gente fuera más hogareña e incluso se valorara la lectura de un buen libro (*El Hogar*, 01/07/1932).

En julio se publica el enlace de la hija del presidente y la ruptura entre uruguayos y argentinos. En agosto se decía que Saavedra Lamas era uno de los grandes internacionalistas que representaba la voz de américa y era interpretación de la tradición de Justo. En septiembre año a año se publicaba la exposición rural y la venta del campeón, el Shorton de cada año.

También se realizó el monumento a Bernardino Rivadavia una deuda del país por mucho tiempo, ya que era un horizonte, según Justo, un conductor, precursor de legislación fundamental y con mucha energía. Inauguraciones como el Alvear Palace o el Santuario de Nuestra Señora de Buenos Aires sucedieron, juramentos a la Bandera en el stadium Boca Juniors o toma de juramento a arzobispos como Luis Copello de Buenos Aires o la terminación del Colegio Militar donde Justo entregaba los grados.

El 10 de febrero de 1933 se le realiza otro reportaje a Justo por Vera Campos, pero en la sección "cuando yo era chiquito", lo que recuerda de sus años infantiles. Repite su admiración por Mitre, sobre su madre, que muere joven a quien amaba y quien le había enseñado sus primeras letras y sobre su padre que estuvo preso por cuestiones políticas. Relata cómo decide ir al Colegio Militar pero lo que hace enfrentarlo con su padre y están varios años sin hablarse. Cuenta que eran 7 hermanos y que su esposa que conoce desde niña y con quien jugaba en su adolescencia ya diciéndole "novia mía", había sido el amor de su vida. Se casó como estudiante de ingeniería y había tenido a su hijo antes de terminar.

Dice que siempre se dio antes de que lo necesitaran a sus padres, esposa, hijos y ahora nietos. "Soy un hombre natural que marcha por la vida al son de sus deberes internos". La reportera se sorprende que era un hombre bueno y de gran salud moral, pero ya existe en la revista un reportaje anterior sobre su vida, no los afectos, pero sí sobre Mitre y sus valores. Este reportaje, como se hace en la época de Uriburu, se lo muestra como un padre de familia, con sentimientos y emociones ante la crisis que hay en el país. A fin de año de 1932 hay ya intentos de revoluciones lo que hace que puedan influenciar en los hogares para cambiar opiniones y recobrar la confianza en él.

En julio de 1933 publica luego de la tapa unas palabras a la juventud explicando que recibimos una herencia cómoda, en cierto modo, porque nuestro país carece de grandes problemas materiales. La idea era que contamos con tierra prodigia y clima propicio para prosperidad, fácil vivir y alimentar a una población diez veces mayor. Pero la herencia no es sin obligaciones. Las cuestiones materiales están, las que hay que provocar son las espirituales. Heredamos un continente de nuestra Patria y deben elaborar ahora su contenido espiritual de la nacionalidad argentina los jóvenes, la mejor reserva de la Patria (*El Hogar*, 7/7/1933).

En 1933 está la misión a Gran Bretaña publicándose la llegada a Gran Bretaña y la llegada a Buenos Aires, la celebración del 9 de julio y el sepelio de Yrigoyen.

En 1934 Se publica *Paz en América* de Saavedra Lamas por la negociación para frenar la guerra del Chaco y sumar la unidad americana.

En cuanto a viajes y relaciones internacionales de Justo con otros países se relata el viaje a Río de Janeiro (*El Hogar*, 6/10/1933) y se lo retrata con imágenes y comentarios. Otro aspecto son las visitas en 1936, como la del presidente Getulio Vargas de Brasil e incluso el tema del puente que une los dos países o la visita del presidente de Estados Unidos Franklin D. Roosevelt. Cada visita hizo que la revista realizara una publicación especial con cultura y distintos aspectos del país del que vienen. El congreso eucarístico internacional también tiene mucha repercusión (*El Hogar*, 28/9/1934).

Durante los últimos años no aparece en la revista solo en eventos de almuerzos o banquetes o en un viaje a varias provincias con su esposa y como abuelo de niños ya que se llevaba muy bien con ellos y hacía fiestas en la quinta presidencial en su honor. Sacando estos motivos no aparece mucho.

El 15 de octubre de 1937 aparece el suelto "Evolución democrática". Justo había dicho en un acto que la democracia era evolutiva y perfectible, renovar las formas, ajustando lo requerido en cada etapa en la evolución de las naciones es fortaleza.

