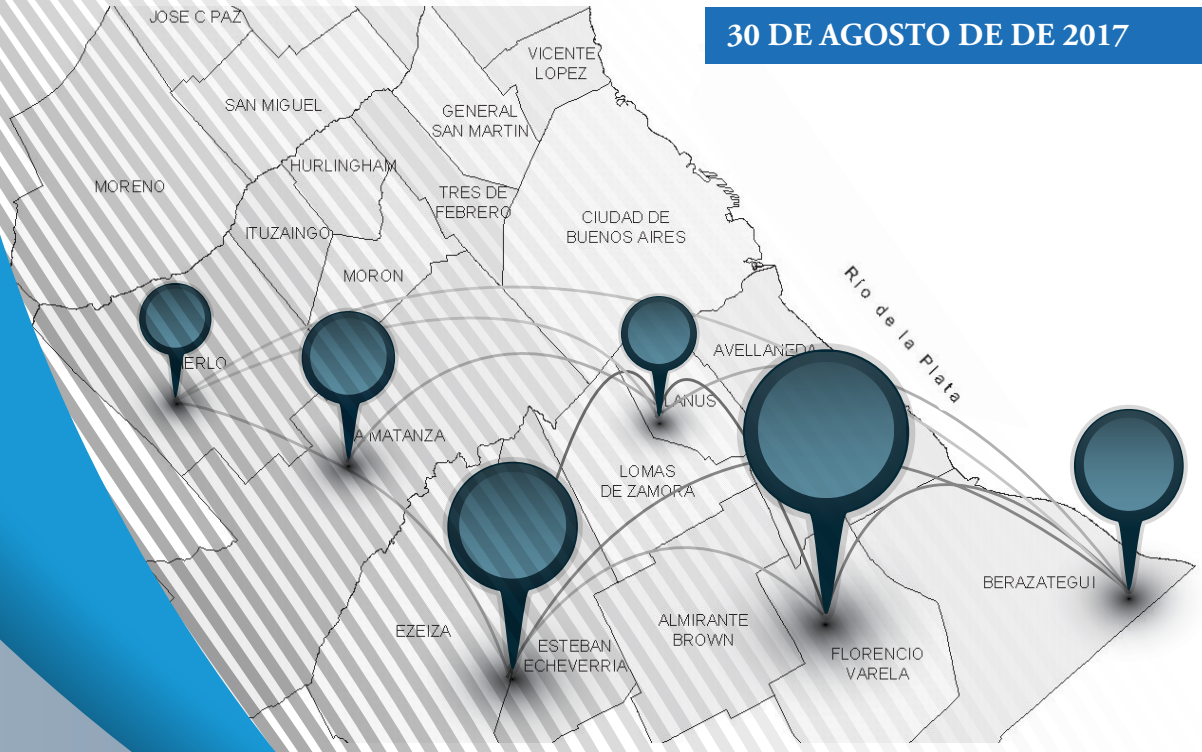
# Actas de las 2das Jornadas de INVESTIGACIÓN Y VINCULACIÓN

*Territorio, investigación y vinculación: Problemas y potencialidades en el contexto actual*

**30 DE AGOSTO DE DE 2017**




Universidad Nacional ARTURO JAURETCHE

Universidad Nacional Arturo Jauretche
Actas de las Segundas Jornadas de Investigación y Vinculación de la UNAJ : territorio, investigación y vinculación : problemas y potencialidades en el contexto actual ; compilado por Dolores Chiappe. - 1a ed . - Florencio Varela : Universidad Nacional Arturo Jauretche, 2019.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-3679-34-6

1. Jornadas. 2. Investigación. 3. Actas de Congresos. I. Chiappe, Dolores, comp. II. Título.
CDD 378.007

Universidad Nacional Arturo Jauretche
Rector: **Lic. Ernesto Fernando Villanueva**

Directora del Centro de Política Educativa: Lic. María Gabriela Peirano
Director Centro de Política y Territorio: Lic. Rafael Ruffo

Actas de las Segundas Jornadas de Investigación y Vinculación de la UNAJ
Territorio, investigación y vinculación: Problemas y potencialidades en el contexto actual

Coordinación editorial: Gabriela Ruiz
Diseño de tapa y maquetación: Editorial UNAJ

© 2018, UNAJ
Av. Calchaquí 6200 (CP1888)
Florencio Varela Buenos Aires, Argentina
Tel: +54 11 4275-6100
editorial@unaj.edu.ar
www.unaj.edu.ar

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723
Impreso en argentina

**Universidad Nacional Arturo Jauretche**

---

# *Actas de las 2das Jornadas de* INVESTIGACIÓN Y VINCULACIÓN

*Territorio, investigación y vinculación:*
*Problemas y potencialidades*
*en el contexto actual*

---

**Comité Académico**
Binstock, Miguel – Director del Instituto de Ingeniería y Agronomía-.
Couyoupetrou, Luis – Director del Instituto de Ciencias Sociales y Administración-.
González Velasco, Carolina -Directora del Instituto de Estudios Iníciales-.
Medina, Arnaldo -Director del Instituto de Ciencias de la Salud-
Peirano, María Gabriela -Directora del Centro de Política Educativa-.
Ruffo, Rafael – Director del Centro de Política y Territorio-.

**Comité Organizador**
Amati, Mirta; Chiappe, Dolores; Itchart, Laura

**Secretaría Técnica**
Chaires, Mayra

**Personal de Apoyo**
Britez, Amancai; Loscocco, Mariana.

**Coordinadores de grupo de trabajo**
**GT 1: Desarrollo productivo, trabajo y ambiente**
**Subgrupo Nº 1: Producción**
Caresani, Darío (UNAJ- IIyA; Cross, Cecilia (UNAJ-IIyA)
**Subgrupo Nº 2: Ambiente**
Crojethovich, Alejandro D. (UNAJ-ICSyA); Salcedo, Gastón (UNAJ-ICSyA)
**Subgrupo Nº 3: Trabajo**
Del Bono, Andrea (CONICET_ICSyA-UNAJ/UNLP); Frassa, Juliana (UNAJ-ICSyA/UNLP)
**Subgrupo Nº 4: Producción**
Irastorza, Ramiro (CONICET/UNAJ-IIyA); Morales, Martín (UNAJ-IIyA)

**GT 2: Sujeto, política y gobierno**
Dércoli, Julián (UNAJ); Salas, Ernesto (UNAJ)

**GT 3: La salud en el territorio**
**Subgrupo Nº 1:** Políticas y Servicios de Salud
Ierace, Vicente (UNAJ-ICS); Luzuriaga, Juan Pedro (UNAJ-ICS)
**Subgrupo Nº 2: Salud y Comunidad**
Ramírez, Soledad (UNAJ-ICS); Turkenich, Magali (UNAJ-ICS);
**Subgrupo Nº 3: Salud, planificación e intervenciones en el territorio**
Álvarez, Daniela (UNAJ-ICS); Musto, Alejandra (UNAJ-ICS)
**Subgrupo Nº 4: Salud, determinantes sociales e interdisciplina**
Pollini, Eugenia (UNAJ-ICS); Silberman, Martín (UNAJ-ICS)

**GT 4: Educación: políticas públicas e inclusión**

**Subgrupo Nº 1: Estrategias de articulación entre niveles. La Educación secundaria y la Universidad**
Ceresani, Viviana (ICSyA/ UNAJ - UNPSJB - UNLA); Sverdlick, Ingrid (ICSyA/ UNAJ - UNPSJB - UNLA)

**Subgrupo Nº 2: Vinculación educativa**
Pucheta, Leonardo (IEI/UNAJ-UNQ-UNPAZ); Zambella, María Elena (CpyT-UNAJ)

**Subgrupo Nº 3: La Internacionalización universitaria**
Tobin, Marcelo (Universidad de Rosario, UNAJ, CIN)

**Subgrupo Nº 4: "Sentido y función de la Universidad: las políticas y los debates sobre el saber, las ciencias sociales y la tecnología"**
García, Daniela (UNAJ-ICSyA); Menegaz, Adriana (UNAJ-ICSyA)

**Subgrupo Nº 5: Debates en torno al derecho a la educación: estrategias pedagógicas y formación docente**
Conno, Diego (UNAJ, UNPAZ, UBA); González, Cristian (UNAJ, UBA)

**GT 5: Cultura, comunicación, acción comunitaria**

**Subgrupo Nº1: Cultura(s) en disputa: prácticas culturales, consumos, industrias, memorias y comunicación**
Bargero, Mariano (UNAJ-ICSyA); Sazbón, Daniel (UNAJ-IEI)

**Subgrupo Nº2: Universidad, vinculación y territorios: mapas y experiencias en formación en perspectiva de género e inclusión educativa**
Percovich, María Fernanda (UNAJ-IEI); Robles, Mariana (UNAJ-IEI)

**Subgrupo Nº3: Universidad, Cultura, Gestión Institucional y Redes Interinstitucionales**
López, Soledad (UANJ-IEI); Montori, María Florencia (UNAJ-IEI)

**Reunión de estudiantes (becarios e integrantes de proyectos)**
Álvarez Leandro (UNAJ-ICSyA); Fretes Sonia (UNAJ-IIyA)

# Indice

Presentación ..... 11

**GT 1:** ***Desarrollo productivo, trabajo y ambiente*** ..... 12

**Subgrupo Nro. 1: Producción** ..... 13

• Desarrollo local, emprendimientos de diseño y políticas públicas en la zona sur del conurbano bonaerense, por Gabriela Cristina Alatsis. ..... 13

• Gestión eficiente de la Energía del Sector Gráfico PyME, por Juan Carlos Pitman, Leonardo Melo, Federico Borucki, Gustavo Romero, Juan Pablo Madsen. ..... 23

• RADAR VTIC. Herramientas de vigilancia tecnológica e inteligencia competitiva para mejorar la competitividad del entramado productivo local. El convenio de trabajo en conjunto UNAJ-Municipalidad de Berazategui, por Gabriel Balbo y Enrique Carrizo. ..... 41

**Subgrupo Nro. 2: Ambiente** ..... 53

• Desarrollo de herramienta de Gestión para la evaluación, seguimiento y control del desempeño energético de las Instituciones Públicas Universitarias, por Bárbara Celeste Brea, Francisco Ingrasiotano, Ezequiel Leguizamon, Leonardo Melo, Moro Leonel, Juan Carlos Pitman y Jorge Zarate. ..... 53

• Directrices para la Calidad y el Ambiente en establecimientos productores de hortalizas, por Javier, Clúa. ..... 66

• Cooperativas como Destinos Sustentables. Análisis inicial sobre la implementación de las Resoluciones de N° 137, 138 y 139 (2013) del Organismo Provincial de Desarrollo Sustentable (OPDS) de la provincia de Buenos Aires, por Faustina Sarandón, Pablo Javier Schamber y Luis Mario Couyoupetrou. ..... 84

**Subgrupo Nro. 3 Trabajo** ..... 96

• Del estrabismo productivista a la sostenibilidad de la vida: saberes y prácticas que articulen la producción y la reproducción en la economía social, por Florencia Partenio. ..... 96

**Subgrupo Nro. 4 Producción** ..... 109

• Análisis e investigación en Cómputo de Altas Prestaciones, por Diego Encinas, Brian Galarza, Gonzalo Zaccardi, Jimena Jara, Maximiliano Belizán, Daniel Rosatto, Román Bond, David Duarte, Andrea Bermúdez y Martín Morales. ..... 109

• Ingeniería Inversa como facilitador del desarrollo de maquinaria y equipo para la Industria local, por Mateo Federico Walas y Daniel Zubik. ..... 120

**GT 2:** ***Sujeto, política y gobierno*** ..... 132

• Herencia de las Políticas Metropolitanas para el gran Buenos Aires, por Guillermo Marzioni. ..... 133

• ¿Remake o nuevo modelo? El neoliberalismo revisado en la Argentina de Cambiemos, por Camila Matrero. ..... 162

• El "sinceramiento" del Estado. La situación de los CIC's en Florencio Varela, por Matías Triguboff y Sergio De Piero. ..... 176

**GT 3:** ***La salud en el territorio*** ..... 189

**Subgrupo Nro. 1 Políticas y servicios de salud** ..... 190

• Investigación sanitaria en espacios locales: prioridades y barreras para la producción de conocimiento, por Daniela Álvarez, Arnaldo Medina, María Magali Turkenich y Teresa Poccioni. ..... 190

• Exploración de condiciones psicosociales que determinan la calidad del desempeño laboral en el campo de la enfermería, la kinesiología y la organización y asistencia de quirófanos, por Analía Bertolotto, Nahuel Pérez Belmonte, Griselda Gallino Fernández, Paola Andreatta, Matías De Ambrosio, Juan Martínez Methol, Luciana Reynal Macahdo, María Azul Macchi, Celia Grunwerg, Nancy Medel y Martín Castilla. ..... 204

• Caracterización del uso y acceso a medicamentos de uso frecuente en escenarios comunitarios en el municipio de Florencio Varela, por Martín Silberman, Natalia Deluca, Marisel Hartfield, Nadia Percovich, Ariel Sáez de Guinoa, María Cecilia Scaglia, Diego Quartulli y Liliana Gailamri. ..... 232

**Subgrupo Nro. 3 Salud, planificación e intervenciones en el territorio**

• Programas de Vinculación como espacio pedagógico en Ciencias de la Salud, por Vicente Ierace, Natalia Baigorria, Liliana Rivas, Orlando Barrionuevo, María Rosa Petrone, Mabel Villa, Verónica Ojeda, Verónica Rodal, Soledad Hesayne y Viviana Atencio. ..... 241

• Políticas Públicas y trasformación social. El desarrollo del Hospital el Cruce, por Alejandro Kwiatkowski. ..... 255

• Programa de Investigación en Dimensiones Socioculturales y Comunicacionales de la Salud. Salud, redes y comunicación, por María Teresa Poccioni, Julio Longa, María Florencia Montori y Soledad Ramírez. ..... 276

**Subgrupo Nro. 4: Salud, determinantes sociales e interdisciplina** ..... 287

• Estudio de alacena - Ejercicio de la Praxis como método de enseñanza de las herramientas de investigación, por Ana Feldman, Santiago Álvarez y Walter Bosisio. ..... 287

• Construyendo saberes en salud comunitaria, por María Cecilia Scaglia, Nadia Percovich, Diego de Zabalía, Daniel Albado, María Saraceno ..... 295

• Canasta Nutricional QVB: un Índice para la medición del impacto inflacionario local en las condiciones de vida y alimentación saludable del Conurbano Sur, por Esteban Secondi, Walter Bosisio, Ezequiel Barbeza. ..... 312

• Prevención de la morbimortalidad por lesiones de tránsito. Vulnerabilidades, conductas de riesgo y estrategias de educación vial desde la universidad, por Mariana Vázquez, Vicente Ierace y Rubén Trepichio. ..... 329

**GT 4:** ***Educación: políticas públicas e inclusión*** ..... 339

**Subgrupo Nro. 1: Estrategias de articulación entre niveles. La Educación secundaria y la Universidad.** ..... 340

• Estrategia de articulación entre la Universidad y la Escuela Media: herramientas TIC aplicadas a la enseñanza de la Física, por Jesica Guzmán, Marcelo Capelletti y Ramiro Irastorza. ..... 340

• Escuela Secundaria Técnica de la Universidad Nacional Arturo Jauretche, por Marcelo Mosqueira, María Joselevich, Paul Dani, Cecilia Tanoni y Viviana Ceresani. ..... 348

• Profesorado Universitario: una mirada de inclusión educativa, por María Dolores Pesántez Palacios. ..... 357

• Articulación Universidad - Escuela secundaria: la importancia de asumirlo como política pública, por María Elena Zambella. ..... 365

**Subgrupo Nro. 2: Vinculación educativa** ..... 373

• Desarrollo de una solución informática para la revisión de Programas Analíticos del CPE (Centro de Políticas Educativas), por Sergio Antonini, Martín Morales, María Joselevich y Julia Lucas. ..... 373

• . Sensibilización en seguridad eléctrica, incorporación de experiencia a la dinámica educativa, por Pablo De Rito. ..... 375

• Representaciones de la alfabetización académica. Estudio de la interacción docente-estudiante-material didáctico en el inicio de las carreras de la UNAJ, por Mónica Inés Garbarini, Silvia D´Amato, Mariela Escobar, Leandro Larison, Matilde Robusteli. ..... 383

• Propuesta didáctica para la articulación entre materias de la carrera Ingeniería Informática por, Jorge Osio, César Acquarone, Diego Encinas, Juan Salvatore, Diego Montezanti, Valentín Guarepi y Martín Morales. ..... 392

**Subgrupo Nro. 3: La Internacionalización universitaria** ..... 401

• Experiencias de Movilidad Docente en París: vinculación UNAJ-UPEC, por Mirta Amati, Patricia Ali y Myrna Insúa Belfer ..... 401

**Subgrupo Nro 4:"Sentido y función de la Universidad: las políticas y los debates sobre el saber, las ciencias sociales y la tecnología".** ..... 410

• Discusiones en torno a los procesos de comprensión lectora en lengua inglesa en la UNAJ: memoria de lo construido y una argumentación acerca de la centralidad de estos procesos como cuestión de justicia distributiva en el acceso a la educación, por Gabriela Anselmo, Mariano Montserrat y María Eugenia Giussani ..... 410

• El idioma inglés en la Universidad Nacional Arturo Jauretche como herramienta de emancipación intelectual transformadora, por Analía Verónica Biocca y Verónica Elizabeth Cayo. ..... 426

• Imperialismo lingüístico y pensamiento nacional y popular: la enseñanza del inglés como herramienta para la defensa de la soberanía nacional, por Augusto Fernández y Leila Cecilia ..... 432

**Subgrupo Nro 5: Debates en torno al derecho a la educación: estrategias pedagógicas y formación docente.** ..... 440

• Abriendo nuevos caminos pedagógicos en el nivel secundario frente a situaciones de estigmatización social y violencias, en contextos vulnerables, por Claudia Correa. ..... 440

• El caso de la obra "Tratame bien" de los estudiantes de la ES16 de Florencio Varela, por Iván Mantero, Débora Fiorito, Mariana Jacob Celeste Almada, Antonella Ruiz, Edgar Valeriano, Daniel Khoner y Franco Quiroz. ..... 450

• El ingreso y acompañamiento de trayectorias en la formación docente de base: entre la normativa y las condiciones concretas de implementación, por Analía Motos, María Luján De Paz, Federico Berlanda y Leonel Paz ..... 460

• La formación docente en la UNAJ, por Daniel Toribio, Viviana Ceresani, Gustavo Mórtola, Sabrina Iacobellis, Mónica Garbarini y Sebastián Rondinoni. ..... 471

• La formación docente para la gestión y conducción de instituciones educativas. La experiencia en la configuración de los saberes, por, Ingrid Sverdlick, Julia Lucas y Virginia Ginocchio. ..... 483

• "Tiza derecho" (la escuela como medio para garantizar derechos en zonas vulnerables), por Andrea Del Valle y Brenda Vanacor. ..... 492

**GT 5: *Cultura, comunicación, acción comunitaria*** ..... 508

**Subgrupo 1: Cultura(s) en disputa: prácticas culturales, consumos, industrias, memorias y comunicación** ..... 509

• Prácticas de consumo, industrias culturales y nuevas tecnologías en estudiantes de la Universidad Nacional Arturo Jauretche, por Martin Biaggini, Gisela Longobucco, Victoria Gagliardi, Hernán Longobucco, Nora Otero e Iván Mantero. ..... 509

• Lógica antagónica y lógica analéctica en la cultura popular, por Emilce Cuda. ..... 528

• Ciencias humanas, investigación aplicada y acción audiovisual comunitaria en la Red Villa Hudson, por Iván Alejandro Mantero Mortillaro y Andrea Molfetta. ..... 541

• El debate de la Independencia": conmemoraciones patrias, estrategias argumentativas y propuestas didácticas en Taller de Lectura y Escritura Yael Tejero Yosovitch y Laura Kaplan ..... 559

**Subgrupo 2: Universidad, vinculación y territorios: mapas y experiencias en formación en perspectiva de género e inclusión educativa** ..... 567

• La lectura y la escritura como experiencia. Reflexiones preliminares del trabajo de extensión en el grupo virtual LEA, por Carolina Cecilia Bartalini. ..... 568

• La utilización de recursos audiovisuales para la enseñanza de la Historia Fernández, por Mariano Ameghino ..... 580

• De los talleres audiovisuales a la creación de una Comisión Audiovisual en la Red Villa Hudson: reflexiones sobre el derecho a la comunicación, por Iván Alejandro Mantero Mortillaro. ..... 594

• Adultos Mayores en la UNAJ, por Marcela Varela ..... 616

**Subgrupo 3: Universidad, Cultura, Gestión Institucional y Redes Interinstitucionales.** ..... 620

• Memorias, culturas y prácticas: nuestras experiencias de investigación y vinculación, por Mirta Amati, Adriana Galizio y Mariano Fernández Ameghino. ..... 620

• Una experiencia de vinculación en las Jornadas Internacionales de Arte, Cultura y Política por, Martin Biaggini, Paloma Catala del Rio, Mercedes Sanchez, Adriana Galizio, María Marino, Leonardo Rueda, Juan Ignacio Donati, Ana Laura Levoratti y Mariano Oro. ..... 635

• Ampliando horizontes: la UNAJ en la red interuniversitaria para la comunicación del arte y la ciencia, por Adriana Menegaz , Daniela Garcia, Dolores Chiappe, Sandra Murriello, Elizabeth Vidal y Susana Oliveira Días. ..... 643

# PRESENTACIÓN

Este libro reúne las ponencias presentadas en las 2das Jornadas de Investigación y Vinculación **Territorio, investigación y vinculación: Problemas y potencialidades en el contexto actual,** organizadas por la Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Las primeras jornadas, realizadas en el 2013, nacieron como un espacio de encuentro entre docentes que estaban realizando proyectos de investigación y vinculación en los primeros años de creación de nuestra universidad, con el fin de que los docentes pudieran intercambiar sus experiencias en investigación y vinculación para fortalecer sus acciones tanto en relación a los aspectos educativos como a las temáticas y problemáticas del territorio abordadas en sus respectivos proyectos. Por ello, el tema fue "Problemas y potencialidades del territorio" y se asumió el desafío de pensar en conjunto la investigación y la vinculación.

Estas segundas Jornadas tuvieron el propósito de profundizar los intercambios y debates generados en la primera así como discutir el impacto del nuevo contexto nacional, latinoamericano e internacional en las tareas de investigación y vinculación universitaria y sobre las problemáticas del territorio del GBA, con especial atención al Conurbano sur, sus instituciones y sus habitantes.

La iniciativa logró reunir a más de 300 participantes, entre docentes y estudiantes, que pudieron dar a conocer los avances y resultados obtenidos en el marco de sus actividades de investigación y vinculación e intercambiar experiencias, así como generar nuevos vínculos en sus respectivas áreas de estudio.

La Universidad logró consolidar de esta manera un espacio de debate y encuentro de vital importancia para el diálogo permanente de sus grupos de investigación y vinculación, tanto entre ellos como con los actores del territorio, posibilitando de esta manera la interacción entre el conocimiento científico tecnológico y la experiencia proveniente de la vinculación.

Los artículos aquí presentados abordan diferentes aspectos y problemas sobre las siguientes temáticas: Desarrollo productivo y empleo; sujeto, política y gobierno; la gestión de la salud en el territorio; el sistema educativo y la relación entre sistema y universidad; y cultura y comunicación.

# GRUPO DE TRABAJO 1

## *Desarrollo productivo, trabajo y ambiente*

# *DESARROLLO LOCAL, EMPRENDIMIENTOS DE DISEÑO Y POLÍTICAS PÚBLICAS EN LA ZONA SUR DEL CONURBANO BONAERENSE*

**GABRIELA CRISTINA ALATSIS** (UBA-UNAJ-CONICET)

**PALABRAS CLAVE**

*Desarrollo local | Emprendimientos de diseño | Políticas públicas*

## RESUMEN

Esta ponencia propone analizar un conjunto de emprendimientos de diseño de pequeña escala localizados en la zona sur del conurbano bonaerense -que se gestaron entre 2006 y 2014 aproximadamente- y la articulación de estas iniciativas con políticas públicas afines. Se prestará especial atención al potencial del diseño -en tanto valor agregado- para el desarrollo de estos emprendimientos.

Entre el 2000 y el 2005 se dio, principalmente en la ciudad de Buenos Aires, un proceso de formación y consolidación del diseño local como espacio de producción autónomo. En el contexto de crisis económica, social y política, y frente a los inconvenientes para insertarse en el mercado formal, muchos diseñadores decidieron iniciar sus propios emprendimientos. Asimismo la recuperación de la economía y una serie de políticas implementadas por el gobierno de Néstor Kirchner, a partir de 2003, posibilitaron que surgieran diversos emprendimientos de diseño, especialmente los desarrollados en el marco de la Economía Social y vinculados a otros espacios por fuera de las redes "legítimas" -Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (UBA) y el circuito de diseño compuesto por barrios como Palermo-. Por lo tanto, en el 2006 -momento en el que comenzaron a surgir los emprendimientos de la zona sur del conurbano que proponemos estudiar- el diseño ya era una herramienta reconocida como incorporación de valor agregado en la producción.

Son diversos los programas nacionales y/o municipales que desde el 2003 se encargan de fomentar distintos emprendimientos de diseño autogestionados y alternativos al polo concentrado y consolidado de la ciudad de Buenos Aires. De acuerdo a los objetivos de esta ponencia, nos deten-

dremos en algunos de los programas dirigidos a los micro-emprendimientos y cooperativas. Estos programas gubernamentales, orientados en general a emprendimientos asociativos de la Economía social, brindan: asesoramiento y capacitación sobre diseño, marketing y comercialización; micro-créditos; entregas de herramientas y maquinarias; apoyo a los emprendedores en la consolidación de sus marcas, acompañamiento en el diseño de su imagen y asesoramiento en lo referido a los trámites necesarios para su registro; organización de predios feriales para que los emprendedores participen; etc. Por lo tanto, estos programas de fomento al diseño, que benefician a unidades productivas de la zona sur del conurbano bonaerense, permiten ampliar la diversidad de los productos y el consumo, la inclusión socio-laboral de los habitantes de esa zona y el desarrollo económico de la misma.

## LOS EMPRENDIMIENTOS CREATIVOS Y SUS CAMBIOS HISTÓRICOS

### *La creatividad en la Ciudad de Buenos Aires a principios del nuevo siglo*

A partir de la década del noventa se generó en la Argentina un proceso de transformaciones estructurales asociado a los cambios económicos implementados desde fines de los años ochenta, los cuales retomaron y profundizaron los lineamientos de la política refundacional de la última dictadura militar (Santarcángelo y Schorr, 2001). La redefinición del papel del Estado, la supresión de mecanismos regulatorios, la apertura asimétrica de la economía a los flujos internacionales de bienes y capitales y la privatización de empresas públicas, fueron algunas de las medidas implementadas en esa época. Estas medidas impactaron principalmente en los sectores populares, quienes sufrieron un deterioro en sus ingresos y en sus condiciones de trabajo y de vida. Asimismo, se produjo una tendencia hacia la flexibilización y la subcontratación laboral (Poblete y Del Bono, 2013; Del Bono, 2001), un aumento del desempleo y un pasaje de los trabajadores del sector de la producción primaria al sector de los servicios por los avances técnicos y la automatización. Al respecto, Miguel (2013) afirma que: "Los diferentes procesos que acompañan este fenómeno acentúan la individualización de quienes buscan insertarse en el mercado de trabajo, haciendo que la idea de que devenir ´su propio jefe´ o un ´empresario´ resulte más plausible y tenga mayores perspectivas de éxito que en contextos históricos anteriores" (p. 28). Los emprendimientos de diseño de indumentaria que analiza dicha autora surgieron a principios de los 2000, en plena crisis económica y política. Frente a la ausencia de protección estatal y de espíritu gregario, estos diseñadores profesionales -primera generación de egresados de la carrera de Diseño de Indumentaria y Textil de la Universidad de Buenos Aires- vieron la "crisis como oportunidad" (Vargas, 2013) para impulsar sus propios proyectos. Sin embargo, La emergencia de esas apuestas productivas que examinan, tanto Vargas (2013) como Miguel (2013), no sólo se explican por razones de tipo económicas -el desempleo producto del cierre de fábricas, el fin de la paridad entre el dólar y el peso, como consecuencias de la crisis de diciembre del 2001, que permitió que los nuevos emprendimientos proveyeran a los comerciantes que hasta ese momento importaban la mayoría de los insumos de otros países-, sino también por razones culturales e ideológicas distintivas de un clima de época o de "estructuras de sentimiento", en términos de Williams (2009:174). Como señalan Beltrán y Miguel (2011), surgió en esa época "(…) un conjunto de empresarios vinculados con las industrias no tradicionales, ligadas a la cultura y al desarrollo de productos creativos, caracterizados por la creación de valor agregado fundamentalmente simbólico. (…) Lo que caracteriza a estas empresas es un vuelco hacia la creatividad como forma de generar valor y la puesta en prácticas de un tipo particular de innovación vinculada no tanto con la creación de nuevos productos sino con la resignificación (y a partir de ahí revalorización) de productos ya existentes" (p. 239). De esta manera, frente a un contexto adverso y a la existencia de estructuras organizacionales menos rígidas, el recurso de la creatividad, junto con la valorización de lo simbólico, se constituyeron en estrategias que posibilitaron a esas iniciativas productivas diferenciar sus productos y generar valor agregado. Por otra parte, como observan ambos

autores, el retroceso de la posición de algunos sectores de las clases medias durante los noventas, el discurso de esos años que enfatizaba los valores de la independencia y la capacidad emprendedora y la situación económica argentina provocaron la emergencia de un "espíritu emprendedor" (Beltrán y Miguel, 2011: 240). A su vez, se generó un proceso de valorización del diseño y una modificación de los consumos culturales de los sectores medios, asociados ahora a circuitos más barriales y a gustos más "originales", en contraposición a los centros comerciales masivos, como es el caso del barrio de Palermo que comenzó a resignificarse y adquirir mayor visibilidad (Beltrán y Miguel, 2011: 232; Miguel, 2009). Por ende, los factores señalados contribuyen a comprender la creación de los emprendimientos de la Ciudad de Buenos Aires, surgidos entre el 2000 y 2002, en los que se enfocan principalmente los estudios de Miguel (2013) y Vargas (2013). Estos emprendimientos, gestados en su mayoría por diseñadores profesionales, jóvenes, de clase media, cuyos círculos de comercialización eran los barrios porteños de Palermo, Belgrano, Recoleta, entre otros, pudieron desarrollarse y alcanzar éxito económico y simbólico. Esta consagración y desarrollo se debió asimismo a distintas instancias de intermediación -prensa especializada, iniciativas privadas, políticas públicas-, que facilitaron la puesta en valor de los productos simbólicos. Según destaca Miguel (2013:127), la formación del Centro Metropolitano de Diseño (CMD) y el desarrollo de las líneas de microcréditos y los proyectos IncuBa fueron importantes en materia de políticas públicas en la Ciudad de Buenos Aires. Sin embargo, la oferta de acciones del CMD comenzaron a fortalecerse hacia 2002-2003, cuando los diseñadores que Miguel (2013) y Vargas (2013) analizan ya tenían sus carreras consolidadas y no obtuvieron entonces muchos beneficios de estas políticas públicas de fomento al diseño (Miguel, 2013: 134). Al respecto, Vargas (2013) afirma que "(…) para estos diseñadores, la consolidación, y el crecimiento eran producto, en parte, del apoyo de familiares y amigos, más que de instituciones o políticas públicas o entidades privadas (…)" (p. 38). Por último, los espacios de comercialización de los productos de estos emprendimientos fueron en su mayoría privados: *showrooms* instalados en las viviendas de los diseñadores, locales propios o de otros diseñadores o comerciantes dedicados a la venta de diseño, ferias privadas como Puro Diseño, entre otros. Como contracara a estas iniciativas privadas, el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires ofrecía, a través del CMD, la feria municipal de diseño El Dorrego, ubicada en Palermo, en donde los diseñadores podían exponer sus productos gratuitamente, si habían sido previamente seleccionados.

## *La creatividad en la zona sur del conurbano bonaerense a mediados de la década del 2000*

¿Qué sucedió en cambio a partir de la mitad de los años 2000? La recuperación de la economía y una serie de políticas implementadas por el gobierno de Néstor Kirchner, a partir de 2003, posibilitaron que surgieran diversos emprendimientos de diseño de la zona sur del conurbano, especialmente los desarrollados en el marco de la Economía Social[1], vinculados a otros espacios por fuera de las redes "legítimas" -Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (UBA) y el circuito de diseño compuesto por barrios como Palermo-. Asimismo otro factor que permitió que comenzaran a emer-

1 En el año 2004 se lanzó desde el Ministerio de Desarrollo Social el Plan Nacional de Desarrollo Local y Economía Social "Manos a la Obra", cuyo propósito es "promover la inclusión social a través de la generación de empleo y de la participación en espacios comunitarios" (Res. MDS 1375/04). A partir de este Plan, la promoción de la Economía Social tomó un rol más relevante en tanto estrategia de abordaje de los problemas de desempleo y pobreza (Hintze, 2007; Hopp, 2013). La Economía Social abarca tanto la economía social tradicional (cooperativas y mutuales) como las nuevas formas asociativas y de trabajo autogestionado surgidas en años recientes (emprendimientos comunitarios; emprendimientos asociativos mercantiles y no mercantiles). Están organizadas en base a formas de propiedad colectiva, valores de solidaridad y cooperación y orientadas a la reproducción de la vida.

ger estos emprendimientos fue que el diseño ya era una herramienta reconocida para incorporar valor agregado en la producción[2]. Analizaremos aquí algunos de estos emprendimientos, su forma de incorporar el diseño como valor agregado en su producción, la obtención de insumos, las formas de difusión y comercialización, la políticas públicas vinculadas a estas iniciativas y la articulación entre los emprendimientos, los municipios, las redes productivas locales y la comunidad.

Nos centraremos en tres casos, que primero describiremos brevemente, para luego señalar características comunes que nos permitirán esbozar una tipología de los emprendedores de la zona desde mediados de la década del 2000 en adelante y marcar diferencias con los del período anterior de la Ciudad de Buenos Aires.

## TRES CASOS SIGNIFICATIVOS DEL EMPRENDEDORISMO EN LA ZONA SUR DEL CONURBANO

*1) Cuasi Joyas x MAC*, surgió en 2008, en Quilmes. Es un microemprendimiento individual autogestionado, que consiste en una línea de joyería, accesorios y objetos exclusivamente realizados con materia prima reciclada (pet/cds/dvds/vidrios de lamparitas y tubos). Esta iniciativa es individual, pero cuenta con participación familiar: la hija de la emprendedora hace el maquillaje y el peinado de las modelos que exponen las piezas en los desfiles de la marca y el marido, que es fotógrafo, es el que toma fotos durante el evento. La emprendedora a cargo de la marca estudió Bellas Artes en la Escuela Municipal de Bellas Artes "Carlos Morel" de Quilmes y cerámica y joyería artesanal en el Complejo Municipal "El Patio" de Berazategui[3]. También hizo un curso sobre el comportamiento de plásticos y caucho y estudió vidrio en el Centro de Formación Profesional que funciona en el colegio Don Bosco de Bernal. En cuanto a su relación con los programas estatales, en 2009 participó de una feria en la Casa de la Cultura de Quilmes organizada por el programa municipal de fomento al diseño DAS (Diseños Al Sur), cuyo eje fue Reutilizar-reciclar y de la cual participaron marcas conocidas y otras incipientes. Participó también de la edición del Mercado de Industrias Culturales Argentinas (MICA), llamada MICA Produce Buenos Aires, que tuvo lugar en Berazategui. Se registró en 2011 como microemprendedora en la oficina de Empleo del Municipio de Quilmes. Desde allí recibió asesoramiento sobre comercialización, diseño y marketing[4]. Además le brindaron el diseño del logo y marca y acomodaron a su emprendimiento en diversas ferias itinerantes, muchas de ellas de Economía social y solidaria[5]. La emprendedora participa también desde 2009 de la feria de la Universidad de Quilmes[6] y comercializa sus pro-

2 Lo cual se relacionó por ejemplo con el nombramiento de Buenos Aires como "Ciudad del diseño" por parte de la UNESCO en el 2005 y con la creación de la Feria Puro Diseño en ese mismo año.

3 El Complejo Municipal "El Patio", ubicado en el centro de Berazategui, es un espacio municipal en donde funciona la Escuela Municipal de Artesanías y la tienda Regalá Cultura, en la que se venden distintos objetos de producción local. Allí también se llevan a cabo distintos espectáculos culturales. Véase: http://www.berazategui.gob.ar/cultura/espacios-culturales/complejo-municipal-el-patio

4 En 2013-2014 tomó cursos de diseño que el Municipio brindó a cargo de Maru Fiori, diseñadora textil y de indumentaria. También estudió fieltro y sublimación en cursos ofrecidos por el Municipio con Araceli Pourcel y Tere Richard, dos diseñadoras textiles. En el Centro Metropolitano de Diseño (CMD) hizo un curso de comercialización.

5 El Municipio de Quilmes creó tres ferias para agrupar a los emprendedores: Feria de la Ribera, Feria del Parque de la Ciudad y la Feria del Museo del Transporte. Las ferias itinerantes en general se realizaron en conjunto con otros municipios.

6 Dicha feria se creó en 2008 y para participar de ella era necesario formar parte de un colectivo o agrupación. La

ductos por medio de su página de Facebook. En 2014 fue beneficiaria de un programa de entrega de herramientas de trabajo para emprendimientos, proveniente del Ministerio de Desarrollo Social, con el cual pudo comprar un martillo de goma, un torno, algunas pinzas y metales.

*2)* El segundo caso es un microemprendimiento de diseño de indumentaria femenina de Florencio Varela, llamado *Romantiside*, que surgió en 2011. Es un emprendimiento autogestionado, familiar, cuya encargada es una diseñadora de indumentaria egresada de la Universidad de Morón. Ella se ocupa de la confección, el marketing, la venta y terceriza la realización del estampado. Cuenta con el asesoramiento y soporte del Instituto de Desarrollo Local (IDEL) del Municipio de Florencio Varela, que opera en la Universidad Nacional Arturo Jauretche, desde el inicio de su negocio. De allí recibe constante asesoramiento y asistencia para integrar su proyecto en el circuito de emprendedores locales, por medio del cual hace llegar a sus vecinos su trabajo y participa de ferias de la zona. Además fue beneficiaria del programa de "Talleres familiares"[7], por medio del cual recibió en el 2013 dos máquinas de coser industriales. También participó del MICA Produce Buenos Aires realizado en Berazategui.

*3)* Por último, *Artesanías Amancay* es un microemprendimiento familiar autogestionado que surgió en 2014 en Berazategui. Se dedica al diseño de objetos en papel, a partir del uso de materiales reciclados. La técnica utilizada es la de cestería china y fue adquirida en el círculo familiar. Según la emprendedora responsable de la marca dicha técnica implica "un trabajo de motricidad fina muy particular y un nivel de concentración muy grande que genera un valor agregado al resultado final"[8]. El emprendimiento comenzó a vender los productos a partir de una página de Facebook, que fue el primer medio de difusión de sus trabajos y luego comenzó a participar de una feria itinerante de Berazategui llamada Biomercado[9], de la cual la familia se enteró a través de la página web de la Municipalidad de Berazategui. Sobre la feria, la emprendedora afirma: "así que encontramos el lugar específico donde nuestras artesanías no solo puedan ser valoradas des-

emprendedora formaba parte de una agrupación llamada Arte colectivo, que funcionaba en la sede de la CTA de Quilmes, y exponía sus productos en la feria en el puesto de la agrupación junto a otros emprendedores que la integraban.

7 El programa "Talleres Familiares" -que forma parte del Plan Nacional de Desarrollo Local y Economía Social "Manos a la Obra" del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, surgido en 2004- consiste en la entrega de insumos, máquinas y herramientas a emprendimientos que estén funcionando o en vías de formalizarse para que puedan convertir su saber en una actividad productiva que les permita generar ingresos. Los requisitos para solicitar este programa es ser mayor de 18 años, contar con un saber hacer u oficio para realizar una actividad laboral y tener la iniciativa para proyectar una actividad por cuenta propia. Para mayor información, véase: www.desarrollosocial.gob.ar

8 Información obtenida a partir de un cuestionario semi-estructurado que respondió la emprendedora, junio de 2015

9 Biomercado es una feria itinerante que se lleva a cabo los fines de semana. Surgió el 1° de noviembre del 2011 y su ubicación principal es la Plaza San Martín de Berazategui, en Avenida Mitre y Calle 6, pero también circula por otros espacios, como por ejemplo el Centro de Actividades Roberto De Vicenzo, ubicado en Calle 149 y 18 en Berazategui. Es una iniciativa gestada desde la Secretaría de Cultura de Berazategui, con apoyo del Ministerio de Cultura de la Nación, y se propuso desde sus inicios como un "Mercado de Consumo Responsable", en donde distintos emprendimientos de la zona, que comparten los valores de la Economía social y/o del desarrollo sustentable, puedan exponer y comercializar sus productos. Los emprendimientos que participan de estas ferias se dedican a la indumentaria, calzado, accesorios, objetos decorativos y distintos productos comestibles, por lo general orgánicos. Además de las ferias, el Biomercado brinda otras actividades, tales como: talleres de distinto tipo (por ejemplo talleres de realización de productos con cartón reciclado o de alimentación saludable), espectáculos de teatro o musicales, circo, meditación, etc.

de un lugar estético, sino también a través de un lugar funcional, donde el trabajo dedicado funcione también a modo de reflexión y concientización sobre el estado actual del medio ambiente y las posibilidades que nos da la reutilización de materiales que probablemente arrojamos a la basura en calidad de desperdicio." En cuanto a la asistencia de algún organismo gubernamental, los integrantes de dicho emprendimiento realizaron cursos y talleres brindados por la Municipalidad de Berazategui, sobre comercialización, marketing, plan de negocios, etc. No cuentan con ningún tipo de fomento económico y su capital se conforma con la inversión propia de la familia y el aporte de los vecinos que colaboran trayendo insumos que, para ellos, representan residuos. Este emprendimiento participó de la edición del Mercado de Industrias Culturales (MICA) Produce Buenos Aires, que tuvo lugar en marzo del 2015 en Berazategui.

Ahora bien, ¿qué tienen en común estos casos? Los tres son microemprendimientos autogestionados y tienen gran vinculación con la comunidad local. Este componente colectivo puede observarse en distintas instancias. En primer lugar, dos de ellos son asociativos y el tercero es individual pero los familiares colaboran en el emprendimiento. Esto indica que muchas unidades domésticas son también unidades de producción y reproducción económica y que, por ende, están basadas en lazos familiares e incluso comunales (Pérez Lizaur, 2009). En segundo lugar, los dos emprendimientos que utilizan materiales reciclados adquieren esos insumos de los desechos que generan los vecinos. En tercer lugar, los tres casos venden sus productos en diversas ferias colectivas, que en general son de Economía social y solidaria. La mayoría de esas ferias son organizadas por algún municipio, en donde se ubica el predio ferial, o incluso en coordinación con los municipios cercanos. Esta es una clara diferencia con los emprendimientos analizados por Miguel (2013) y Vargas (2013), ya que éstos comercializaban sus productos principalmente en espacios privados, como *showrooms*, locales o ferias privadas. En cuarto lugar, los tres emprendimientos son beneficiarios, o han sido, de distintos programas estatales, ya sean municipales o nacionales. Estos programas no solo incluyen, en algunas oportunidades, un aporte financiero, sino un aporte, a través de los cursos y capacitaciones, a la formación en diseño de los emprendedores y a sus conocimientos en marketing y negocios. Este último punto es central porque muchos de los emprendedores no cuentan con una formación profesional en diseño. En quinto lugar, los insumos y las maquinarias utilizadas por estas unidades productivas proceden mayormente de proveedores locales. Por lo tanto, los emprendimientos analizados contribuyen en dos sentidos al desarrollo económico local: por su propia producción y comercialización -que por lo general se circunscribe a los circuitos locales- y, además, por la utilización de materiales y herramientas de distribuidores de la zona, lo cual posibilita el crecimiento de otras unidades productivas del área sur del conurbano. Por último, dos de los emprendimientos poseen algún tipo de vínculo con las universidades nacionales de la zona.

## POLÍTICAS PÚBLICAS E INTERMEDIARIOS CULTURALES

Según Bourdieu, diversos agentes están envueltos en la construcción del valor social de los productores y productos culturales (1990: 176-188). Esta "creencia colectiva" en los emprendedores, y lo que realizan, se construye a partir de los intermediarios culturales (Bourdieu, 1984: 359; Negus, 2002: 502) y de políticas públicas afines. Como indican Beltrán y Miguel: "La puesta en valor de los productos simbólicos requiere de una multiplicidad de acciones y de intermediaciones, que sumados a la acción de los productores específicos, van dotando de legitimidad y construyendo colectivamente el valor de esos bienes" (2011: 226-227). En el caso de los emprendimientos de diseño que aquí analizamos, surgidos a partir de mediados de los 2000 en Berazategui, Florencio Varela y Quilmes

-partidos habitados mayormente por sectores populares[10]-, las instancias de intermediación, en especial las políticas públicas culturales, fueron centrales para su constitución y crecimiento.

Según la clásica definición de García Canclini, las políticas culturales se caracterizan por "(…) el conjunto de intervenciones realizadas por el Estado, las instituciones civiles y los grupos comunitarios organizados a fin de orientar el desarrollo simbólico, satisfacer las necesidades culturales de la población y obtener consenso para un tipo de orden o de transformación social" (1987: 26). En este sentido, y lejos de concebirla como algo accesorio, la cultura es central en los procesos de redistribución, de creación de empleo, de reindustralización y de generación de mayor igualdad (Grimson, 2014: 13). Por lo tanto, la cultura es una herramienta que permite, a través de la implementación de políticas públicas, el desarrollo social y económico de las ciudades. Los emprendimientos que estudiamos pudieron conformarse, comercializar sus productos y alcanzar cierto éxito económico -y también simbólico, por la legitimidad adquirida en los circuitos de diseño locales y entre sus pares- gracias a distintas políticas públicas culturales, municipales o nacionales, como así también a programas provenientes del área de empleo o de desarrollo local de los municipios.

Nos enfocaremos brevemente en dos programas -el DAS y la edición del MICA Produce en Buenos Aires en Berazategui-, que beneficiaron a los emprendimientos analizados y contribuyeron a la producción del valor social de dichas iniciativas.

El programa DAS (Diseños al Sur) fue parte de la Secretaría de Cultura y Educación del Municipio de Quilmes, coordinado por María Belén Doncel y Verónica Sánchez, que se desenvolvió desde el 2008 hasta el 2015. El DAS se proponía acompañar, articular y dar visibilidad al sector de la economía creativa de la ciudad de Quilmes y estaba destinado a jóvenes diseñadores y emprendedores que querían insertarse y fortalecerse en el mercado. Asimismo, este programa buscaba generar actividades que contemplaran una mirada sustentable y una cadena de producción amigable con el medio ambiente y el entorno[11]. Los beneficios que brindaba el DAS a los emprendedores y diseñadores

10 Si bien los tres partidos citados (Berazategui, Florencio Varela y Quilmes) poseen características singulares, que aquí no detallaremos, presentan similitudes en cuanto a su estructura económica y social que nos permiten agrupar a la mayoría de sus habitantes dentro de la categoría de "sectores populares". Algunas de las similitudes son las siguientes: los tres partidos tienen una población total similar (entre 300.000 y 400.000 personas); la mayoría de la población tiene entre 15 y 64 años; los tres partidos tienen tradición fabril (industria del vidrio en Berazategui; industrias químicas, alimenticias, metalmecánica, cuero y textil en Florencio Varela; y la industria cervecera en Quilmes), aunque la producción y/o existencia de estas industrias haya menguado por las medidas neoliberales implementadas a partir de los 70 y profundizadas en los 90; los tres partidos presentan tasas de analfabetismo similares (1,8, Florencio Varela; 1,3, Quilmes; y 1,2, Berazategui; siendo 0,5 el porcentaje de la Ciudad de Buenos Aires); alta tasa de deserción educativa en los niveles primarios y secundarios; y aquellos que cuentan con educación terciaria y/o universitaria son primera generación de profesionales dentro del círculo familiar. En cuanto a la red cloacal, otro indicador para determinar la clase social, alrededor del 60% de los partidos de Berazategui y Quilmes poseen red cloacal mientras que Florencio Varela tiene un 27, 2%, siendo el porcentaje de la Ciudad de Buenos Aires, como parámetro comparativo, de 98,2. Datos obtenidos del Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda de 2010, del Club de Emprendedores de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) y del estudio *"La Jauretche".Una Universidad popular en la trama del sur del Gran Buenos Aires* (Colabella y Vargas, 2014).

11 Hacia fines de los setentas, y frente a múltiples problemas en el medio ambiente y sus efectos en las poblaciones, surgieron debates en algunos países europeos en torno a la sustentabilidad y la ecología. En la década siguiente se formaron diversas instituciones dedicadas al tratamiento y estudio de dichas problemáticas, lo que tuvo repercusiones en el ámbito del diseño y hacia mediados de los 90 comenzó a pensarse, en especial en Alemania, en el diseño sustentable. Los criterios necesarios para un diseño sustentable -según el Instituto para Clima, Ambiente y Energía de Wuppertal y el grupo *Gestaltete Umwelt*- son, por ejemplo: el ahorra de energía y materias

eran: la posibilidad de exponer sus trabajos en una feria de diseño, que se realizaba semestralmente en la Casa de la Cultura de Quilmes, y diversas capacitaciones centradas mayormente en enriquecer la formación en diseño. Según las coordinadoras, previamente realizaban una convocatoria abierta para sumar a nuevos emprendedores, aunque volvían a convocar a los que habían participado en otras oportunidades o llamaban a emprendedores que habían "descubierto" en alguna feria o evento de diseño[12]. Luego hacían un proceso de selección -teniendo en cuenta distintos aspectos, como los materiales usados, la innovación y el concepto de la marca- y, por último, organizaban la feria, la cual incluía espectáculos musicales y de teatro. En este sentido, la feria no sólo representaba un espacio de sociabilidad y ocio sino que, tal como McRobbie (2002) observó en los emprendimientos de diseño de moda de Londres en los 80, fue una de las condiciones que permitió a las microeconómicas del diseño florecer. De esta manera, la posibilidad de exponer los productos en un lugar gratuito y céntrico, como el que ocupaba la feria, acompañada de una buena curaduría, difusión y entretenimientos, fue central en el desarrollo de muchos de los emprendimientos que allí expusieron.

Las coordinadoras, además de gestionar las ferias y cursos, vinculaban a los emprendedores entre sí y con otros programas o espacios dedicados al diseño, como por ejemplo con el MICA o el CMD, a través de la organización de reuniones conjuntas entre emprendedores de zona sur, con los de la Ciudad de Buenos Aires y representantes de estos proyectos.

El otro programa que benefició a los emprendimientos citados fue el MICA Produce en Buenos Aires. El Mercado de Industrias Culturales Argentinas (MICA) es una iniciativa federal que el Ministerio de Cultura lleva adelante a través de la Dirección Nacional de Industrias Culturales. En marzo de 2015, el MICA Produce Buenos Aires -proyecto enfocado en la producción cultural de la Ciudad y Provincia de Buenos Aires- se realizó en la ciudad de Berazategui, en el Complejo Municipal "El Patio". Consistió en un encuentro de tres días de trabajo para los productores culturales bonaerenses en los sectores de diseño, artes escénicas, audiovisuales, editorial, música y videojuegos. El objetivo fue, según el catálogo del evento (2015), "favorecer y potenciar la existencia de circuitos culturales más amplios que los ofrecidos por el mercado hegemónico tradicional". Los beneficiarios de dicho programa fueron: "emprendedores del conurbano bonaerense, quienes enfrentan una fuerte concentración de la producción en Capital Federal". Durante el evento los productores participaron de capacitaciones, debates, conferencias y talleres. De esta forma, el MICA Produce Buenos Aires permitió, por un lado, agrupar a los emprendedores de la zona sur, que pudieran interactuaran entre sí y vincularse con otros provenientes de Capital Federal; y, por el otro, les brindó a los emprendedores un ámbito de difusión de sus marcas y productos -el espacio donde se llevó a cabo el evento y el catálogo del mismo- como así también cursos y talleres para mejorar su formación en diseño y la comercialización de los emprendimientos.

En conclusión, las unidades productivas analizadas, que tomamos como casos ilustrativos de un fenómeno cultural y económico con mayores alcances en la zona sur del conurbano bonaerense a partir de mediados de los 2000, pudieron crecer y contribuir al desarrollo económico y social de las localidades mencionadas gracias al rol de intermediarios culturales, a programas estatales de fomento al diseño y a un contexto histórico específico. A su vez, a partir de las iniciativas productivas

primas; durabilidad; estética atemporal; evitar el uso de materias dañinas; fácil reparación; sociabilidad; nuevos conceptos de uso, etc. (Wolf, 2008).

12 El testimonio de ambas coordinadoras fue recabado por la autora en dos entrevistas (23/06/2017 y 04/07/2017).

impulsadas se generaron redes y vínculos con la comunidad inmediata, del barrio donde se localiza el emprendimiento, como así también con habitantes de otros sectores del mismo municipio o de los municipios aledaños.

## REFERENCIAS

Beltrán, Gastón y Paula Miguel (2011), "Emprendedores creativos. Reacomodamientos en trayectorias de la clase media por la vía de la inversión simbólica", en: Miguel, Paula y Lucas Rubinich (eds.), *Creatividad, economía y cultura en la ciudad de Buenos Aires 2001-2010*, Aurelia Rivera, pp. 225-253.

Bourdieu, Pierre (1984), *Distinction. A Social Critique of the Judgment of Taste*, Londres, Routledge.

Colabella, Laura y Patricia Vargas (2014), "´La Jauretche´.Una Universidad popular en la trama del sur del Gran Buenos Aires", en: Gluz, Nora (et.al.), *Avances y desafíos en políticas públicas educativas: análisis de casos en Argentina, Brasil, Colombia y Paraguay*, Buenos Aires, Clacso, pp. 251-322.

Del Bono, Andrea (2001), "Transformaciones del trabajo en un escenario de reestructuración productiva: el caso de Telefónica de España S.A.", *5° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*, pp.1-21.

García Canclini, Néstor (1987), "Introducción. Políticas culturales y crisis de desarrollo: un balance latinoamericano", en: García Canclini, Néstor (ed.), *Políticas culturales en América Latina*, México, Grijalbo, pp. 13-61.

Grimson, Alejandro (2014), "Introducción. Políticas para la justicia cultural", en: Grimson, Alejandro (comp.), *Culturas políticas y políticas culturales*, Buenos Aires, Ediciones Böll Cono Sur, pp. 9-14.

Hintze, Susana (2007), Políticas sociales argentinas en el cambio de siglo. Conjeturas sobre lo posible, Buenos Aires, Espacio.

Hopp, Malena (2013), "El trabajo ¿medio de integración o recurso de la asistencia? Las políticas de promoción del trabajo asociativo y autogestionado en la Argentina (2003-2011)", Tesis de Doctorado, FSOC-UBA.

McRobbie, Angela (2002), "Fashion culture: creative work, female individualization, Londres", *Feminist Review* 71, pp. 52-62.

Miguel, Paula (2009), "Los recorridos del diseño de indumentaria en la ciudad de Buenos Aires", *Apuntes de investigación del CECYP*, n° 15, Buenos Aires, pp. 47-69.

— (2013), *Emprendedores del diseño. Aportes para una sociología de la moda, Buenos Aires*, Eudeba.

Negus, Keith (2002), "The work of cultural intermediaries and the enduring distance between production and consumption", *Cultural Studies* 16 (4), pp. 501-515.

Pérez Lizaur, Marisol (2009), *Empresa y familia. Una visión desde la antropología*, México, Universidad Iberoamericana.

Poblete, Lorena y Andrea Del Bono, "Presentación", Dossier *Tercerización y Subcontratación Laboral. Papeles de Trabajo*, Año 7, N° 12, 2º semestre de 2013, pp. 14-18.

Santarcángelo, Juan y Martín Schorr (2001), "Dinámica laboral en la Argentina durante los años noventa: desocupación, precarización de las condiciones de trabajo y creciente inequidad distributiva", *5° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*, pp.1-21.

Vargas, Patricia (2013), *Diseñadores y emprendedores. Una etnografía sobre la producción y el consumo de diseño en Buenos Aires*, La Plata, Ediciones Al Margen.

Williams, Raymond (2009), *Marxismo y literatura*, Buenos Aires, Las Cuarenta.

Wolf, Brigitte (2008), "Diseño sustentable", en: Fernández, Silvia y Gui Bonsiepe (coords.), *Historia del diseño en América Latina y el Caribe. Industrialización y comunicación visual para la autonomía*, San Pablo, Editora Blücher, pp. 324-333.

## CATÁLOGOS

*MICA Produce Buenos Aires*, marzo 2015.

## ENTREVISTAS

**Entrevistas realizadas por la autora a:**

Doncel, María Belén, coordinadora del DAS, 23/06/2017

Sánchez, Verónica, coordinadora del DAS, 04/07/2017

# *GESTIÓN EFICIENTE DE LA ENERGÍA DEL SECTOR GRÁFICO PYME*

JUAN CARLOS PITMAN - LEONARDO MELO - FEDERICO BORUCKI - GUSTAVO ROMERO - JUAN PABLO MADSEN

(UTN F.R. AVELLANEDA)

**PALABRAS CLAVE**

*PyME | SGEn | Energía | Sector Gráfico*

## RESUMEN

La energía es un insumo esencial para las PyMEs. Es igual para todas, ya que se adquiere a un mismo valor y su precio no puede negociarse, siendo su sustitución, generalmente más cara.

El exceso de energía consumida debido a ineficiencias en su utilización tiene dos maneras de amortizarse. Una manera consiste en transferirla directamente a los costos del producto o servicio, y la otra es gestionar su consumo y su uso para evitar su incidencia en los precios. Con esta última forma, este insumo se convierte en una variable competitiva, a través de la "Gestión Energética".

Algunas grandes organizaciones tienen la posibilidad de realizar estudios que se aplican a sus procesos, principalmente con fines económicos y que adicionalmente colaboran con el medioambiente.

Dadas las estructuras de la PyMEs, en el ámbito nacional, el uso racional de la energía constituye un análisis postergado durante mucho tiempo. Estos sectores más pequeños, quedan relegados a estudios institucionales que, en su mayoría, son generales y su adaptación escapa a las capacidades de este tipo de empresas.

Este trabajo, apunta a reforzar estos sectores, aportando conocimientos y metodologías, teniendo en cuenta los recursos existentes.

Dentro de este marco, cobra vital importancia el rol de la Universidad Pública, como asistente en la resolución de los diferentes problemas que se presentan en la Industria y que apunta a contribuir al desarrollo de sectores que no poseen la infraestructura necesaria para afrontarlos individualmente.

Es así, que este trabajo está orientado a estudiar y caracterizar desde el punto de vista energético al sector gráfico PyME. Caracterizar energéticamente un sector industrial o terciario implica, por un lado, analizar en profundidad las energías consumidas, las cuales son todas las energías que ingresan a la organización, y las energías utilizadas y transformadas en el proceso y por el otro, determinar la línea base energética inicial, los indicadores energéticos característicos para el seguimiento de acciones de mejora, determinar las mediciones típicas a realizar con sus consiguientes sensores y transductores necesarios. Se conforma finalmente un programa de capacitación que permita a las empresas analizadas asegurar la sustentabilidad de la gestión energética y mantener el proceso de mejora continua.

# INTRODUCCIÓN

## *El precio de la energía*

Es importante saber quién es el que paga la factura: si el Estado o los consumidores finales. Por lo que se puede concluir que el Estado a través de los costos subsidiados es el que absorbe la mayor parte del precio verdadero que se paga. Este tipo de políticas públicas buscan la universalidad del acceso a la energía y, al mismo tiempo sostener o incrementar, la competitividad como país. Este sistema tiene sus detractores, principalmente los sectores que hacen lobby para capitalizar ganancias extraordinarias sin tener en cuenta el impacto en el sistema productivo local. Frente a esta confrontación de modelos, inclusive el World Economic, que no puede ser tildado de estatista, considera la política de subsidios como *"vital para un modelo energético que busque desarrollar la economía y el aparato productivo e industrial de una nación"*. (World Economic Forum, 2017)

A partir de los cuadros tarifarios obtenidos de la web de Metrogas y Edesur se puede elaborar el marco que define la situación energética actual del país.

Desde principios del 2016, los subsidios aplicados a la energía eléctrica, el gas y agua, vivieron sus últimos días. Desde este punto, el nuevo gobierno nacional comenzó a actualizar el mercado, eliminando subvenciones.

El gráfico ilustrado en la Figura 1 representa el valor fijo mensual de los distintos servicios de distribución de la energía eléctrica. Dicha evolución presenta un gran cambio entre los años 2015 y 2016.

Las variaciones de los precios de las categorías representadas en la Figura 1 se elaboraron a partir de los datos de la empresa proveedora del servicio, en este caso EDESUR. Las PyMES del sector gráfico en particular, debido a su demanda típica, se encuentran comprendidas dentro de las clasificaciones T1 (G1, G2 o G3), T2 o T3.

Como puede observarse, la única categoría que se favoreció con los cambios tarifarios en el costo fijo de la energía eléctrica fue G3, aunque para estos casos la potencia a consumir es limitada. De acuerdo con el relevamiento realizado, las empresas gráficas que pertenecen a esta clasificación son la minoría.

El gráfico ilustrado en la Figura 2 muestra el incremento porcentual acumulado de los precios de la energía para las diferentes categorías entre los años 2015 y 2017.

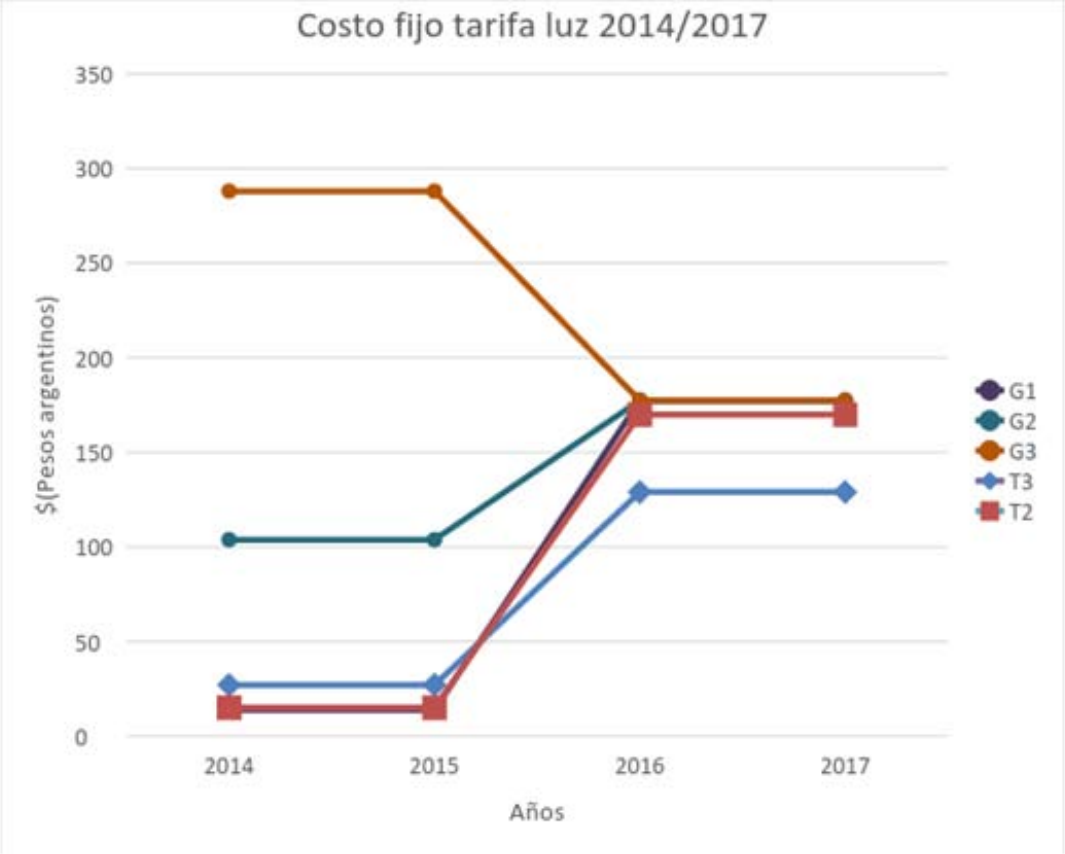



**Figura 1. Variación del costo fijo en función del tiempo.** *Fuente: Edesur.*

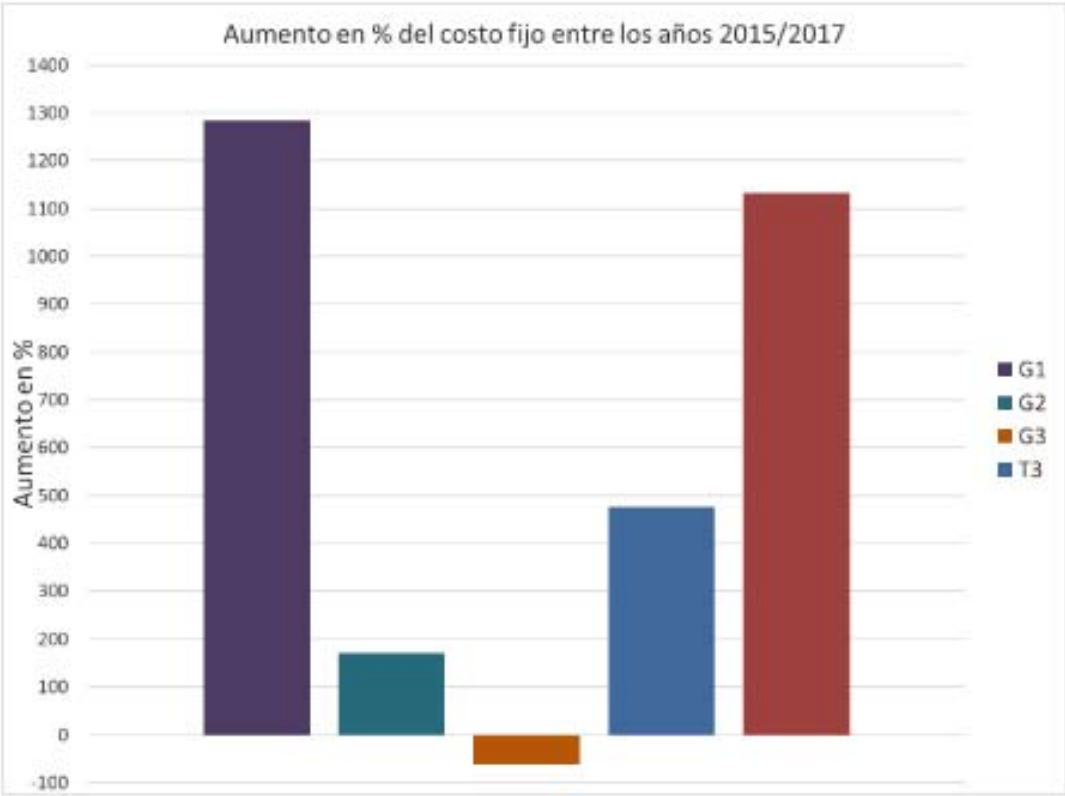



**Figura 2. Aumento porcentual acumulado del costo fijo de la energía eléctrica para las diferentes categorías.** *Fuente: Edesur.*

En particular, la empresa analizada para este artículo se encuentra en la categoría T3 (que contrata una potencia superior a los 300kW), por lo que el aumento en porcentaje del costo fijo para este caso fue del 450%.

El precio que abona una empresa para costear la energía eléctrica está compuesto de la siguiente forma:

✓ El costo fijo (es decir, la contratación del servicio en $/mes);
✓ La potencia contratada, que depende de la industria y de la categoría a la que pertenezca (por ejemplo, si una empresa pertenece a la categoría T2 y contrata 250kWh, abonaría un proporcional por esa potencia contratada).
✓ La energía consumida, es decir, el consumo de la industria a lo largo del mes.

Los aumentos producidos por la quita de subsidios afectan a estas tres variables en porcentajes diferentes, pero a gran escala, con lo que se quiere decir que una empresa que en el 2015 abonaba $30000 (treinta mil pesos) con una categoría T3 y una potencia contratada de 300kW, en el 2017 está abonando (teniendo en cuenta que no cambió de categoría y el consumo es poco variable) un cargo de $200000 (doscientos mil pesos). Este efecto, sumado a la recesión en el mercado y al excesivo aumento de los precios, ocasiona que estos sectores pierden gran parte de su competitividad frente a monopolios u oligopolios pertenecientes a su mismo mercado.

A continuación, se visualiza en la Figura 3 el aumento porcentual de los costos variables. Los costos fijos no dependen del nivel de producción, mientras que los variables sí.

En particular, la categoría T3 sufrió un incremento superior al 2800% en los costos variables. Las categorías más afectadas por el acrecentamiento del costo variable son T2 y T3, aunque es importante señalar que la mayoría de los aumentos están por encima del 600%.

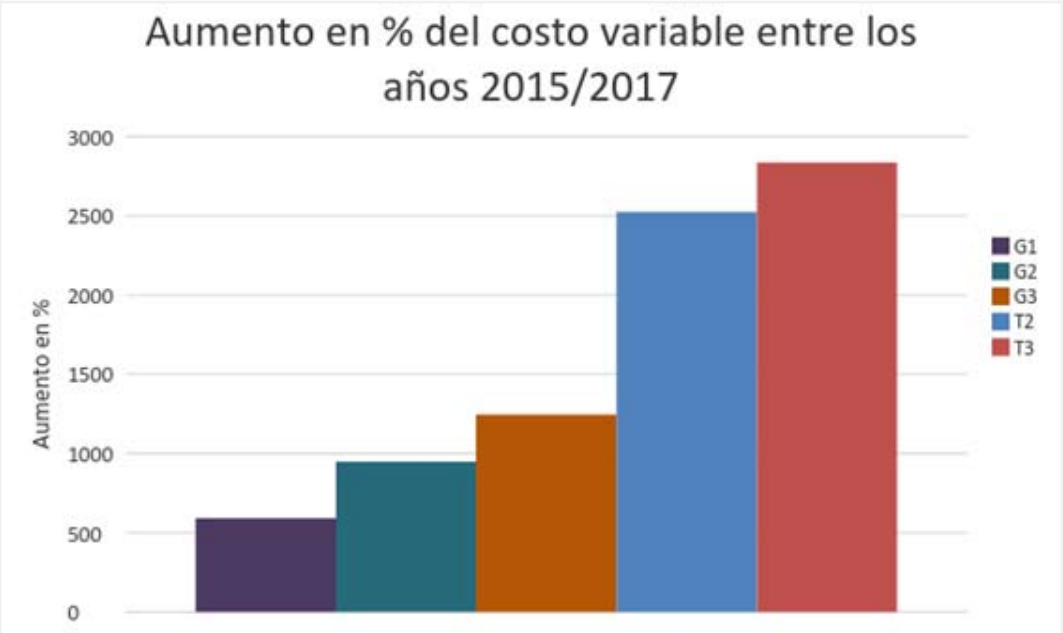



**Figura 3. Aumento porcentual acumulado del costo variable de la energía eléctrica para las diferentes categorías.**
*Fuente: Edesur.*

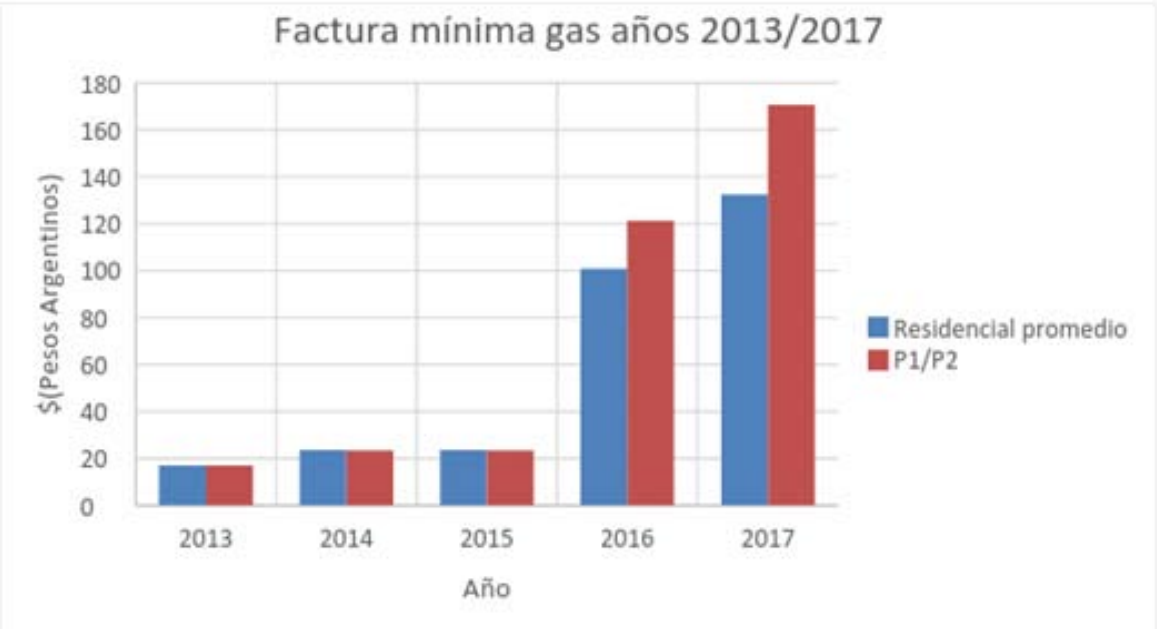



**Figura 4. Precio del costo fijo del gas en función del tiempo.** *Fuente: Metrogas.*

Por otra parte, para el suministro de gas natural, se puede observar en la Figura 4 que hubo una corrección en la tarifa del servicio en el período 2013-2014 aunque no hubo quita de subsidios. Entre los años 2015 y 2016 se puede observar el impacto producido por el incremento de la tarifa debido a las medidas tomadas por el gobierno correspondiente a la quita de los subsidios.

En lo que respecta al tipo de consumo de gas natural, la empresa analizada se encuadra en la categoría P2.

A continuación se muestra el aumento porcentual tomando como año base el 2013 y como año medido el 2017 (ver Figura 5).

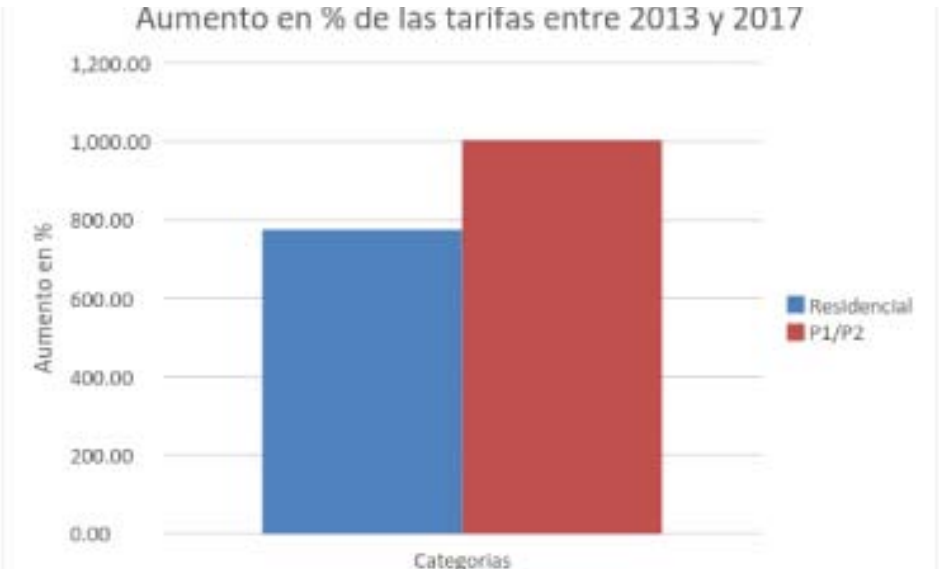



**Figura 5. Aumento porcentual acumulado del costo fijo del gas entre 2013 y 2017.** *Fuente: Metrogas.*

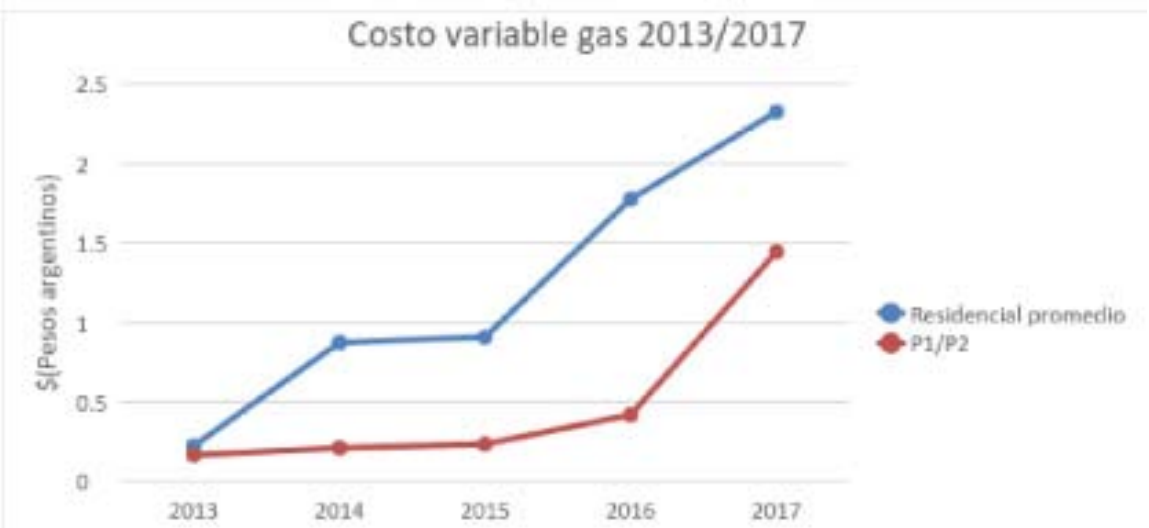



**Figura 6. Variación del costo variable del gas en función del tiempo.** *Fuente: Metrogas.*

El aumento en general para las categorías residenciales ronda el 800% y para las categorías de mayor consumo (P1 y P2) un 1000%.

Por último, se observa en la Figura 6 el incremento de los costos variables para el servicio de gas, que incluye tanto las categorías residenciales en promedio como a las categorías P1/P2, siendo esta última la que involucra a la PyME analizada en este caso.

Como se puede apreciar la Figura 7, el aumento en la tarifa variable de gas para el sector residencial rondó al 1000%, mientras que para las categorías P1/P2 estuvo alrededor del 800%.

Los resultados de este análisis, teniendo en cuenta que se evaluará una industria PyME en particular cuyas categorías en los servicios de energía eléctrica y gas ya fueron mencionados, son los siguientes:

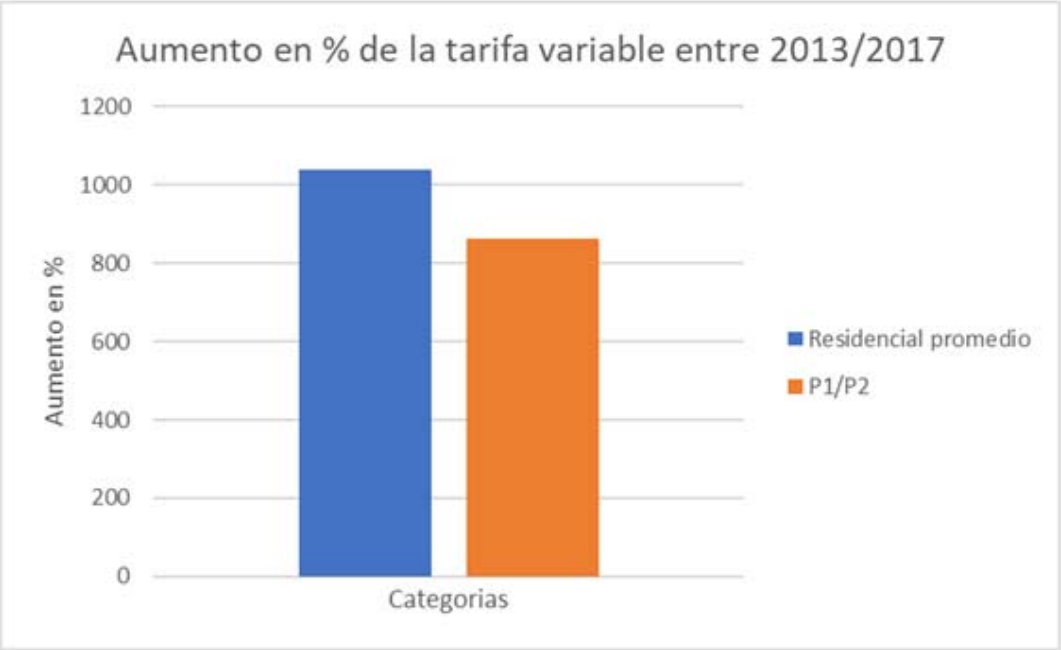



**Figura 7. Aumento porcentual acumulado del costo variable del gas para las diferentes categorías.** *Fuente: Metrogas.*

- El aumento del costo fijo de la electricidad fue del 500%, mientras que el del gas fue del 1000%.
- El costo variable se incrementó en la energía eléctrica un 2800% mientras que en el gas un 800%.