El 3 de septiembre de 1937 "Sucesión" decía que en las elecciones que venían hacían ver lo que habían dicho unos ingleses que habían visitado el país, que la normalidad en la que transcurre el país la crisis planteada por la determinación matrimonial del ex soberano y que conducen a la abdicación del nuevo.

El 29 de febrero de 1938 se publica "El Nuevo Período Presidencial" mostrando la transmisión de mando al próximo presidente electo Roberto M. Ortiz. Uno de los detalles finales es la exaltación de su biblioteca como una de las más completas.

## Conclusiones

Este trabajo busca mostrar cómo se puede trabajar una revista femenina como es *El Hogar* como documento histórico para extraer información. Los medios de comunicación son una ventana al mundo y un mecanismo de transmisión de culturas políticas, normas y valores que determinan la representación que una sociedad se hace de sí misma, de su pasado, presente y futuro.

Por esto de esta manera analizo la figura del presidente Justo desde 1930 hasta 1938 para observar lo publicado sobre él. La prensa de interés femenino es fuente formadora de opinión, por eso es interesante analizar reportajes, ideas, opiniones, noticias, humor o artículos relacionado con su figura.

La importancia de este trabajo radicó en el uso de este órgano de difusión para transmitir ideas políticas, que ejerce un control social al influir sobre el gusto de su público lector, que se trata de un determinado sector de la sociedad. Las publicaciones periódicas han sido mecanismos de afirmación de identidades políticas y culturales y son un mirador esencial para rastrear la circulación de ideas y expresión. Demostrar ese uso de este medio y también la utilización de una fuente más para buscar una historia total, hay documentos que se encuentran en esta revista que son de archivos privados y no se encuentran en diarios, archivos o libros.

## Fuente

Revista *El Hogar*. Editorial Haynes. Años: 1930-1938 en hemeroteca Biblioteca Rivadavia de Bahía Blanca.

## Referencias bibliográficas

Beigel, F. (2003). "Las revistas culturales como documentos de la historia latinoamericana". *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 8(20), 105-115.

Borges, J. L. (2000). *Borges en* El Hogar. Buenos Aires: Emecé.

Petra, A. (2007). “El pequeño mundo: revistas e historia intelectual. Apuntes para un estudio de Pasado y Presente (1963-1965)”. *IV Jornadas de Historia de las Izquierdas “Prensa política, revistas culturales y emprendimientos editoriales de las izquierdas latinoamericanas”*. Ciudad de Buenos Aires: CeDInCI, pp. 2-8.

Rubio de Zocchi, M. y del Carril, M. L. (2000). “Notas sobre *El Hogar*”. En *Borges en* El Hogar. Buenos Aires: Emecé.

Ulanovsky, C. (1997). *Paren las rotativas. Historia de los grandes diarios, revistas y periodistas argentinos*. Buenos Aires: Espasa.

# Desafíos de la literatura del Siglo de Oro en el aula del siglo XXI

Verónica Marcela Zalba[1]

## Objetivo

La presente propuesta pretende, en primer lugar, revisar la propia práctica docente en la enseñanza del profesorado de la carrera de Letras. Como en trabajos anteriores, surge en respuesta a las inquietudes planteadas durante las distintas comisiones de cursado, particularmente las de 2017, 2018 y 2019 en la materia Literatura Española II, a cargo de la Dra. Ramadori, donde cumplo mi labor de asistente. Desde el área de trabajos prácticos hemos intentado responder a las diferentes demandas de los grupos, precisando los criterios de selección del material referente al estudio de los textos literarios pertenecientes al Siglo de Oro español. Nos enfocaremos, en primer lugar, en el planteo del problema y en segundo lugar, en la búsqueda de la oferta literaria, confrontando diferentes ediciones y propuestas, analizando los elementos que debe tener en cuenta el futuro docente en su propia formación y al preparar una clase de literatura para los adolescentes en pleno siglo XXI, con las demandas y dificultades que implica.

## Planteo del problema

En una primera instancia, pudimos observar que los alumnos de la cátedra del cuarto año del profesorado transitan, en la mayoría de los casos, la práctica docente. A partir de diversos encuentros, manifestaron como una de las mayores dificultades cierto desconocimiento e

[1] Departmaneto de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), correo electrónico: vmzalba@uns.edu.ar.