Estas medidas generaron la caída muy importante en la competitividad de las PyMES frente a un mercado globalizado y competitivo que no da lugar a variar bruscamente el precio final del producto, por lo que la toma de medidas de ahorro energético (ya sea gas, agua o energía eléctrica) favorecerán notablemente al crecimiento de este sector.

## DESCRIPCIÓN GENERAL DEL SECTOR GRÁFICO PYME

La industria gráfica constituye un sector cuya actividad principal consiste en realizar servicios de impresión para terceros a cambio de un contrato o retribución. En este sentido, produce una diversidad de bienes, desde revistas, libros y productos de papelería comercial hasta la fabricación de envases flexibles y etiquetas, respondiendo así a la demanda de distintos sectores de la economía: industriales (alimenticia, farmacéutica, de higiene y limpieza y editorial), de servicios (públicos y financieros) y consumidores finales (particulares y Estado).

Si bien es posible utilizar diferentes criterios de segmentación del sector gráfico (por producto, tecnología y clientes) aquí se empleará aquel que sigue la morfología del producto. El listado siguiente muestra dicha clasificación.

- Confección de sobres.
- Envases flexibles.
- Estuches.
- Etiquetas (planas y autoadhesivas.
- Formularios continuos.
- Gigantografía.
- Ediciones gráficas.
- Papelería comercial.
- Valores e impresos de seguridad.

Con relación al proceso de fabricación de un producto gráfico, se pueden diferenciar cuatro etapas:

- Diseño.
- Pre-prensa (etapa previa a la impresión que consiste en la preparación y transferencia del diseño a las placas de impresión)
- Impresión.
- Post-prensa (abarca todos los procesos posteriores a la impresión y comprende el acabado, corte, troquelado, ensamble, pegado, empaque, etc.)

El sector de la industria gráfica argentina representa el 1,5% del PBI del país. Se compone de tres subsectores principales: Artes Gráficas (ediciones gráficas e impresos comerciales) y Convertidores de Papel y Cartón (fabricación de envases y embalajes). A nivel nacional abarca aproximadamente 8.300 empresas, PyMES en su mayoría, y ocupa más de 50 mil trabajadores. Su estructura muestra un alto grado de concentración: menos de 15 empresas concentran el 90% de las ventas. El resto se distribuye entre PyMES y micro empresas. Del universo del sector, alrededor del 70% se localiza en la Capital Federal, Gran Buenos Aires y provincia de Buenos Aires. El resto se distribuye principalmente entre las provincias de Santa Fe, Córdoba y Mendoza.

## MATRIZ ENERGÉTICA DEL SECTOR

Para una correcta gestión energética de los locales dedicados al sector de artes gráficas es necesario conocer los aspectos que determinan cuáles son los elementos más importantes a la hora de lograr la optimización energética. Este conocimiento permitirá un mejor aprovechamiento del uso de los recursos energéticos y del dimensionamiento eficiente de la estructura edilicia.

De la diversidad de instalaciones que puede acoger este sector, así como del catálogo de servicios que en él se ofrece (oficina técnica, maquetación, impresión, almacenamiento, etc.) depende el suministro de energía. Su consumo, como una variable más dentro de la gestión de un negocio, adquiere relevancia cuando de esa gestión se pueden obtener ventajas que se traducen directamente en ahorros reflejados en la cuenta de resultados.

## DEFINICIÓN DE VARIABLE DE ESTUDIO

Se define bajo el concepto de variable de estudio a todos aquellos datos fundamentales, surgidos de mediciones y observaciones durante la auditoría energética, que son requeridos para poder lograr la evaluación y caracterización energética de una industria, edificio, o proceso. De lo dicho anteriormente se desprende que las variables son los factores que influyen sobre el desempeño energético de la organización. En definitiva, las variables deberán ser seguidas, medidas y analizadas sistemáticamente para poder lograr el éxito de su gestión.

## TIPOS DE VARIABLES DE ESTUDIO

La observación y medición de las variables de estudio tiene fundamental importancia para la definición de la calidad de las construcciones, el tipo y estado de las instalaciones y los hábitos de consumo energético. Básicamente, se pueden dividir en tres grandes grupos: Constructivas, Tecnológicas y de Proceso (ver Figura 8).

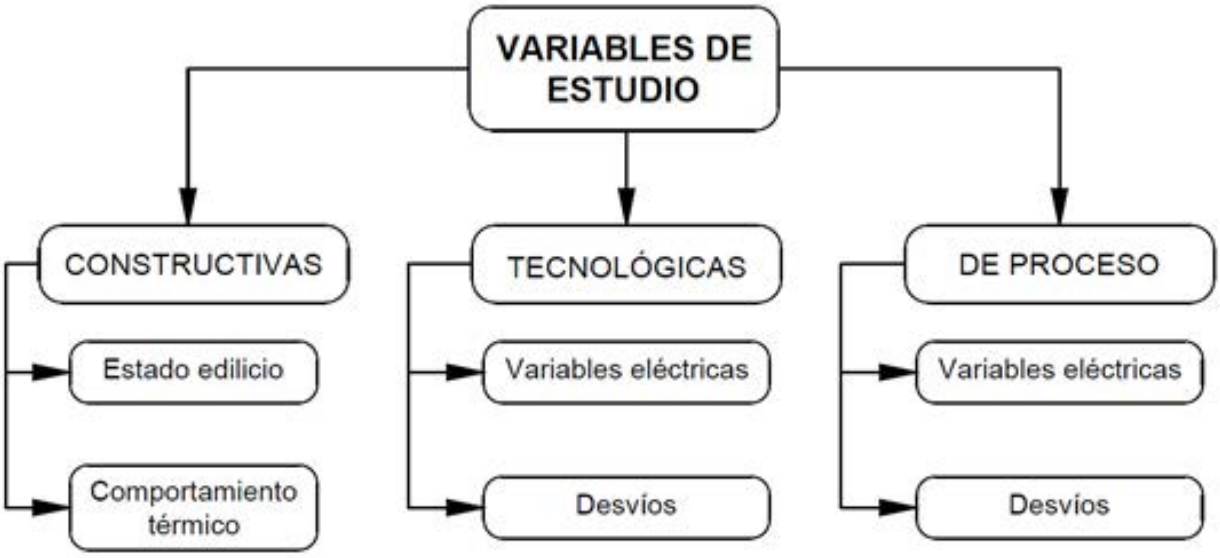



**Figura 8. Variables de estudio.**

- **Constructivas:** son las relacionadas con la forma constructiva de la industria, tipo de edificio y materiales presentes en las instalaciones. De esta forma se puede apreciar la calidad medioambiental del edificio, así como tipo y calidad de materiales utilizados. Estas variables serán útiles en un proceso posterior, ya que revelarán posibilidades de reforma en el edificio. Algunas de estas variables son: superficie ($m^2$) y volumen cubierto ($m^3$), superficie ($m^2$) descubierta, materiales de techo y pared, tipo de cerramientos, etc.

- **Tecnológicas:** hace referencia a aquellas variables relacionadas con las tecnologías utilizadas y con las instalaciones energéticas que se disponen. Aquí es posible visualizar también el estado general de las instalaciones y el tipo de tecnologías que son utilizadas. Ejemplos de este tipo de variables pueden ser: motores, iluminación, electrónica y control automático, tecnología de la línea productiva, climatización, costumbres de consumo, etc.

- **De proceso:** son aquellas variables que están directamente vinculadas al tipo de proceso que se esté llevando a cabo. De esta manera, se pueden observar variables como los sectores, el volumen productivo, la cantidad de personal, días y horarios de trabajo, medios de transporte, etc.

## LA CARACTERIZACIÓN ENERGÉTICA

Caracterizar energéticamente un sector industrial o terciario implica dos acciones. La primera es la que hace referencia al análisis en profundidad de las energías consumidas. Éstas, son todas las que ingresan a la organización y las utilizadas o transformadas en el proceso. La segunda acción es la que se refiere a la determinación de la línea base energética inicial, los indicadores energéticos característicos para el seguimiento de acciones de mejora, la determinación de las mediciones típicas a realizar con sus consiguientes sensores y transductores necesarios.

## LA CARACTERIZACIÓN ENERGÉTICA PERMITE:

- Conocer dónde se consume la mayor cantidad de energía.
- Conocer los consumos energéticos que no están asociados a la producción.
- Conocer cómo varía el consumo energético en función de la producción.
- Tener bajo control los consumos energéticos.
- Planificar mejoras en los consumos menos eficientes.

Se puede agregar que la caracterización energética es un procedimiento de análisis cualitativo y cuantitativo que permite evaluar la eficiencia con que la empresa administra y usa todos los tipos de energía requeridos en su proceso productivo. También es el paso necesario para implementar un sistema de gestión o administración de la energía.

Los procedimientos de análisis cualitativo sirven para conocer las debilidades del sistema de administración energética que posee la empresa, entendiéndose por sistema de administración energética los procedimientos y procesos relacionados con la planificación, compra, almacenamiento, transformación, distribución, control y uso final de la energía.

Los procedimientos cuantitativos se utilizan para conocer los niveles de eficiencia, de pérdidas, los lugares donde se producen estas últimas y los potenciales de su reducción sin implementar nuevas tecnologías. También permiten identificar y establecer los índices de eficiencia, las metas de

reducción de pérdidas y los gráficos de control diario y mensual, como herramientas de la gerencia para evaluar la gestión administrativa en los cambios de hábitos del uso final.

## AUDITORÍA ENERGÉTICA

Para la determinación de las energías consumidas debe realizarse en primera medida una auditoría energética. Con esta actividad se obtienen los datos necesarios para determinar la característica energética de una instalación. Esta tarea, contempla diferentes variables de estudio que deben ser evaluadas y relacionadas para la construcción de indicadores energéticos. Cabe tener en cuenta que la idoneidad de una medida depende no sólo de las cuestiones técnicas, sino también de cuestiones institucionales y organizacionales, como el entorno normativo, las opciones de financiación, y los requisitos de los ocupantes.

## LOS NIVELES DE ANÁLISIS SE ORGANIZAN EN LAS SIGUIENTES CATEGORÍAS (ASHRAE 100, 2006):

- Análisis preliminar de Utilización de la Energía
- Nivel I: Análisis mediante recorrida
- Nivel II: Estudio y Análisis de la Energía
- Nivel III: Análisis detallado de las modificaciones que requieren mucho capital.

Cada nivel sucesivo del análisis se basa en el anterior. La decisión del nivel apropiado deberá tomarse conjuntamente entre los directivos de la industria y el analista de energía en función del nivel de mejoras que se deseen en la instalación.

## INDICADORES DEL DESEMPEÑO ENERGÉTICOS

A partir de la recolección de información que permite conocer en profundidad una instalación de este tipo de industria, será necesario construir los indicadores que permitan el seguimiento, control, mantenimiento e implementación de mejoras que tiendan a optimizar las condiciones de consumo.

## SISTEMAS DE GESTIÓN DE LA ENERGÍA (SGEN)

Como se ha visto, el aumento súbito de los precios en los últimos años genera una serie de problemas que impactan fuertemente sobre los sectores de menor ingreso y las pequeñas empresas. Para éstas últimas, una buena forma de amortizar en parte estas problemáticas es la implementación de un Sistema de Gestión de la Energía.

Implementar un SGEn es una forma de integrar la eficiencia energética en la organización. En definitiva, implica fomentar el ahorro de energía, la mejora en el desempeño energético y la disminución de las emisiones de gases que provocan el cambio climático. Permite, además, la sistematización de la eficiencia energética en los procesos industriales, asegurar la conformidad de la política energética de la empresa y garantizar el cumplimiento de la legislación energética. Estas acciones impactarán en mejoras comerciales (aumento de la competitividad), reducción de costos (optimización del uso de recursos y disminución de la intensidad energética), posible aprovechamiento de energías renovables y excedentes, entre otras.

Para poder iniciar la implementación de un SGEn se deberá caracterizar energéticamente a la organización, y así poder establecer la línea base energética. Estos datos serán utilizados para definir los objetivos energéticos a cumplir.

Para cada objetivo se deberán establecer metas energéticas, de acuerdo con la línea base anteriormente determinada, que sean adecuadas para la organización. El seguimiento, control y cumplimiento de los indicadores de desempeño energético de las metas aseguran el éxito del sistema de gestión.

Hasta aquí se ha efectuado una descripción general del sector gráfico. Adicionalmente se han definido también los términos principales de la caracterización energética del mismo. Estos antecedentes serán utilizados en este trabajo para analizar el comportamiento energético de las empresas gráficas PyMES en la Argentina.

En el contexto descrito, la Universidad Pública adquiere un rol fundamental de asistencia a las pequeñas y medianas empresas para la implementación un Sistema de Gestión de la Energía que les permita disminuir sus consumos energéticos a través de una metodología sustentable que no incida negativamente en su producción

## METODOLOGÍA

Este artículo está incluido en el marco del proyecto de investigación y desarrollo "Caracterización energética del sector gráfico PyME y la gestión eficiente de la energía utilizada". Dicho proyecto ha sido homologado por la UTN y, a su vez, junto con nueve proyectos más se encuentra incluido en el PID integrador "Red Tecnológica Nacional sobre Eficiencia Energética" coordinado por la Facultad Regional Pacheco. Este último, toma como base la norma IRAM-ISO 50001 y sus guías de referencia para la gestión del desempeño energético en las organizaciones.

En el ámbito del proyecto de investigación antes mencionado, la FRA ha suscrito un acuerdo con la Municipalidad de Avellaneda, con la finalidad de que esta última sea el nexo institucional entre las industrias y la institución educativa mencionada. Al momento de la elaboración de este artículo, se cuenta con cinco empresas para la realización del estudio energético.

Con la información obtenida a partir de las primeras entrevistas con los responsables de cada una de las empresas se comenzaron a elaborar los formatos de planillas (registros) necesarios para el relevamiento energético de dichas organizaciones. Existen varias normas que tratan el tema de auditoría energética, entre ellas (ASHRAE 100, 2006), (UNE-EN-16247-2, 2014) y (IEC 60364-8-1, 2014). De las normas consultadas se ha seleccionado la ASHRAE 100 por ser la más conveniente a utilizar tanto para el proyecto de investigación de la regional como para el aporte a realizar al proyecto integrador mencionado.

Para la elaboración de las planillas se tuvo un criterio de clasificación según el tipo de utilización (ASHRAE, 2004). Los criterios son: datos generales y de condiciones de entorno, variables, constantes e índices. En la Tabla 1 se muestra de forma resumida el contenido general de las planillas utilizadas para la realización de las auditorías energéticas.

**TABLA 1.** RESUMEN DE PLANILLAS.

| Denominación | Clasificación |
|---|---|
| Planilla de datos generales de la instalación. | Planilla de datos generales |
| Planilla de tipificación de ambientes según utilización | Planilla de datos para condiciones del entorno |
| Cronograma de uso para los principales espacios | Planilla de datos para condiciones del entorno |
| Planilla de consumos | Planilla de variables |
| Planilla de relevamiento de costos de la energía. | Planilla de variables |
| Planilla resumen de la caracterización energética | Planilla de variables |
| Planilla de estudio de la envolvente térmica de la edificación | Planilla de constantes |
| Planilla de Benchmarking | Planilla de Índices |

## IRAM/ISO 50001

Un modelo de Sistema de Gestión de la Energía (SGEn) es el planteado por la norma IRAM/ISO 50001, en la cual su objetivo es facilitar a las organizaciones los sistemas y procesos necesarios para la mejora de su desempeño energético, incluyendo la eficiencia energética y los usos y consumos de energía.

A continuación, se describen los puntos clave de la norma mencionada tomados para cumplir el objetivo del trabajo.

Esta norma nos brinda requisitos para la aplicación de un SGEn a partir del cual, la organización debe desarrollar e implementar una política energética (punto 4.3 de la Norma), estableciendo objetivos y metas, y elaborar un plan de acción para la lograr una mejora de los usos significativos de la energía (punto 4.4.6). Esta norma se basa en el ciclo de mejora continua "Planificar, Hacer, Verificar, Actuar" (PHVA).

Como primera medida, la alta dirección deberá desarrollar una política energética concreta que detalle explícitamente el compromiso de la organización para la mejora de su desempeño energético. En el caso de las PyMES, la alta dirección será el dueño (o los dueños si hay algún tipo de asociación) de la empresa. Además, debe establecer objetivos claros y medibles alineados a su propia cultura, asumir compromisos relacionados con el uso y consumo de energía que influyan en la organización

y de mejora continua en su desempeño energético, como así también apoyar la compra de productos y servicios que mejoren la eficiencia energética (punto 4.2.1). El éxito de la aplicación y mantenimiento del SGEn depende en gran medida del apoyo de la alta dirección.

Se deberá designar un representante de la dirección que tenga habilidades adecuadas y sea competente para asegurar que el SGEn se establezca, implemente, mantenga y mejore continuamente acorde a los requisitos de la política. También debe fomentar la eficiencia energética en todos los niveles de la organización e identificar a aquellas personas que lo asistirán en las tareas relacionadas a la gestión energética (equipo de gestión de la energía) (punto 4.2.2).

La organización debe llevar a cabo y documentar un proceso de planificación energética (punto 4.4) concordante con la política energética expuesta por la alta dirección. También se encarga de desarrollar, registrar y mantener una revisión energética periódica (punto 4.4.3), cuya metodología y criterio para hacerlo debe estar documentados).

## LÍNEA DE BASE ENERGÉTICA

La organización también debe establecer una línea de base energética utilizando la información de la revisión energética inicial anteriormente mencionada y teniendo en cuenta un período para la recolección de datos adecuado al uso y al consumo de energía de la organización. Los cambios en el desempeño energético deben medirse en relación a la línea de base energética (punto 4.4.4).

Cuando los Indicadores de Desempeño Energético (IDEn) no reflejen el uso y consumo de la organización o si se han realizado cambios importantes en los procesos o sistemas de energía, deberá realizarse ajustes en la línea de base energética, ya que esta debe mantenerse y registrarse.

## COMPETENCIA, FORMACIÓN Y TOMA DE CONCIENCIA

La organización debe asegurarse que cualquier persona que realice labores para ella o en su nombre relacionado con los usos significativos de la energía sea competente a estos usos, tomando como base una formación, habilidades o experiencias adecuadas (punto 4.5.2). Además, debe identificar las necesidades de formación y capacitación relacionado con el control de sus usos significativos de la energía y con la operación de su SGEn, como también comunicar la importancia de cumplir con la política energética, procedimientos y los requisitos que implica la implementación del sistema de gestión, lo cual esto lleva a tener beneficios en la mejora del desempeño energético (punto 4.5.3).

## DOCUMENTACIÓN

La organización debe establecer, implementar y mantener toda información relacionada con el sistema de gestión. Esta documentación debe incluir los alcances y límites del SGEn, la política energética, objetivos y metas energéticas (punto 4.5.4.1). Este tipo de documentación puede variar para las diferentes organizaciones debido a que no todas tiene la misma infraestructura organizacional, como así tampoco disponen de los mismos recursos para llevar el control de la documentación del SGEn. La organización deberá elegir personas competentes para estos tipos de control, ya que las funciones de estas serán revisar y actualizar periódicamente los documentos cuando sean necesarios, asegurarse de que se identifican los cambios y el estado de revisión actual de la documentación, que estos sean legibles y fácilmente identificables (punto 4.5.4.2).

## SEGUIMIENTO, MEDICIÓN Y ANÁLISIS

La organización debe asegurarse de las características claves de sus operaciones que conllevan a su desempeño energético, se sigan, midan y se analicen a intervalos planificados. Tales características deben incluir los IDEn, los usos significativos de la energía (USEn) y otros elementos surgentes de la revisión energética, las variables pertinentes a los USEn y los objetivos y metas energéticas establecidos (punto 4.6.1). En consecuencia, debe definirse e implementar un plan de medición energético apropiado al tamaño y complejidad de la organización.

## AUDITORÍA INTERNA DEL SGEN

Una auditoría interna provee a intervalos planificados información para monitorear el estado del SGEn (punto 4.6.3).

Esta auditoría nos brindará las no conformidades con los requisitos especificados. La organización debe tratarlas mediante acciones correctivas (punto 4.6.4).

## REVISIÓN POR LA DIRECCIÓN

La dirección debe revisar a intervalos planificados, el SGEn de la organización para asegurarse de su conveniencia, adecuación y eficacia (punto 4.7.1).

A continuación, se puede ver en la Figura 9 el cambio del desempeño energético de una organización con y sin la implementación del SGEn, quedando en evidencia que el SGEn es una buena herramienta a fines de lograr la eficiencia energética.

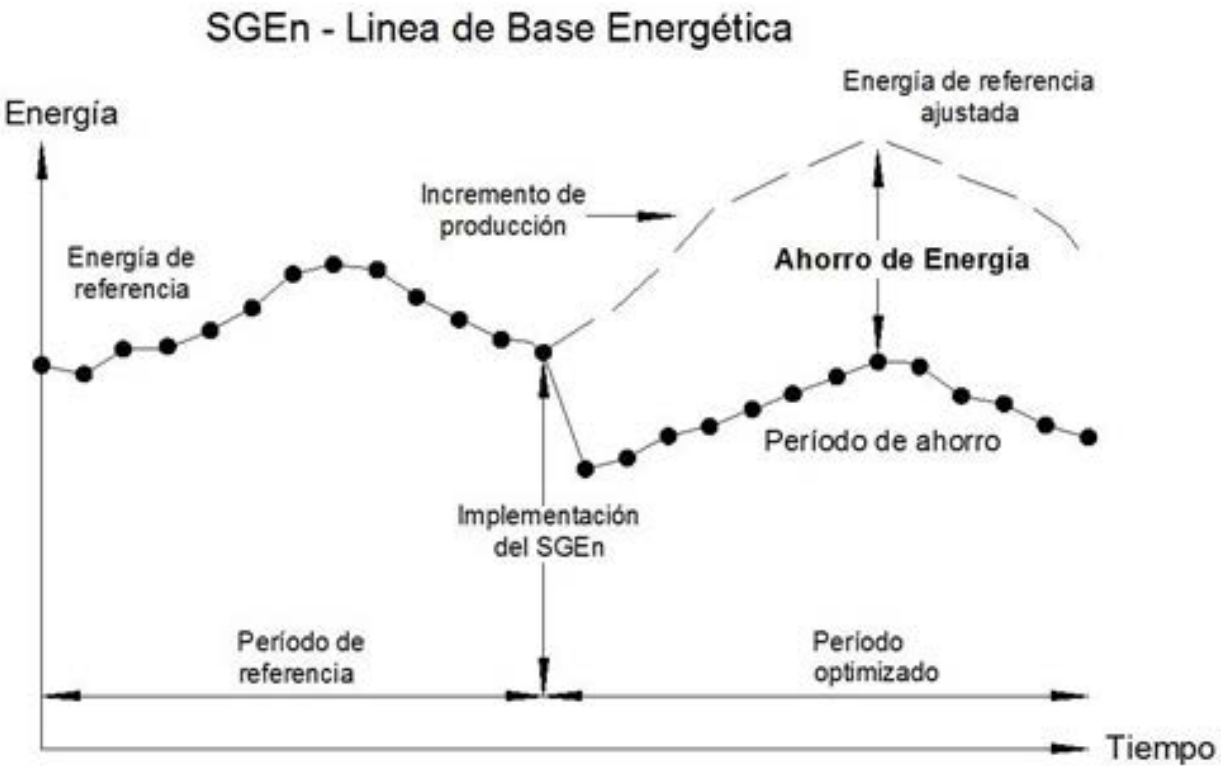



**Figura 9. Variación de la energía en función del tiempo con y sin SGEn.**

## INDICADORES DE DESEMPEÑO ENERGÉTICO

A partir de la recolección de información que permite conocer en profundidad las instalaciones que se disponen en las industrias es posible construir los indicadores que permiten el seguimiento, control, mantenimiento e implementación de mejoras.

Estos indicadores de desempeño energético (IDEns) se definen de acuerdo con el tipo de industria, estructura, nivel de seguimiento buscado, entre otras cuestiones.

En lo que respecta a las PyMEs asociadas al sector gráfico, se proponen 4 IDEns básicos, que serán los encargados de mostrar el comportamiento energético de la empresa a través del tablero de comando.

Los IDEns son:

**Índice de Utilización de la Energía (IUE):**

$$IUE = \frac{A}{\text{Área Total}}\left[\frac{kcal}{m^2 año}\right]$$

**Índice de Costo de la Energía (ICE):**

$$ICE = \frac{B}{\text{Área Total}}\left[\frac{\$}{m^2 año}\right]$$

**Demanda máxima:**

$$\frac{\text{Potencia máxima}}{\text{Área Total}}\left[\frac{kW}{m^2}\right]$$

**Demanda mínima:**

$$\frac{\text{Potencia mínima}}{\text{Área Total}}\left[\frac{kW}{m^2}\right]$$

Estos indicadores deben revisarse y compararse con la línea de base energética.

Los objetivos de las empresas contemplarán metas para lograr llevar los IDEns a un valor determinado, o mantenerlos estables. Tanto los valores de los índices como la metodología que se debe llevar a cabo para cumplir las metas dependen de las políticas y objetivos de cada industria.

## MATRIZ ENERGÉTICA Y LÍNEA BASE

Según lo mencionado anteriormente, uno de los requerimientos del SGEn es conocer la línea de base energética inicial. Para el caso de estudio del artículo, se realizó una auditoría energética de nivel II según ASHRAE. La Tabla 2 muestra los datos generales de la empresa auditada:

**TABLA 2.** DATOS GENERALES DE LA ORGANIZACIÓN.

| | |
|---|---|
| Ubicación: | Avellaneda |
| Superficie cubierta: | 5000 m² |
| Antigüedad del edificio: | 22 años |
| Personal de oficina: | 10 |
| Personal de planta: | 40 |
| Horario de trabajo: | Lu a VI: 06 a 22hs. y Sa 06 a 14hs. |

La caracterización energética realizada a la organización puede ser interpretada fácilmente mediante el gráfico de torta presentado en la Figura 10.

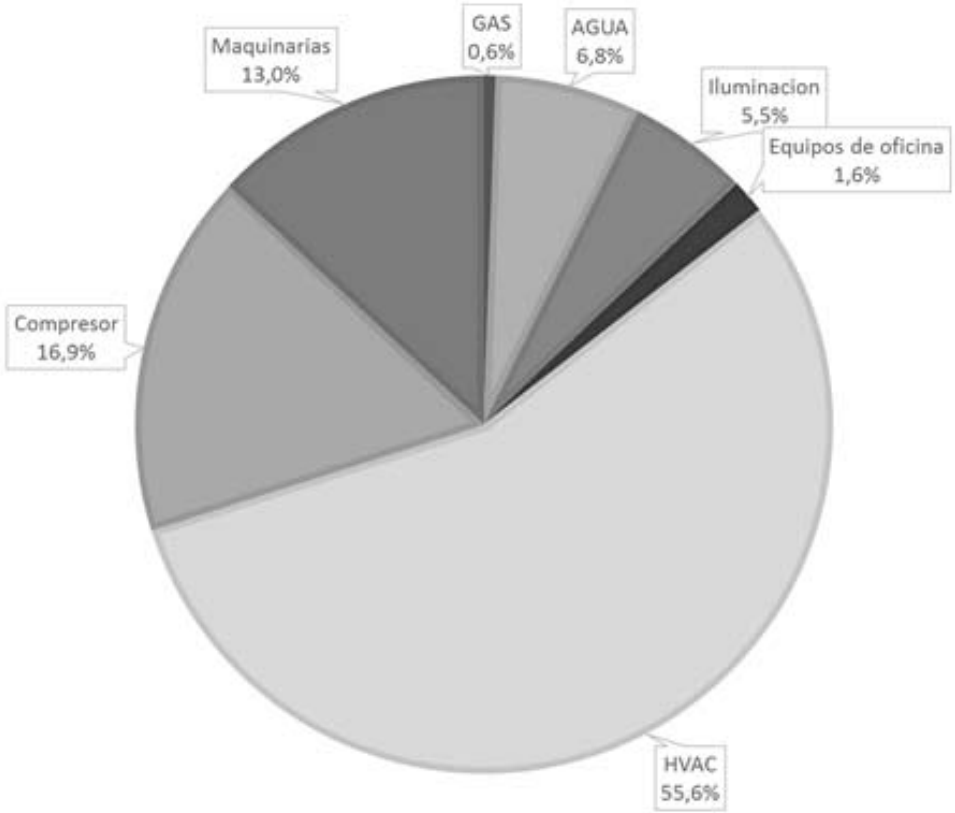



**Figura 10. Caracterización energética.**

Del análisis de la matriz energética se pueden realizar las siguientes conclusiones tempranas:

- Debido a que, al momento del análisis de la facturación, el consumo de gas estaba subsidiado, es de esperar que su participación en la matriz se incremente con la quita de dicho subsidio.
- La fuente de energía más utilizada es la eléctrica (en su mayoría destinada a la climatización).
- La facturación del consumo de agua está determinada por la superficie de la instalación y no por el caudal utilizado, debido a la modalidad de facturación en la zona de ubicación de la fábrica.

## CAPACITACIÓN

Para poder concretar el punto 4.2.2 de la Norma, el representante designado debe poseer los conocimientos que le permitan llevar a cabo las tareas asignadas. Para ello, fue necesario diseñar un plan de capacitación con conocimientos mínimos de los tipos y unidades energéticas utilizados por la organización, instrumental de medición que permita la toma de los datos necesarios para el seguimiento de las mejoras implementadas y el control de las instalaciones, estructura y conceptos de la Norma IRAM – ISO 50001, entre otros.

También fue necesario efectuar el diseño de una capacitación de toma de consciencia destinada al personal de la empresa, de manera que se pueda mejorar la cultura del consumo de la energía de los integrantes de la empresa.

Es importante destacar que la Certificación de la Norma para una empresa PyME no es viable para el contexto actual, dado que demanda una cantidad de recursos físicos y económicos que actualmente son muy escasos. Por este motivo, tanto el contenido de las capacitaciones como el alcance de la implementación de la IRAM/ISO 50001 fueron limitados y adaptados a las posibilidades de la organización, a fin de mejorar su desempeño energético y prepararla para un futuro con mejores condiciones para su certificación.

## RESULTADOS

### *Tablero de Comando*

El tablero de comando (Figura 11) elaborado para este caso a partir del análisis que se efectuó en la metodología permite el seguimiento y el control de los indicadores energéticos, a fin de lograr el cumplimiento de los objetivos y metas planteadas por la alta dirección en los planes de acción.

En el mismo se pueden observar el valor de los índices mensuales y el desvío, el que deberá disminuir a medida que se vayan acercando a la meta. Este control mensual permitirá realizar las correcciones necesarias y modificar las tendencias no satisfactorias.

| TABLERO DE COMANDO | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Empresa: | | | | | | | | | | | | | | Año: | |
| Índice | Base | Mes | | | | | | | | | | | | | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | Desvío | Meta |
| IUE[kcal/m² / año] | | | | | | | | | | | | | | | |
| IUE[kcal/m² / año] | | | | | | | | | | | | | | | |
| Demanda mínima [kWh/ | | | | | | | | | | | | | | | |
| Demanda máxima [kWh/ | | | | | | | | | | | | | | | |

**Figura 11. Tablero de comando.**

## TEMARIO DE CAPACITACIÓN

El temario propuesto para incorporar los conocimientos necesarios al personal de la organización para llevar a cabo la gestión energética de la empresa abarca tanto el establecimiento de los requisitos mínimos de la norma, como también su perduración en el tiempo. De esta manera la empresa podrá adquirir los beneficios que implica la implementación de un SGEn. Los puntos a tratar en la capacitación destinada al representante de la dirección son los siguientes:

1) Generalidades sobre gestión de la energía.
2) Introducción a la norma IRAM/ISO 50001
3) Usos de la energía.
4) Instrumentos y unidades de medición.
5) Línea de base energética.
6) Adquisición de datos energéticos.
7) Interpretación de datos.
8) Documentación y registros.

A su vez, la capacitación a realizar para todo el personal de la organización a fin de concientizar sobre la implementación de la gestión energética en cada puesto de trabajo será:

1) Generalidades sobre gestión de la energía.
2) Introducción a la norma IRAM/ISO 50001.
3) Usos de la energía.
4) Eficiencia energética y ventajas medioambientales.

## CONCLUSIÓN

En este artículo se han presentado las consideraciones y metodología necesaria para lograr la implementación de la gestión energética basada en la norma IRAM/ISO 50001.

Se ha propuesto un programa de capacitación, tanto del punto de vista técnico como cultural, enfocado al mejor aprovechamiento de la energía.

Se ha realizado la caracterización energética de una industria PyME del sector gráfico argentino.

Se ha presentado una herramienta de gestión (tablero de comando) para la alta dirección de la organización.

La Universidad Tecnológica Nacional – Facultad Regional Avellaneda ha intervenido como asistente en la aplicación de la metodología descripta para lograr la gestión energética de una industria PyME del sector gráfico en la localidad de Avellaneda.

Con esto se espera solventar parcialmente el problema del costo de la energía generado por la quita de subsidios y el consecuente aumento de tarifa que impacta negativamente en la industria.

En momentos en que una de las tareas que impone la presente coyuntura es la defensa de las producciones locales, que dan trabajo, salario, consumo, dignidad y bienestar, se ha puesto la capacidad técnica de una Universidad Pública al servicio de una necesidad territorial, facilitando la competitividad y contribuyendo al sostenimiento de la industria nacional.

## REFERENCIAS

ASHRAE 100. (2006). *Energy Conservation in Existing Buildings.* Atlanta: American Society of Heating, Refrigerating and Air-conditioning Engineers (ASHRAE).

ASHRAE. (2004). Procedures for Commercial Building Energy Audits. *ASHRAE.*

IEC 60364-8-1. (2014). *Low-Voltage electrical instalations - Part 8 - 1: Energy Efficiency.* Geneva: Inernational Electrotechnical Commission (IEC).

IRAM-ISO 50001. (2011). *Sistemas de gestión de la energía - Requisitos con orientación para su uso.* Buenos Aires: Instituto Argentino de Normalización y Certificación (IRAM).

UNE-EN-16247-2. (2014). *Auditorías Energéticas Parte 2: Edificios.* Madrid: Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR).

World Economic Forum. (2017). *Global Energy Architecture Performance Index Report 2017.* Basilea: WEF.

# *RADAR VTIC. HERRAMIENTAS DE VIGILANCIA TECNOLÓGICA E INTELIGENCIA COMPETITIVA PARA MEJORAR LA COMPETITIVIDAD DEL ENTRAMADO PRODUCTIVO LOCAL. EL CONVENIO DE TRABAJO EN CONJUNTO UNAJ-MUNICIPALIDAD DE BERAZATEGUI.*

**GABRIEL BALBO - ENRIQUE CARRIZO**

**PALABRAS CLAVE**

*Competitividad | Inteligencia | PYMES | Producción | Información*

## RESUMEN

Desde el Instituto de Ingeniería y Agronomía de la UNAJ se ha creado el Programa RADAR VTIC, con el propósito de sumar nuevas capacidades en las organizaciones de nivel local y regional, primordialmente PYMEs, que les permitan incrementar la competitividad a partir del uso de la informacioìn como herramienta de mejora.

RADAR VTIC es un programa sustentado academicamente desde la carrera de Ingeniería Industrial, donde ha sido creada la asignatura de Fundamentos de Análisis Estratégico, Vigilancia Tecnológica e Inteligencia Competitiva. El objetivo buscado radica en que el estudiante sume capacidades de análisis estratégico y de utilización de herramientas de monitoreo de entorno y análisis de información.

A partir de la estrecha colaboración y el trabajo conjunto que existe entre la UNAJ y el municipio de Berazategui, RADAR VTIC inicia su experiencia de vinculación con el territorio. Así, se instru-

menta un acuerdo específico para trabajar sobre tres aspectos claves, a saber: 1. La difusión de la Inteligencia Competitiva y la creación de sistemas de monitoreo de entorno competitivo sectoriales, 2. La colaboración con el municipio en asistencias de primer nivel para sus unidades productivas, y 3. La configuración de un mapa de interacciones entre las diferentes unidades productivas del municipio, a los fines de detectar y valorizar las cuestiones a mejorar en materia de competitividad.

El equipo del RADAR VTIC para BERAZATEGUI se conforma por docentes y alumnos de la UNAJ, estos últimos incorporados a partir de de un programa de pasantías generado desde la universidad y capacitados en la temática desde el dictado de los fundamentos teóricos en el aula. Se complementa con los equipos de gestión de la municipalidad.

Entre los principales sectores productivos identificados y tipo de acciones a implementar desde RADAR VTIC se puede mencionar la búsqueda de alternativas de productos para la industria de la madera y mueble, monitoreo de nuevos diseños y tecnología y seguimiento de proveedores.

Cabe recordar que el campo de la Vigilancia Tecnológica e Inteligencia Competitiva está en la internalización de procesos de captura de datos, análisis y diseminación de información valiosa del entorno competitivo de las unidades económicas y sectores productivos de la economía, con la finalidad de mejorar las capacidades para la toma de decisiones. De esta forma, se pueden monitorear tecnologías, tendencias de producto, posibles proveedores y canales, mercados y reglamentaciones entre otras temáticas.

## TRABAJO

### *Introducción*

El actual escenario que presenta la producción y el comercio mundial se caracteriza por su gran dinamismo y amplitud. Resalta en gran medida la ausencia de fronteras para el intercambio en general, con más y mejores comunicaciones, una de las principales consecuencias de los importantes adelantos tecnológicos. En este contexto prolifera la competencia a nivel global, se reducen los ciclos comerciales y los ciclos tecnológicos y el conocimiento circula libremente. Todos estos elementos exigen cada vez mayores niveles de competitividad de los actores involucrados.

En tal sentido, es preciso incorporar a las organizaciones procesos que permitan recolectar nuevos conocimientos y señales del entorno que sean pertinentes a la propia actividad, haciendo un uso inteligente de la información apuntando a mejorar la competitividad. La capacidad de identificar y valorar diferentes herramientas y enfoques de monitoreo de entorno que aporten dentro de una dirección estratégica a la toma de decisiones, se convierte en la primera aproximación al éxito en la marcha de cualquier proyecto. La disciplina que reúne y aplica la capacidad mencionada es la inteligencia competitiva, entendida como el "proceso ético y sistemático de recolección de información, análisis y diseminación pertinente, precisa, específica, oportuna, predecible y activa, acerca del ambiente de negocios, de los competidores y de la propia organización"[1].

En la esfera pública, atento a lo mencionado, la competitividad de los sistemas productivos se presenta como un importante desafío para los diferentes niveles de gobierno. Desde el punto de vista

1 SCIP Sociedad de Profesionales de Inteligencia Competitiva (2005). Citado por Masson Guerra, 2005: 2)

local, se deberá considerar el impacto que genera la concepción de la "aldea global" en la generación de riqueza y empleo propiamente regional que, en la lógica del *think global, act local*[2], puede verse beneficiada en el caso de tomar las decisiones correctas de política o, por el contrario, severamente perjudicada. Desde niveles superiores (como el nivel nacional), las políticas públicas deberían seguir la línea trazada por el interés nacional[3] y sumar a las gestiones municipales en favor del logro de los objetivos trascendentales que se proponen.

La vigilancia tecnológica e inteligencia competitiva (VTIC) se puede pensar como una disciplina relativamente novel si consideramos sus comienzos formales en los últimos 20 años del siglo pasado, en países como Estados Unidos, Francia y Gran Bretaña. No obstante, podemos retrotraer su existencia a los siglos XVIII y XIX, destacando las experiencias de Suecia y Japón, apuntando que los primeros contaban ya en el siglo XVIII con la revista *Den Goteborg Espionen* "que suministraba información sobre las tecnologías extranjeras"[4]. En el caso del país asiático se menciona la existencia de "un reconocimiento generalizado de que Japón es el líder en la materia", que se trata del "primer país industrial que ha hecho de la información el motor principal de su desarrollo" y que ya "En la Constitución japonesa de 1868 se manifiesta la *necesidad de buscar el conocimiento presente en el mundo entero a fin de fortalecer los fundamentos de un poder imperial*".