incertidumbre al tratar de abordar las lecturas, especialmente por la gran cantidad de textos de Literatura Española II presentes en los programas escolares, en las propuestas de las editoriales y los cánones que abordan los planes de estudio del Ministerio de Educación no sólo para secundaria superior, sino también para los primeros ciclos. La obra de Cervantes, *Don Quijote de la Mancha* es una de las más reproducidas, especialmente en ediciones infantiles generando numerosos interrogantes. Si tomamos como punto de partida la propia experiencia lectora, entendemos como un primer paso fundamental, buscar buenas ediciones y hacer un relevamiento de la oferta al alcance de los futuros egresados. La pregunta obligada a partir de allí es revisar el término lectura**,** ya que no es lo mismo para un adolescente que para un joven especialista. Daniel Cassany, por ejemplo, desarrolla el concepto ligado al pensamiento ya que para el autor "leer es comprender" (Cassany, 2000, p. 193).[2] No podemos pensar hoy día un momento de nuestra vida que no implique la lectura ya sea en formato impreso o digital. En consecuencia, es necesario partir de una profunda reflexión de nuestra propia formación lectora en el ámbito universitario explorando qué y cómo leemos**.** A su vez, esta experiencia conecta a los estudiantes avanzados con su propia formación escolar y eso es importante a la hora de generar un vínculo tanto con el texto, en el acto mismo de leer, como con la representación dentro del imaginario colectivo de la tarea docente. Los formamos como futuros investigadores y esencialmente como profesionales de la lectura, con amplio dominio de todas sus variantes. Deben conocer y sortear las dificultades que plantean la interpretación de textos del Siglo de Oro, ya que frente a los adolescentes de hoy son el marco de referencia, pues voluntariamente o no, se posicionan como expertos lectores. Por lo tanto, el docente universitario debe tener en cuenta este circuito en cuestión y estimular las competencias lectoras y el uso de las *microhabilidades* (Cassany, 2000, p. 206).[3] Debemos formar lectores calificados, es decir críticos y reflexivos, capaces de hacer un uso creativo de las propuestas literarias. Por supuesto, saltan rápidamente las dificultades. La forma de leer ha evolucionado, se ha ido expandiendo, y se ha diversificado de manera extraordinaria según los especialistas, con la presencia de la tecnología[4]. Hoy no somos los lectores de hace cincuenta años, y ni siquiera los de diez años

[2] "(…) lo que importa es interpretar lo que vehiculan las letras impresas, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de estos signos. Eso es lo que significa básicamente leer." Cfr. *Enseñar lengua* (2000, p. 197).

[3] Cassany se refiere al conjunto de herramientas "que tenemos a nuestro alcance para comprender y que utilizamos selectivamente según los objetivos de lectura. El ***lector experto*** controla el proceso de lectura y sabe elegir las estrategias adecuadas al texto y a la situación de lectura" (2000, p. 202).

[4] El concepto de lectura como navegación afecta a las nuevas generaciones, especialmente a los jóvenes que sientes mayor predisposición para leer una pantalla, asociada también a lo placentero como el chateo con los amigos. (Cfr. Albarello, 2011, pp. 121-123).

atrás. Internet ha transformado también el acceso a los libros y al material crítico sobre los mismos (actas de congresos, publicaciones en revistas especializadas, etc.). Las páginas digitales permiten el acceso y vinculación con material específico a todo tipo de lectores, expertos o no. Manejar esas herramientas permitirá también definir el rango de estrategias a utilizar frente al alumnado adolescente, conocedor de las novedades informáticas.

**Búsqueda del material: diseñando criterios de selección**

Reunimos para algunas de las clases ediciones diferentes de algunos de los textos del Siglo de Oro español que aparecen en el programa de secundario, como por ejemplo el *Lazarillo de Tormes*, *La vida es sueño* de Calderón de la Barca y especialmente del *Quijote*, famosa obra de Cervantes. Los libros impresos fueron analizados por los alumnos y se decidió por la que mayor variedad ofrecía para realizar un análisis exhaustivo. Las ediciones del Quijote pensadas para lectores dentro del grupo de alumnos de la universidad o del nivel Terciario, revestían ciertas dificultades como la extensión y complejidad del texto ya que esos elementos incidían directamente en el factor tiempo y, por lo tanto, requerían un mayor esfuerzo de lectura. Los alumnos de nivel secundario, deberán enfrentar una dificultad agregada que es el desafío del lenguaje propio del Barroco español del siglo XVII. Para realizar de la mejor manera una adecuación didáctica del material, el futuro profesor deberá tener a su alcance una buena y completa edición, conocer las existentes y administrar las herramientas para realizar la mejor elección del material, anticipando las ofertas del mercado (librerías, internet) ofrecidas a los jóvenes.