De esta forma lo subrayan Palop y Vicente:

> *"Cualquier directivo o responsable técnico a la hora de identificar y en su caso invertir en una solución tecnológica, siempre ha mirado antes fuera de su empresa para entender lo que se hacía al respecto en su entorno, particularmente por sus competidores y proveedores, y cómo podía afectarle. De ahí podemos convenir que la práctica de la vigilancia siempre ha formado parte de una gestión efectiva de la tecnología, mucho antes de la formalización de dichos conceptos. Como muestra valga el papel desempeñado en el siglo XVIII por la revista escandinava "Den Göteborg Spionen" como introductor de los procesos de fabricación de la porcelana del sur de Europa en su área de influencia"* Palop y Vicente (1999:15):

Se presume altamente probable que la inteligencia competitiva se haya vuelto una disciplina de un rigor sistemático mayor como consecuencia de la cada vez mayor generación de nuevos datos e información. En tal sentido, este universo más amplio de fuentes requiere de herramientas más complejas y precisas al momento de realizar la busqueda, captación, validación y análisis de datos e información,

2 pensar global, actuar local: en el ambiente de negocios se refiere a conducir los mismos de acuerdo con consideraciones de nivel global y local al mismo tiempo (también se acuña el término "glocalización" para este concepto). (Hong et al, 2010: 656)

3 Se entiende por interés nacional el interés del Estado en su conjunto, por cuanto se haya separado de toda conexión a los intereses de un individuo particular o de un grupo particular. Se trata de una idea general representativa del conjunto de valores de la nación, cuestión que conlleva una legitimidad más allá de los gobiernos de turno y está conformada por un contenido mínimo necesario producto de la cultura del país, sus tradiciones políticas y su cohesión. El interés nacional es primordial al tomar una decisión de política exterior (se la subordina a sus valores). (Garcia, 1974: 61)

4 Palop y Vicente (1994), citado por Escorsa y Maspons (2001:31).

considerando siempre la posibilidad (el riesgo) de caer en la denominada "infoxicación"[5]. Se estima que actualmente la cantidad de datos subidos a internet por segundo alcanza los 24.000 gigabytes[6].

Como fuera señalado anteriormente:

> *"Planteado este escenario donde el uso de la información es crucial y la capacidad de procesamiento de datos es finita, se torna pertinente que las organizaciones definan aquellas cuestiones que son críticas para su desarrollo y supervivencia, y en base a tales valoraciones se configure un sistema de monitoreo de entorno que les permita acceder a alarmas tempranas en esos temas que son vitales para mantener sus posiciones competitivas. En tal sentido, este ejercicio de establecer "que es lo importante" en materia de información para la organización va a estar precedido por el "hacia adonde vamos"* Balbo (2014: 225)

En cualquier caso, la experiencia en inteligencia competitiva en los países iberoamericanos es más reciente: España y Portugal han sido los primeros países en incursionar en la VTIC, seguidos en nuestro continente por México, Brasil, Chile y Colombia. Se detecta una febril actividad académica y empresarial en VTIC en regiones puntuales de España, como ser País Vasco y Cataluña, involucrando tanto a un conglomerado pyme que trabaja en la temática como a las universidades y centros públicos del sistema de innovación español. En menor medida se produce este mismo fenómeno en Portugal y en el resto de países mencionados.

Con respecto al desarrollo de la inteligencia competitiva en Argentina, el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCYT) ha creado en el año 2010[7] el Programa Nacional de Vigilancia Tecnológica e Inteligencia Competitiva -VINTEC y a través del mismo ha generado un conjunto de actividades de difusión y sensibilización con respecto al uso de la VTIC. En tal sentido, a partir de un acuedo con la Unión Industrial Argentina, y con la colaboración de diversas entidades, ha desarrollado la denominada ANTENA TECNOLÓGICA.

> *"Antena Tecnológica es una plataforma desarrollada por la Secretaría de Planeamiento y Políticas del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación.*
>
> *El objetivo es brindar la posibilidad de planificar y formular estrategias tecnológicas minimizando la incertidumbre del contexto dentro de las empresas e instituciones.*
>
> *En la actualidad, la plataforma ofrece resultados sobre los siguientes sectores estratégicos:*
> *Acuicultura - Pampa Azul*
> *Bioeconomía: Tópicos - biomasa, bioprocesos, biocombustibles / bioenergía, bioproductos / biobaseados.*
> *Biotecnología: Tópicos - BIO Agricultura, BIO Salud, BIO Producción Animal y Biotecnología.*

5 Término utilizado por primera vez por Alfons Cornellá (en Extra Net nro 187, 1996) para definir la "intoxicación de información": Infoxicación es la situación de exceso informacional, de intoxicación informacional, en la que tienes más información para procesar de la que humanamente puedes, y, como consecuencia, surge la ansiedad, algo que se ha denominado técnicamente information fatigue syndrome (este último término acuñado por David Lewis, 1996).

6 Ver en https://www.webpagefx.com/internet-real-time/.

7 Resolución 301/10, del 10 de mayo de 2010

*Maquinaria Agrícola: Tópicos - Maquinaria y Agropartes / Agricultura de Precisión.*
*Alimentos y bebidas: Tópicos - Tecnologías y Procesos / Calidad e Inocuidad/ Nutrición y Salud.*
*Petróleo y Gas: Tópicos - Upstream / Downstream / Medio Ambiente, Nanotecnología y TIC.*
*Plástico: Tópicos - Envases Plásticos para la Industria Alimenticia / Procesos tecnológicos / Innovación en Envases.*
*Textil: Tópicos - Innovaciones Tecnológicas textiles / Nuevos Materiales / Productos Funcionales.*
*Autopartista: Tópicos - Innovaciones Tecnológicas / Procesos Productivos / Seguridad, Conectividad y Sustentabilidad.*
*Nanotecnología: Tópicos - en Agroalimentación / en Energía / en Medicina/en TIC y Electrónica/en Nanomateriales.*
*TIC: Tópicos - en Agro y Agroindustria / en Energía / en Salud.*

*A través de esta plataforma web de acceso gratuito, empresas (PyMES y también grandes empresas), cámaras y asociaciones empresariales, entidades gubernamentales, organismos públicos y privados, centros de Investigación e Innovación, emprendedores, universidades e instituciones pueden acceder a información estratégica y de calidad que les permitirá fortalecer sus capacidades estratégicas.*

*Además, la plataforma cuenta con un sistema de suscripción a boletines informativos sobre:*

*Publicaciones científicas, artículos técnicos y comerciales.*

*Información y análisis sobre documentos de patentes, marcas y modelo de utilidad.*

*Noticias Nacionales e Internacionales sobre: mercado, legislaciones, normativas legales y técnicas, proyectos I+D+i (Investigación, Desarrollo e Innovación), financiamiento y eventos"* [8].

**Visión del Instituto de Ingeniería y Agronomía con respecto al uso de la VTIC. Instalación de la temática, difusión e inclusión en la curricula de una asignatura específica.**

La importancia del uso de la inteligencia competitiva se presenta como una línea de trabajo destacada en la que el Instituto de Ingeniería y Agronomía de la UNAJ (IIA-UNAJ) ha realizado particular hincapié. El fundamento se puede encontrar en la necesidad de adaptar la formación académica y la producción y transferencia de conocimiento a la dinámica de la realidad económico productiva actual, signada principalmente por las características de una sociedad soportada en la gestión del conocimiento. Por lo tanto desde el IIA-UNAJ se considera esperable que un profesional del ámbito de las ingenierías cuente con una base de herramientas que le permitan generar una capacidad sólida en el uso de la información.

8 http://www.mincyt.gob.ar/accion/antena-tecnologica-6469 (consulta: 29 de julio de 2017)

La estrategia de instalación y desarrollo de un programa de VTIC dentro del IIA-UNAJ ha venido siguiendo pasos precisos y secuenciales. En un primer momento se ha buscado generar el interés de alumnos y docentes, a partir de la sensibilización en los conceptos de vigilancia tecnológica e inteligencia competitiva. Seguidamente se ha apuntado a concretar su inclusión en la oferta educativa, sumando una asignatura de VTIC dentro de la currícula de las carreras. En forma paralela se han dispuesto acciones que tengan como objetivo generar la difusión en el orden local, nacional e internacional sobre la capacidad propia de la UNAJ en la materia. Finalmente se ha trabajado en la generación de acuerdos de cooperación con instituciones públicas y/o privadas que se interesen en adquirir conocimientos sobre la disciplina y/o quieran desarrollar sistemas de inteligencia competitiva, apuntando a la mejora de la competitividad.

En línea con lo mencionado en el párrafo precedente, en 2014 se comenzaron a realizar las primeras charlas informativas, que fueron realizadas en la modalidad de clase especial, incluída en la asignatura Desarrollo Emprendedor, de la carrera de Ingenieria Industrial. Al año siguiente se materializaron dos jornadas de Vigilancia Tecnológica e Inteligencia Competitiva, una en cada semestre del año, que se realizaron en sede de la UNAJ. Se contó en las mismas con la participación de integrantes del Programa VINTEC del MINCYT y apoyo del Rectorado de la UNAJ.

La primer jornada de VTIC fue realizada en mayo de 2015 e inaugurada por el rector, el licenciado Ernesto Villanueva. Participaron como disertantes la ingeniera Laura Lefevre (Unión Industrial Argentina-UIA) y el ingeniero Miguel Guagliano (Programa VINTEC, MINCyT). Lefevre brindó una charla sobre fundamentos de VTIC y comentó de que se trataba la Antena Tecnológica, mientras que Guagliano realizó la presentación del Programa Nacional de Vigilancia Tecnológica e Inteligencia Competitiva –VINTEC y una exposición sobre herramientas y fuentes de información más lineamientos en la búsqueda de información científica (publicaciones) y tecnológica (patentes).

La segunda jornada del RADAR VTIC fue realizada en noviembre de 2015 y estuvo centrada en el uso de las patentes en inteligencia competitiva. El disertante en esta oportunidad fue el ingeniero Pablo Paz, ligado a la labor llevada adelante por el MINCyT[9]. En esta reunión también fueron presentadas las actividades que estaba realizando el Programa RADAR VTIC, principalmente en difusión y búsqueda de acuerdos con otras instituciones.

Desde el punto de vista de la incorporación de una asignatura de VTIC dentro de la currícula de las carreras de ingeniería, en 2014 mediante resolución del rector de la UNAJ, fue aprobado el plan de estudios de la carrera de Ingeniería Industrial, incluyendo como asignatura optativa dentro de las denominadas complementarias a "Fundamentos de Análisis Estratégico, Inteligencia Competitiva y Vigilancia Tecnológica"[10]. Asimismo en 2015 fue incluída la asignatura en el plan de estudios de la nueva carrera de Ingeniería en Transporte[11].

9 Pablo Paz disertó sobre "Las patentes de invención como fuentes de información tecnológica". Es coordinador del Departamento de Incubación y Propiedad Intelectual CIDIDI, Facultad de Ingeniería, UBA. Conferencista internacional y Docente de la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual OMPI, Asesor externo MINCyT

10 Resolución UNAJ Nº100/14, en: https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2017/05/Res.-REC-100-14-Ing.-Industrial.pdf

11 Resolución UNAJ Nº64/15, en: https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2017/05/Res.-CS-64-15-Ing.-Transporte.pdf
Listado de asignaturas y correlatividades en: https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2017/05/Listado-

En 2016 la asignatura de VTIC fue dictada por primera vez en la UNAJ, correspondiendo con el segundo semestre del tercer año de la carrera de Ingeniería Industrial[12].

## Internacionalización del Programa RADAR VTIC. Presentaciones en China y Brasil. Teleconferencias con Colombia

El Programa RADAR VTIC fue incluído dentro de la estrategia de internacionalización del IIA-UNAJ, por lo cual las acciones que se estaban desarrollando en la UNAJ con respecto a VTIC fueron presentadas a instituciones universitarias de Brasil, Colombia y China.

En Brasil se realizó una visita y presentación en setiembre de 2015 en la Universidad Tecnológica Federal de Paraná en Ponta Grossa, como parte integrante del Proyecto de Polo de Desarrollo Local y Regional UNAJ, financiado por el FOCEM.

El mencionado proyecto contempla la construccioìn y equipamiento de una red de 17 aulas-laboratorio destinadas a las carreras de Ingenieriìa, en una superficie de 10.000 m2 distribuidos en tres plantas. De acuerdo con lo descripto por el FOCEM[13]:

*"El proyecto propone un abordaje integral orientado a promover el desarrollo del Municipio de Florencio Varela y aledaños a partir de la consolidación del funcionamiento de la Universidad Arturo Jauretche como nuevo polo de desarrollo productivo y social. Las acciones se encuadran en tres pilares correspondientes a cada uno de los componentes del proyecto: a. dotar de infraestructura pública educativa y científica adecuada (competitividad), b. capacitación de recursos humanos tanto de la Universidad como de la industria (educación) y c. fortalecer el tejido social a través de la promoción cultural y científica (promoción social sectores vulnerables)".*

La misión académica de la UNAJ a la República Popular China realizada en octubre de 2015 también incluyó la presentación del Programa RADAR VTIC. Durante la visita al país asiático, fueron visitadas universidades ubicadas en la ciudad de Beijing y en la provincia de Shandong. En el primer destino se visitó la Universidad Nacional del Petróleo, mientras que en la provincia de Shandong la delegación de la UNAJ fue recibida en las universidades Normal de Shandong, Universidad de Jinan, Universidad Shandong Jianzhu, Universidad de Ciencia y Tecnología de Shandong, Universidad de Ciencia y Tecnología de Qingdao y en la Universidad Nacional del Petróleo con sede en Qingdao.

La relaciones internacionales con universidades colombianas también incluyeron la oferta de conocimiento del RADAR VTIC. En este sentido durante los meses de junio y julio de 2016 se realizó una capacitación en Vigilancia Tecnológica e Inteligencia Competitiva para docentes de la Universidad de Boyacá a través del sistema de videconferencia.

de-asignaturas-y-correlatividades_-Ingenieria-en-Transporte.pdf

12 Programa regular de la asignatura "Fundamentos de análisis estratégico, inteligencia competitiva y vigilancia tecnológica" en: https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2017/02/Fundamentos-de-análisis-estratégico-inteligencia-competitiva-y-vigilancia-tecnológica.pdf

13 Pagina web del Fondo para la Convergencia Estructural del MERCOSUR- FOCEM, en: http://focem.mercosur.int/es/proyecto/polo-de-desarrollo-local-y-regional-universidad-nacional-arturo-jauretche-en-el-partido-de-florencio-varela/

## Interrelación con el municipio de Berazategui. Firma del Convenio Marco. Firma del Convenio Específico

La relación del IIA-UNAJ con el municipio de Berazategui se profundizó a partir del primer semestre de 2016, impulsada por la existencia de un soporte legal que permitía la realización de acuerdos específicos de colaboración: en mayo de 2014 había sido firmado un Convenio Marco de Cooperación y Fortalecimiento entre la Universidad Nacional Arturo Jauretche y el Municipio de Berazategui. Este convenio tuvo como motivación primordial darle un marco legal a la creación del Observatorio Productivo Local (OPL), una iniciativa conjunta impulsada desde la Carrera de Relaciones del Trabajo del Instituto de Ciencias Sociales y Administración (ICSyA), que tiene como misión el diseño, formulación, gestión y ejecución de relevamientos destinados a servir de apoyo a la gestión de políticas públicas de alcance regional.

Durante el primer semestre de 2016 fueron realizadas reuniones preliminares entre representantes y docentes del IIA-UNAJ y funcionarios del municipio de Berazategui, interesándolos en la posibilidad de generar un acuerdo de colaboración para la creación de un programa de vigilancia tecnológica e inteligencia competitiva. Las reuniones fueron delineando una propuesta de trabajo colaborativo que finalmente se plasmó en un convenio específico de "Creación del RADAR de Vigilancia Tecnológica e Inteligencia Competitiva (RADAR VTIC) de la Municipalidad de Berazategui". Fue firmado por por las partes en abril de 2017.

El convenio contempla el trabajo conjunto de un equipo de profesionales conformado por docentes de la UNAJ y funcionarios de la Municipalidad de Berazategui, más la concurrencia de alumnos de las carreras de ingeniería industrial, en la modalidad de pasantía, que tengan una capacitación básica en VTIC. Esta fórmula pretende llevar adelante actividades de desarrollo profesional, educativo y productivo que generen beneficios en forma mutua a ambas instituciones. Así, desde el punto de vista del IIA-UNAJ, se alcanza el objetivo de brindar a los estudiantes una experiencia en el ámbito profesional, que complemente la actividad académica desarrollada en el aula. Desde el punto de vista del Programa RADAR VTIC se genera un medio pertinente y concreto de transferencia al medio local regional de los conocimientos y capacidades constituidas dentro del ámbito académico-universitario. Desde la visión de la Municipalidad, se suma a la gestión pública el apoyo profesional y los recursos necesarios para asistir en la gestión de políticas públicas relacionadas con el entramado socio-productivo local, que permitan una mejora de las condiciones de competitividad de las unidades económicas, tanto a nivel individual como colectivo.

En linea con lo mencionado en el párrafo anterior, se estaría cumpliendo con la lógica del llamado "Triángulo de Sabato", que postula la promoción de la "acción multiple y coordinada" del "gobierno, la estructura productiva y la estructura científico-tecnológica" con el objetivo de lograr el desarrollo de la sociedad (Sabato y Botana, 1993).

De acuerdo con los objetivos trazados, las acciones e intervenciones planificadas para el RADAR VTIC tienen como principales beneficiarios a las unidades productivas, a los parques industriales y a las instituciones intermedias y organizaciones de la producción del partido de Berazategui. Se pretende que los distintos actores incorporen capacidades que les permitan ser más competitivas, de forma tal que puedan alcanzar, sostener y/o mejorar su posición relativa dentro de su entorno competitivo relacional, haciendo particular hincapié en el desarrollo y eventual aplicación de planes de mejora ,ya sea a través de modernización tecnológica o innovación.

La metodología de trabajo del RADAR VTIC contempla llevar adelante un conjunto de acciones divididas en tres programas. El Primer Programa tiene como objetivo la sensibilización a los diferentes actores productivos del territorio sobre la práctica de la vigilancia tecnológica y la inteligencia competitiva, a partir de charlas, talleres informativos y capacitaciones sobre el uso de herramientas de búsqueda y monitoreo de entorno competitivo. En una segunda instancia se procurará instalar la utilización generalizada de las herramientas de monitoreo y análisis de información, para lo cual se realizarán tutorías en la configuración de sistemas personalizados.

Se prevé que entre las actividades destinadas a promover la inteligencia competitiva entre las empresas e instituciones intermedias se incluyan:

a) capacitaciones y sensibilización acerca de la utilidad y los aspectos básicos del proceso de Inteligencia Competitiva, con el objeto de promover prácticas de vigilancia estratégica y la difusión de herramientas sencillas que permitan a las empresas contar con un sistema primario de monitoreo;

b) apoyo a implementaciones de sistemas de Inteligencia Competitiva en empresas, parques industriales e instituciones intermedias; y

c) creación de repositorios sectoriales, que recopilen, almacenen y analicen la información útil para los actores locales.

El Segundo Programa tiene como objetivo la constitución de una unidad de asistencia básica para los emprendimientos productivos locales, que contribuya al incremento de sus capacidades competitivas. Se proyecta lograr esta mejora a partir de la ayuda prestada en la resolución de problemas propios de la marcha de los negocios. Bajo esta modalidad se abordará el entramado productivo que opera con recursos limitados, cuyos requerimientos de asistencia técnica profesional incrementen significativamente el valor de su producción y mejoren el perfil socio laboral regional.

El Tercer Programa involucra todas aquellas actividades que conciernen a la identificación y diagnóstico de la cadena de valor de las unidades productivas locales, de manera de contar con un instrumento de utilidad para la gestión pública, principalmente para la evaluación y diseño de programas y proyectos relacionados con la producción y el comercio local. En tal sentido, se procurará a partir de herramientas gráficas, representar la red de unidades productivas locales tomando como nodos cada una de las firmas y como enlaces sus relaciones, tanto intramunicipales como extra municipio, contemplando los enlaces entre proveedores, productores, distribuidores y consumidor final, entre otros.

## Inicio del trabajo del RADAR VTIC en Berazategui

El inicio formal de la labor del RADAR VTIC en Berazategui fue en junio de 2017, con un equipo conformado por 1 (un) profesional a cargo más 2 (dos) analistas (provenientes de la UNAJ), más 2 (dos) pasantes contratados por la Municipalidad de Berazategui, surgidos a partir de una selección entre alumnos de Ingeniería Industrial de la UNAJ. Se suman al equipo de trabajo 1 (un) profesional a cargo de la coordinación desde el municipio, junto con sus colaboradores.

El primer hito encarado y alcanzado fue la organización del lanzamiento-presentación del Programa desde el ámbito del municipio. El evento contó con una difusión amplia y se estima que su

realización efectiva ha generado el impacto local que se esperaba en cuanto a la comunicación de las acciones que propone el Programa. La actividad fue realizada en el Club Ducilo, de Berazategui y completó el aforo de 60 personas del sitio.

El objetivo principal perseguido por el lanzamiento fue convocar a los empresarios locales, principalmente a las PYMEs a trabajar de manera conjunta con el Programa a los fines de avanzar en la generación de capacidades de monitoreo y análisis de información del entorno competitivo. En tal sentido, la reunión realizada es la primera de una planificación de 12 encuentros a realizar dentro del período de 2 años, para sensibilizar sobre el uso de herramientas de VTIC. Se espera que la dinámica de difusión de la VTIC y configuración de sistemas de monitoreo de entorno comience primeramente con capacitaciones genéricas para luego converger en temáticas puntuales de acuerdo a las necesidades propias de cada colectivo (ejemplo: monitoreo de entorno competitivo del sector plástico, sector metalmecánico, madera y muebles, etc).

## Conclusiones

A partir del conocimiento y la observación de los recorridos y las experiencias de otras naciones en la utilización de la Inteligencia Competitiva como herramienta de mejora de la competitividad, sumado a las incipientes prácticas que se están impulsando en Argentina (particularmente desde el Programa VINTEC), se puede vislumbrar una ventana de oportunidad para mejorar la competitividad de las unidades productivas del Conurbano Sur de la Provincia de Buenos Aires.

En tal sentido, el reciente acuerdo entre UNAJ y la Municipalidad de Berazategui para llevar adelante un programa de VTIC se perfila como un posible *leading case* regional en la implementación de herramientas de monitoreo de entorno en pequeñas y medianas empresas (PYMES).

Asimismo es relevante señalar que, más allá del caso puntual analizado, la concepción, el apoyo y fomento de acuerdos institucionales entre municipios y universidad, cuyos objetivos apunten a mejorar la capacidad de generación de mayor valor agregado y trabajo local, se perciben en la actualidad como herramientas fundamentales para alcanzar metas más ambiciosas de desarrollo. En el caso de la UNAJ, la sinergia con el territorio es parte explícita de su misión.

> *"[La UNAJ] tiene como misión contribuir a través de la producción y distribución de conocimiento, al desarrollo económico, social y cultural de la región, para mejorar la calidad de vida y fortalecer los valores democráticos, articulando el conocimiento académico con los saberes producidos por la comunidad"*[14].

## Bibliografía

Balbo, Gabriel (2014). "Inteligencia Competitiva. La importancia de estar informados y anticiparnos. La utilización de herramientas simples para monitorear nuestro entorno competitivo", en Corsi, F. [et al] (organizadores): *Economia e Sociedade: O Brasil e America Latina na conjuntura de crise do capitalismo global*, Marília: Oficina Universitária ; São Paulo: Cultura, Acadêmica, 2014; pp 221-236

14 https://www.unaj.edu.ar/institucional/la-universidad/propuesta/ (fecha de consulta: 3 de agosto de 2017)

Escorsa, Pere (2007). *La inteligencia competitiva: factor clave para la toma de decisiones estratégicas en las organizaciones*. Madrid, INTEC Fundación Madri+d para el conocimiento.

Escorsa Pere; Maspons Ramón (2001). *De la Vigilancia Tecnológica a la Inteligencia Competitiva*. Madrid, Pearson Educación

Fuld, Leonard (2010). *The Secret Language of Competitive Intelligence*. Indianapolis, Dog Ear Publishing

Hong, Phillip Young P.; Song, In Han (2010). "Glocalization of social work practice: Global and local responses to globalization". *International Social Work*. 53 (5), pp 656–670

Johnston, Robert Jr; Bate, Douglas (2003):*The Power of Strategy Innovation. A New Way of Linking Creativity and Strategic Planning to Discover Great Business Opportunities*, , Nueva York, Amacon

Garcia, Leandro (1974). Interés nacional y política internacional. *Revista de Política Internacional*, Nro 131 enero-febrero 1974

Masson Guerra, José Luis (2006): "Inteligencia competitiva, bases teóricas y revisión de literatura." *Ensayo. Doctorado en Creación, Gestión y Estrategias de Empresa.* Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.

Palop, F.; Vicente, J.M. (1994): "Estructura de la vigilancia". *Master en Gestión de la Ciencia y la Tecnología,* Madrid: Universidad Carlos III de Madrid

Porter, M. (1987). *Ventaja Competitiva*, Buenos Aires: Editorial Rei

Programa VINTEC, MINCYT, en:

http://www.mincyt.gob.ar/adjuntos/archivos/000/021/0000021534.pdf

Resolución 301/2010, Ministerio De Ciencia, Tecnología E Innovación Productiva, disponible en: http://www.mincyt.gob.ar/adjuntos/archivos/000/021/0000021534.pdf

Sábato, J; Botana, N. (1993) La ciencia y la tecnología en el desarrollo futuro de América Latina. *Arbor*, vol. 146, no 575, p. 21.

# *DESARROLLO DE HERRAMIENTA DE GESTIÓN PARA LA EVALUACIÓN, SEGUIMIENTO Y CONTROL DEL DESEMPEÑO ENERGÉTICO DE LAS INSTITUCIONES PÚBLICAS UNIVERSITARIAS*

**BÁRBARA CELESTE BREA** (UNAJ-UTN) - **FRANCISCO INGRASIOTANO** (UTN) - **EZEQUIEL LEGUIZAMON** (UTN)
**LEONARDO MELO** (UTN) - **LEONEL MORO** (UTN) - **JUAN CARLOS PITMAN** (UTN) - **JORGE ZARATE** (UNAJ)

**PALABRAS CLAVE**

*Universidad | Eficiencia | Energía | Gestión | Público*

## RESUMEN

La energía es un recurso esencial para el desarrollo de los pueblos. Es uno de los elementos económicos indispensables para la actividad productiva en general. Existen aún en el mundo alrededor de 1500 millones de pobres energéticos (personas sin posibilidades de acceso a la energía).

Tanto el estado, como las instituciones que lo componen tienen la responsabilidad de bregar por el desarrollo humano sostenible a través de políticas públicas concretas que permitan garantizar la equidad al acceso de la energía.

Una de esas estrategias, lanzadas recientemente por la Subsecretaría de Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias es el proyecto "Lineamientos para la mejora de la enseñanza sobre Eficiencia Energética en carreras estratégicas".

Ahora bien, cabe preguntarse a modo de reflexión, si la Universidad como institución pública ¿debe plantearse preparar profesionales formados académicamente en el uso racional y eficiente de la Energía, sin realizar una mirada introspectiva y no tener una política de control del desempeño

energético propia? Uno de los instrumentos con que cuenta la Universidad Pública para responder este interrogante es la realización de trabajos de investigación y desarrollo que puedan aportar una solución a esta problemática. Este trabajo muestra la labor que han encarado la Universidad Nacional Arturo Jauretche y la Facultad Regional Avellaneda de la Universidad Tecnológica Nacional en forma cooperativa para desarrollar una herramienta de Gestión para la evaluación, seguimiento y control del desempeño energético de las Instituciones Públicas Universitarias. Junto a estas dos instituciones se ha sumado también como integrante del proyecto, la Unidad Técnica Habitabilidad del Centro de Construcciones del Instituto Nacional de Tecnología Industrial, aportando profesionales e instrumentos para la evaluación energética de la envolvente edilicia de ambas instituciones universitarias.

## INTRODUCCION

### *Energía: su uso, precio y su relación con el medio ambiente*

La energía es un insumo esencial para el desarrollo de las actividades en la sociedad moderna. Tal es la importancia de este hecho que las personas que no la poseen son consideradas pobres energéticas. En tal sentido se puede remarcar que:

> *"La falta de acceso a los servicios energéticos aumenta los sentimientos de injusticia social y exclusión. Refuerza el resentimiento entre los pobres hacia aquellos que gozan del acceso a los bienes y servicios, y esto puede dar como resultado una sensación de aislamiento y desesperación.*
> *Si bien es obvio que la pobreza energética constituye tan sólo un aspecto de la pobreza total también es cierto que la provisión de acceso universal a la energía es un modo importante de aumentar las oportunidades de generación de ingresos y de mejorar el clima social. El acceso universal a la electricidad es un objetivo esencial de las políticas públicas, ampliamente reconocido en todas las divisiones sociales" (Consejo Mundial de la Energía, 2006, pág. 8).*

En sintonía con la frase citada se sostiene que, para poder atender esta problemática, tanto el estado como las instituciones que lo componen, tienen la responsabilidad de bregar por el desarrollo humano sostenible a través de políticas públicas concretas que permitan garantizar la equidad al acceso de la energía.

Por otro lado, el calentamiento global por efecto invernadero es una de las mayores preocupaciones internacionales respecto a la utilización de la energía. Este concepto no solo abarca el reemplazo de las energías no renovables o nocivas para el medio ambiente, sino que también implica un uso eficiente, responsable y racional de la energía. Cabe mencionar que en la Cumbre de las Naciones Unidas sobre Cambio Climático realizada en diciembre de 2015 fue elaborado el documento "Acuerdo de París". La argentina ha sido uno de los países firmantes. Este acuerdo contempla el compromiso de los países firmantes por reducir sus emisiones de gases de efecto invernadero *"para poder mantener el aumento de la temperatura media mundial muy por debajo de 2 grados Celsius con respecto a los niveles preindustriales"*. (CMNUCC, 2015, pág. 2)

Retomando el tema de la energía, es muy probable, que en el futuro dicho recurso compita con otros necesarios para la vida. En este marco, una gestión adecuada de la energía redundará en la optimización del consumo de los recursos, cualquiera sea su origen. Bajo esta perspectiva, sólo una política de fomento del ahorro, de gestión y de suministro adecuado de la energía al usuario final pueden mantenerla en un entorno controlado.

Ahora queda entonces plantear cuales son los puntos clave sobre los cuales actuar para poder generar prácticas que contribuyan al uso eficiente y racional de la energía teniendo siempre en cuenta el equilibrio con el medio ambiente. Este análisis se subdividirá en tres dimensiones (figura 1)

Figura 1. **Dimensiones de análisis de energía y medio ambiente.**

- **Precio de la energía y gestión de su suministro:** Un plan de gestión de suministro de energía ayuda a las instalaciones de la organización a proporcionar energía competitivamente donde se permita utilizarla más eficientemente. En este aspecto se debe tener en cuenta: suministro de energía competitiva, gestión de contratos, precio de los servicios y análisis de las tarifas, negociaciones de las tarifas, análisis de combustibles alternativos, estrategias de generación in situ.
- **Eficiencia Energética y Optimización:** La eficiencia energética en los edificios es la forma más rápida, rentable y ecológica de ampliar el suministro de energía y gestionar sus costos.
- **Responsabilidad medio ambiental:** Existe una correlación creciente entre las prácticas medioambientales y la economía de la empresa. Las organizaciones que adoptan prácticas ecológicas no sólo descubren las ventajas económicas del uso eficiente y efectivo de la energía, sino que constatan que los entornos interiores más sanos favorecen la salud y productividad de los empleados. Las instalaciones ecológicas favorecen las buenas relaciones comunitarias, ya que dejan una huella menor en el entorno y tienen costos de explotación menores. A su vez contribuyen a: reducir los gases invernadero mediante la optimización del edificio, optimizar la instalación del edificio y minimizar su impacto medioambiental, obtener la certificación del edificio (etiquetado energético) y mejorar la imagen corporativa.

## *Público versus privado: el rol del estado en las políticas energéticas.*

Las dimensiones de análisis vertidas en la sección anterior mantienen muchos lineamientos que apuntan a las organizaciones del sector privado donde se plantean conceptos como negocio, rentabilidad e imagen corporativa, entre otros. La pregunta que se desprende entonces es ¿Cómo se involucra el ámbito estatal en las políticas energéticas? Se puede ensayar una respuesta diciendo que tanto el estado, como las instituciones que lo componen tienen la responsabilidad de luchar por el desarrollo humano sostenible a través de políticas públicas concretas que permitan garantizar la equidad al acceso de la energía, bregando siempre por lograr una comunión con el medio ambiente. Pero en la actualidad, ¿Es el Estado totalmente independiente para poder generar dichas políticas? A modo de respuesta se puede citar el siguiente análisis:

*"En la actualidad, la interrelación entre energía y medio ambiente se ha vuelto un asunto muy complejo que tiene impactos cada vez mayores en el desarrollo, la producción, la distribución y el consumo energético. La naturaleza de la estrecha vinculación entre estos dos sectores puede ser explicada a través de la noción de gobernanza y no sólo de administración gubernamental [...] debido a que actualmente los actores públicos, privados y de la sociedad civil interactúan en un nivel sin precedentes, siendo ahora el gobierno sólo uno más de los jugadores" (Martínez Peniche, 2012, pág. 80)*

Es en este sentido, el de la dicotomía público-privado, donde el Estado debe tomar el rol de propender al fomento del uso racional y eficiente de la energía. En ese aspecto, se puede citar como antecedente del reaseguro de dicha política de promoción el marco normativo que creó el Programa De Uso Racional Y Eficiente De La Energía En Edificios Públicos -PROUREE- (Decreto 140, 2007).

Adicionalmente, y en línea con la administración anterior, el gobierno nacional actual crea en diciembre de 2015 dentro del Ministerio de Energía y Minería la Subsecretaría de Ahorro y Eficiencia Energética (Decreto 231, 2015), cuyo uno de sus objetivos es continuar con el Programa de Uso Racional de la Energía en Edificios Públicos iniciado por el decreto anteriormente citado.

## *Edificios públicos y eficiencia energética*

Desde el Estado Nacional también se han establecido directrices para poder determinar la calidad energética de los edificios públicos y así poder plantear medidas tendientes al uso eficiente y racional de la energía consumida.

En este sentido se han establecido pautas para la aplicación de políticas de reducción del consumo, a saber:

- Revisión del diseño arquitectónico y la ubicación de los edificios, las técnicas constructivas y los materiales utilizados, y los servicios para la operación del edificio que consumen energía;
- Elaboración de propuestas para mejorar la calidad energética de los edificios y la evaluación de su viabilidad económica, financiera y ambiental;
- Optimización de la gestión energética de los edificios;

Para llevar a cabo las tareas antes citadas existen normas nacionales (AEA 90364-7-1, 2016) como internacionales (ASHRAE 100, 2006) (ASHRAE 105, 2014) que marcan directrices sobre la eficiencia energética en edificios. Más aun, existen ya normas nacionales que tratan el tema de etiquetado de edificios (IRAM 11900, 2010) (ver figura 2)

Figura 2. **Etiquetado de edificios y la norma IRAM 11900**[1]

1 OpenClipart-Vectors (2017). energy-efficiency-154006_640.png. [Figura]. Recuperado de https://pixabay.com/es/eficiencia-energ%C3%A9tica-energ%C3%ADa-154006/

## *Acerca de la importancia de gestionar el desempeño energético de una organización.*

Lo dicho hasta aquí abarca solamente el concepto de eficiencia energética, pero cabe preguntarse ¿Cómo lograr sostenibilidad en el desempeño energético de una organización a través del tiempo? La respuesta se centra en lograr un sistema de gestión que pueda lograr dicho objetivo. La norma ISO 50001 "Sistemas de Gestión de la Energía (SGEn en adelante)", (IRAM-ISO 50001, 2011) y sus guías de referencia (ISO 50002, 2014) y (ISO 50006, 2014) son un conjunto de herramientas que permiten sistematizar y poner bajo control a los procesos que aseguren el cumplimiento de las políticas energéticas de la organización.

Según (Kahlenborn, Kabisch, Klein, Richter, & Schürmann, 2012) los puntos claves para el éxito de un sistema de gestión de la energía son (ver figura 3):

- **Monitoreo:** El sistema debe ser medido y seguido sistemáticamente;
- **Organización:** se debe lograr una planificación que organice al sistema;
- **Documentación:** el sistema debe sustentarse en una estructura documental controlada;
- **Información:** se debe asegurar que el manejo de la información sea fluido;

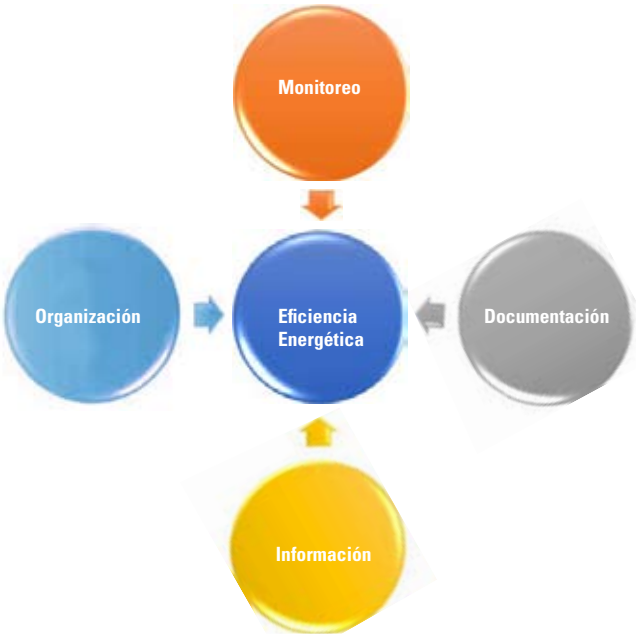



figura 3. **Puntos claves de un SGEn.**

Con la implementación de un SGEn se logra la reducción del costo arraigado a la empresa de forma controlada. En la figura 4 se muestra en una línea temporal, como los costos fluctúan debido a tomas de decisión no planificadas y esfuerzos aislados por lograr la eficiencia energética en una organización que no tiene implementado un SGEn.

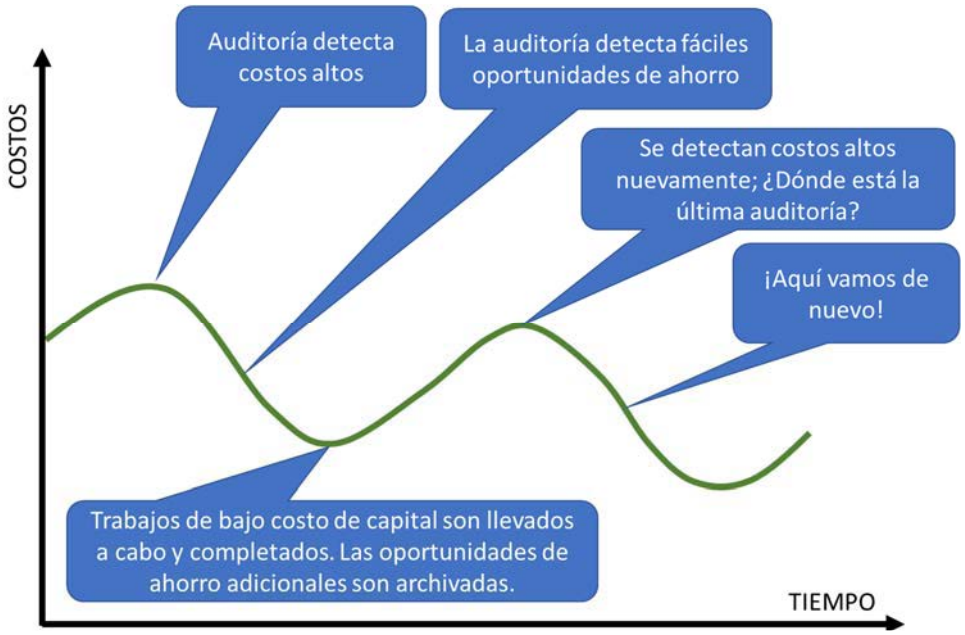



figura 4. **Organización sin un SGEn implementado.**

Por el contrario, la figura 5 muestra cómo se puede lograr el decrecimiento en los costos energéticos implementando este sistema.