¿Con qué criterios realizar la selección? Se deben tener en cuenta varios factores, de los cuales, el económico aunque no es un impedimento irresoluble puede generar discusión. Las bibliotecas suelen ser una buena solución, pero es importante que el futuro docente maneje con criterio su propio material a partir de ediciones y sitios de internet confiables. Con respecto al Quijote, los mejores ejemplares pertenecen a calificadas editoriales españolas, que aportan herramientas valiosas como *notas al pie, prólogos y estudios críticos* que permiten un análisis más profundo del texto y un trabajo serio del investigador/especialista. Tal es el caso de las ediciones aniversario del *Quijote*, a cargo de la Real Academia Española, la de Francisco Rico (de editorial Crítica) o la de Martín de Riquer, por dar algunos ejemplos.




**Figura n.º 1.** Ediciones académicas

l alumno del profesorado debe entrenar su ojo analítico para diferenciarlas de aquellas que sólo buscan la difusión de la obra, en formatos reducidos, las llamadas “ediciones escolares o de divulgación”, sin notas adicionales ni comentarios sobre la obra.

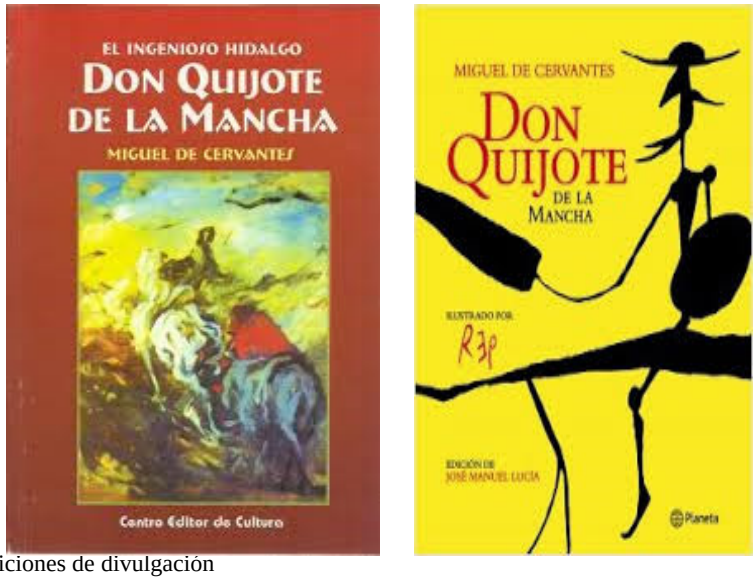



**Figura n.º 2.** Ediciones de divulgación

Se aconseja hacer un relevamiento de librerías y el aprovechamiento de distintas bibliotecas usando como guía la bibliografía seleccionada por la cátedra en los planes de estudio, donde se sugieren los mejores especialistas de cada tema. De la misma manera, la consulta en páginas oficiales y revistas virtuales, debe centrarse en aquellas con excelentes referencias y coordinadas por prestigiosos centros académicos.

## Debate

Las clases prácticas tomaron a partir de los siguientes encuentros otros caminos, poniendo el foco en las ediciones del *Quijote* para los distintos niveles de la actividad escolar. Por grupos, de tres o cuatro estudiantes, el trabajo práctico consistió en analizar las ediciones propuestas por la cátedra a partir de una guía de trabajo y alrededor del libro o los libros elegidos, buscar y reflexionar cómo trabajarían con ese material y a qué tipo de alumnos estaría orientado (nivel inicial, primero, segundo o tercer ciclo y secundaria superior).



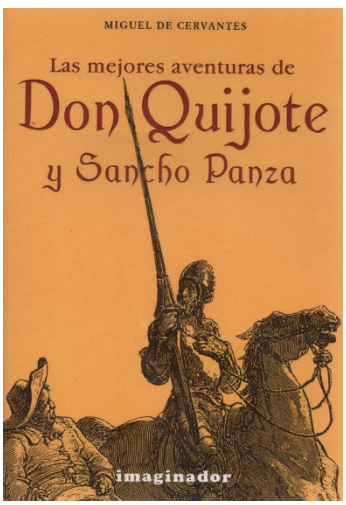

**Figura n.º 3.** Ediciones escolares

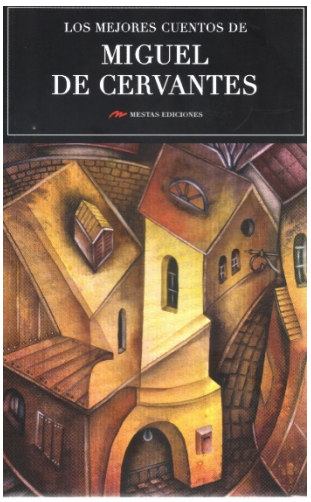
El cuestionario rondaba principalmente a partir de los siguientes interrogantes:

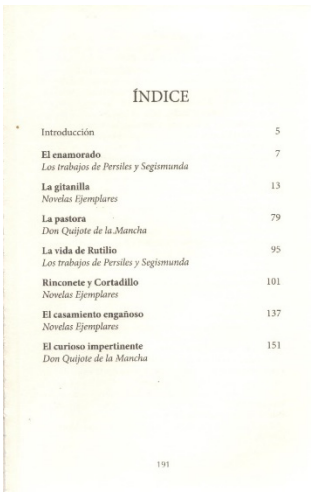
- ¿Qué libro eligieron y por qué? ¿qué les resultó atractivo de ese material? (portadas, ilustraciones, diseño general, etc.)
- ¿Qué actividades les plantearían a los alumnos para acercarlos a ese material?
- ¿Cuánto tiempo de clase o cuántas clases les ocuparía?
- ¿Qué dificultades o facilidades les brinda ese material?
- ¿Qué *adaptación* hace cada uno de esos textos del *Quijote* de Cervantes?
- ¿Hay una *selección* o *recorte* de la obra original? ¿cuál es el criterio?

- ¿Qué debería *agregar o aportar el docente* a cargo para completar el estudio de la obra con los alumnos?
- ¿Cómo lo evaluarían?

En primer lugar, surgió en el debate los conceptos de *selección* y el de *adaptación*. Es decir, no será lo mismo a la hora de plantear una clase tener a mano una edición que proponga una *selección* de capítulos del Quijote, tal cual los escribió el autor con las notas de una buena edición crítica que una *adaptación*[5] que implica una reformulación o cambio del episodio ya sea desde el punto de vista formal, el uso más moderno del español o la supresión o alteración de las partes difíciles para mejorar la comprensión de un pasaje o, por lo menos, hacerlo más accesible a los futuros lectores, así como una *versión libre*. En todos los casos, es el docente con una buena formación académica el que tiene la última palabra en la elección de cada material, justificada por una intensa búsqueda, corroboración de las fuentes y revisión de los criterios editoriales con los que se preparó cada una de ellas antes de ofrecerla a los adolescentes. El profesor a cargo debe confrontar ese material con propuestas editoriales fidedignas y extremar cuidados frente a los errores de edición o presentación del material, teniendo en cuenta los objetivos y fundamentos con los que se preparó cada una de ellas. También están las propuestas a las que podríamos denominar mixtas, que mezclan las anteriores, generando una propuesta híbrida que combina texto original y adaptación.





ÍNDICE

Introducción 5
El enamorado 7
Los trabajos de Persiles y Segismunda
La gitanilla 13
Novelas Ejemplares
La pastora 79
Don Quijote de la Mancha
La vida de Rutilio 95
Los trabajos de Persiles y Segismunda
Rinconete y Cortadillo 101
Novelas Ejemplares
El casamiento engañoso 137
Novelas Ejemplares
El curioso impertinente 151
Don Quijote de la Mancha
191

**Figura n.º 2.** Ediciones mixtas. Nótese el erróneo uso del término “cuento”

[5] Para ampliar el concepto de adaptación y el uso del lenguaje consultar Werner, Sara (en línea).

Es un hecho que, en la mayoría de las planificaciones docentes actuales, se presenta una división en la bibliografía, distinguiendo los "libros para el docente" y los "libros recomendados para los alumnos". Dicha separación implica un esfuerzo en ese proceso de rastreo de libros y adecuación que debe evidenciarse en el ámbito áulico. Los distintos tipos de textos resultan ejemplos de la transposición, es decir la selección de ciertos contenidos para ser enseñados en la práctica (Bombini, 1995, p.30). [6] También esto está estrechamente ligado a la necesidad de transmisión que nos llevará al problema de la capacitación y actualización, así como la actividad de difusión, presentes por ejemplo, en manuales y revistas docentes.

Analizar el objeto libro debe ser para los futuros profesores de literatura un continuo interrogarse sobre la propia práctica respecto a la información que brinda, el autor, la época, el marco teórico que fundamenta la edición, sus objetivos, lectores a quienes está dirigido, entre otras.




**Figura n.º 5.** Ediciones ilustradas

El trabajo de la práctica docente debe también abarcar ese proceso de reconstrucción por parte del investigador. Muchos libros bajo una falsa apariencia, ocultan las verdaderas condiciones del acto de divulgación, es decir que como formadores de lectores debemos descartar un acercamiento ingenuo y develar los procesos de *fragmentación* y *montaje*[7].

[6] "El divulgador se constituye en voz única que nos permite reconocer el complejo proceso de *apropiación* de las voces de los textos fuentes" (1995, p. 31).

[7] Bombini define el montaje como "los procedimientos propios de la divulgación como paráfrasis, ejemplificación, explicación, entre otros que tienden a resolver los problemas de lectura que presenta el texto fuente" (1995, pp. 31-32).

## Construcción académica

A partir de los resultados del debate ofrecido en la universidad con los alumnos de cuarto año de la carrera, surge la confección de algún tipo de herramienta como la *plantilla de análisis de libros*, que nos permitiría visualizar las carencias y los aciertos de las distintas propuestas editoriales al alcance del profesor y los futuros alumnos[8]. También es necesario resolver otras cuestiones como para qué tipo de clases (expositivas, taller, etc.) están pensados y si permiten o no una mayor participación del alumnado. Pero también falta resolver algo esencial en la construcción de cualquier clase de literatura: ¿Dónde aparecen el *gusto* y el *deseo* de leer? La motivación es un elemento fundamental a tener en cuenta y afecta tanto a los futuros profesionales como a los adolescentes, cansados del análisis repetitivo y escasamente creativo de los textos, hecho tristemente reiterado en su trayectoria escolar.

Las relaciones entre profesores y alumnos, tanto en escuelas públicas como privadas, se encuentran en el centro del debate, atravesadas por programas variados y respaldadas por hábitos de lectura precarios. ¿Cómo debe proceder a intervenir el futuro docente? Debe concebir las clases donde los alumnos no realicen una mera recepción de contenidos, una acumulación de datos y un reconocimiento mecánico de categorías y modelos de lectura. Las actividades no deben reducirse a cuestionarios o guías de trabajo que se contestan mecánicamente pensado en la nota y una futura evaluación.

El modelo que proponemos es uno que posibilite la interpretación del Quijote, pero sin dejar de lado aquellos "espacios de incertidumbre" que suelen ser los disparadores para la búsqueda de respuestas en el texto y que el docente debe acompañar. Si como explica Bombini "toda lectura es política" (1995, p. 49) la posibilidad de aprender sobre un autor del Siglo de Oro que quizás de otra manera no conocerían se vuelve fundamental. La posibilidad de ampliar el espectro cultural de lectura abarca dos aspectos: por un lado, el contexto de producción circulación y recepción de los libros (siglos XVI y XVII) pero también la *resignificación* que de todo eso realiza un adolescente en pleno siglo XXI, por ejemplo, de temas como el hambre o la violencia (*Quijote*, I, 4). Debemos concientizar a los docentes formadores, para que reflexionen sobre el mismo proceso que transitan, se cuestionen sobre lo que deben saber los chicos y cómo lograrlo.

[8] Confeccionar una planilla o grilla permitiría visualizar de manera más efectiva los elementos a favor y en contra de los distintos modelos editoriales y el hecho de volcarlos al papel facilitaría la discusión y el debate sobre los mismos en la clase de Literatura española. (Ver Planilla del Anexo).

## Modelos de circulación de la lectura: oferta académica y editorial

Otro aspecto importante que nos queda para reflexionar es acerca de los espacios de circulación de la literatura, tanto en el ámbito académico como escolar y el fuerte desafío que esto implica a los futuros profesionales que se mueven entre los dos. Por un lado, como ya expresamos están los libros preparados por especialistas y que son parte de la bibliografía de los programas de estudio de cada facultad. Por otro, están los manuales y antologías escolares que proponen las editoriales, quienes hacen una selección y recorte de autores, géneros, períodos históricos, movimientos, etc. acompañados de actividades que se transforman en particulares vías de acceso a esos datos, habilitando o clausurando exponentes o categorías literarias. Recordemos que las propuestas editoriales están directamente ligadas al concepto de consumo[9] y tiene que ver con el control del mercado, y que por lo tanto, el profesor con formación académica debe mantener en todo momento un espíritu crítico, analítico de todas las propuestas frente a las cuales se encuentra como mediador por su formación, especialmente la rotuladas como "literatura juvenil" y que se presentan como adaptaciones de los "clásicos" para comodidad del lector adolescente.