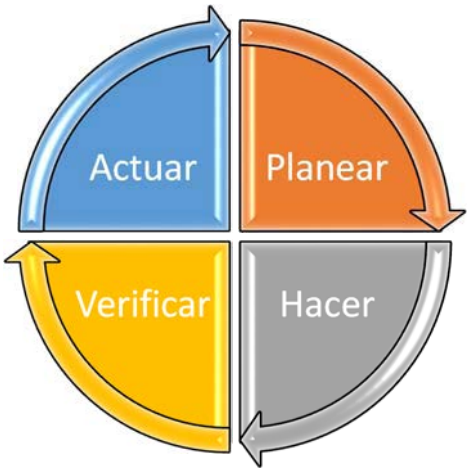



figura 5. **Organización con un SGEn implementado.**

## *SGEn en la Universidad*

Las Universidades de todo el mundo tienen una gran responsabilidad ante el paradigma energético ya que son un importante agente dinamizador de la sociedad y formadoras de profesionales. Estos en un futuro tendrán poder de decisión sobre muchas de las acciones que se necesitarán emprender para solucionar los problemas generados por el modelo de consumo energético actual. Por otra parte, la Universidad también dispone del personal calificado y las herramientas necesarias para poder investigar modelos de desarrollo más competitivos, nuevas tecnologías más eficientes en el uso de la energía y contribuir con ello a la implantación de una cultura de sostenibilidad que permita a la especie humana establecer una mayor valorización de su entorno.

Si bien se puede pensar que ahorrar energía en las instituciones universitarias es lo correcto, una conclusión adicional es que al reducir el consumo se pueden ahorrar gran cantidad de dinero que podría ir hacia programas educativos o para satisfacer otras necesidades universitarias (U.S. Department of Energy - Energy Efficiency and Renewable Energy, 2016)

Ya existen experiencias en el mundo, por ejemplo, en México (González, Hernandez, & Ruelas, 2015) y España (Universidad de Valladolid. Oficina de calidad ambiental y sostenibilidad. , 2009), en donde se ha tomado la decisión de implementar un sistema de gestión de la energía para poder controlar el desempeño energético de las Universidades.

### *La Universidad Pública argentina y los SGEn*

En diciembre de 2016 la Subsecretaría de Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias dependiente de la S.P.U. lanzó el proyecto "Lineamientos para la mejora de la enseñanza sobre Eficiencia Energética en carreras estratégicas" (enmarcado en el Decreto Ley 140/2007). Ahora bien, cabe preguntarse a modo de reflexión, si la Universidad argentina como institución pública ¿puede plantearse preparar profesionales formados académicamente en el uso racional y eficiente de la energía, sin realizar una mirada introspectiva y no tener una política de control del desempeño energético propia? La institución universitaria es la que mejor podría estimular el ahorro energético a su comunidad, como antes ya se ha dicho, dando el ejemplo por medio de las actuaciones que emprenda en los centros de consumo que dependan de ella.

Cabe destacar que, al momento de la elaboración de este trabajo, no se ha encontrado evidencia de experiencias en aplicación de un SGEn en Universidades públicas en la República Argentina. Por lo que, este artículo tiene como objetivo mostrar el trabajo que han iniciado la Universidad Nacional Arturo Jauretche (en adelante UNAJ) y la Universidad Tecnológica Nacional – Facultad Regional Avellaneda (en adelante UTN-FRA) para desarrollar una guía que oriente a la Instituciones Públicas Universitarias al desarrollo de un sistema de gestión de la energía en su organización.

## METODOLOGÍA

Este artículo muestra las tareas requeridas para la ejecución del Proyecto de Investigación y Desarrollo (en adelante PID) "Desarrollo de una herramienta de gestión para la evaluación, seguimiento y control del desempeño energético de las Instituciones Públicas Universitarias". El cual se desarrolla bajo el ámbito de la Secretaria de Ciencia, Tecnología y Posgrado de la Universidad Tecnológica Nacional. Éste es un proyecto interuniversitario realizado en cooperación entre la UTN-FRA y la UNAJ.

Una de las fortalezas con que cuentan ambas instituciones para la realización del PID reside en las actividades previas que vienen realizando los grupos de investigación intervinientes en el proyecto. Por parte de la UTN-FRA, el grupo GECOR (integrante del proyecto) está finalizando el PID *"Caracterización energética del sector gráfico PyME"*. Investigación que realiza un estudio energético de campo en empresas PyMEs del partido de Avellaneda. Por su parte el equipo de trabajo de la UNAJ está llevando adelante un programa integral de "Gestión de la Energía en la Universidad (GEU)" y el "Proyecto de Energías Alternativas (PEA)".

Para formalizar la cooperación institucional entre ambas universidades se está gestionando la firma de un acta acuerdo entre ellas y la Unidad Técnica Habitabilidad del Centro de Construcciones del Instituto Nacional de Tecnología Industrial. Ésta última se incorpora con el objetivo del aporte de profesionales e instrumentos para la evaluación energética de la envolvente edilicia de ambas instituciones universitarias.

Para el desarrollo de la guía propuesta como objetivo de la investigación se ha decidido basarse en el enfoque sistémico que brinda la norma IRAM / ISO 50001 y sus guías de referencia para la gestión de la energía en las organizaciones ya mencionadas. Dicho sistema está basado en el concepto de ciclo de la mejora continua (ver figura 6) o ciclo de Deming (Masaaki, 2006).

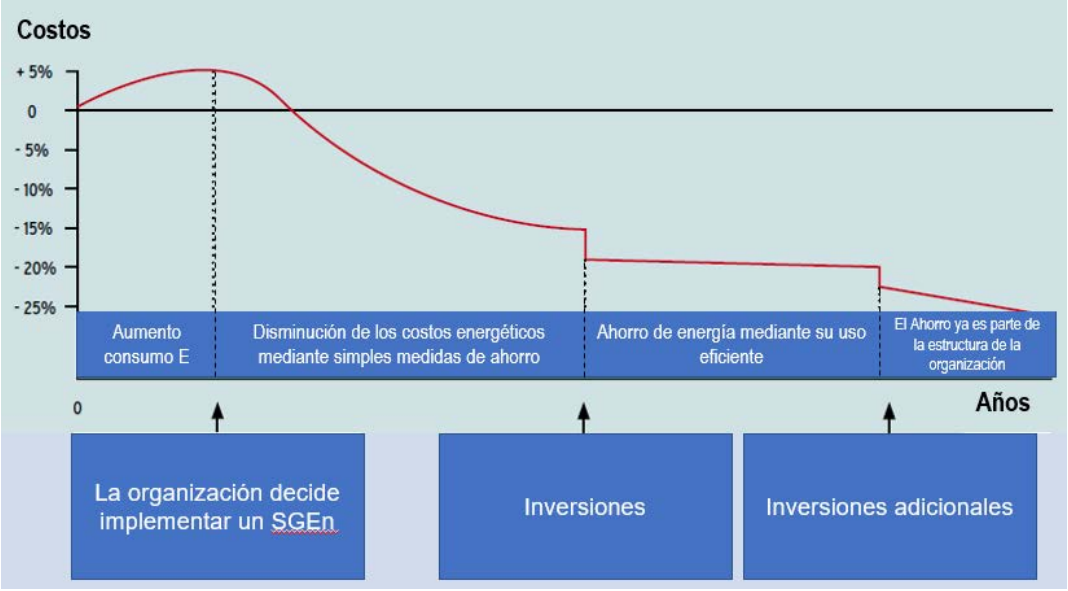



figura 6. **Ciclo PHVA.**

El ciclo aplicado por la norma establece los siguientes lineamientos generales:

> **Planificar:** *llevar a cabo la revisión energética y establecer la línea de base, los indicadores de desempeño energético, los objetivos, las metas y los planes de acción necesarios para lograr los resultados que mejorarán el desempeño energético de acuerdo con la política energética de la organización;*
> **Hacer:** *implementar los planes de acción de gestión de la energía;*
> **Verificar:** *realizar el seguimiento y la medición de los procesos y de las características clave de las operaciones que determinan el desempeño energético con relación a las políticas y objetivos energéticos e informar sobre los resultados;*
> *Actuar: tomar acciones para mejorar en forma continua el desempeño energético y el SGEn." (IRAM-ISO 50001, 2011, pág. vi)*

Una de las primeras actividades previstas es la realización de una encuesta a los diferentes actores que interactúan en la Universidad. Los mismos son:

- Docentes;
- No docentes;
- Directivos y funcionarios;
- Estudiantes;

Estas estratificaciones determinan cuales son los sectores encargados de realizar la inversión, la fomentación y cuáles son los encargados de seguir ciertos planes de acción para lograr un aporte a nivel sociocultural significativo.

Las encuestas se realizarán para obtener el punto de vista de las partes antes mencionadas, y así conocer sus prácticas tanto comunes y no comunes, para dar cuenta de que base cultural se parte con respecto al uso de la energía en la actualidad. Cada uno de los distintos actores recibirá un formato de encuesta diferente, debido al grado de relación y responsabilidad que tiene cada uno con la institución.

En particular, se pretende tomar especial atención en la encuesta destinada a los directivos y funcionarios. Para poder realizar una guía sobre la planificación del SGEn es fundamental conocer la predisposición y objetivos de la alta dirección (directivos y funcionarios), ya que su incidencia es fundamental para el establecimiento de la política, objetivos y metas. Ya que esto último también implica la asignación de recursos tanto materiales como humanos.

La información extraída de las otras encuestas servirá para establecer prácticas comunes y el nivel de involucramiento con los conceptos de ahorro, uso racional, eficiencia y gestión de la energía entre otros.

Otro objetivo que se pretende obtener de los datos recogidos y analizados, es la manera más adecuada de comunicación para poder desplegar una política de buenas prácticas en el uso eficiente de la energía en cada uno de los sectores.

Una vez extraídas las conclusiones de las encuestas, se procederá a la redacción de la guía. Para la etapa de "planificar" el equipo de investigación tiene previstas diferentes actividades. Para la revisión energética se tomará como base la siguiente bibliografía: (ISO 50002, 2014) (ASHRAE, 2004) (UNE-EN-16247-2, 2014) (González, Hernandez, & Ruelas, 2015) y se desarrollará la parte de la guía que corresponde a esta actividad. Luego se realizarán las auditorías energéticas en las instalaciones de la UNAJ y de la UTN-FRA. Esto último tiene como objetivos, validar lo previsto, realizar la caracterización energética y el establecimiento de la línea de base en ambas instituciones. Cabe aclarar que el grupo GECOR, debido a las actividades de investigación que está llevando a cabo en el PID ya mencionado, dispone de todo el equipamiento de medición necesario para llevar a cabo una auditoría energética nivel II (ASHRAE, 2004) (analizador de redes, luxómetro, cámara termográfica, medidor de puesta a tierra, entre otros).

Para la etapa de "hacer" se utilizará como bibliografía de referencia entre otras (Lozano Jimenéz, Abril de 2013) (Kahlenborn, Kabisch, Klein, Richter, & Schürmann, 2012) y (IRAM- ISO 50001, 2011). En este apartado la guía contemplará la orientación para la etapa de implementación de los planes de acción desarrollados en la fase de planificación.

En la sección de "verificar" se tomará como bibliografía de referencia (IRAM-ISO 50001, 2011) (Kahlenborn, Kabisch, Klein, Richter, & Schürmann, 2012) y (ISO 19011, 2011). En esta

sección se desarrollarán todas guías para las actividades vinculadas con la verificación, seguimiento, control y auditoría interna del SGEn.

Por último, en la etapa de "Actuar", es aquí donde la alta dirección tendrá que tomar decisiones para poder actuar en la corrección de las desviaciones de los indicadores y re planificar para el nuevo período. En esta etapa se prevén desarrollar los lineamientos para poder incorporar un cuadro de mando integral (Kaplan & Norton, 2002)

Retomando lo dicho en un párrafo anterior, uno de los puntos claves en todo sistema de gestión, es la comunicación interna (IRAM-ISO 50001, 2011), por lo cual es fundamental entender cuál es la mejor manera de comunicar los planes de acción del SGEn y desplegar políticas comunicacionales de concientización. Se estudiarán cuales son las mejores estrategias para llevar a cabo una óptima comunicación con la comunidad universitaria. Existe un gran número de medios para interesar a los individuos y a los grupos (Feigenbaum, 2005). Algunos de ellos adaptados a la idiosincrasia de las instituciones educativas y al tema a comunicar, podrán ser:

- Notas cortas en revistas de distribución interna.
- Dibujos o caricaturas alusivas en la revista.
- Colocación de carteles en las zonas estratégicas.
- Frases ("eslóganes") respecto a la eficiencia energética.
- Campañas por redes sociales.
- Publicidades multimedia.
- Infografías de campaña como por ejemplo la mostrada en la figura 7.

Se proyecta diseñar un plan de comunicación institucional para publicitar y concientizar sobre el uso eficiente y racional de la energía y sobre la importancia de tener un SGEn en ambas universidades.

Por último, también está previsto realizar planes de capacitación para aquellas personas de ambas universidades que estén directa o indirectamente implicadas en la aplicación, seguimiento y control de actividades de ahorro energético.

figura 7. **Infografía de ejemplo para campaña de concientización**[2].

2 Universidad de Murcia (2016). 6. Mantén la Temperatura_definitivo.jpg. [Figura]. Recuperado de http://www.um.es/web/campussostenible/ambiental/energia/difusion-y-sensibilizacion- energetica/campana-ahorro-y-eficiencia

## RESULTADOS.

Debido a que, como ya se ha mencionado, el PID aún se está realizando, en esta sección se presentarán los resultados parciales obtenidos debido al avance del proyecto y los resultados esperados a futuro.

Parte de los integrantes de los grupos de investigación de ambas Universidades se encuentran participando del proyecto lanzado por la Subsecretaría de Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias "*Lineamientos para la mejora de la enseñanza sobre Eficiencia Energética en carreras estratégicas*". Este hecho ha posibilitado conocer los estadios en los cuales se encuentran otras universidades argentinas con respecto al tema de eficiencia energética.

Ya se ha iniciado el plan de capacitación interna para el equipo de investigación. Cabe aclarar que dicho grupo está compuesto por profesionales y estudiantes becarios de diferentes áreas estratégicas tales como, ingeniería y arquitectura. El primer curso dictado en la UTN-FRA tuvo como temática la introducción a la norma IRAM ISO 50001 "*Sistemas de gestión de la energía - Requisitos con orientación para su uso*". Se planea en el curso del próximo mes replicar el curso en la UNAJ.

Parte del equipo de investigación de la UNAJ, ha participado como disertante en la jornada de presentación del proyecto de energías renovables UNAJ- Fundación Pampa Energía.

Se espera que el presente proyecto pueda contribuir a sentar las bases para que el sistema universitario nacional tome conciencia sobre el uso racional y eficiente de la energía. Además, que la documentación generada sirva como guía a otros grupos de investigación, personal responsable del mantenimiento y funcionarios como manual de buenas prácticas. Por ultimo para la implementación en dichas instituciones superiores de políticas sobre la gestión del desempeño energético propio.

Finalmente, se espera que, con las dos auditorías energéticas a realizar en las Universidades, ambas instituciones puedan aprovechar los resultados de las mismas (caracterización energética, línea de base energética, etc.) para iniciar el camino hacia la implementación de un SGEn.

## CONCLUSIONES.

Se ha presentado en este articulo la descripción del proyecto de investigación y desarrollo "Desarrollo de una herramienta de Gestión para la evaluación, seguimiento y control del desempeño energético de las Instituciones Públicas Universitarias" que en cooperación están realizando la UNAJ, la UTN-FRA y el INTI. Se ha mostrado también la metodología para la realización de dicho proyecto. El cual se basa en resaltar la importancia de no solo realizar actividades que favorezcan la eficiencia energética, sino también la de generar un sistema de gestión que haga sostenible en el tiempo la política energética determinada por la alta dirección de las Universidades.

Ahora bien, nos queda la siguiente pregunta ¿las universidades públicas argentinas, disponen de la infraestructura y equipamiento para poder implementar un SGEn? Una de las posibles respuestas a esta incógnita podría ser la generación de convenios regionales interuniversitarios de colaboración para poder subsanar la brecha.

## REFERENCIAS

AEA 90364-7-1. (2016). *Reglamentación para la ejecución de instalaciones eléctricas en inmuebles-PARTE 8 - Eficiencia energética en las instalaciones eléctricas de baja tensión -SECCIÓN 1 - Requisitos generales de eficiencia energética.* Buenos Aires: Asociación Electrotécnica Argentina.

ASHRAE 100. (2006). *Energy Conservation in Existing Buildings.* Atlanta: American Society of Heating, Refrigerating and Air-conditioning Engineers (ASHRAE).

ASHRAE 105. (2014). *Expressing, comparing building energy performance and Greenhouse Gas Emissions.* Atlanta: American Society of Heating, Refrigerating and Air- conditioning Engineers (ASHRAE).

ASHRAE. (2004). Procedures for Commercial Building Energy Audits. *ASHRAE.*

CMNUCC. (2015). Aprobación del Acuerdo de París. *XXI Conferencia sobre Cambio Climático (COP-21).* París: Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (CMNUCC).

Consejo Mundial de la Energía. (2006). *América Latina - Pobreza energética - alternativas de alivio.* Londres: Consejo Mundial de la Energía.

Decreto 140. (2007). *Programa Nacional De Uso Racional Y Eficiente De La Energía.* Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, Argentina, 24 de diciembre de 2007.

Decreto 231. (2015). *Administración Pública Nacional.* Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, Argentina, 23 de diciembre de 2015.

Feigenbaum, A. (2005). *Control Total De La Calidad.* Mexico: Compañía Editorial Continental. González, Hernandez, & Ruelas. (2015). La Aplicación de La Norma ISO 50001 Sistemas de

Gestión de Energía, en la Universidad de Guadalajara. *XIX Congreso Internacional de*

*Dirección e Ingeniería de Proyectos.* (págs. 1847-1856). Granada: AEIPRO.

IRAM 11900. (2010). *Etiqueta de eficiencia energética de calefacción para edificios.*

*Clasificación según la transmitancia térmica de la envolvente.* Buenos Aires: Instituto

Argentino de Normalización y Certificación (IRAM).

IRAM-ISO 50001. (2011). *Sistemas de gestión de la energía - Requisitos con orientación para su uso.* Buenos Aires: Instituto Argentino de Normalización y Certificación (IRAM).

ISO 19011. (2011). *Directrices para la auditoría de sistemas de gestión.* Ginebra: International Organization for Standardization (ISO).

ISO 50002. (2014). *Energy audits — Requirements with guidance for use.* Ginebra: International Organization for Standardization (ISO).

ISO 50006. (2014). *Measuring energy performance using energy baselines & energy performance indicators.* Ginebra: International Organization for Standardization (ISO).

Kahlenborn, W., Kabisch, S., Klein, J., Richter, I., & Schürmann, S. (2012). *Energy Management Systems in Practice - ISO 50001: A Guide for Companies and Organisations.* Berlin: Federal Ministry for the Environment, Nature Conservation and Nuclear Safety (BMU).

Kaplan, R., & Norton, D. (2002). *Cuadro de Mando integral.* Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

Lozano Jimenéz, M. (Abril de 2013). *La implementación de la norma UNE EN ISO-50001 en edificios de usos administrativos.* Sevilla.

Martínez Peniche, Í. (2012). Interés privado versus interés público: sistemas energéticos y políticas climáticas en Canadá y México. *NORTEAMÉRICA*, 79-105.

Masaaki, I. (2006). *Kaizen.* Mexico: Compañía Editorial Continental.

U.S. Department of Energy - Energy Efficiency and Renewable Energy. (2016). *The Energy*

*Smart Guide to Campus Cost Savings.* Washington: APPA - NACUBO.

UNE-EN-16247-2. (2014). *Auditorías Energéticas Parte 2: Edificios.* Madrid: Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR).

Universidad de Valladolid. Oficina de calidad ambiental y sostenibilidad. . (2009). *Plan de sostenibilidad energética en los campus de la universidad de Valladolid.* Valladolid: Universidad de Valladolid.

# *DIRECTRICES PARA LA CALIDAD Y EL AMBIENTE EN ESTABLECIMIENTOS PRODUCTORES DE HORTALIZAS*

**JAVIER CLÚA** (IIYA-UNAJ)

**PALABRAS CLAVE**

*Hortalizas | Calidad | Ambiente*

## RESUMEN

La producción y comercialización de hortalizas, en la provincia de Buenos Aires, se desarrolla en un marco de elevada informalidad que no asegura la calidad e inocuidad de los alimentos producidos. Por otra parte, la horticultura, en general, desarrolla su actividad en el periurbano de las ciudades, caracterizado este como un espacio de transición entre el campo y la ciudad. Se trata de un paisaje físico y social altamente heterogéneo; territorio en tensión y conflicto por la diversidad de intereses de los diferentes actores que confluyen en él.

La horticultura tiene una importante trascendencia social ya que genera una elevada cantidad de puestos de trabajo relacionados con la producción, transporte y distribución, almacenamiento, comercialización e industrialización. La actividad hortícola se caracteriza por su alto grado de intensidad en cuanto a la utilización de los factores de producción: tierra, trabajo, capital y tecnología.

Las Directrices se pueden constituir en una herramienta promotora de un cambio hacía planteos productivos sustentables que aseguren la producción de alimentos sanos para la población, minimizando los impactos ambientales y las externalidades negativas que la actividad genera en el periurbano. Las Directrices adoptan el formato de un protocolo reconocido a nivel mundial, adaptado a la realidad local, involucrando en la toma de decisiones a la extensión universitaria, técnicos egresados de la Universidad, autoridades municipales, productores; integrando de modo eficiente calidad-medioambiente, economía y aspectos sociales, tres dimensiones generalmente mutuamente desvinculadas en el ámbito de las políticas públicas.

Las Directrices son pautas voluntarias de acción a aplicar por los productores hortícolas, que bajo la forma de recomendaciones y especificaciones técnicas procuran alcanzar los siguientes objetivos: Mejorar la calidad de los alimentos producidos. Promover la confianza del consumidor en la producción local. Asegurar una actitud responsable hacia la salud y seguridad de los trabajadores. Impulsar el desarrollo local, agregando valor a la producción primaria. Promover la capacitación de los recursos humanos dedicados a la actividad. Proteger la calidad del recurso suelo, agua y aire. Constituirse en una herramienta de transición hacia la producción agroecológica. Fortalecer e incrementar las relaciones entre el ámbito público, privado y académico. Fomentar el asociativismo y la cooperación entre los productores. Disminuir los fuertes impactos ambientales que la actividad genera y que son potencial motivo de conflictos sociales. Promover la colaboración entre municipios para afrontar problemáticas ambientales, sociales y económicas relacionadas a la actividad.

## A.- Breve descripción de la actividad a nivel nacional.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), la producción de hortalizas en Argentina se realiza en casi todo su territorio debido a la diversidad de climas que posee, sin embargo, la producción comercial que abastece a los principales centros urbanos de consumo se localiza en determinadas regiones. Estas se han desarrollado por sus condiciones agroecológicas adaptadas para cada especie hortícola y sobre la base de ventajas competitivas comerciales obtenidas a partir de su cercanía al mercado, infraestructura, tecnología disponible y la presencia de productores con conocimientos sobre la producción de estos cultivos.

El Censo Hortiflorícola 2005 (CHFBA2005) indica que la cantidad total de establecimientos hortiflorícolas en la provincia de Buenos Aires es de 3.856 con una superficie total destinada a horticultura de 31.606,1 hectáreas; a campo la superficie es de 30.380 hectáreas y bajo cubierta de 1.225,6 hectáreas. El destino principal de estos productos es el mercado interno (92-93%) mientras que 7-8% se exporta. La provincia de Buenos Aires aporta el 22% del volumen producido a nivel nacional.

La oferta de producción hortícola, en general, es suficiente para abastecer los requerimientos de la demanda interna, tanto en su destino para mercado fresco como materia prima para industria.

Cabe destacar que esta actividad económica tiene una importante trascendencia social ya que genera una elevada cantidad de puestos de trabajo relacionados con la producción, transporte y distribución, almacenamiento, comercialización e industrialización.

La actividad hortícola se caracteriza por su alto grado de intensidad en cuanto a la utilización de los factores de producción tierra, trabajo, capital y tecnología. Si comparamos con el sector agropecuario en su totalidad, demanda 30 veces más mano de obra, 20 veces más uso de insumos y 15 veces más inversión en maquinarias y equipos por unidad de superficie.

## B.- Breve descripción de la actividad a nivel local.

En el partido de Florencio Varela se contabilizo una superficie destinada a la producción vegetal intensiva de 1.075 hectáreas, registrándose 232 explotaciones hortiflorícolas, de las cuales 183 son establecimientos destinados a la producción de hortalizas. La superficie hortícola total es de 744.4 hectáreas que están comprendidas por 646.5 has con cultivos a campo y 98.5 has bajo cubierta (CHFBA2005).

La localidad de Berazategui registra 137 explotaciones hortícolas, con una superficie a campo de 427 has y una superficie bajo cobertura de 50,9 has (CHFBA2005).

En el partido de La Plata existen 738 explotaciones dedicadas a la horticultura ocupando una superficie a campo de 1.842 has y 765 has bajo cobertura (CHFBA2005).

Los datos precedentes deberían ser actualizados porque han pasado más de 10 años del último relevamiento. Por otra parte, y según técnicos vinculados al sector, se ha incrementado notablemente la superficie cubierta por invernaderos. Esta modificación en el uso del suelo genera un importante impacto ambiental, fundamentalmente por la modificación del ciclo hidrológico.

## C.- Necesidad de implementar las Directrices

La producción y comercialización de hortalizas, en la provincia de Buenos Aires, se desarrolla en un marco de elevada informalidad que no asegura la calidad e inocuidad de los alimentos producidos.

Por otra parte, la horticultura en general desarrolla su actividad en el periurbano de las ciudades, caracterizado este como un espacio de transición entre el campo y la ciudad. Se trata de un paisaje físico y social altamente heterogéneo donde conviven nuevos frentes de urbanización dispersa (barrios cerrados, clubes de campo, asentamientos populares, etc.) y donde, también, se localizan actividades segregadas de las áreas densas del tejido urbano consolidado (rellenos sanitarios, industrias contaminantes, canteras, ladrilleras, etc.) En el periurbano la producción primaria compite con la urbanización, con la agricultura, con la industrialización, con el turismo, con el cambio de uso de suelo. Se trata, en definitiva, de un territorio en tensión y de conflicto por la diversidad de intereses de los diferentes actores que confluyen en él.

## D.- Características del Programa

### 1.- Objetivo

Las Directrices son pautas voluntarias de acción, que bajo la forma de recomendaciones y especificaciones técnicas se adapta a múltiples realidades; en tal sentido, su diseño, ajuste y posterior aplicación en las actividades del sector procura alcanzar los siguientes objetivos:

- Mejorar la calidad de los alimentos producidos.
- Promover la confianza del consumidor en la producción local.
- Mejorar la calidad de vida de la población de la zona de influencia.
- Asegurar una actitud responsable hacia la salud y seguridad de los trabajadores.
- Impulsar el desarrollo local, agregando valor a la producción primaria.
- Promover la capacitación de los recursos humanos dedicados a la actividad.
- Proteger la calidad del recurso suelo, agua y aire.
- Constituirse en una herramienta de transición hacia la producción agroecológica.
- Fortalecer e incrementar las relaciones entre el ámbito público, privado y académico.
- Fomentar el asociativismo y la cooperación entre los productores.
- Promover la colaboración entre municipios para afrontar problemáticas ambientales, sociales y económicas relacionadas a la actividad.

Las Directrices se pueden transformar en una herramienta promotora de un cambio hacía planteos productivos sustentables que aseguren la producción de alimentos sanos para la población, minimizando los impactos ambientales y las externalidades negativas que la actividad genera.

Las Directrices proponen una gestión institucional de carácter integral donde confluyen los esfuerzos de actores públicos y privados. Para lograr este objetivo involucra en la toma de decisiones a autoridades municipales, productores, grupos de productores, técnicos y sus entidades representativas, integrando de modo eficiente calidad-medioambiente, economía y aspectos sociales, tres dimensiones generalmente mutuamente desvinculadas en el ámbito de las políticas públicas.

**2.- Destinatarios**

Las Directrices tienen como destinatarios directos a los productores o grupos de productores y trabajadores de la actividad hortícola, correspondiendo a los municipios o asociaciones de municipios coordinar la capacitación y asesoramiento a aquellos productores, o grupo de productores, que voluntariamente se comprometan a afrontar este cambio de paradigma en su gestión.

Las Directrices pueden transformarse en una herramienta para promover la sinergia entre municipios vecinos en la solución de problemáticas ambientales que no reconocen límites geográficos o políticos; la correcta gestión de envases de agroquímicos, los excesos hídricos y la impermeabilización de suelos por el avance de los invernaderos, o la contaminación de aguas superficiales o subterráneas por uso de agroquímicos y fertilizantes, constituyen ejemplos de la necesidad de concretar esta colaboración entre los gobiernos municipales.

**3.- Implementación**

La secuencia propuesta para la Implementación de las Directrices comprende:

- **Sensibilización**: capacitación por parte del municipio y Extensión Universitaria, al responsable o responsables del / los emprendimientos productivos, con el objeto de identificar los requisitos sobre calidad y medioambiente incluidos en las Directrices.
- **Autoevaluación:** los productores con ayuda de técnicos evalúan la posibilidad de adherir a la propuesta.
- **Adhesión**: los productores prestan conformidad y son inscriptos formalmente al programa. El municipio determinará la documentación que acompaña la presentación.
- **Diagnóstico a campo:** taller en el cual los productores realizan en equipos y mediante la coordinación y moderación de un asesor técnico, un diagnóstico en función de su situación actual y los requisitos de la herramienta.

  El diagnóstico a campo comprende:
  Descripción de las actividades productivas.
  Materias primas, insumos, recursos, productos que se utilizan en la producción.
  Memoria técnica de procesos.
  Diagrama de flujo de procesos.
  Balance de materia y energía, describiendo las entradas y salidas de materia, energía, subproductos y residuos.

- **Implantación de las Directrices:** se elabora y documenta un Plan de Mejoras, en el que el productor calendarizará y asignará responsables y recursos, para el cumplimiento de los requisitos.

- **Seguimiento:** visita del asesor técnico a los productores, con la finalidad de verificar mediante evidencias, que los productores cumplan con aquellos requisitos que han establecido como implementados y realizar, si fuera necesario, recomendaciones en vista de la posterior evaluación.
- **Evaluación externa:** verificación por parte del municipio del grado de cumplimiento de los requisitos de las Directrices.
- **Distinción / Reconocimiento**: entrega formal de los certificados/ placa/ sello de calidad y medioambiente de distinción a los productores.
- **Incorporación al registro de eco-productores locales:** el productor o grupo de productores se incluirán en el Registro de Productores que cumplen con las Directrices, recibiendo los beneficios que el municipio determine.
- **Auditorias periódicas:** el mantenimiento de los estándares de calidad y medioambiente de los productores se realizará mediante auditorías periódicas a campo que verificaran el grado de cumplimiento de las Directrices.
  En caso en que el productor no cumpla con los requisitos, se le otorgará un período de gracia para trabajar en ellos. De continuar en falta, el sello de distinción será removido.
- *El proceso de Implementación se adjunta en el diagrama de flujos.*

**4.- Beneficios para los productores distinguidos**

- Capacitación y asesoramiento técnico gratuito.
- Otorgamiento de un Certificado de Adhesión y Sello de diferenciación productiva.
- Inclusión del productor en el Registro respectivo.
- Facilidades para la promoción y comercialización de la producción utilizando pautas publicitarias del municipio, organización regular de ferias francas y otras acciones de marketing que acerquen al productor y al consumidor, acortando la cadena de comercialización.
- Otras acciones que determine el municipio en función de sus realidades locales.

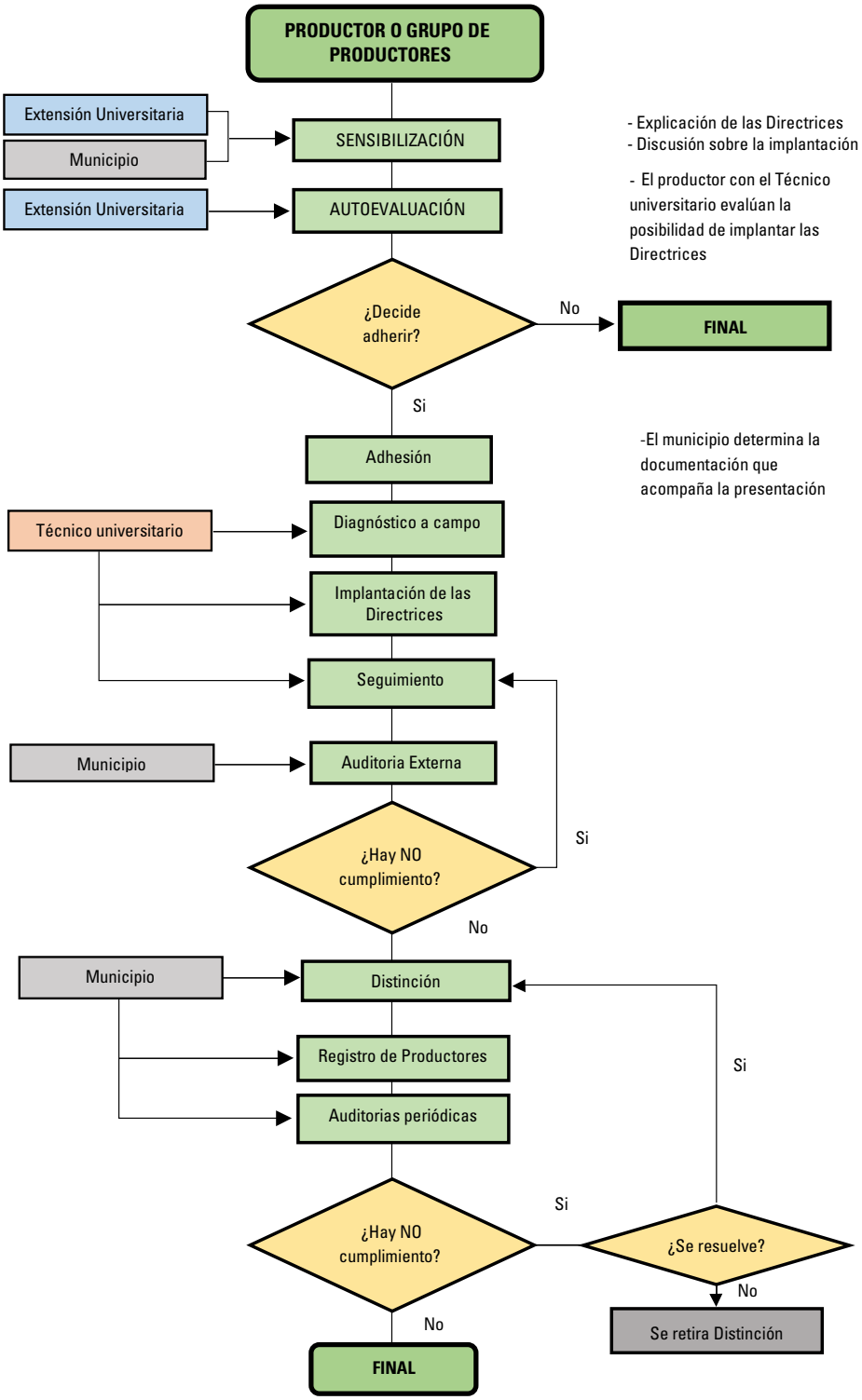
## G- Niveles de cumplimiento

- En las Directrices se establecen Requisitos con tres Niveles de cumplimiento: Obligatorio (OB), Recomendado (RD) y No Aplicable (NA).
- Los plazos para el cumplimiento de los Requisitos están expresados en meses.
- El municipio determinará los parámetros mencionados luego de evaluar el universo de productores de su distrito.

**H- Ejes contemplados en las Directrices**

- 1.- Productor
- 2.- Trazabilidad
- 3.- Mantenimiento de registros
- 4.- Variedades y patrones
- 5.- Organismos Genéticamente Modificados -OGM-
- 6.- Manejo del establecimiento
- 7.- Gestión del suelo
- 8.- Maquinaria de aplicación
- 9.- Fertilizantes y abonos. Gestión y almacenamiento
- 10.- Manejo del riego, precipitaciones, superficies cubiertas por invernaderos. Gestión de polietilenos.