Desde la universidad debemos formar a los futuros profesionales teniendo en cuenta un criterio propio para la selección del material, anticipándose a las "trampas" e imposiciones del mercado, que a veces hasta pueden sobrepasar al mismo docente, en su calidad de "empleado" cuando es impuesta desde la institución escolar en la que se encuentra (especialmente frecuente en el ámbito privado). Buscar, comparar y seleccionar son funciones intransferibles. Es en esa toma de decisiones donde la formación del docente entra en juego y se dan las condiciones para aplicar sus propios saberes. Coincidimos con Bombini en que la literatura es:

> Una actividad social compleja que supone distintas instancias de producción para estos textos (…) El mercado editorial, las librerías, la crítica periodística, las revistas literarias, la universidad, los institutos terciarios y las escuelas son algunas de las

[9] Con respecto a las propuestas editoriales y el mercado del que los futuros docentes no están ajenos Bombini afirma que "el profesor de literatura deberá atravesar un espacio saturado de múltiples diseños, tipografías, logos y formatos que distinguen editoriales y/o colecciones, espesores, colores, fotos, ilustraciones, tapas, fajas y también listas de precios, ofertas de 3 por 10 o de 5 por 15" (1994, p. 45). Es decir, el docente debe tener en cuenta la presencia de estas variables, pero no deben ser los únicos criterios a la hora de elegir un texto. Saber que existe sí, pero no son condicionantes. Se deben buscar alternativas que cumplan los requisitos o por lo menos la mayoría, sin descuidar la calidad o integridad de los textos.

> instituciones encargadas de la difusión, legitimación e imposición de textos, autores, juicios y valores literarios (1994, p. 40)[10].

Tener conciencia de esa responsabilidad es parte de nuestra función académica y dotar a los futuros profesores del juicio crítico para buscar las más adecuadas ediciones o descartar otras. Allí se hace evidente la fundamentación como resultado de la acción formadora de la universidad a partir de múltiples exponentes y miradas. Evitar una transmisión homogénea o simplista, ocasionada por el desgaste y las tensiones en el ámbito escolar, como el mandato de "cumplir con el currículum", descartando argumentos falsos y reiterados sobre las dificultades que ofrece el material. No deben tomarse como excusa para justificar un reduccionismo excesivo y arbitrario de los textos literarios, favorecido en muchos casos por algunas propuestas editoriales (libros, manuales, colecciones de clásicos, novedades, etc.). Como formadores de profesionales debemos combatir el vaciamiento de contenidos, el empobrecimiento de la lectura de textos clásicos y el fastidio del alumnado que "lee por obligación", sin comprender su valor al hacerlo a partir de propuestas fragmentadas o adaptaciones descuidadas.

## Conclusiones

Si bien no podemos dar una solución definitiva que abarque todas las variables, el hecho de discutir frente a los libros y con los propios compañeros obligó a afinar la mirada y explorar en forma conjunta un acercamiento a las clases prácticas. Todos coincidieron en que es fundamental tener una buena lectura de los textos antes de discutir cómo orientar la misma al público infanto-juvenil. Observaron los elementos a favor y en contra de las propuestas, las ilustraciones, el material extra para el estudio del libro y los diferentes tipos de adaptaciones. Resultó un buen ejercicio y posibilitó, a cada uno desde lo personal, decidir cuáles resultaban más atractivas y justificar frente a los compañeros esa elección.

Por eso creemos necesario más que nunca una reflexión de la propia práctica docente, especialmente en la universidad como "formadora de formadores" teniendo en cuenta el perfil de egresado. El docente es protagonista y artífice de la propia práctica y asume un compromiso, frente a sus alumnos, la institución escolar y la sociedad de la cuales todos los

[10] Bombini también define a la universidad como el "espacio institucional donde circulan instancias de autoridad y arbitraje respecto a la literatura en el discurso de la enseñanza, la crítica, la investigación universitaria y sus circuitos: cátedras, cursos de posgrado y extensión universitaria, libros, revistas especializadas, monografías, etc." (1994, p. 42).

involucrados somos parte interesada. La búsqueda debe ser una experiencia innovadora, que aporte soluciones para los problemas de lectura y aprendizaje, facilite el abordaje de los mismos con pensamiento crítico y autónomo, pero sin dejar de lado la vocación. Es la universidad la encargada de prepararlos y de habilitar los espacios de discusión de los cuales saldrán más y mejores profesionales. Frente a la gran pluralidad de opciones, el profesor se debate entre distintos modos de relación con, por un lado, el objeto libro; y por otro, con el adolescente inmerso en un mundo atravesado por la tecnología que renueva cada día la velocidad y calidad de la lectura. El debate debe tener en cuenta al currículum y la inclusión de los autores del Siglo de Oro. Por eso, desde el ámbito académico debemos estimular a los futuros profesionales y alentarlos en la búsqueda permanente de soluciones, rescatando el valor de la experiencia áulica, poniendo en práctica distintas herramientas, generando espacios a partir de soluciones creativas, dando lugar a los ensayos y errores como oportunidades de aprendizaje en un marco de formación permanente del que la universidad es parte fundamental e imprescindible.

**Fuentes**

Basch, A. (2008a). *Abran cancha que aquí viene Don Quijote de la Mancha*. Buenos Aires: Colihue.

Basch, A. (2008b). *Las increíbles aventuras de Don Quijote y Sancho Panza*. Buenos Aires: Estrada.

Cervantes, M. de (1976). *El mundo de Don Quijote*. Narración de Cristina Gudino Kieffer. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Cervantes, M. de (2000). *Don Quijote de la Mancha*, edición, introducción y notas de Martín de Riquer, Tomo I y II, Barcelona: Planeta.

Cervantes, M. de (2001). *Don Quijote de la Mancha*, edición de Francisco Rico. Barcelona: Crítica.

Cervantes, M. de (2005). *Las mejores aventuras de Don Quijote y Sancho Panza,* edición de Elsa N. Felder. Buenos Aires: Grupo Imaginador de Ediciones.

Cervantes, M. de (2007). *La historia de Don Quijote de la Mancha*. Buenos Aires: El gato de hojalata.

Cervantes, M. de (2008). *Las aventuras de don Quijote y Sancho Panza. Un Quijote para niños ilustrado por los niños de Azul*. Azul: Alfaguara.

Cervantes, M. de (2016a). *Don Quijote de la Mancha*. Serie El manga, Barcelona: La otra.

Cervantes, M. de (2016b). *Don Quijote. Música para niños*. Naxos Deutschland: EMSE EDAPP.

Cervantes, M. de (2017). *Los mejores cuentos de Miguel de Cervantes*. Madrid: Mestas Ediciones.

Falconi, M. I. (2018). *El caballero de la Mancha*. I y II, Buenos Aires: Quipu.

*Ladran, Sancho. Selección de capítulos de Don Quijote de la Mancha* (2001). Buenos Aires: Cántaro.

Marinángeli, A. (2018). *Todos los días literatura: segundo ciclo.* Buenos Aires: Ediba.

Sampayo, R. y otros (2013). *Literatura V. Los territorios realistas, fantásticos y de ciencia ficción*. Buenos Aires: Estación Mandioca.

Sevilla, F. (2014). *Yo, Sancho Panza. Él, don Quijote*. Buenos Aires: Aique.

**Referencias bibliográficas**

Albarello, F. (2011). *Leer/navegar en internet. Las formas de lectura en la computadora*. Buenos Aires: La Crujía.

Andruetto, M. T. (2015). *La lectura, otra revolución*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bombini G. (1994). *El lugar de los pactos. Sobre la literatura en la escuela*. Buenos Aires, UBA.

Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Bombini, G. y otros (1995). *Otras tramas. Sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. Rosario: Homo Sapiens.

Cassany, D. (2009). "Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos". *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Buenos Aires: Paidós.

Cassany, D. (2012). *En-línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. y otros (2000). *Enseñar lengua*. Buenos Aires: Graó.

Chartier, R. (1994). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza Editorial. Recuperado de: https://www.academia.edu/32441077/Chartier_Roger-_Libros_Lecturas_Y_Lectores_En_La_Edad_Moderna.

Manguel, A. (2014). *Una historia de la lectura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Manguel, A. (2015). *El viajero, la torre y la larva. El lector como metáfora*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Soriano, M. (1999). *La literatura para niños y jóvenes*. Buenos Aires: Colihue.

Proust, M. (2003). *Sobre la lectura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Werner, S. (2013). *Que es una adaptación literaria*. Recuperado de: http://aprendizajedesara.blogspot.com.ar/2013/07/que-es-una-adaptacion-literaria.html

Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

## Anexo

Plantilla de análisis de libros

| | Criterios | Observaciones |
|---|---|---|
| Libro n.º | Datos editoriales | |
| | ¿Hay una conceptualización pertinente del Siglo de Oro? | |
| | Realiza un análisis crítico de la obra | |
| | ¿Qué objetivos se plantea? | |
| | ¿Qué relación establece con el texto original? Adaptación, selección, etc. | |
| | ¿Qué actividad sugiere o permite? | |
| | ¿Qué elementos acompañan al texto? Ilustraciones, notas al pie, etc. | |
| | Destinatarios | |
| | Evaluación final | |



DEPARTAMENTO
DE HUMANIDADES
UNS




EDITORIAL
DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL DEL SUR

ISBN 978-987-655-258-5