- 11.- Agrotóxicos. Aplicaciones – Residuos – Período de Carencia
- 12.- Agrotóxicos. Almacenamiento
- 13.- Gestión de envases vacíos y/o vencidos de productos agrotóxicos
- 14.- Cosecha y postcosecha
- 15.- Gestión de residuos del establecimiento. Orgánicos e inorgánicos
- 16.- Salud, higiene y seguridad laboral
- 17.- Capacitación del personal



**DIRECTRICES PARA LA GESTIÓN DE LA CALIDAD Y EL AMBIENTE EN PRODUCCIONES VEGETALES INTENSIVAS**

Rev8 Nov-2016

| | Requisito | Objetivo | Fundamentación | Nivel | Plazo |
|---|---|---|---|---|---|
| **1. PRODUCTOR** | | | | | |
| 1.1 | El Productor está registrado y cumple con la legislación vigente. | Debe estar registrado en el RENSPA (Registro Nacional Sanitario de Productores Agropecuarios). También en el nivel provincial y/o municipal si lo requiere la autoridad competente. | *Resolución 423/2014 SENASA. La inscripción en el Registro Nacional Sanitario de Productores Agropecuarios -RENSPA- es gratuita y obligatoria (duración 1 año).*<br>*O en su defecto en el RENAF o RENOAF (Registro Nacional de la Agricultura Familiar)*<br>*En Fcio. Varela existe el Registro Municipal Hortifloricola.*<br>*La ley ALAS (Actividad Laborales de Autoempleo y Subsistencia) exime del pago de impuesto provincial de Ingresos Brutos y brinda la posibilidad de acceder al Monotributo Social Agropecuario.* | | |
| 1.2 | El Productor proporciona evidencia de su compromiso con el desarrollo e implementación de un sistema de gestión de calidad y medioambiente, así como con la mejora continua de su eficacia. | El Productor asegura que las Directrices de calidad y medioambiente constituyen un medio para incorporar las Buenas Prácticas Agrícolas -BPA-, Manejo Integrado de Plagas -MIP-, Manejo Integrado de Cultivos MIC , y que las implantaciones de las mismas aseguran la mejora continua y la sostenibilidad de la producción agrícola. | *Referencia en normas ISO 9001 e ISO 14001.* | | |
| 1.3 | El Productor realiza una revisión inicial del establecimiento | Se registra la situación medioambiental real de partida del establecimiento e identifica los aspectos medioambientales de sus actividades, procesos y productos; los requisitos legales y reglamentarios aplicables; identifica prioridades y fija objetivos y metas; realiza la planificación, control, seguimiento, acciones correctoras, actividades de auditoría y revisión. | *Implementar un Sistema de Gestión Medioambiental que permita el cumplimiento de las Directrices basado en un proceso dinámico que sigue el ciclo de "planificar, poner en práctica, comprobar y revisar." Ref. ISO 14001* | | |
| **2. TRAZABILIDAD** | | | | | |
| 2.1 | ¿Es posible trazar un producto registrado, hasta la quinta registrada donde se ha cultivado, o hacer un seguimiento inverso del producto registrado partiendo de la quinta? | Existe un sistema de trazabilidad documentado que permite trazar el producto registrado, hasta la quinta o grupo de quintas registradas donde se ha cultivado, como también hacer un seguimiento desde las mismas hasta el comprador inmediato. | *Decreto 815/99. Se establece el Sistema Nacional de Control de Alimentos con el objetivo de asegurar el fiel cumplimiento del Código Alimentario Argentino -CAA-.*<br>*Diversas resoluciones de SENASA promueven coordinar con las autoridades provinciales y municipales, la fiscalización de los establecimientos que elaboren alimentos de origen animal y/o vegetal para el consumo humano.* | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 2.2 | ¿Existen en la explotación registros de ingreso y egreso de productos vegetales? | Existen registros de ingreso de material vegetal.<br>En el egreso siempre se debe generar un documento antes del traslado de los productos y acompañarlos en todo su recorrido. | *En el caso del ingreso de material vegetal se refiere, por ejemplo, al proveniente de plantineras.*<br>*Para el egreso Resolución 31/15 SENASA. Refiere a la obligatoriedad de contar con el Documento de Transito Vegetal (DTV). SENASA tiene habilitación en la web para la elaboración del DTV con código QR.* | | |
| 3. MANTENIMIENTO DE REGISTROS | | | | | |
| 3.1 | ¿Se archiva toda la documentación requerida durante un periodo mínimo de tres años? | Los agricultores deben mantener registros al día y por un periodo mínimo de 3 años. | *Todos los documentos generados de exigencia legal o no, deben archivarse por el lapso mencionado.* | | |
| 4. VARIEDADES Y PATRONES | | | | | |
| 4.1 | ¿Existe un documento que garantice la calidad de la semilla (libre de plagas, enfermedades, virus) y que certifique la pureza de la variedad, el nombre de la variedad, lote y vendedor de la misma? | Se debe documentar el certificado de registro de calidad de las semillas, la pureza de la variedad, el nombre de la variedad, el número del lote, y el vendedor de la semilla. En el caso de que el productor multiplique su propia semilla deberá llevar un registro que indique variedad, lote, tratamientos, fecha de recolección. | *Permite asegurar la pureza varietal. Se debe promover la producción de semilla por parte del productor de modo de mantener la biodiversidad poniendo en valor variedades hortícolas locales.* | | |
| 4.2 | ¿Se registran los tratamientos de semillas? | Cuando la semilla ha sido tratada, existen registros del nombre del producto(s) utilizado(s), dosis, fecha, motivos por los que se ha usado (plagas y / o enfermedades), nombre del operario. | *Se promueve preservar la salud de los trabajadores; identificar semillas tratadas e identificar el impacto sobre el ambiente.* | | |
| 4.3 | ¿Se documentan las garantías de la calidad o los certificados de producción para el material vegetal comprado? | Hay registros que demuestran que el material vegetal de propagación es adecuado para el uso, certificado por organismo responsable, ejemplo: frutilla. | *Se impulsa la trazabilidad del material vegetal de propagación. La Resol. 312/07 de la Secretaria de Agricultura Ganadería y Pesca crea el Registro Nacional Fitosanitario de Operadores de Material de Propagación, Micropropagación y/o Multiplicación Vegetal (RENFO) reemplazada por la Declaración 4/2013 con el objeto de que el material de propagación cumpla con requisitos sanitarios, de cuarentena, y garantizar que cumplan con las BPA durante su cultivo.* | | |
| 5. ORGANISMOS GENETICAMENTE MODIFICADOS | | | | | |
| 5.1 | ¿Se documenta el cultivo, uso o producción de productos registrados derivados de modificación genética? | Si se usan variedades o productos modificados genéticamente, deben existir registros donde esté documentado el cultivo, el uso o la producción de plantas transgénicas y/o productos derivados de modificación genética. Se debe brindar la información al consumidor. | *Se debe asegurar la información al consumidor respondiendo a una creciente demanda social. Existen en el poder legislativo provincial varios proyectos de Ley sobre esta temática.* | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 6. MANEJO DEL ESTABLECIMIENTO | | | | | |
| 6.1 | ¿El Productor conoce si su establecimiento se encuentra ubicado en un área urbana, complementaria o rural? | Los municipios tienen la potestad de delimitar las áreas urbanas, complementarias y rurales, en función de las cuales el Ministerio de Asuntos Agrarios -MAA- de la Provincia de Buenos Aires podría establecer restricciones y prohibiciones a la aplicación de agrotóxicos. | *El Decreto-Ley 8912/77 de Ordenamiento Territorial y Uso del Suelo faculta a los municipios a delimitar las áreas mencionadas otorgándole un rol decisor activo dentro de su jurisdicción.* | | |
| 6.2 | ¿Se ha establecido un sistema de identificación o referencia visual para cada finca, sector o invernadero? | Cada finca, sector o invernadero está identificado físicamente, por ej. mediante una descripción, un mapa, puntos identificables del terreno y/o por ej. mediante un código único, nombre, número o color, que sea utilizado en todos los registros relacionados con su área. | *Cada invernadero, sector o parcela debe estar identificada y recibir prácticas culturales homogéneas y registradas.*<br>*En Fcio. Varela la Ordenanza 596/80 regula mediante factor de ocupación de uso de suelo la superficie a cubrir.* | | |
| 7. GESTIÓN DEL SUELO | | | | | |
| 7.1 | ¿Se han utilizado técnicas probadas para mejorar o mantener la fertilidad del recurso suelo? | Las técnicas de laboreo deben ser las adecuadas para las condiciones del suelo. | *Se impulsa la conservación de un recurso no renovable. Se implementan BPA referenciadas en norma IRAM 14110-1.* | | |
| 7.2 | ¿Existe justificación por escrito de la utilización de desinfectantes químicos del suelo? | Existen registros escritos o evidencias de utilización de desinfectantes incluyendo localización, fecha, materia activa, dosis utilizadas, método de aplicación y operador. | *Se deben tener registros históricos del tratamiento de suelos recibido por cada uno de los invernaderos, sector o parcela.* | | |
| 7.3 | ¿Se han considerado alternativas a la desinfección química antes de su empleo? | El productor debe estar en posición de demostrar que ha considerado otras alternativas distintas a la utilización de productos químicos, bien presentando conocimientos técnicos, evidencia escrita o práctica local aprobada. | *Se promueve la biosolarización para la desinfección de suelos evitando el impacto ambiental del uso de productos químicos.* | | |
| 7.4 | ¿Hay trazabilidad del sustrato hasta su origen y esto afirma que no se trata de un área de conservación? | Existen registros que prueban el origen de los sustratos utilizados. Estos registros demuestran que los sustratos no provienen de áreas destinadas a conservación. | *No se debe convalidar la utilización de sustratos provenientes de áreas protegidas, reservas naturales, etc.* | | |
| 7.5 | ¿Existe documentación que indique que los sustratos utilizados son aptos para el cultivo y las características del lote en particular? | Los sustratos utilizados son aptos para el cultivo, el lote a aplicar y libre de contaminantes químicos y/o biológicos. | *Los sustratos pueden contener microorganismos patógenos, semillas de malezas, nematodos o substancias químicas contaminantes.* | | |
| 7.6 | ¿Se realizan análisis de suelos previos a la aplicación de abonos o fertilizantes? | Todas las aplicaciones de fertilizantes y abonos responden a una necesidad determinada por análisis químicos realizados en cada parcela, interpretados por el Técnico responsable y debidamente registrados y archivados. | *Se debe evitar la aplicación indiscriminada de abonos y fertilizantes por su afectación al recurso suelo y aguas subterráneas y superficiales.* | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 7.7 | ¿Se realiza antes de la aplicación de un fertilizante orgánico, una evaluación de riesgos que toma en consideración su origen y sus características? | Hay documentación disponible que demuestre que los siguientes riesgos potenciales han sido considerados: transmisión de enfermedades, contenido de semillas de malezas, el método de compostaje, etc. | *Organismo Provincial para el Desarrollo Sustentable -OPDS- Resolución 367/2010. Creación del Registro de Tecnologías de Residuos Sólidos Urbanos previsto en art.15 de la ley 13.592 de Residuos Sólidos Urbanos - RSU.*<br>*El municipio junto a los productores debería explorar la posibilidad de compostar los residuos de poda.* | | |
| 7.8 | ¿Se han anotado las fechas de todas las aplicaciones de fertilizantes foliares y del suelo - tanto orgánicos como inorgánicos? | En el registro de fertilizaciones figura la fecha exacta (día / mes / año) de cada aplicación, y el nombre comercial del producto empleado en la aplicación, el tipo de fertilizante (ej N-P-K), y la concentración (ej.:15-15-15), cantidad utilizada referenciada en Kg/ha, nombre del operario. | *Requisito de trazabilidad.* | | |
| 8. MAQUINARIA DE APLICACIÓN | | | | | |
| 8.1 | ¿Se mantiene la maquinaria de abonado (orgánico e inorgánico) en buenas condiciones? ¿La maquinaria de abonado se encuentra sujeta a un programa de calibración anual para asegurar una aplicación homogénea del producto? | Se dispone de registros de mantenimiento (fecha y tipo de mantenimiento) o facturas de las piezas de repuesto de la maquinaria de abonado (orgánico e inorgánico). Está documentada la verificación de la calibración del equipo de fertilización en los últimos 12 meses, expedido por las compañías especializadas, por los proveedores de equipos, o por la persona técnicamente responsable. La verificación de calibración debe cubrir la cantidad de producto por tiempo y por área. | *Optimiza el uso de fertilizantes y abonos, ahorrando dinero y minimizando el impacto ambiental de las aplicaciones.* | | |
| 9. FERTILIZANTES Y ABONOS. GESTIÓN Y ALMACENAMIENTO | | | | | |
| 9.1 | ¿El inventario de fertilizantes inorgánicos almacenados, está actualizado y disponible en la quinta? | El inventario de fertilizantes indica el contenido en el depósito (tipo y cantidad). | *Los registros y medidas de control pueden redundar en un ahorro de fertilizantes y dinero.* | | |
| 9.2 | ¿Se almacenan los fertilizantes inorgánicos separados de los agrotóxicos? | El requisito mínimo es que se almacenen en recintos separados. | *Se debe prevenir la contaminación cruzada e/ fertilizantes y agrotóxicos por razones de higiene, seguridad laboral, BPA.* | | |
| 9.3 | ¿Se almacenan los fertilizantes inorgánicos en un área cubierta? | Los fertilizantes inorgánicos (polvo, granulados o líquidos) deben estar almacenados en un área cubierta apropiada para protegerlos de las inclemencias atmosféricas (como sol, helada y lluvia). En un recinto de mampostería, cerrado, con techo de material no combustible, con puertas que abran hacia el exterior con cerradura, limpio, ventilado, libre de residuos y acondicionado para controlar derrames. Alejado de fuentes de agua. | *Las instalaciones se ajustan a la Ley 26.727/11 Régimen de Trabajo Agrario.* | | |
| 9.4 | ¿Se almacenan los abonos orgánicos de una manera adecuada, de forma de reducir el riesgo de contaminación ambiental? | Si se almacenan fertilizantes orgánicos en la quinta, el lugar de almacenaje estará localizado, al menos, a 25 metros de cualquier cauce de agua y/o cuerpos de aguas superficiales. El material debe estar depositado sobre una superficie impermeable y cubierto con una media sombra que impida el contacto con insectos, roedores, aves, etc. | *El OPDS exige que el material se deposite sobre superficie impermeable para evitar la afectación de aguas subterráneas y los lixiviados sean tratados.*<br>*Idem. 9.3* | | |
| 9.5 | ¿No se utilizan residuos sólidos urbanos -RSU- en la explotación? | No se usan residuos sólidos urbanos en la finca, excepto aquellos tratados por proceso de compostaje. | *La resolución 367/2010 del OPDS admite el uso de RSU previo compostaje.* | | |

| 10. MANEJO DEL RIEGO, PRECIPITACIONES, SUPERFICIES CUBIERTAS POR INVERNADEROS. GESTIÓN DE POLIETILENOS. | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 10.1 | ¿La captación de agua subterránea se realiza en acuerdo a la normativa vigente? | Todos los permisos pertinentes para la extracción de agua están en regla y disponibles. | *Código de Aguas Ley 12257 de la Pcia. de Buenos Aires. Art. 59 agua de dominio público, subterránea y superficial será objeto de concesión exigiendo presentación de proyecto.* | | |
| 10.2 | ¿Se calcula la necesidad de agua de riego teniendo en cuenta el grado de evaporación? | El productor puede demostrar, por medio de documentación, como calcula el grado de evaporación y que información utiliza. | *Código de Aguas Ley 12.257 Decreto Reglamentario 429/13. Incorpora el concepto de Huella Hídrica.* | | |
| 10.3 | ¿Se emplea el sistema de riego más eficibacteriológicos? práctico para asegurar la mejor utilización de los recursos hídricos? | El sistema de riego empleado es el más adecuado para el cultivo y aceptado como buena práctica agrícola. | *Requisito de BPA.* | | |
| 10.4 | ¿Se ha puesto en marcha un plan de gestión del agua de riego para optimizar su consumo y minimizar las pérdidas? | Debe existir un plan documentado que resalte los objetivos y las acciones a ser tomadas para mejorar el proceso. | *Ley 12.257 Decreto Reglamentario 429/13.* | | |
| 10.5 | ¿Hay registros documentados del consumo del agua de riego? | Los registros indican la fecha y el volumen por medida de agua o unidad de riego. Si el productor trabaja con programas de riego, deben ser registrados los volúmenes de agua calculados y los usados realmente. | *Ley 12.257 Decreto Reglamentario 429/13.* | | |
| 10.6 | ¿Se prescinde de aguas residuales no tratadas en el riego? | No se utilizan aguas residuales sin tratar para el riego. Las únicas aguas residuales utilizadas sin tratar admitidas son las recogidas producto de precipitaciones desde reservorios propios o de manera directa. | *Autoridad del Agua - ADA- Resolución N° 465/10* | | |
| 10.7 | ¿Se ha realizado una evaluación de riesgos de la contaminación en el agua de riego? | Debe haber una evaluación de riesgos que estudie la potencial contaminación bacteriológica, química o física de todas las fuentes de agua de riego. | *Ley 12.257 Decreto Reglamentario 429/13.* | | |
| 10.8 | ¿Se realiza un análisis del agua de riego al menos una vez al año? | La evaluación de riesgos debe justificar la frecuencia necesaria para el análisis del agua de riego siendo, como mínimo, anual. | | | |
| 10.9 | ¿El análisis incluye los contaminantes bacteriológicos? | Según indica la evaluación de riesgos, están documentados los contaminantes bacteriológicos. | | | |
| 10.10 | ¿El análisis incluye los contaminantes químicos? | Según indica la evaluación de riesgos, están documentados los posibles residuos químicos. | | | |
| 10.11 | ¿El análisis incluye los contaminantes de metales pesados? | Según indica la evaluación de riesgos, están documentados los posibles contaminantes de metales pesados. | | | |
| 10.12 | ¿Se han tomado medidas concretas en caso de cualquier resultado adverso en el análisis de agua? | Están documentadas las acciones realizadas, así como también los resultados de dicha actuación. | | | |
| 10.13 | ¿La construcción de invernaderos con fines de producción intensiva, se ha realizado en acuerdo con la normativa vigente? | Previo a la construcción de invernaderos se han realizado los estudios de pre factibilidad hidráulica con el propósito de minimizar los impactos ambientales negativos vinculados con los recursos hídricos. | *Resol 465/10 Autoridad del Agua - ADA- Provincia de Buenos Aires.* | | |
| 10.14 | ¿Se gestiona adecuadamente el agua de lluvia que impacta sobre la superficie del establecimiento cubierta por invernaderos? | Existe un proyecto que contempla el diseño de desagües internos y su conexión con el entorno de modo de volcar fuera del establecimiento el volumen de agua que supere la precipitación media de la zona y que no pueda ser retenida mediante reservorios. | *Resol 465/10 Autoridad del Agua - ADA- Provincia de Buenos Aires.* | | |
| 10.15 | ¿Existen en la explotación reservorios para contener el exceso de agua de lluvia? | Existe un estudio integral del establecimiento que permite asegurar la captación y conducción del agua de lluvia desde la cubierta de los invernaderos hasta los sistemas de retención/reservorio, los que podrán concebirse tanto como depósitos estancos para ser utilizados como reserva de agua para riego complementario de la producción o como sistema de infiltración que permita la recarga de los acuíferos. | *Resol 465/10 Autoridad del Agua - ADA- Provincia de Buenos Aires.* | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 10.16 | ¿El polietileno utilizado en el establecimiento se gestiona adecuadamente una vez finalizada su vida útil? | Existe un documento que registra el destino de los materiales plásticos cuando estos se transforman en un residuo. Se considera la posibilidad de darle una valoración energética y/o reciclado a través de gestores autorizados. | *Se debe promover la conciencia de que todo proceso económico es de naturaleza entrópica y que los recursos finalmente se transforman en residuos.* | | |
| 11. AGROTÓXICOS. APLICACIONES – RESIDUOS – PERÍODO DE CARENCIA | | | | | |
| 11.1 | ¿Se ha obtenido ayuda para la implementación de sistemas de Manejo Integrado de Plagas a través de formación o de asesoramiento? | La persona con responsabilidad técnica del Establecimiento ha recibido formación estructurada y / o el asesor externo responsable del Manejo Integrado de Plagas puede demostrar su cualificación. | *Requisito BPA* | | |
| 11.2 | ¿Se emplean técnicas preventivas de Manejo Integrado de Plagas? | Debe haber evidencia del empleo de técnicas de Manejo Integrado de Plagas, siempre que sea técnicamente posible, no realizándose aplicaciones de agrotóxicos preventivas o por calendario. | *Requisito MIP* | | |
| 11.3 | ¿Se emplean sólo productos agrotóxicos que estén oficialmente registrados en el país? | Todos los productos agrotóxicos aplicados están registrados y autorizados oficialmente por SENASA. | *Para que se habiliten al mercado, los plaguicidas deben ser previamente inscriptos en el "registro nacional de terapéutica vegetal" a cargo de la Dirección de Agroquímicos y Biológicos -DIRABIO-. El proceso se rige por la Resolución ex SAGPyA 350/99.* | | |
| 11.4 | La protección de los cultivos contra las plagas, enfermedades y cubierta por invernaderos? | Todos los tratamientos con agrotóxicos deben estar justificados por escrito y documentados, media de la zona y que no pueda ser retenida mediante reservorios. | *La Ley Provincial 11.723 dispone en Buenos Aires.* | | |
| 10.15 | ¿Existen en la explotación reservorios para contener el exceso de agua de lluvia? | Existe un estudio integral del establecimiento que permite asegurar la captación y conducción del agua de lluvia desde la cubierta de los invernaderos hasta los sistemas de retención/reservorio, los que podrán concebirse tanto como depósitos estancos para ser utilizados como reserva de agua para riego complementario de la producción o como medio de infiltración que permita la recarga de los acuíferos. | *Resol 465/10 Autoridad del Agua -ADA- Provincia de Buenos Aires.* | | |
| 10.16 | ¿El polietileno utilizado en el establecimiento se gestiona adecuadamente una vez finalizada su vida útil? | Existe un documento que registra el destino de los materiales plásticos cuando estos se transforman en un residuo. Se considera la posibilidad de darle una valoración energética y/o reciclado a través de gestores autorizados. | *Se debe promover la conciencia de que todo proceso económico es de naturaleza entrópica y que los recursos finalmente se transforman en residuos.* | | |
| 11. AGROTÓXICOS. APLICACIONES – RESIDUOS – PERÍODO DE CARENCIA | | | | | |
| 11.1 | ¿Se ha obtenido ayuda para la implementación de sistemas de Manejo Integrado de Plagas a través de formación o de asesoramiento? | La persona con responsabilidad técnica del Establecimiento ha recibido formación estructurada y / o el asesor externo responsable del Manejo Integrado de Plagas puede demostrar su cualificación. | *Requisito BPA* | | |
| 11.2 | ¿Se emplean técnicas preventivas de Manejo Integrado de Plagas? | Debe haber evidencia del empleo de técnicas de Manejo Integrado de Plagas, siempre que sea técnicamente posible, no realizándose aplicaciones de agrotóxicos preventivas o por calendario. | *Requisito MIP* | | |
| 11.3 | ¿Se emplean sólo productos agrotóxicos que estén oficialmente registrados en el país? | Todos los productos agrotóxicos aplicados están registrados y autorizados oficialmente por SENASA. | *Para que se habiliten al mercado, los plaguicidas deben ser previamente inscriptos en el "registro nacional de terapéutica vegetal" a cargo de la Dirección de Agroquímicos y Biológicos -DIRABIO-. El proceso se rige por la Resolución ex SAGPyA 350/99.* | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 11.4 | La protección de los cultivos contra las plagas, enfermedades y malezas, ¿Se consigue mediante el empleo mínimo y adecuado de agrotóxicos? | Todos los tratamientos con agrotóxicos deben estar justificados por escrito y documentados, especificando el objetivo y el umbral de la intervención por acción. | *La Ley Provincial 11.723 dispone en su art. 55 inc. f) el fomento de uso de métodos alternativos de control de malezas y otras plagas a fin de suplir el empleo de pesticidas y agroquímicos en general.* | | |
| 11.5 | ¿Se han seguido las recomendaciones de estrategia anti-resistencia para asegurar la efectividad de los productos de protección de cultivos disponibles? | Cuando el nivel de plaga, enfermedad o maleza requiera varias aplicaciones sobre los cultivos, debe haber evidencia de que se siguen las recomendaciones anti - resistencia si así lo especifica la etiqueta del producto y recomienda el Técnico responsable. | | | |
| 11.6 | ¿Se han empleado productos agrotóxicos específicos para su objetivo, de acuerdo con lo recomendado en la etiqueta del producto? | Todos los productos agrotóxicos aplicados sobre el cultivo deben ser los adecuados para la plaga, enfermedad, maleza, u objetivo de la aplicación y esto debe poder justificarse de acuerdo con las recomendaciones en la etiqueta o publicaciones del organismo de inscripción oficial y recomendadas por el Técnico responsable. | | | |
| 11.7 | La frecuencia correcta de aplicación de producto agrotóxicos para el cultivo a ser tratado, ¿es calculada, preparada y documentada con exactitud de acuerdo con las instrucciones de la etiqueta? | Está documentado que la frecuencia correcta de aplicación de producto agrotóxicos para el cultivo a ser tratado se realiza de acuerdo con las instrucciones del Técnico responsable y que ha sido calculada, preparada y documentada con exactitud. | | | |
| 11.8 | ¿Se ha anotado en el registro de aplicaciones de agrotóxicos el nombre del cultivo sobre el que se ha realizado la aplicación, así como la variedad? | El registro de aplicaciones de agrotóxicos incluye el nombre, la variedad, estado fenológico y el tipo de cultivo tratado. | | | |
| 11.9 | ¿Se ha identificado en el registro de aplicaciones de agrotóxicos, la justificación de la aplicación? | El registro de aplicaciones de agrotóxicos incluye el nombre común de la(s) plaga(s), enfermedad(es) malezas tratadas. | | | |
| 11.10 | ¿Se ha anotado en el registro de aplicaciones de agrotóxicos la zona de la aplicación? | El registro de aplicaciones de agrotóxicos incluye el área geográfica, nombre o referencia asignada del Establecimiento, así como la parcela, sector o invernadero donde se ubica el cultivo tratado. | | | |
| 11.11 | ¿Se ha anotado en el registro de aplicaciones de agrotóxicos, el nombre comercial del producto y la materia activa? ¿Se utilizan solo agrotóxicos clase III y IV? | El registro de aplicaciones de agrotóxicos incluye el nombre comercial y la materia activa u organismo beneficioso.<br>Sólo podrán usarse productos químicos de clase toxicológica III y IV, según clasificación de SENASA. | *En las zonas de amortiguamiento prevista por la Mesa de Trabajo convocada para*<br>*modificar el Decreto 499/91 y coordinada por el MAA, se prevé la prohibición de uso de agrotóxicos de otras clases toxicológicas.* | | |
| 11.12 | ¿Se registra con exactitud la fecha de la aplicación? | El registro de aplicaciones de agrotóxicos incluye la fecha exacta (hora / día / mes / año) en la que se ha realizado la aplicación. También se registra la velocidad del viento, dirección del viento, temperatura y humedad relativa. | *El registro de las condiciones ambientales tiene por objeto determinar la posible deriva.* | | |
| 11.13 | ¿Se ha identificado en el registro de aplicaciones de agrotóxicos, el operador encargado de las aplicaciones? | El operador encargado de las aplicaciones de agrotóxicos ha sido identificado en el registro. | | | |
| 11.14 | ¿Se ha anotado en el registro de aplicaciones de agrotóxicos la maquinaria empleada para realizar la aplicación? | El registro de aplicaciones de agrotóxicos detalla el tipo de maquinaria empleada durante cada aplicación de productos agrotóxicos (si hay varias unidades, deben estar identificadas individualmente), así como el método empleado (mochila, alto volumen, U.L.V, vía sistema de riego, pulverización, nebulización u otro método). | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 11.15 | ¿Se han respetado los plazos de seguridad antes de la recolección? | Hay procedimientos claros y documentados (registros de aplicación de productos agrotóxicos, y fechas de las cosechas de los cultivos tratados), que demuestran que los plazos de seguridad de los agrotóxicos aplicados se han respetado y especialmente en cultivos de cosecha continua, hay claros procedimientos en la parcela, sector o invernadero para asegurar su correcto cumplimiento, ej: señales de advertencia, | *Ley 10.699 artículo 51. La aplicación de los plaguicidas sobre todos los cultivos se realizará respetando los períodos de carencia establecidos en las Leyes Nacionales 18.073 y disposiciones complementarias vigentes o las que se dictaren en el futuro.*<br>*En el caso de detectarse mediante análisis de laboratorio, en productos y subproductos agrícolas, residuos de plaguicidas que excedan los establecidos por las normas legales nacionales vigentes, serán inmediatamente decomisadas y destruidas sin perjuicio de las multas a que diera lugar dicha infracción.* | | |
| 11.16 | ¿Se verifica el equipo de aplicación de agrotóxicos anualmente? | La maquinaria de aplicación de productos agrotóxicos ha sido verificada en los últimos 12 meses y se cuenta con un certificado o documento oficial; o bien se ha llevado a cabo por una persona que puede demostrar su competencia. | | | |
| 11.17 | ¿Se aplica el caldo sobrante del tratamiento o los residuos de lavados de los tanques en tierras destinadas al barbecho, donde sea permitido legalmente y se mantienen registros de estas aplicaciones? | Cuando el caldo sobrante del tratamiento o los residuos de lavados de los tanques se aplican sobre tierras destinadas al barbecho, se puede demostrar que esta práctica es legal y que todos los tratamientos han sido registrados de la misma manera y detalle que cualquier otra aplicación, y que se está evitando cualquier riesgo de contaminación de suelo, aguas superficiales o subterráneas. | | | |
| 12. AGROTÓXICOS. ALMACENAMIENTO | | | | | |
| 12.1 | ¿Se almacenan los productos agrotóxicos según la legislación vigente? | El depósito de productos agrotóxicos cumple con la legislación nacional, provincial y local vigente, si la hubiera. | *En la actualidad no existe legislación sobre el tema.* | | |
| 12.2 | ¿Se almacenan los productos agrotóxicos en un lugar de estructura sólida y se utiliza solo para ese fin? | El depósito de productos agrotóxicos está construido de mampostería y se almacenan solo productos agrotóxicos. | | | |
| 12.3 | ¿Se almacenan los productos agrotóxicos en un lugar seguro bajo llave? | El depósito de productos agrotóxicos está habilitado de modo que pueda cerrarse con llave, con puerta de seguridad y de apertura al exterior. | | | |
| 12.4 | ¿Existe cartelería que pueda ser de utilidad ante una emergencia o accidente? | Deberá disponerse en un lugar visible tanto dentro como fuera del depósito los números de teléfono de Bomberos, Defensa Civil y Centros Toxicológicos. | | | |
| 12.5 | ¿Se almacenan los productos agrotóxicos en un lugar adecuado para las temperaturas de la región? | El depósito de productos agrotóxicos está construido o emplazado de modo tal que proteja los productos de temperaturas extremas. | | | |
| 12.6 | ¿Se almacenan los productos agrotóxicos en un lugar resistente al fuego? | El depósito de productos agrotóxicos está construido con materiales resistentes al fuego (siendo el requisito mínimo RF 30: resistencia de 30 minutos). | | | |
| 12.7 | ¿Se almacenan los productos agrotóxicos en un lugar ventilado? | El depósito de productos agrotóxicos dispone de suficiente y constante ventilación de aire fresco para evitar la acumulación de vapores dañinos. | | | |
| 12.8 | ¿Se almacenan los productos agrotóxicos en un lugar bien iluminado? | El depósito de productos de agrotóxicos está localizado en una zona suficientemente iluminada, con luz natural y artificial para asegurarse de que las etiquetas de los productos puedan leerse fácilmente en las estanterías. | | | |
| 12.9 | ¿La instalación eléctrica del depósito posee un interruptor general y elementos contra incendios? | La instalación eléctrica deberá tener un interruptor general, ubicado fuera del depósito, provisto de llave térmica y disyuntor diferencial, como así también matafuego específico autorizado por la autoridad competente y baldes con arena y aserrín. | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 12.10 | ¿Se almacenan los productos agrotóxicos en un lugar separado de otros enseres? | El depósito de productos agrotóxicos está localizado en un lugar separado e independiente de otros insumos usados en el establecimiento. Se utiliza exclusivamente para el almacenamiento de agrotóxicos. | | | |
| 12.11 | ¿Están todas las estanterías del depósito compuestas de material no absorbente? | El depósito de productos agrotóxicos está equipado con estanterías hechas de materiales no absorbentes (por ej. de metal, de plástico rígido, etc.). | | | |
| 12.12 | ¿Se respetan medidas de seguridad en la estiba de los agrotóxicos? | Los productos agrotóxicos formulados como líquidos deberán estar colocados en estanterías que nunca estén por encima de aquellos productos formulados como polvos o gránulos. | | | |
| 12.13 | ¿Está el almacén de productos agrotóxicos acondicionado para retener vertidos? | El depósito de productos agrotóxicos dispone de tanques de retención o muros de retención según el volumen de líquido almacenado, para asegurarse de que no haya ningún escape, filtración o contaminación al exterior del mismo. | | | |
| 12.14 | ¿Hay equipamiento para medir correctamente los productos agrotóxicos? | El depósito de productos agrotóxicos o el área de mezclas/llenado de agrotóxicos, si las hay, disponen de equipos de medición cuya graduación o calibración ha sido verificada anualmente por personal competente, pudiendo ser el Productor si demuestra competencia. | | | |
| 12.15 | ¿Dispone de equipos e instalaciones adecuados para la mezcla de productos agrotóxicos? | El depósito de productos de agrotóxicos o las zonas de mezcla de agrotóxicos, si las hay, están equipadas con utensilios (cubetas, agua corriente, etc.) para el manejo eficiente y seguro de los agrotóxicos que puedan ser aplicados. | | | |
| 12.16 | ¿Hay equipos e instalaciones para tratar un vertido del producto? | El depósito de productos de agrotóxicos o las zonas de mezcla, si las hay, disponen de un contenedor con material inerte absorbente (ej.: arena) además de equipos para deshacerse del vertido (escoba, recogedor, bolsas, etc.), en un sitio concreto y señalizado, para ser utilizados en caso de derrames accidentales de productos agrotóxicos. | | | |
| 13. GESTIÓN DE ENVASES VACIOS Y/O VENCIDOS DE PRODUCTOS AGROTÓXICOS | | | | | |
| 13.1 | ¿No se reutilizan los envases vacíos de productos agrotóxicos? | No hay ninguna evidencia de que se estén utilizando envases vacíos de productos agrotóxicos para ningún fin. | | | |
| 13.2 | ¿Se gestionan los envases vacíos de agrotóxicos de manera que se evite su exposición a personas? | El sistema utilizado para eliminar los envases de productos agrotóxicos vacíos evita que las personas tengan contacto físico con ellos, disponiendo de un lugar de almacenaje seguro y un sistema de manejo seguro, tanto antes, como después de su eliminación. | *Ley 11.720. Autoridad de aplicación OPDS.* | | |
| 13.3 | ¿Se gestionan los envases vacíos de agrotóxicos de manera que se evita la contaminación del medio ambiente? | El sistema utilizado para eliminar los envases de productos agrotóxicos vacíos reduce al mínimo el riesgo de contaminación del medio ambiente, cauces de agua, daño a flora y fauna, disponiendo de un lugar de almacenaje seguro y un sistema de manejo respetuoso con el medio ambiente. | | | |
| 13.4 | ¿Se enjuagan los envases vacíos de agrotóxicos con un sistema de presión del equipo de aplicación, o bien, al menos enjuagándolo tres veces con agua? | En la maquinaria de aplicación de agrotóxicos hay instalado un equipo de presión para el enjuague de envases vacíos de agrotó defecto, existen instrucciones por escrito para enjuagar cada recipiente 3 veces antes de su eliminación. | | | |
| 13.5 | ¿Se guardan de forma segura los envases vacíos de agrotóxicos hasta su eliminación? | Hay un lugar seguro y aislado, designado al almacenamiento de los envases vacíos hasta su eliminación. Dicho lugar está señalizado de forma permanente y su acceso restringido a personas y animales. | | | |
| 13.6 | ¿Son los productos agrotóxicos caducados mantenidos e identificados, o sino eliminados a través de los canales autorizados o aprobados? | Hay registros documentados que indican que aquellos productos agrotóxicos que han caducado, han sido eliminados por un canal oficial autorizado. Cuando esto no es posible, el producto fitosanitario caducado se conserva y se identifica claramente. | | | |
| 14. COSECHA Y POST-COSECHA | | | | | |
| 14.1 | ¿Se ha realizado una evaluación de riesgos de higiene para el proceso de manipulado del producto? | Debe existir un análisis de riesgo documentado y actualizado que cubra los aspectos de higiene de la operación de manejo del producto. | | | |
| 14.2 | ¿Se ha establecido un procedimiento de higiene para el proceso de manejo del producto? | Como resultado directo del análisis de riesgos de higiene para el manejo del producto, se ha implementado un procedimiento de higiene (de contaminantes físicos, químicos, y bacteriológicos). | | | |
| 14.3 | ¿Tienen los trabajadores acceso en las inmediaciones de su trabajo a retretes limpios y lavabos? | Los operarios disponen de aseos en buen estado de higiene con lavabos con agua y jabón no-perfumado, en la proximidad del área de manejo del producto. | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 14.4 | ¿Han recibido los operarios instrucciones básicas de higiene para el manejo del producto? | Está documentado (por ej. lista firmada de asistencia, certificados externos) que los operarios han recibido instrucciones comprensibles de manera verbal y por escrito, de los aspectos relevantes de la higiene en el manejo del producto, incluyendo: aseo personal (por ej. lavado de manos, uso de alhajas, longitud de uñas y limpieza, etc.), limpieza de la ropa, comportamiento personal (por ej. no fumar, escupir, comer, masticar, uso de perfumes, etc.) | | | |
| 14.5 | ¿Es el suministro de agua utilizado, para el lavado del producto final, potable o se trata de aguas declaradas excepcionadas por la administración competente? | Se ha realizado en los últimos 12 meses, un análisis del agua en el punto de entrada a la máquina lavadora. Los niveles de los parámetros analizados se encuentran dentro de los umbrales aceptados y considerados seguros para la industria alimentaria por las autoridades competentes. | | | |
| 14.6 | Si se reutiliza el agua para lavar el producto final ¿se ha filtrado el agua y se controla rutinariamente su pH, concentración y niveles de exposición a desinfectantes? | Cuando el agua se reutiliza para lavar el producto final, debe ser filtrada y desinfectada y su pH, concentración y niveles de exposición a desinfectantes vigilados rutinariamente y documentados. Hay un sistema de filtrado efectivo para sólidos y suspensiones, con una rutina de limpieza documentada y programada de acuerdo al volumen de agua y a su utilización. | | | |
| 14.7 | ¿Está cualificado el laboratorio que analiza el agua? | El análisis de agua para lavar productos debe ser realizado por un laboratorio que esté actualmente acreditado por la norma ISO 17025 o su equivalente o que demuestre vía documental que está en proceso de obtener dicha acreditación. | | | |
| 14.8 | ¿Se realizan tratamientos postcosecha? | No está permitido el uso de agrotóxicos en tratamientos de postcosecha | | | |
| 15. GESTIÓN DE RESIDUOS DEL ESTABLECIMIENTO: ORGÁNICOS E INORGÁNICOS | | | | | |
| 15.1 | ¿Existe un plan documentado para evitar o reducir los residuos y contaminantes? | Debe existir un plan documentado, amplio y actualizado que cubra todas las posibilidades referentes a la reducción, reciclaje de residuos, y contaminantes. Eje.: separar envases de agroquímicos y fertilizantes para reciclar y no incinerarlos, o compostar restos de cosecha que al incorporarlos al suelo aportarán materia orgánica, útil para mejorar estructura y fertilidad del mismo. | *Para evitar contaminaciones ambientales, del suelo, agua (acuíferos) y del aire.* | | |
| 15.2 | ¿Se mantienen limpios de basuras y residuos los campos y las instalaciones? | Se permiten basura y residuos insignificantes en áreas señaladas, así como también todo residuo producido durante el día de trabajo. Una vez terminadas las tareas debe ser retirada y clasificada según su origen para ser correctamente gestionada. | *Para mantener aéreas de trabajo limpias, evitar diseminar patógenos de enfermedades o vectores de plagas.* | | |
| 15.3 | ¿Tienen las instalaciones lugares designados para almacenar residuos? | Las explotaciones deben contar con áreas apropiadas y especialmente designadas para almacenar residuos. Los diferentes tipos de residuos deben ser identificados y almacenados por separado. | *Para evitar contaminaciones, proliferaciones de plagas y roedores.* | | |
| 15.4 | ¿Ha considerado el productor como puede ayudar a mejorar las condiciones ambientales en el entorno donde desarrolla su actividad? ¿De manera que no dañe y pueda beneficiar a la flora y fauna y por consiguiente a la comunidad local? | El productor debe participar en iniciativas y acciones de soporte medio ambiental. Por ej.: Creación de cortinas verdes o corredores biológicos, que favorecerán la flora y fauna autóctona. | *El cuidado del ambiente significa proteger el hábitat mejorando la calidad de vida de la comunidad local.* | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 16. SALUD, HIGIENE Y SEGURIDAD LABORAL | | | | | |
| 16.1 | ¿El Productor y/o Técnico responsable están al tanto de las tareas realizadas por la Comisión Nacional de Investigación sobre Agroquímicos -CNIA-? | Por Decreto 21 del año 2009 fue creada la Comisión Nacional de Investigación sobre Agroquímicos –CNIA- con el objetivo de investigar, prevenir y brindar asistencia y tratamiento a las personas expuestas al uso de productos químicos y sustancias agroquímicas con el propósito de promover la salud pública y la integridad del ambiente en todo el territorio nacional. | *La Auditoria General de la Nación -AGN- auditó en el año 2010 las actividades de la Comisión Nacional de Investigación sobre Agroquímicos - CNIA-. La AGN llama la atención sobre la inactividad de esta Comisión cuando señala que "la continuidad del trabajo de la CNIA permitiría al Estado contar con datos y análisis específicos de las realidades locales para actuar preventivamente". Además, permitiría que el Estado "cuente con su propia producción científica y no dependa de la información presentada por partes interesadas".* | | |
| 16.2 | ¿Hay botiquines de primeros auxilios disponibles en las inmediaciones de la zona de trabajo? | Debe haber equipos de primeros auxilios de fácil acceso y disponibles en las inmediaciones de la zona de trabajo. | *Asegura una pronta respuesta ante accidentes.* | | |
| 16.3 | ¿Hay señales de advertencia de peligro potenciales colocadas en las puertas de acceso al depósito de agrotóxicos, provisto este de lavaojos y duchas descontaminantes? | Deben existir señales de advertencias de peligros -claras y permanentes– colocadas en o al lado de las puertas de acceso a las instalaciones de agrotóxicos, como así también lavaojos y duchas descontaminantes. | | | |
| 16.4 | ¿Están equipados los trabajadores, incluyendo el personal subcontratado, con la ropa de protección adecuada según las instrucciones indicadas en la etiqueta de los agrotóxicos? | Deben estar disponibles y se mantienen en buen estado los juegos completos de protección personal (botas de goma, mamelucos impermeables a substancias tóxicas, delantales, guantes de goma, mascaras con filtros adecuados al producto a utilizar, antiparras) para que se cumplan los requisitos de manipulación y aplicación de productos agrotóxicos | *Ley Nacional 19.587 Decreto 351/79* | | |
| 16.5 | ¿Se guarda la ropa y los equipos de protección personal separados de los agrotóxicos? | El equipo de protección personal (incluyendo los filtros de recambio, etc.). Se guarda aparte o separado de los productos agrotóxicos, en un área bien ventilada. | *Ley Nacional 19.587 Decreto 351/79* | | |
| 17. CAPACITACIÓN DEL PERSONAL | | | | | |
| 17.1 | ¿Recibe información todo operario que maneja o aplica productos agrotóxicos? | Todo operario que manipule o aplique productos agrotóxicos debe demostrar su competencia técnica con un título oficial o bien con un certificado de asistencia a un curso específico para tal objeto. | *Operario Hortícola. Resol. N° 178/12 del Consejo Federal de Educación. El aplicador responsable de manipular los agroquímicos tendrá los conocimientos necesarios para desempeñar sus tareas.* | | |

Niveles:

.- **OB** = Obligatorio
.- **RD** = Recomendado
.- **NA** = No Aplicable

Plazos: Se expresarán en meses.

Nota: El municipio determinará los parámetros mencionados luego de evaluar el universo de productores de su distrito.

## REFERENCIAS

Barsky, A. (2005). El periurbano productivo, un espacio en constante transformación. Introducción al estado del debate, con referencias al caso de Buenos Aires. España. Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales. Universidad de Barcelona. Vol 9. Nº 194 (36).

Cámara de Sanidad Agropecuaria y Fertilizantes (2009). Guía de productos fitosanitarios. 14° Edición. Argentina.

Defensor del Pueblo de la Provincia de Buenos Aires – Universidad Nacional de La Plata. (2013). Relevamiento de la utilización de agroquímicos en la Provincia de Buenos Aires. Mapa de situación e incidencia sobre la salud. Argentina.

FAO – INTA (2010). Buenas Prácticas Agrícolas para la Agricultura Familiar. Cadena de las principales hortalizas de hojas en Argentina. Argentina. Editores: Ferratto, Jorge; Rodriguez Fazzone, Marcos.

FAO –INTA (2011). Manual de Buenas Prácticas Agrícolas en la cadena de tomate. Argentina. Editores: Argerich, Cosme; Troilo, Liliana.

FAO (2006). Las buenas prácticas agrícolas. En busca de la sostenibilidad, competitividad y seguridad alimentaria. Chile. Izquierdo, Juan;Rodriguez Fassone, Marcos.

Giuffre, Lidia (2008). Agrosistemas, Impacto ambiental y sustentabilidad. Argentina, Editorial FAUBA. Buenos Aires.

IHOBE (2001). Manual IHOBE ISO 14001 Operativo de implantación. España. Departamento de Ordenación del Territorio, Vivienda y Medioambiente. Gobierno Vasco.

INTA (2009). Guía de prevención de riesgos laborales para los trabajadores del sector hortícola. Argentina. Paunero, Ignacio. INTA San Pedro.

INTA (2012). Manual de horticultura periurbana. Argentina. Editores: Mitidieri, Mariel; Corbino, Graciela. San Pedro.

Norma EUREPGAP Frutas y hortalizas (2005). Versión en español 2.1- Oct04. Reglamento General. Puntos de control y criterios de cumplimiento. Listado de verificación.

# *COOPERATIVAS COMO DESTINOS SUSTENTABLES. ANÁLISIS INICIAL SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS RESOLUCIONES DE N° 137, 138 Y 139 (2013) DEL ORGANISMO PROVINCIAL DE DESARROLLO SUSTENTABLE (OPDS) DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES*[1]

**FAUSTINA SARANDÓN** (IDIHCS-CONICET) - **PABLO JAVIER SCHAMBER** (ICSYA-UNAJ, UNQ-CONICET, UNLA)

**LUIS MARIO COUYOUPETROU** (ICSYA-UNAJ)

**PALABRAS CLAVE**

*Políticas públicas | Recuperadores Urbanos | Residuos Sólidos Urbanos | Desarrollo sustentable*

## RESUMEN

Hacia fines del año 2013 fueron impulsadas por el Organismo Provincial de Desarrollo Sustentable (OPDS) una serie de normativas que constituyen un cambio de paradigma para el tratamiento de los residuos en la provincia de Buenos Aires. A partir de su entrada en vigencia, los Grandes Generadores deben gestionar sus propios residuos. Dicha gestión incluye la separación en origen de los materiales reciclables, el transporte y el tratamiento de los mismos. Las normativas buscan además promover inclusión social y para ello reconocen explícitamente que los recuperadores urbanos organizados en cooperativas pueden participar como "Destinos Sustentables", brindando servicios de transporte y tratamiento de los residuos reciclables en sus propias instalaciones.

Este trabajo se propone analizar el modo como se ha venido dando la incorporación de las cooperativas en el marco de dichas normativas, observando tanto las dificultades que se presentaron, las formas de resolución de esas dificultades así como las tensiones que se generaron entre las organizaciones y el OPDS, ante el cambio de funcionarios en el Organismo en diciembre de 2015.

1 Esta ponencia surge del trabajo conjunto que en el marco de varios proyectos de investigación y transferencia vienen interactuando equipos técnicos de las siguientes unidades académicas: UNAJ, UNQ, UNLa.

## INTRODUCCIÓN

Las Resoluciones N° 137, 138 y 139 del 2013 impulsadas por el Organismo Provincial para el Desarrollo Sostenible (OPDS) de la provincia de Buenos Aires constituyen un cambio de paradigma para el tratamiento de los residuos. A partir de su entrada en vigencia, los Grandes Generadores incluidos –hoteles 4 y 5 estrellas, shoppings y galerías comerciales, hipermercados, locales de comidas rápidas, barrios cerrados y clubes de campo, e industrias- deben gestionar sus propios residuos. Esta gestión incluye la separación en origen de los materiales reciclables, el transporte y el tratamiento de los mismos con el propósito de que sean reingresados al circuito productivo. De esta forma, estos materiales se convierten en materias primas para procesos industriales, disminuyendo la extracción del medio natural, ahorrando energía, llevando menos residuos a los sitios de disposición final, entre otros beneficios.

Dichas normativas buscan promover acciones para maximizar el recupero de los materiales reciclables y/o valorizables producidos por Grandes Generadores, y disminuir el volumen destinado a disposición final. Además buscan promover la inclusión social, para lo cual reconocen explícitamente que los Recuperadores Urbanos organizados en cooperativas pueden participar como "Destinos Sustentables", brindando servicios de transporte y tratamiento de los residuos reciclables en sus propias instalaciones.

Las cooperativas de Recuperadores Urbanos de la provincia de Buenos Aires se encuentran en distintas condiciones en términos legales y organizativos, así como presentan situaciones heterogéneas en cuanto a equipamiento e infraestructura, lo que marca diferencias en cuanto a la posibilidad real de participar de forma más o menos inmediata de las alternativas que ofrecen las Resoluciones mencionadas.

Luego de transcurridos aproximadamente 3 años de la implementación de estas normativas, se busca reflexionar sobre su desarrollo, especialmente respecto al desempeño de las cooperativas como Destinos Sustentables en la implementación de las Resoluciones y su interacción con el OPDS como autoridad de aplicación.

El propósito de este trabajo es analizar el desarrollo que ha venido teniendo la implementación de las Resoluciones N° 137, 138 y 139 de grandes generadores del OPDS, y particularmenteanalizar la incorporación de las cooperativas de Recuperadores Urbanos como Destinos Sustentables. En este sentido observaremos algunas las dificultades que se presentaron y ciertas formas de resolución de esas dificultades, así como las tensiones que se generaron entre las organizaciones y el OPDS, ante el cambio de funcionarios en el Organismo en diciembre de 2015. Utilizamos un abordaje cualitativo, con fuentes de información primaria como entrevistas en profundidad a representantes del OPDS, a cooperativas de Recuperadores Urbanos así como el registro de encuentros realizados entre varias-cooperativas, y entre cooperativas y grandes generadores[2]. Las fuentes de información secundaria

2 Hasta el presente se han realizado 4 jornadas de trabajo en el marco de los proyectos en los que participamos: 1º ENCUENTRO COOPERATIVAS DE RECUPERADORES URBANOS Y UNIVERSIDADES: Taller de evaluación de la implementación de las Resoluciones de grandes generadores del OPDS (3-08-2015), 2º ENCUENTRO COOPERATIVAS DE RECUPERADORES URBANOS Y UNIVERSIDADES. Taller sobre manifiesto electrónico y certificados de tratamiento de RSU reciclables (27-10-2015), I Jornada para el Debate Programático Cooperativas de Cartoneros/Recuperadores y Universidades Nacionales (4-07-2016) y II Jornada para el Debate Programático Cooperativas de Cartoneros/Recuperadores y Universidades (16-11-2016)

son estadísticas oficiales de gestión de residuos, la utilización de prensa escrita e información proveniente de páginas Web.

## EL ESPÍRITU DE LAS RESOLUCIONES

Las Resoluciones N° 137, 138 y 139 del 2013 del OPDS de la provincia de Buenos Aires establecen que los grandes generadores de Residuos Sólidos Urbanos (RSU), definidos como aquellos que generan más de 1000kg por mes y estén situados dentro de los Municipios que disponen sus residuos en la Coordinación Ecológica Área Metropolitana Sociedad del Estado (CEAMSE), deberán "implementar un Plan de Gestión diferenciada de Residuos Sólidos Urbanos, debiendo hacerse cargo de su separación en origen y transporte de la fracción reciclable para su tratamiento"[3]. La fracción de residuos reciclables deberá ser llevada a un "Destino Sustentable", el cual les otorgará un certificado por el tratamiento adecuado y el reciclado del residuo, donde constarán entre otros datos el peso y tipo de residuo recibido.

Para poder constituirse como Destinos Sustentables los interesados deberáninscribirse en el Registro de Tecnologías del OPDS regido por la Resolución N°367/10.Para facilitar la inscripción de las cooperativas de cartoneros a dicho Registro, el OPDS introdujo la Resolución N°20/14 que elimina y simplifica los trámites para obtener la habilitación. En efecto, en los considerandos de esta última Resolución se menciona que

> *"Que corresponde efectuar un distingo para las actividades de escasa complejidad como el acopio o almacenamiento transitorio, segregación, acondicionamiento, enfardado, prensado y compactado de los residuos sólidos urbanos, adecuando en esta instancia los requisitos que deben cumplimentarse al inscribir este tipo de tecnologías"… y "Que para dar cumplimiento a lo resuelto y lograr una gestión exitosa las cooperativas de clasificación y recuperación de residuos sólidos urbanos resultan un actor fundamental" (nuestro subrayado).*

Si bien las modificaciones incluidas con la Resolución 20/14 no establecen distinciones en relación a los tipos de figuras jurídicas capaces de inscribirse, sino en torno a actividades de "escasa complejidad", tanto esta modificación como las propias Resoluciones que afectan a los grandes generadores fueran hechas con el claro propósito de beneficiar a las cooperativas de cartoneros. Ello puede advertirse por ejemplo en la letra de las Resoluciones cuando dicen tener el objetivo de

> *"implementar las acciones para maximizar el recupero de los materiales reciclables y/o valorizables, y disminuir el volumen destinado a disposición final, de acuerdo a las definiciones que aquí se establecen, promoviendo la inclusión social y el desarrollo económico de las cooperativas, pues mejoran la productividad marginal e incrementan la masa de trabajadores" (Res. 137/13, nuestro subrayado).*

En otras palabras, ello implica la intención de minimizar la cantidad de basura enterrada en los rellenos sanitarios de la CEAMSE y maximizar el recupero del material reciclable *a través de las cooperativas de recuperadores urbanos.*

3 Resolución N°137/13

## LOS GRANDES GENERADORES

Los grandes generadores(GG) implicados en la normativa son los Clubes de Campo y Barrios Cerrados (Res. 137/13); los hoteles de cuatro y cinco estrellas, los shoppings y galerías comerciales, los hipermercados y las cadenas de locales de comidas rápidas (Res. 138/13); y los establecimientos industriales (Res. 139/13).

Un antecedente de las Resoluciones de GG es la Ley provincial N° 14.273 del 2011, que en su Artículo 3 considera los GG de residuos como aquellos establecimientos privados que generen más de 1.000 kilogramos de residuos al mes[4]. Si bien existen algunas similitudes entre la Ley provincial y las Resoluciones, como el establecimiento de quiénes son GG y la cantidad de residuos que deben generar, la principal innovación de las Resoluciones es la obligación a separar los residuos en dos categorías que deben ser transportadas y procesadas de forma independiente.

La Resolución 138/13 destinada a hoteles de cuatro y cinco estrellas, los shoppings y galerías comerciales, los hipermercados y las cadenas de locales de comidas rápidas, y la Resolución N° 139/13 destinada a los establecimientos industriales, se enmarcan en la Ley Provincial N° 14273/11 de grandes generadores de residuos.

Pero la Resolución 137/13 se encarga específicamente de los Clubes de Campo y Barrios Cerrados; los mismos están regidos por el Decreto-Ley N° 8912/77 de "Ordenamiento Territorial y Uso del Suelo", que establece la previsión de un sistema de residuos que no provoque humos, olores, etc. Si bien estos GG cumplen con las condiciones de la Ley Provincial N° 14273/11, ya que son establecimientos privados que generan más de 1.000kg de residuos por mes, los Clubes de Campo y Barrios Cerrados no se encuentran entre los GG implicados en esa Ley provincial, y esto también fue una gran novedad en las Resoluciones.

## ALGUNAS CUESTIONES EN TORNO A LOS DESTINOS SUSTENTABLES

Desde el inicio de la implementación de las Resoluciones en el año 2014 hasta la actualidad, han habido algunos cambios, tanto en el ejercicio por parte de los Destinos Sustentables, como en la forma de implementar la política por parte del OPDS. En diciembre del 2015, junto con el cambio de gobierno nacional y provincial, fueron reemplazadas las autoridades del OPDS, repercutiendo en todas las direcciones del Organismo. Esto implicó algunas modificaciones en la implementación de las Resoluciones, la revisión de algunas normativas y un cambio de interlocutores para el diálogo con las cooperativas. Además el cambio en la situación económica del país, particularmente el aumento del desempleo y la variación de los precios de los materiales reciclables, fuepercibido por algunos referentes de las cooperativas como un nuevo escenario desfavorable para su trabajo.

En otros trabajos se han abordado algunas problemáticas surgidas principalmente en los primeros meses desde la implementación de la normativa (Sarandón, 2016). Aquí retomaremos algunas de esas cuestiones a la luz de estos cambios de coyuntura y de gestión.

4 "Los super e hipermercados, los shoppings y galerías comerciales, los hoteles de 4 y 5 estrella, comercios, industrias, empresas de servicios, universidades privadas y toda actividad privada comercial e inherente a las actividades autorizadas, que generen más de mil (1.000) kilogramos de residuos al mes". Artículo 3 de la Ley provincial 14.273/11.

Si bien, como se mencionó, la Ley 14.273/11determinaba que ciertos grandes generadores que disponían en CEAMSE debían hacerse cargo del transporte y el tratamiento de sus residuos, existía un número de grandes generadores que quedaban por fuera de la normativa[5]. Si bien muchos grandes generadores venían implementando acciones respecto a sus residuos, ya sea separación en origen y entrega del material a Recuperadores Urbanos, es recién con las Resoluciones cuando se los obliga a costear por el tratamiento de los materiales reciclables generados por ellos, presentar un Plan de gestión, y registrar el destino de sus residuos mediante una certificación.

Tanto esta obligatoriedad con costo, como las facilidades para la inscripción en el Registro de Tecnologías, fue interpretado por los referentes de las cooperativas de Recuperadores Urbanos como un reconocimiento a su histórico rol y como unaoportunidad para aumentar sus ingresos. No se trata sólo de recibir la filantrópica donación de los residuos reciclables de un gran generador, sino de poder cobrarles por el servicio de retiro, transporte, recepción y tratamiento. En palabras de uno de ellos:

> *"Si vos hacés un acuerdo con un GG de las dimensiones de Mc Donalds o Carrefour... iba a haber trabajo, iba a generar ingreso de dinero. Se iba a empezar a separar porque eso es una decisión política. Separar el residuo, el valor del residuo del trabajo ¿cómo no vas a pagar un proceso de reciclado? Si vos como sociedad pagás un proceso de basura, ¿cómo no vas a pagar un proceso de reciclado? Las empresas y hasta los mismos municipios te quieren pagar con basura, no por el reciclado" (Entrevista a Eduardo, 15 de enero de 2016).*

En el marco de reuniones que se llevaron a cabo en distintas oportunidades, muchas cooperativas acordaron establecer un precio mínimo por el cobro delarecepción y tratamiento del material y otro precio mínimo por el transporte del mismo desde el generador hasta su propia sede (Sarandón, 2016:101). Sin embargo, este acuerdo no fue acatado por todas las Cooperativas.En los talleres realizados por las Universidades con las cooperativas Área Metropolitana de la provincia de Buenos Aires, la falta de acuerdo respecto al cobro del servicio fue un tema recurrente.Ello se evidencia en los informes que se generaron con los reportes de las mesas de trabajo organizadas durante los mismos:

> *"A pesar de que en el marco de una capacitación promovida desde la OPDS e implementada por INTI se habían establecido criterios para el cobro a los GG por la prestación del servicio de retiro, no todas las cooperativas respetan dichos criterios, e incluso varias lo realizan de modo gratuito. Esto representa un inconveniente para quienes sí cobran. En este sentido, algunos de los participantes se mostraron a favor de que la OPDS establezca en las Resoluciones las tarifas mínimas que deben cobrarse" (Mesa 1: información y acceso como destino sustentable, 3 de agosto de 2015).*
> *"No todas las Cooperativas cobran por el Servicio y esto genera un problema interno entre las Cooperativas. Algunas voces decían que se les hacía muy difícil lograr que el GG pague por el servicio, entonces aceptaban igual el trabajo porque les sirve el material. Sigue muy presente la idea de que lo pactado en el Taller de costos es lo que se debe respetar" (Mesa 2: Contacto y diálogo con Grandes Generadores, 3 de agosto de 2015).*

5 El artículo 1° de la Ley 14273, sancionada por la Provincia de Buenos Aires en el año 2011, establece que los Grandes Generadores (GG) de residuos domiciliarios o asimilables, que dispongan sus residuos en la CEAMSE, deberán incorporarse al programa de generadores privados de la misma, debiendo abonar el transporte y la disposición final de los residuos generados. Asimismo deberán ser los municipios en donde se encuentren situados los GG, quienes lleven adelante la inscripción de los GG en el programa de generadores privados de la CEAMSE.

Si bien en oportunidad de un evento que se realizó el 27 de febrero de 2014, conel Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI), la Universidad Nacional de La Plata y el OPDS, se establecieron criterios de cálculo para el cobro a los GG, muchas Cooperativas nunca lograron aplicarlo. En algunos casos no consideran conveniente cobrar como estrategia para obtener clientes entre los GG.Dado que los GG producen residuos de buena calidad, como PET, papel, cartón, etc. y en grandes cantidades, muchas veces las cooperativas de Recuperadores Urbanos se ven en la necesidad de recibir ese material aún sin cobrar por el tratamiento del mismo, pero valiéndose de la venta de lo recibido.

Una demanda que también se observa en las notas de campo de los Talleres, es la intervención del OPDS para regular el cobro del servicio, ya sea estableciendo la tarifa como presionando a los GG para que paguen por el servicio. Tanto la primera gestión provincial implementadora de la política como la actual, tuvieron una postura muy similar respecto a no interferir sobre el pago que los GG realizan a los Destinos Sustentables por el tratamiento de los residuos, aun cuando las Resoluciones explicitan que el GG debe "hacerse cargo de la separación en origen, transporte, tratamiento y/o disposición final de los mismos" (Res. N°138/13).

Este aspecto fue mencionado como una dificultad por el encargado del Área de Cooperativas del OPDS en oportunidad de una entrevista. Manifestó que el organismo no puede involucrarse en la exigencia de pagos o cobros entre los grandes generadores y los Destinos Sustentables, y advirtió sobre el potencial riesgoque representa para algunas cooperativas que ante dicha exigencia el GG elija a una empresa privada para el tratamiento de sus residuos. La competencia con las empresas privadas fue, desde el inicio de la implementación de estas Resoluciones, un miedo latente, ya que no tardaron en surgir nuevas empresas que ofrecían sus servicios. Es por esto que en el año 2016, desde el OPDS evaluaron la posibilidad de elevar las exigencias hacia los privados como tratadores de residuos, por ejemplo, solicitando una Evaluación de Impacto Ambiental tal y como lo determina la Ley 11.723/95 de la provincia de Buenos Aires.

No obstante, algunos entrevistados hicieron mención a la posibilidad de que, de seguir favoreciendo la inscripción en el Registro de Tecnologías a las Cooperativas, muchos prestadores privados elijan esa figura jurídica para identificarse. Ante ello OPDS evalúa la opción de que la Cooperativa tenga que presentar un aval del municipio o de una organización social para dar cuenta de que es una Cooperativa con fines de inclusión social, pero esta alternativa no se ha llevado a cabo hasta el presente. En cualquier caso, la intención del OPDS respecto a las Resoluciones fue dificultar el camino de las empresas privadas y facilitárselo a las Cooperativas, aunque no siempre tuvo resultados.

## LA INSCRIPCIÓN AL REGISTRO DE TECNOLOGÍAS

Como hemos dicho, para que una Cooperativa pueda ser un Destino Sustentable debe inscribirse en el Registro de Tecnologías. Esta inscripción requiere de la presentación de la documentación de la Cooperativa –estatuto, cuit, domicilio, etc.- y un informe técnico. El mismo deberá ser realizado por un Profesional que debe estar inscripto en el Registro de Profesionales del OPDS (Resolución N° 195/96)[6]. El informe técnico debe dar cuenta de cómo trabaja la Cooperativa, cómo son las instalaciones, qué tipo y quécantidades de materiales procesan, entre otras cosas. Luego este informe es

6 http://www.opds.gba.gov.ar/index.php/paginas/ver/rip

evaluado por el personal del Registro de Tecnologías y una vez aprobado la Cooperativa recibe una Disposición firmada por el Director provincial del Residuos del OPDS. Desde el año 2016, con la nueva gestión del OPDS, además de este procedimiento detallado, los técnicos del Organismo realizan una visita a la Cooperativa para conocer las instalaciones y complementar la evaluación.

> *"Es un relevamiento donde se ven, no sólo lo que hace día a día, los productos que procesan, sino que también está apuntado a ver cuestiones sociales y de género. Si trabajan con chicos, cómo interactúan con cartoneros, cómo están relacionados políticamente –políticamente a si están con alguna Federación o no-. Y después se hace un relevamiento sobre algunas cuestiones de seguridad e higiene, acotado a lo que es carga de fuego, instalaciones eléctricas, control de vectores, elementos de protección personal y si tienen alguna periodicidad de algún plan de vacunación, propio o municipal o del Estado, alguna intervención. También vemos si están en el marco de algún plan social, si el Estado llega además de alguna forma"(Entrevista, Germán Diz, encargado del Área de Cooperativas del OPDS, 11 de julio de 2017).*

Luego de tres años de haberse implementado esta política, algunas Cooperativas aún no hay obtenido la habilitación como Destinos Sustentables, y esto por varios motivos. Por desconocimiento de la normativa;por la imposibilidad de cumplir con los requisitos; por no poder contratar a un Profesional para el informe técnico o porque iniciaron el trámite pero su expediente está demorado o en evaluación. Actualmente existen 20 expedientes "en trámite", es decir, que fueron evaluados pero que no fueron aprobados por falta de información, de alguna firma o por no haber sido aún visitados por los técnicos del Organismo.

El 9 de mayo del 2017, varias Cooperativas nucleadas en la Federación Argentina de Cartoneros y Recicladores (FACYR) realizaron una marcha hacia la sede del OPDS en la ciudad de La Plata. Si bien la marcha fue en conjunto con otras organizaciones que tenían sus propios reclamos hacia el gobierno municipal de La Plata, las Cooperativas de la FACYR llevaban el reclamo de la falta de aprobación de varios expedientes presentados hacía mucho tiempo, y que continuaban "en trámite" y no eran aprobados. Según conversaciones con distintos representantes que estaban en la marcha, el OPDS les había dicho que iba a visitar a esas Cooperativas cuyos expedientes estaban "en trámite" pero que no habían ido nunca. El mayor enojo había llegado cuando un Técnico del OPDS había anunciado su visita a una Cooperativa del partido de Lanús, donde lo estaban esperando con muchas ansias y preparativos, pero al acercarse al barrio donde estaba situada la Cooperativa, el Técnico se había sentido en peligro y decidió retirarse sin dar aviso a quienes lo estaban esperando.

Según el OPDS se están realizando las visitas semanalmente y la falta de aprobación de muchos de los expedientes que están "en trámite" es porque adeudan información o las firmas correspondientes.

> *"Eso también es otro de los problemas que, más allá de las buenas voluntades que puedan haber, de las gestiones de turno –yo soy empleado así que la gestión van a seguir pasando, y yo voy a seguir estando-, pero más allá de eso, por ahí lo que cuesta más entender a los cooperativistas es que hay cuestiones que ellos también tienen que agiornarse. Hay cuestiones que, no es por falta de voluntad ni porque uno ponga palos en la rueda, todo lo contrario. Como vos habrás escuchado, acá lo que hacemos es tratar de -tampoco vía libre para que hagan cualquier cosa-, todo lo que estamos haciendo es para que ellos puedan trabajar en condiciones y que puedan seguir ganando clientes. En el marco de estar en mejores condiciones. Pero no entienden a veces que hay cuestiones que tienen que cumplirse, y eso también es una lucha. Algunos la tienen re clara, que no dicen nada porque saben que ellos si tienen que cumplir tienen que cumplir, y otros piensan que uno está, uno*

*no "yo", el organismo está tratando de frenarlos. Y no es así, hay cuestiones legales que hay que cumplir. Y ahí ya excede a las buenas voluntades o a las malas voluntades. Y como nosotros somos un ente provincial, no podemos hacer la vista gorda a determinadas cuestiones. Ahí podemos decir, excede a las buenas o a las malas voluntades. Y eso a veces cuesta que entiendan. Después bueno, cuando uno lo charla bajan y como que entienden pero bueno. No es fácil" (Entrevista, Germán Diz, encargado del área de Cooperativas del OPDS, 11 de julio de 2017).*

Muchos referentes de las Cooperativas,sin embargo, notan que el OPDS no fiscaliza con igual énfasis a las Cooperativas que buscan inscribirse en el registro que a los grandes generadores, obligados a presentar Planes de Gestión y contratar Destinos Sustentables. La demanda de una mayor presión del OPDS hacia los GG fue constantemente resaltada en las entrevistas y en los Talleres:

*"Por eso más seguimiento del OPDS, sería bueno, como que poner entre la Municipalidad y el OPDS que sea más serio todo, para tener los GG y más trabajo. Muchos dicen "ah sí pero es una resolución, no es" me entendés, pero si ven que realmente le cobran la multa, que le hacen todas esas cosas y que trabajo en serio…" (Entrevista a Graciela, 15 de enero de 2016).*

También surge del trabajo de campo la exigencia hacia los Municipios, ya que son éstos los responsables de la gestión de los residuos según la Ley 13.592/06. En otra nota de campo se observa este tema:

*"Se destacó la falta de articulación entre OPDS y Municipios para exigir a los GG radicados en sus jurisdicciones la adecuación y el cumplimiento de las Resoluciones. Esa articulación se consideró necesaria. Además, se instó a que los municipios deben informar a los GG de todos los destinos sustentables habilitados, y no sugerir a los GG sólo algunos con los que eventualmente algún agente municipal pueda tener vinculaciones"(Mesa 1: información y acceso como destino sustentable).*

Si bien las Resoluciones son de aplicación provincial, son los Municipios los que organizan la gestión de los residuos y muchos de ellos acompañaron a las Resoluciones con Ordenanzas municipales que también obligan a los GG a separar sus residuos y reconocen a las Cooperativas como tratadores de los mismos, como la Ordenanza N° 12.554/16 del municipio de Quilmes, la Ordenanza Municipal N° 9463/2015 de Rosario, la Ordenanza N°11917/12 de la ciudad de Santa Fe, la Ordenanza N°16161/17 de Lomas de Zamora y la Ordenanza N°10742/16 del municipio de Almirante Brown.

Como no todas las Cooperativas tienen la inscripción al Registro de Tecnologías para actuar como Destinos Sustentables, una práctica que desde el inicio de las Resoluciones surgió entre las Cooperativas era el préstamo de los certificados de tratamiento. Esto es, una Cooperativa que está inscripta en el Registro de Tecnologías realiza el certificado electrónico para que otra Cooperativa, no inscripta en el Registro, se lo entregue al GG y pueda así obtener el material y hasta cobrar por el tratamiento.

En una reunión con las Cooperativas en la Universidad Nacional de Quilmes[7], desde la Cooperativa CIRUJA se llamaba aque el que esté habilitado, habilite a los demás y que comparta la habilitación y los certificados.En esta misma línea, desde la Cooperativa Recuperadores del Sur

7 "Jornadas para el Debate Programático 2016. (Re)Pensar la gestión de residuos reciclables en la Provincia de Buenos Aires. Reciclaje Inclusivo + Economía Circular". 4 de julio de 2016, Universidad Nacional de Quilmes, Roque Sáenz Peña 352, Bernal.

también se llamaba a prestar los certificados a los cartoneros que tuvieran una situación informal, por ejemplo,para que puedan recolectar y tratar los residuos de un Mc Donalds.

Si bien en el inicio de las Resoluciones esta práctica era abalada informalmente por el OPDS para que todas las Cooperativas pudieran incorporarse a la normativa, con el cambio de gestión esto dejó de ser aceptado. Sobre esto nos mencionaban:

> *"En el relevamiento, además de todo lo que te comentaba, también nosotros les preguntamos el tipo de producto y qué volúmenes (…) Y eso les sirve de apoyatura al Registro de Tecnologías para ver realmente si es lo que dicen que presentaron para tratar esos volúmenes. Y después, puede ser que -te voy a decir un número- 90 toneladas son lo que los dijeron que iban a procesar, bueno si están dentro de los 90 está bien. Si de 90 pasaron a 1000, algo ahí no anda. De momento estarían excedidos a la capacidad que ellos dicen que tienen" (Entrevista, Germán Diz, encargado del área de Cooperativas del OPDS, 11 de julio de 2017).*

Este exceso de la capacidad declarada al que se refiere el entrevistado significa que la Cooperativa registrada, al declarar una capacidad de trabajo, no puede tercerizar esta tarea, por más que sea en pos de una ayuda entre Cooperativas.

Un caso bastante particular es el de las Cooperativas –o Plantas sociales- del Reciparque de CEAMSE, donde era CEAMSE el que formalmente figuraba como tratador del residuos, y quien emitía los certificados, pero eran las Cooperativas ubicadas dentro de la CEAMSE, las que procesaban esos materiales. Estas Cooperativas reciben diversos camiones que en vez de ingresar directamente al relleno sanitario de Norte III, primero pasan por las plantas sociales donde allí se procesan las bolsas y se recuperan materiales. Pero en los casos de los GG que se enmarcan en las Resoluciones, no pagan por el servicio y obtenían el certificado de CEAMSE. Con el cambio de gestión dentro del OPDS, esta situación se modificó y no se permitió que sea la CEAMSE la que emita este certificado, lo que generó que las Cooperativas del Reciparque tuvieran que inscribirse como Destino Sustentable.

Si bien estar registrados en el OPDS es el cambio significativo de las Resoluciones, esto no asegura la obtención de clientes GG, como hemos descripto. Muchas Cooperativas que están inscriptas no consiguen clientes GG que las quieran contratar o que siquiera acepten adecuarse a las Resoluciones y separar sus residuos reciclables. Como se detalla en las siguientes notas de campo:

> *"En varios casos (Villa Itatí) tener la habilitación como Destino Sustentable no representó ningún cambio respecto de situaciones preexistentes. No se sienten ahora en condiciones de exigir el cobro a empresas a las que hasta ahora les retiran en forma gratuita. Tampoco implicó aumentar el número de GG. En algunos casos, tener la habilitación como Destino Sustentable resultó contraproducente, ya que algunos GG dejaron de entregarles el material por ese motivo"(Mesa 1: información y acceso como destino sustentable).*
> *"Los mismos compañeros se piensan que vos teniendo los papeles todo…. no lo salís a buscar, se piensan que va a venir a tus pies. Y no! hay que salir a buscar a los Countries, salir a lucharla a pelearla, decirles. Es eso" (Entrevista a Graciela, 15 de enero de 2016).*

## REUNIONES DE LA MESA DE TRABAJO

Desde que se implementaron las Resoluciones se creó una Mesa de Trabajo entre las Cooperativas y el OPDS. La convocatoria a las reuniones de la Mesa de Trabajo eran gestionadas por el OPDS, ya

sea por correo electrónico como por teléfono (Sarandón, 2016). Con el cambio de gestión, las Cooperativas individualmente pedían reuniones con el Director provincial, pero este cambió la lógica. Planteó a las Cooperativas que si querían hacer reuniones, la convocatoria debía ser organizada por las Cooperativas, o las Federaciones que las agrupan y representan. De este modo las reuniones dejaron de ser solamente con el Director de línea para pasar a ser con el Director Provincial, a las cuales asistían principalmente los representantes de las principales Federaciones de Cooperativas de Recuperadores Urbanos.

> *"Empezamos a reunirnos, primero con cada una de las Cooperativas, que son muchas. Después propiciamos el diálogo con la Federación que las representa. Hoy podemos decir que tenemos una mesa de trabajo, formada por las dos Federaciones más grandes de la provincia. Se ha podido establecer un mecanismo de trabajo, tenemos mesas de trabajo específicas: el área de normativa, el área social y el área de grandes generadores o productiva. Este ámbito realmente es interesante para desarrollar temas en ese sentido" (Walter Vega, Director Provincial de Residuos, OPDS. 16 de noviembre de 2016).*

Este cambio obligó a las Cooperativas a que tuvieran que generar instancias de organización superiores para poder llevar sus demandas y consultas a las reuniones con el OPDS.

> *"Si, se hacen reuniones, si sí. Se hacen reuniones pero no en particular con cooperativas, sino con la Federación. La línea que hay es, por lo menos, de la gestión, es no hacer reuniones en particular sino que aquellos que están representados, que sean representados por sus representantes" (Entrevista, Germán Diz, encargado del área de Cooperativas del OPDS. 11 de julio de 2017).*

Otro cambio introducido por la nueva gestión del OPDS es la revisión de la Resolución N°139/13 dirigida a las Industrias. Esto implica que al igual que el resto de sus residuos industriales, los mismos deberán ser transportados por medio de un vehículo autorizado por el OPDS. Esto generó muchas complicaciones para las Cooperativas ya que son muy pocas las que consiguieron la habilitación de sus vehículos.

> *"La imposibilidad de adquirir nuevos transportes o mejorar las condiciones de los ya existentes fue un punto en común en la mayoría de las cooperativas. La dificultad para realizar un mantenimiento adecuado, el combustible y los problemas de papeles son los impedimentos más frecuentes.*
> *Por este motivo muchas de las cooperativas deben alquilar el transporte a terceros porque no pueden tener sus vehículos propios. Esta situación implica el aumento de sus costos ya que deben abonar a transportistas por el retiro de los materiales.*
> *En algunas ocasiones logran conseguir camiones pero son compactadores y no les sirven para llevar a cabo su trabajo porque terminan comprimiendo y contaminando los materiales reciclables. Por lo tanto, el vehículo más apropiado es el camión con caja seca" (Mesa 3: Transporte e Infraestructura).*

Si bien no se sabe el motivo, actualmente esta Resolución se encuentra en estado de revisión, como informaba el encargado del área de Cooperativas del OPDS:

> *"si, ahora en particular la Resolución 139 que tiene que ver con los residuos sólidos urbanos o asimilables a los RSU, está en revisión. Sé que está en revisión, desconozco… eso lo maneja el área legal en conjunto con la dirección, la provincial de residuos. Sé que están trabajando sobre eso"*

No se obtuvo información si la revisión de esta Resolución tendrá en cuenta esta dificultad que resultó para las Cooperativas de tener que contar con un vehículo habilitado o si será una modificación para las Industrias que mantenga la condición vehicular.

## REFLEXIONES FINALES

El trabajo se propuso analizar la incorporación de las Cooperativas de Recuperadores Urbanos como Destinos Sustentables en el marco de las Resoluciones de grandes generadores del OPDS. Como se ha intentado describir, la aplicación de una política de gestión de residuos de los grandes generadores implica tensiones entre la planificación y la reglamentación que para el Organismo de aplicación de la normativa deben cumplirse, y la práctica diaria de las Cooperativas que se encuentran con recursos limitados y desafíos constantes.

Algunas de las dificultades que se identificaron por parte de las Cooperativas en el año 2015 fueron también identificadas en los relevamientos del año 2016. Ejemplo de esto es la problemática en torno a la Resolución N°139/13 y el requisito del vehículo autorizado, el contacto con un Profesional habilitado para que realice los informes técnicos, la falta de fiscalización por parte del OPDS hacia los GG y la dificultad del cobro por el servicio de tratamiento. Pero con el cambio de gestión, algunos temas nuevos se pusieron en la mesa de discusión, como sucedió con las revisiones de los expedientes "en trámite", el requisito de previa visita a la Cooperativa y la traba para el préstamo de los certificados de tratamiento.

Pero para el OPDS también surgieron nuevas problemáticas en el transcurso de la implementación de la política que fueron abordadas de forma diferente con cada gestión. Un ejemplo de esto fue la revisión de la seguridad e higiene en el trabajo, la corroboración de lo que había sido declarado en el expediente con la realidad de la Cooperativa, la tercerización del trabajo y el préstamo de los certificados, y por último la anunciada revisión de la Resolución N°139/13.

Si bien el cambio de gestión al interior del Organismo presentó varias modificaciones, una continuidad que sigue siendo resaltada por todos los actores son las reuniones de la Mesa de Trabajo iniciada en diciembre de 2013. Este espacio hoy en día involucra a los representantes de las Federaciones de Recuperadores Urbanos del Área Metropolitana de Buenos Aires, quienes dialogan y negocian con las autoridades del OPDS en pos de mejorar sus condiciones de trabajo y su participación en las Resoluciones de GG.

## REFERENCIAS

Sarandón, F. (2016). "La construcción de la relación entre las Cooperativas de Recuperadores Urbanos y el Estado provincial en la implementación de la política de Gestión diferenciada de Residuos Sólidos Urbanos de Grandes Generadores (2013-2014)". Tesina de grado para la obtención de la Licenciatura en Sociología. Universidad Nacional de La Plata. Febrero de 2016.

## NORMATIVA DE REFERENCIA:

Ley 11.459/93 de residuos industriales de la Provincia de Buenos Aires.

Ley 11.723/95 Integral del Medio Ambiente y los Recursos Naturales de la Provincia de Buenos Aires.

Ley N°13592/06 "Gestión de Residuos Sólidos Urbanos" de la Provincia de Buenos Aires.

Ley N°14273/11 de Grandes Generadores de residuos de la Provincia de Buenos Aires.

Resolución N°367/10 "Registro de Tecnologías" del Organismo Provincial para el Desarrollo Sostenible de la Provincia de Buenos Aires.

Resolución N°137/13 "Plan de Gestión de Residuos Sólidos Urbanos para Clubes de Campo y Barrios Cerrados" del Organismo Provincial para el Desarrollo Sostenible de la Provincia de Buenos Aires.

Resolución N°138/13 de Grandes Generadores de residuos del Organismo Provincial para el Desarrollo Sostenible de la Provincia de Buenos Aires.

Resolución N°138/13 sobre Industrias del Organismo Provincial para el Desarrollo Sostenible de la Provincia de Buenos Aires.

Resolución N°20/14 "Modifica el Artículo 6º de la Resolución Nº 367/10" del Organismo Provincial para el Desarrollo Sostenible de la Provincia de Buenos Aires.

Ordenanza N° 12.554/16 del municipio de Quilmes.

# *DEL ESTRABISMO PRODUCTIVISTA A LA SOSTENIBILIDAD DE LA VIDA: SABERES Y PRÁCTICAS QUE ARTICULEN LA PRODUCCIÓN Y LA REPRODUCCIÓN EN LA ECONOMÍA SOCIAL*

**FLORENCIA PARTENIO** (UNAJ/ICSYA)

**PALABRAS CLAVE**

*Estrabismo productivista | Economía del cuidado | Economía social | Sostenibilidad de la vida*

## INTRODUCCIÓN

Esta ponencia retoma las reflexiones y los debates presentados en la *Red de investigadores/as y trabajadores/as de Empresas recuperadas y cooperativas en América Latina*[1] y en la *Red interuniversitaria para la visualización de la problemática de género en la economía social y para el empoderamiento de las trabajadoras del sect*or[2]. En dichos espacios, se viene articulando relevamientos y talleres enfocados en la producción de saberes en la economía de los/as trabajadoras/es. En esta producción, nos pareció central pautar los puntos de contacto entre la gestión colectiva del trabajo –generalmente

1 Se trata del Proyecto (2015-2017) N° 038 "Empresas recuperadas y cooperativas de trabajadores en América Latina", de la Primera Convocatoria Nacional a proyectos de investigación y constitución del redes, Programa de Educación en Cooperativismo y Economía Social en la Universidad, Secretaría de Políticas Universitarias. Sede: UNAJ, que se encuentra bajo mi dirección; conformada en el 2014 e integrada -hasta el momento- por organizaciones autogestionadas y por equipos de investigación de universidades de Argentina, Brasil, Venezuela, Colombia, México, Ecuador y Uruguay. Dicha red se asienta sobre los Encuentros Internacionales de "La Economía de los Trabajadores/as" organizados desde 2007 (Ruggeri 2015). Este trabajo se continuó en el proyecto de investigación aplicada 2016-2017 "Caja de herramientas audiovisuales interactivas para la autoformación en cooperativas y otras experiencias de gestión colectiva del trabajo." en 2da.

2 "Construyendo redes estratégicas para la visualización de la problemática de género en la economía social y para el empoderamiento de las trabajadoras del sector", VIII convocatoria a Proyectos de REDES internacionales, Subsecretaría de Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación. Universidades participantes: UNAJ, UNR, UNLPam, UBA, UCE (Ecuador), UDELAR (Uruguay).

enmarcada bajo la "economía social"- y la economía feminista. Dichos puntos de contacto visibilizan las cegueras históricas de la economía (Carrasco 2014) y la potencialidad de las herramientas de la economía del cuidado para re-pensar las alternativas posibles a los modelos de desarrollo vigentes (Santillana Ortiz 2016; Partenio 2016c; Rodríguez Enríquez 2017).

Entendemos este escenario de globalización neoliberal como "un ataque sistemático sobre la reproducción y contra las mujeres" que ha desatado luchas, resistencias y prácticas desde la política de los comunes (redes de abastecimiento alternativo, producción comunitaria en huertos, etc.) y que ubican a la misma reproducción en el centro (Cielo y Vega 2015: 138). Esta política de los comunes se reafirma aún en contextos de militariación y desplazamiento de forzado de poblaciones, donde las mujeres estám sosteniendo la repodrucción, tal como lo muestran las experiencias de las mujeres del Kurdistan (Aslan, 2016). En Argentina, han sido las mujeres quienes protagonizaron procesos de movilización y protestas frente a las políticas neoliberales que multiplicaron la desigualdad y la pobreza y, a la vez, han sido quienes sostuvieron la reproducción material de las organizaciones de desocupados/as y obreros/as que veían peligrar sus fuentes de trabajo (Fernández Álvarez y Partenio 2010; Dicapua et al. 2009; Di Marco 2011; Partenio 2011; Norverto 2011).

Ante los desafíos que impone la crisis mundial neoliberal, los feminismos como movimiento político y social, como epistemología y como teoría, tienen un protagonismo central en el análisis y en el diseño de estrategias que permitan repensar las alternativas posibles frente a un modelo de desarrollo imperante, definido como intrínsecamente antropocéntrico, heteronormativo, racista y colonial, basado en patrones de producción y consumo insustentables (DAWN 2011; Sen y Durano, 2015).

Con la idea de re-pensar las alternativas al desarrollo, una cantera de experiencias ha venido a enriquecer la organización colectiva y las luchas por el control de los medios de producción en Latinoamérica. En esta cantera se encuentran y conviven organizaciones de la llamada "economía social y solidaria" (EES), del histórico movimiento cooperativo, de la recuperación de empresas en crisis[3] y de distintas formas de autoorganización comunitaria y territorial. Tal como señala Vásconez (2012), las prácticas de "economía social y solidaria" provienen de experiencias extendidas de sistemas denominados en un inicio "alternativos" de producción e intercambio. En muchos de los casos, han surgido como respuesta a situaciones de carencias, exclusión económica y crisis. Sin embargo, tal como advierten las economistas feministas de Latinoamérica, dicha economía afronta presiones directas e indirectas para ser desplazada y ubicada como la parte "social", secundaria y transitoria de la economía (León Trujillo 2014).

Considerando estas coordenadas, la ponencia abordará los retos que enfrenta el campo de la "economía social", retomando las distintas preocupaciones expresadas tanto desde la producción académica como desde los/as mismos protagonistas de las experiencias cuando aluden a la *susten-*

3 Entre los procesos de movilización social que más ha llamado la atención en Argentina en los últimos años se encuentran las empresas y fábricas recuperadas (Partenio 2015). Desde mediados de la década del noventa y comienzos del nuevo milenio la recuperación de empresas se convirtió en una modalidad regular que cobró características singulares y definió una forma específica de demandar por "la fuente de trabajo" (Fernández Álvarez, 2007), en el marco de un proceso de destrucción del tejido productivo industrial del país. Esta modalidad se multiplicó en otros países de Latinoamérica, encontrando diferencias según las posibilidades y restricciones del marco jurídico. Resulta interesante considerar la extensión de las experiencias de empresas recuperadas que desde el 2014 han organizado encuentros regionales, tanto en Europa (con la participación de trabajadores/as y activistas de España, Francia, Grecia, Italia, Alemania, etc.), como en América Central y del Norte, realizando un encuentro en México DF (Ruggeri, 2015).

*tabilidad* de estos proyectos en el futuro (Partenio, 2015). La propuesta es re-pensar la incidencia de la articulación producción/reproducción desde la perspectiva de la economía feminista y los aportes de la economía del cuidado, buscando problematizar y complejizar la noción de *sustentabilidad* desde otros enfoques. Asimismo, la ponencia presenta el diseño de una caja de herramientas para reflexionar sobre la misma *sostenibilidad* de la gestión colectiva del trabajo en espacios autogestionados y enmarcados dentro de la llamada ESS. Dichas herramientas proponen una serie de estrategias y prácticas sobre las cuales es posible ensayar un plan de acción, considerando las especificidades y condiciones materiales de cada experiencia.

Para avanzar en estas propuestas, un primer apartado se concentrará en problematizar la noción de *sustentabilidad,* que distintas perspectivas han analizado desde el mundo de la producción. En un segundo apartado se presentan algunas coordenadas para avanzar en el diseño de una caja de herramientas que permita trabajar una serie de dimensiones y esferas que articulen el mundo de la producción y de la reproducción, presentando un esbozo de plan de acción para prácticas concretas. Finalmente, se presentan comentarios y reflexiones sobre las implicancias y potencialidades de repensar estas coordenadas.

## 1. INTERROGAR LA SUSTENTABILIDAD EN EL MUNDO COOPERATIVO

El análisis de las dinámicas organizativas de los emprendimientos de la ESS[4] pone en escena las preocupaciones expresadas desde la producción académica y de los/as protagonistas de estas experiencias: la *sustentabilidad* de estos proyectos en el futuro.

Uno de los principales debates gira en torno al rol estatal y las políticas públicas que puedan favorecer u obturar el desarrollo de estos emprendimientos. Encontramos estudios que resaltan el rol estatal[5] para promover la *sustentabilidad* de este sector, ya sea con políticas redistributivas (Coraggio 2008) o desde el diseño de un sistema público que permita el mantenimiento y viabilidad en el tiempo de los sujetos y organizaciones del *trabajo asociativo autogestionado* (Hintze 2010). En esta línea, el avance de la institucionalización de una política sostenida de economía social resulta clave.

Desde otra perspectiva, se considera el rol de la ESS en las luchas por la emancipación y la construcción del poder popular. Sin embargo, el impacto de las políticas de segunda generación disuelven la "autoorganización de los de abajo", estableciendo nuevos modos de relación sociedad-Estado que terminan lubricando la gobernabilidad (Zibechi 2011). En el caso de Argentina, los análisis concluyen que luego de una primera etapa que demostró la falta de *sustentabilidad* de los emprendimientos financiados por la acción estatal, se apela a las organizaciones sociales territoriales para que garanticen la continuidad de los proyectos donde el Estado se desliga de la tarea de asignar dinero

4 Cuando se alude al campo de la "economía social y solidaria" y el trabajo autogestionado en la Argentina, se refiere a una serie de iniciativas heterogéneas que se han diversificado en los últimos quince años, algunas impulsadas desde el activismo de organizaciones territoriales, movimientos sociales y de trabajadores/as de fábricas recuperadas, otras han sido generadas a partir del diseño de políticas sociales frente a la crisis social, política y económica de 2001.

5 En el caso de Argentina, desde los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández (2003-2015) se han diversificado políticas públicas vinculadas a la economía social como estrategias de generación de "inclusión social" y empleo.

y traslada esa disputa al territorio (Roffinelli et al. 2011). Dicha acción de promoción de emprendimientos contribuyó a una asimilación entre la autogestión y el *emprendedorismo*, que corresponden a prácticas y perspectivas políticas antagónicas.

Sin embargo, el diseño de estas políticas destinadas al sector ha tendido a imprimir su sello sobre las condiciones de *sustentabilidad* productiva, descuidando la dimensión reproductiva de todo proceso (Partenio 2016a; Partenio 2016d). Veamos estas cuestiones a partir de un ejemplo concreto del caso argentino. Durante la etapa 2013-2015 se diseñan políticas de empleo que recuperan las propuestas de demandas sociales y articulan espacios de la economía social para poblaciones consideradas "vulnerables", como el caso de mujeres que padecen violencia de género o personas trans y travestis. Una serie de políticas estuvieron destinadas a la puesta en marcha de emprendimientos productivos, entre los cuales se encontraba el Programa "Ellas Hacen", destinado a mujeres "en situación de alta vulnerabilidad social y ocupacional [..] para que puedan formar una cooperativa y trabajar para mejorar sus barrios, capacitarse, y terminar sus estudios primarios y/o secundarios" (MDS 2013). Entre los requisitos para inscribirse se detalla que las destinatarias deben "estar a cargo del hogar, tener tres o más hijos menores de 18 años, y/o con discapacidad", estar sin empleo y vivir en un "barrio emergente" (MDS 2013). Aunque el principal objetivo de la política ha sido generar autonomía económica de las mujeres, las tareas de cuidado no fueron contempladas en la implementación (Voria 2016), generando -en algunos casos- iniciativas desde las mismas participantes del programa, como la organización de prácticas colectivas de cuidado (Fernández Álvarez y Pacífico 2016; Sciortino 2017).

Ahora bien, la intención de revisar la idea de *sustentabilidad* desde la economía del cuidado nos permite ampliar la lente que analiza, estudia y diseña políticas destinadas al sector de la ESS[6]. Esta revisión evidencia los problemas que conlleva invisibilizar las tareas y actividades que se realizan fuera del horario de la jornada laboral y/o fuera del espacio denominado "productivo" (la fábrica, la cooperativa, etc.).

Estas consideraciones están en sintonía con los primeros rasgos analizados en la recuperación de empresas (Partenio 2014), donde se evidenciaba que la *gestión colectiva del trabajo* (Fernández Álvarez 2014) implicaba no solo sostener el proceso de trabajo industrial, sino también extender la jornada laboral más allá de los límites de la cooperativa, con el seguimiento de las negociaciones y litigios políticos que permitieron revertir la situación de inestabilidad inicial (legal, financiera, comercial y productiva) y proyectar el futuro del emprendimiento. Sin embargo, al interior de las empresas recuperadas, se planteó una tensión entre quienes "producían" y quienes "administraban" o "gestionaban". Por ejemplo, una sobrecarga en quienes asumían tareas fuera de la jornada laboral. Pero también se ha registrado la falta de reconocimiento por parte de los trabajadores hacia las tareas realizadas por mujeres y consideradas de "poco esfuerzo" como las administrativas (Mutuberría Lazarini 2016), o cierto menosprecio sobre las tareas de limpieza y mantenimiento (Partenio 2014). En el caso de las tareas vinculadas al cuidado de niños/as, la exigencia que recae sobre las

6 Al respecto consultar el dossier especifico con los trabajos presentados en el Simposio: "Trabajo, economía del cuidado y desigualdades: desafíos y alternativas desde las intersecciones de trabajo y género en experiencias de asociatividad laboral" coordinado por Lía Norverto (UNLPam) y Florencia Partenio (UNAJ), en el marco del en IV Encuentro Internacional de Investigación de Género, Universidad Nacional de Luján, del 12 al 14 de mayo de 2016.

mujeres ha llevado a combinar estrategias como la de organizar una "guardería" en la fábrica o forzar sus horarios en las logísticas cotidianas[7].

En sintonía con lo que plantea el estudio de los colectivos Pandora Mirabilia y Andaira para el caso español, sobre el rostro invisible de la s*ustentabilidad* de los proyectos de la ESS, se vuelve necesario diseñar herramientas que permitan visibilizar toda una serie de tareas, labores y responsabilidades que hacen al funcionamiento de la *gestión colectiva del trabajo* y al bienestar físico, emocional y laboral de los/as integrantes de la cooperativa (Clemente et. al 2012).

Si bien algunos planteos buscan apartarse de una noción de *sustentaibilidad* estrictamente económica y mercantil (Coraggio 2008), la economía feminista nos permite ir más allá, evitando caer en el estrabismo productivista (Pérez Orozco, 2014) y considerar la necesaria articulación del mundo de la producción y de la reproducción en las condiciones de sostenibilidad de estas experiencias.

Considero que una mirada integral hacia la organización social del cuidado, que contemple las corresponsabilidades de los distintos actores, nos abre el camino para diseñar estrategias que comiencen por la cuantificación (medición de tiempos, jornadas, excedencias), insistan en la visibilización de distintas tareas, continúen por la sensibilización y lleguen hasta la construcción de acuerdos colectivos sobre la necesidad de incorporar prácticas que contemplen el equilibrio de responsabilidades y tareas que mantienen en pie las cooperativas (Partenio 2016a).

En este camino, la mirada de la economía feminista latinoamericana ha propuesto algunos puentes conceptuales con la ESS, que permiten potenciar las reflexiones y compatibilizar agendas (Rodríquez Enríquez 2013; Esquivel 2015). Desde esta perspectiva se advierte que los posicionamientos políticos y teorizaciones de la ESS y la economía feminista no son necesariamente compatibles (Esquivel 2015). A su vez, desde la investigación feminista se ha planteado que existen sesgos androcéntricos en el abordaje del estudio de la ESS (Osorio Cabrera 2014).

En este sentido, la propuesta de este artículo parte de considerar las condiciones que garantizan una *sustentabilidad productiva* y *reproductiva* desde el planteo de la *sostenibilidad de la vida* (Carrasco, 2014). Dicho concepto "integra la de reproducción social pero va más allá explicitando que la reproducción social es necesaria como proceso socio económico, pero no suficiente (…) es imprescindible plantear como objetivo prioritario las condiciones de vida de toda la población, mujeres y hombres, entendiendo que el trabajo de cuidados con todos los aspectos subjetivos que encierra es la actividad principal necesaria para que la vida continúe en condiciones de humanidad" (Carrasco, 2014: 33).

Si nos preguntamos por las condiciones en que la *sostenibilidad de la vida* puede transformarse en una llave para el cambio en las prácticas de la ESS, nuestra movilización debe orientarse hacia una mirada amplia que nos permita comprender cómo se logra *sostener la vida* en lo cotidiano (Pérez Orozco, 2014). Bajo estas coordenadas se intentará avanzar en la construcción de herramientas con y para los/as trabajadores.

7 Tal como lo demuestran los casos de empresas recuperadas que atraviesan largos conflictos e incluso con ocupación de la unidad productiva, en las que las mujeres asumen la construcción de este espacio (Partenio, 2014). En el caso de conformación de "comisiones de mujeres", son quienes impulsan las "guarderías" en la fábrica, como fue el caso reciente de la fábrica MadyGraf (exDonnelley). Ver: http://www.madygraf.com/2015/11/20/wendy-goldman-detras-de-cada-trabajador-hay-una-familia/

## 2. ¿PARA QUÉ SIRVE UNA CAJA DE HERRAMIENTAS?

Pensar las estrategias para el sector de la ESS pasa por contemplar las singularidades que modelan los contornos de un campo heterogéneo[8], tanto desde el tipo de actividad y sector, como desde las relaciones laborales. Por ejemplo, en el caso de las empresas recuperadas -en particular las pertenecientes al sector industrial- se involucran mayores volúmenes de producción, complejidades del proceso de trabajo, necesidades de innovación tecnológica, recalificación de sus elencos y articulación en las cadenas de valor, que las diferencia de otras prácticas vinculadas a los microemprendimientos o a la producción rural. A su vez, se debe reparar en la historia, características y trayectorias laborales del elenco productivo, considerando la intersección de desigualdades -de clase, género, condición étnica, generación- que lo atraviesan.

## 2.1 MAPEO DE LOS TRABAJOS Y SU DISTRIBUCIÓN

En este apartado se presentan algunas coordenadas que permiten repensar acciones y recuperar "estrategias inspiradoras que forman parte de un saber hacer experiencial escasamente sistematizado" (Clemente et al. 2012: 6), considerando los aportes de la economía feminista y de aquellos procesos reflexivos de trabajo antipatriarcal. Recurriendo a las herramientas de la investigación acción-participativa, se prefigura la construcción de espacios y encuentros de intercambio que permitan visibilizar los mecanismos de funcionamiento de la cooperativa, la división socio-técnica del trabajo -en articulación con la *división sexual/racial del trabajo*- y la carga global de trabajo[9] que asumen diariamente sus integrantes. A partir de esos encuentros y de las necesidades que surjan, se podrá recurrir a una serie de instrumentos que permitan visibilizar el trabajo en sentido amplio:

- Relevamiento de la participación de trabajadores/as en los órganos de dirección de la cooperativa (mecanismos de elección, re-elección, etc.).
- Mapeo de actividades que se realizan dentro de la cooperativa y que implican reuniones y encuentros vinculados a la gestión (reuniones, asamblea, registros de temas tratados, alimentación, recibir visitantes, etc.). Medición de los tiempos destinados, en una semana laboral, describiendo quienes asumen esa responsabilidad. Medición del tiempo destinado a reuniones y encuentros para compartir las ideas, estado y problemáticas del elenco productivo. En este mapeo se tratará de sondear las "prácticas en el cuidado del otro y del entorno", orientadas al "mantenimiento de la vida y la salud" (Osorio Cabrera 2014: 161).
- Mapeo de actividades que realiza cada socio/a fuera de la cooperativa y que implican gestiones y negociaciones, cuantificando los tiempos durante una semana laboral. El mapeo incluye un relevamiento del *trabajo doméstico y de cuidados no remunerado* que realiza cada socio/a, incluyendo las redes de cuidado en las que están insertos/as (por ejemplo, cuidar a un familiar, un hijo/a, etc.), incorporando actividades que hacen las personas de su entorno. Esto implica poder reflejar los circuitos precarios –o no- de cuidados y las actividades "extra-entidad" que pueden realizar los socios/as (por ejemplo, terminalidad educativa, capacitarse).

8 En ese campo conviven microemprendimientos, empresas recuperadas, cooperativas de recicladores urbanos/as y cooperativas de programas sociales, cuyas exigencias y necesidades (legales, políticas, financieras) presentan disparidades.

9 Se considera la suma del trabajo remunerado y el trabajo no remunerado; la carga global suele ser mayor en las mujeres que los varones. La carga global y su composición varía según la etnia, por ámbito rural o urbano y por clase social (Pérez Orozco y García Domínguez 2014).

- Mapeo colectivo de servicios de cuidado cercanos -o no- con los cuales cuentan los/as trabajadores para garantizar la organización social del cuidado (por ejemplo, guarderías, espacios comunitarios, lugares para adultos mayores, atención a personas con discapacidad, etc.).
- Normativa y regulación de la seguridad social (licencias parentales/homoparentales, licencias por enfermedad, riesgos del trabajo, jubilación, excedencias, etc.). En este caso sería clave relevar y comparar la normativa general aplicada en el campo del empleo asalariado y las innovaciones -o no- creadas desde las cooperativas.
- Relevamiento de mecanismos de adaptación de las jornadas laborales frente a las necesidades de socios/as de la cooperativa por diferentes motivos (cuidados, capacitación/formación, etc.). Caracterización de los modelos de gestión (Clemente et al. 2012) considerando las posiciones de "corresponsabilidad" (donde la cultura empresarial percibe como responsabilidad de la entidad adaptar las circunstancias productivas a las necesidades de las personas); "legalista" (se perciben las necesidades de conciliación como problemas individuales) y "voluntarista" (una concesión supeditada a las circunstancias).
- Desarrollar pequeñas piezas audiovisuales y registro fotográfico del itinerario (en secuencia y por etapas del día) de una jornada laboral de un trabajador y una trabajadora que tienen responsabilidades en actividades de gestión, relaciones con otras organizaciones, militancia y activismo político. Se contemplan los itinerarios dentro y fuera de la cooperativa y la carga global siguiendo la suma del trabajo remunerado y del trabajo no remunerado.
- Relevamiento de los niveles de cooperación de las prácticas de ESS entre sí, o con otras federaciones de cooperativas para cubrir necesidades concretas de cuidado de niñas/os, personas con discapacidad y personas mayores en situación de dependencia. En el caso argentino, diferentes organizaciones de la sociedad civil y de los movimientos sociales han delineado formas de provisión cuidado de niños/as en contextos de pobreza (Pautassi y Zibecchi 2010). Sin embargo, en el caso de Uruguay se muestran aristas interesantes para analizar el re-planteo de la organización social del cuidado al interior de las experiencias de ESS. A partir de la reciente creación del Sistema Nacional Integrado de Cuidados, se abrió una oportunidad de formación de cooperativas de trabajo dedicadas al cuidado[10]. En esta clave, las trabajadoras que conforman estas cooperativas impulsan una serie de debates[11], buscando interpelar si será "capaz el movimiento cooperativo de aportar a la construcción del Sistema Nacional de Cuidados" al tiempo que se preguntan qué se necesita "para construir cooperativismo en esta área".

Luego de la sistematización de los mapeos y relevamientos, se pueden planificar talleres participativos con todo el elenco de la cooperativa donde se compartirán los resultados junto al equipo de investigadores/as que colaboraron en la construcción los instrumentos de recolección:

- El primer taller se enfocará en mapear el tiempo destinado al cuidado que realiza cada trabajador/a en articulación con el trabajo remunerado que realiza en la cooperativa, buscando visibilizar esa interdependencia.

10 Dicho Sistema es promulgado por ley en 2015, donde el Estado reconoce al cuidado como derecho social, reconociendo el valor social de esta labor, buscando socializar las tareas generando servicios públicos y regularando la oferta privada. Al respecto consultar: http://www.sistemadecuidados.gub.uy/innovaportal/v/55687/1/innova.front/el-camino-recorrido

11 Al respecto consultar: http://www.fcpu.coop/sistema-nacional-de-cuidados-oportunidades-y- desafios-para-el-cooperativismo/

- El segundo taller se enfocará en reconstruir y reflexionar colectivamente sobre los tiempos y tareas que trazaron una división entre quienes "administran" y quienes "producen", tratando de visibilizar los soportes donde se sostiene la cooperativa. Asimismo, poner en escena el problema de la *sustentabilidad*, de modo tal que permita cuestionar sus visiones más productivistas y mercantiles, reconociendo toda una serie de tareas invisibles y valorando su aporte a la gestión colectiva.

A su vez, uno de los ejes transversales que guiará ambos talleres es analizar si los/as mismos trabajadores –considerando sus diferentes posiciones en la cooperativa- visualizan que las estrategias de corresponsabilidad podrían mejorar la distribución del trabajo.

En ambos talleres no debe perderse de vista la historia que marcó la trayectoria de la cooperativa. Coincidiendo con las observaciones de Nobre y otras (2013) para el caso brasileño, se ha tendido a invisibilizar el rol de las mujeres en los procesos de lucha y sostenimiento de la familia o la comunidad en momentos de "crisis de reproducción social". En el caso de las empresas recuperadas en Argentina, fueron las esposas y parejas de trabajadores (las "mujeres de"), o las mismas obreras quienes asumieron la gestión de ollas populares en los cortes de ruta y comedores comunitarios durante la ocupación de la fábrica. Sin embargo, la memoria de ese momento épico no suele reflejar su protagonismo (Partenio 2014). En ese itinerario se reactualiza el tópico producción/reproducción, considerando la recuperación de fábricas como un proceso con diferentes etapas. Durante los meses de lucha, las mujeres sostuvieron las prácticas de reproducción -y cuidado- del elenco productivo y sus familias. Posteriormente, algunas de ellas -esposas, operarias, parejas- recurrieron a esta acreditación de carácter incontestable como sello de la experiencia vivida en la lucha para disputar y/o legitimar su lugar como socias de la cooperativa (Partenio 2016b). De este modo, incorporar una perspectiva histórica en este proceso no sólo es recuperar la narrativa colectiva que construye el relato de origen, sino que permite registrar donde estaba cada uno/a y que rol ocupaba antes y durante la conformación de la cooperativa.

## 3. APUNTES PARA RE-PENSAR LA GESTION COLECTIVA DEL TRABAJO

La cooperativa se transforma para los trabajadores/as que la conforman en un horizonte de posibilidad. Desde ella se demanda -y en algunos casos se litigia políticamente- con los agentes estatales, con el sector privado y/o con las ONG, los requisitos tendientes a la "formalización"; y desde ella se acredita ante las evaluaciones (en términos de "viabilidad", "eficacia", "calidad", "productividad" y "solvencia" financiera).

La cooperativa es entonces un lugar desde el cual se disputa la caracterización de *sustentable* (Partenio, 2015). Tal como señala la experiencia de las cooperativas españolas, el planteo del "bienestar y la calidad de vida" puede entrar en tensión con las necesidades de una empresa para que sea "eficaz" y subsista en el mercado laboral (Clemente et al. 2012).

Ahora bien, de qué modo es posible ensayar otras formas de acreditar la s*ustentabilidad*. Retomando algunas reflexiones previas podríamos advertir que si recuperamos los retos que desafían la *sustentabilidad* de los proyectos de la ESS, nuestra mirada no puede soslayar la importancia de considerar la articulación de la producción y la reproducción. En referencia a ello me gustaría puntualizar sobre tres dimensiones:

- La dificultad de combinar la sustentabilidad clásica que insiste en el productivismo tensiona un planteo enfocado en la sostenibilidad de la vida. De este modo se plantea la necesidad de establecer "mecanismos para conciliar la eficacia y el bienestar de las personas" (Nobre 2015). Un aspecto central -pero no suficiente- sería la redefinición de "los parámetros de seguimiento y evaluación" que no pongan en riesgo la sostenibilidad del sector de la ESS (Cabrera y Escobar 2014: 276). En este punto, uno de los retos pendientes se encuentra en la capacidad estatal para "entender las lógicas organizativas y de intercambio" propias de la ESS ya que "los sistemas de seguimiento y control vigentes" para el sector son "los mismos que aplican al sector empresarial pese a las profundas diferencias entre ellos"; al tiempo que resulta urgente replantear los "diagnósticos que recaben la información necesaria para ir hacia la sostenibilidad" y diseñar indicadores que visualicen, incluyan y prioricen las actividades que "sostienen la vida" (Cabrera y Escobar 2014: 275).
- En vías de interpelar las mismas instituciones que acompañan las experiencias de ESS, la ceguera con respecto a la *sustentabilidad reproductiva* también se evidencia en los diseños de programas de apoyo al sector, provenientes de distintos actores (cooperación internacional, academia, agentes estatales, ONG locales, etc.). No solo las políticas sociales y las políticas de empleo destinadas al campo de la ESS han sido ciegas frente a la organización social del cuidado. En este marco, los diseños de programas cuyos destinatarios fueron los/as trabajadores de la ESS, no han contemplado en sus esquemas el sistema de cuidados que subyace, apartando la provisión de cuidados de la economía. A su vez, la creación de programas de formación profesional para cooperativistas debería incluir módulos donde se trabajen las dimensiones analizadas sobre los cuidados.
  Considerando este escenario, las estrategias no pueden circunscribirse solamente al trabajo interior que realiza cada elenco de una cooperativa, ni al proceso de construcción de demandas hacia los agentes estatales que diseñan las políticas.
  Siguiendo las reflexiones de Pérez Orozco[12], también es preciso decir que este escenario abre el juego para interrogarse a quién se demandará la corresponsabilidad en los cuidados. Puede que esa demanda siga el sendero de interpelación al movimiento cooperativo y de la ESS, donde casos como el uruguayo demuestra que el debate ha comenzado.
- El necesario diálogo entre economía social y economía feminista pone en escena una serie de coordenadas que han permitido pensar estrategias que amplíen la visión sobre los cuidados -no limitada a personas dependientes- y que visibilicen las implicancias de la conciliación y corresponsabilidad para un elenco productivo (Clemente et al. 2012).

En un contexto de retroceso de derechos socio-laborales y avance de los gobiernos neo-conservadores en la región latinoamericana, los sentidos en torno a la *sustentabilidad* de la ESS se verán disputados fuertemente. Esto se ha ido reflejando no soló con el cierre de programas destinados al sector sino con la reafirmación de políticas neoliberales y extractivistas que reducen el margen del trabajo autogestionado (Partenio 2016d). El desafío de articular una propuesta feminista con las prácticas de la gestión colectiva del trabajo permitirá repensar las alternativas a un modelo de acumulación que ha mostrado serios límites. Asimismo, la perspectiva de la *sostenibilidad de la vida* podría plantearse bajo esta mismas coordenadas en otros espacios organizativos que exceden las cooperativas, tal como sindicatos, organizaciones territoriales y ambientales, donde se puedan visibilzar todos aquellos trabajos de cuidado que permiten sostener la vida cotidiana y política de esos espsacios. En línea con el planteo de la economía feminista, insistimos entonces en una noción

12 Fruto de los intercambios en el seminario ¿Por qué nos preocupamos por los cuidados?, noviembre de 2015 junto a Amaia Pérez Orozco. AL respecto consultar el artículo Partenio (2016a).

amplia del concepto de cuidados, haciendo en el ejercicio de llevar nuestros debates desde la relacion capital-trabajo al de capital-vida.

## REFERENCIAS

Aslan, Azize 2016. "Economic Self-Governance in Democratic Autonomy: The Example of Bakur (Turkish Kurdistan)", *Democratic Economy Conference*, November, Wan.

Cabrera Mary y Escobar, Lorena. 2014. "Equidad de género y economía social y solidaria: aportes de la economía feminista." Pp. 211-222 en *Diálogos sobre Economía Social y Solidaria en Ecuador. Encuentros y desencuentros con las propuestas para otra economía*. Bilbao: Instituto Hegoa/Fundación Intercooperation América Latina.

Carenzo, Sebastián et al. 2015. "Caja de herramientas audiovisuales interactivas para la autoformación en cooperativas y otras experiencias de gestión colectiva del trabajo." en

2da. Convocatoria de ventanilla abierta a la presentación de proyectos de investigación aplicada sobre Cooperativismo y Economía Social, Buenos Aires: Secretaria de Políticas Universitarias/ Ministerio de Educación de la Nación.

Carenzo, Sebastián y Fernández Álvarez, María Inés. 2011. "La promoción de cooperativas como ejercicio de gubernamentalidad: reflexiones a partir de una experiencia de cartoneros/as en la metrópolis de Buenos Aires." *Argumentos* 65: 171-193.

Carrasco, Cristina (2014) "Economía, trabajos y sostenibilidad de la vida", *Sostenibilidad de la vida. Aportaciones desde la economía solidaria, feminista y ecológica*. REAS, Euskadi.

Cielo, Cristina y Vega, Cristina. 2015. "Reproducción, mujeres y comunes. Leer a Silvia Federici desde el Ecuador actual." *Nueva Sociedad* 256: 132-144.

Clemente, Susana, García, Andrea y Salobral, Nieves. 2012. *Estrategias y políticas de conciliación en las empresas de economía social, favorecedoras de la igualdad de oportunidades laborales entre mujeres y hombres*. Madrid: Pandora Mirabilia/Andaira.

Coraggio, José Luis. 2008. "La sostenibilidad de los emprendimientos de la economía social y solidaria." *Otra Economía* 3: 41-57.

Development Alternatives with Women for a New Era (DAWN). 2011. "Montevideo Declaration of young feminist activists from Latin America and the Caribbean". *DAWN GEEJ LAC*, March. Consulta 3 de marzo de 2016 (https://www.dawnnet.org/feminist- resources/sites/default/files/articles/montevideo_geej_lac_ti_march_2011.pdf)

Dicapua, María de los Ángeles, Perbellini, Melina y Tifni, Evangelina. 2009. "Género y trabajo: una intersección en construcción. Análisis de dos empresas recuperadas." *Catálisis* 2: 249-257.

Di Marco, Graciela. 2011. *El pueblo feminista. Movimientos sociales y lucha de las mujeres en torno a la ciudadanía*. Buenos Aires: Biblos.

Esquivel, Valeria. 2015. "La Economía Feminista desde América Latina: ¿Una vía para enriquecer los debates de la Economía Social y Solidaria?." Pp. 31-49 dans *Une économie solidaire peut-elle être féministe? Homo oeconomicus, mulier solidaria.* Paris : L'Harmattan.

Fernández Álvarez, María Inés. 2014. "La política colectiva como problema antropológico: reflexiones desde el estudio de las cooperativas de trabajo como categorías de la práctica." *QueHaceres.* 1: 25-36.

Fernández Álvarez, María Inés. 2007. "De la recuperación como acción a la recuperación como proceso: prácticas de movilización social y acciones estatales en torno a las recuperaciones de fábricas." *Cuadernos de Antropología Social* 25: 89-110.

Fernández Álvarez, María Inés y Pacífico, Florencia. 2016. "Cuidados, trabajo y formación. Reflexiones a partir de una etnografía sobre programas de 'inclusión social' destinados a cooperativas de mujeres." Ponencia presentada en *IV Encuentro Internacional de Investigación de Género*, mayo, Luján.

Fernández Álvarez, María Inés y Partenio, Florencia. 2010. "Empresas recuperadas en Argentina: producciones, espacios y tiempos de género." *Tabula Rasa* 12: 119-135.

Hintze, Susana. 2010. "Notas sobre el sistema público de reproducción del trabajo asociativo autogestionado." *Revista de Ciencias Sociales* 18: 31-45.

Hopp, Malena (2013) "Políticas de promoción del trabajo asociativo y autogestionado en la Argentina actual: un balance." *OSERA* 9: 1-18.

León Trujillo, Magdalena. 2014. "Economía Solidaria y Buen Vivir. Nuevos enfoques para una nueva economía." Pp. 43-54 en *Sostenibilidad de la vida. Aportaciones desde la Economía Solidaria, Feminista y Ecológica*. Bilbao: Reas Euskadi.

Ministerio de Desarrollo Social (MDS). 2013. *Programa Ellas Hacen.* Buenos Aires. 9 de diciembre de 2015. http://www.desarrollosocial.gob.ar/ellashacen

Mugarik Gabe. 2013 *El Trabajo en Equipo no Patriarcal. Herramienta de cambio hacia organizaciones con una apuesta feminista de transformación social*. Gasteiz: Ayuntamiento Vitoria-Gasteiz.

Mutuberría Lazarini, Valeria. 2016. "Habría que generar más espacios para que todas las mujeres trabajadoras podamos debatir sobre las cosas que nos pasan. Entrevista a Flavia Rodríguez (Cooperativa La Nueva Unión)." *Revista Idelcoop* 218: 115-120.

Nobre, Miriam. 2015. "Economía solidaria y economía feminista: elementos para una agenda." Pp. 13-44 en *Las mujeres en la construcción de la economía solidaria y la agroecología. Textos para la acción feminista*. Sau Paulo: SOF.

Norverto, Lía. 2011. "Manos flexibles: estrategias grupales de mujeres para enfrentar la crisis." *La Aljaba* 15: 103-123.

Osorio Cabrera, María Daniela. 2014. "Economía Solidaria e interdependencia: aportes desde perspectivas feministas." *Quaderns de Psicologia* 1: 153-165.

Partenio, Florencia 2016a. "¿Es posible hablar de una sustentabilidad reproductiva?: el diseño de una caja de herramientas para re-pensar las prácticas de autogestión", en Amaia Pérez Orozco y Alba Artiaga Leiras (ed.) *¿Por qué nos preocupamos por los cuidados? Colección de ensayos en español sobre Economía de los Cuidados*, ONU Mujeres Training Centre, Santo Domingo.

Partenio, Florencia. 2016b. "Género, trabajo y experiencia: perspectivas teórico- metodológicas para el abordaje de las narrativas biográficas." Pp. 81-97 en *Historia reciente, género y clase trabajadora: cinco estudios para pensar un problema de investigación*, Florencio Varela: Mercedes María Carvani.

Partenio, Florencia, 2016c. "Rethinking sustainability from a feminist point of view: reflections and strategies that coordinate production and reproduction in practices of social economy and associative work", en Alejandra Santillana Ortiz (ed.) *Interlinking Gender, Economic and Ecological Justice in Latin America (GEEJ-LAC 2010-2014)*, Suva, DAWN.

Partenio, Florencia 2016d. "Les mouvements populaires face à l'État. Comment lui résister? Comment le transformer? Comment le dépasser?", *Worl Social Forum 2016*, organizada por Nouveaux Cahiers du socialisme pour l'Université populaire y el Espace émancipation del WSF 2016, Université du Québec à Montréal (UQAM), Montreal.

Partenio, Florencia. 2015. "La construcción de modelos de gestión colectiva del trabajo: las significaciones de la sustentabilidad y la solidaridad en empresas recuperadas." Pp. 173-198 en *Hacer juntos(as): contornos, relieves y dinámicas de las prácticas políticas colectivas en sectores subalternos.* Buenos Aires: Biblos.

Partenio, Florencia. 2014. *La producción de géneros. Experiencias de mujeres trabajadoras en la gestión de fábricas recuperadas*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. Buenos Aires: UBA.

Partenio, Florencia. 2011. "Género y participación política: los desafíos de la organización de las mujeres dentro de los movimientos piqueteros en Argentina." Pp. 245-286 en *Las deudas abiertas de América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.

Pautassi, Laura y Zibecchi, Carla. 2010. *La provisión de cuidado y la superación de la pobreza infantil. Programas de transferencias condicionadas en Argentina y el papel de las organizaciones sociales y comunitarias.* Serie Políticas Sociales N° 159. Santiago de Chile: CEPAL.

Pérez Orozco, Amaia. 2014. *Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Pérez Orozco, Amalia y García Domínguez, Mar. 2014. *Por qué nos preocupamos por los cuidados*. UN, Santo Domingo.

Rodríguez Enríquez, Corina. 2017 "Reflexiones y Debates", Revista Idelcoop, No 222, Mujeres y economía social en los tiempos del "Ni una menos", CCC, Buenos Aires.

Rodríguez Enríquez, Corina. 2013. "Políticas económicas y organización social del cuidado en América Latina." Ponencia presentada en *Interlinking Gender, Economic and Ecological Justice in Latin America*, agosto, Montevideo.

Roffinelli, Gabriela, Lizuaín, Santiago y Ciolli, Vanesa. 2011. "Caminos de construcción contrahegemónica en el Siglo XXI: Experiencias de autogestión en organizaciones sociales." Pp. 213-271 en *Hegemonía y proceso de acumulación capitalista en Latinoamérica hoy (2001-2007). El caso argentino*. Buenos Aires: FISyP.

Ruggeri, Andrés. 2015. "El Encuentro Internacional 'La Economía de los Trabajadores', un espacio de debate sobre la autogestión." *Revista Idelcoop* 216: 115-127.

Santillana Ortiz, Alejandra (ed.) 2016. *Interlinking Gender, Economic and Ecological Justice in Latin America (GEEJ-LAC 2010-2014)*, Suva, DAWN.

Sen, Gita y Marina Durano (2015) (eds.) "Refundando los contratos sociales: la promesa de los derechos humanos", en *Refundando los contratos sociales: Feministas en un mundo feroz*, Londres, Zed Books.

Silvana Sciortino 2017. "¿Quiénes cuidan cuando "ellas hacen"?: una etnografía de las prácticas colectivas de cuidado entre las mujeres de la cooperativa "Las leonas" del programa social Ellas Hacen", *Fazendo Genero 11*, Florianópolis, agosto.

Vásconez, Alison. 2012. "Mujeres, hombres y las economías latinoamericanas: un análisis de dimensiones y políticas." Pp. 42-97 en *La economía feminista desde América Latina. Una hoja de ruta sobre los debates actuales en la región*. Santo Domingo: ONU Mujeres.

Voria, Andrea. 2016. "Las mujeres en situación de violencia de género frente a los caminos de la autonomía y el reconocimiento social. El caso del Programa Ellas Hacen." Ponencia presentada en *IV Encuentro Internacional de Investigación de Género*, mayo, Luján.

Zibechi Raúl. 2011. *Política & Miseria. Una propuesta de debate sobre la relación entre el modelo extractivo, los planes sociales y los gobiernos progresistas*. Buenos Aires: LaVaca Editora.

Zibechi, Raúl. 2006. *Dispersar el poder*, Buenos Aires, Tinta Limón.

# *ANÁLISIS E INVESTIGACIÓN EN CÓMPUTO DE ALTAS PRESTACIONES*

**DIEGO ENCINAS** (UNAJ-IIYA) - **BRIAN GALARZA*** (UNAJ-IIYA) - **GONZALO ZACCARDI**** (UNAJ-IIYA) **JIMENA JARA***** (UNAJ-IIYA)
**MAXIMILIANO BELIZÁN** (UNAJ-IIYA) - **DANIEL ROSATTO** (UNAJ-IIYA) - **ROMÁN BOND** (UNAJ-IIYA)
**DAVID DUARTE** (UNAJ-IIYA) - **ANDREA BERMUDEZ** (UNAJ-IIYA) - **MARTÍN MORALES** (UNAJ-IIYA)

**PALABRAS CLAVE**

*HPC | Cloud-Computing | Simulación | Clusters | Seguridad*

## RESUMEN

En el marco del Proyecto de Investigación "Modelado y Simulación en Cómputo de Altas Prestaciones (High Performance Computing, HPC). Aplicaciones en arquitecturas multiprocesador, sistemas paralelos y redes de datos" de la UNAJ, acreditado por resolución interna 186/15 se han desarrollado varías sublíneas de investigación. Cada una de las sublíneas trata un tema específico y al mismo tiempo se complementa con las otras con el fin de obtener resultados relacionados a HPC. En este trabajo se describen las sublíneas que se encuentran en desarrollo actualmente y algunos resultados obtenidos.

## INTRODUCCIÓN

Los trabajos y objetivos conseguidos hasta el momento fueron desarrollados entre docentes y estudiantes avanzados de la carrera de Ingeniería en Informática de la UNAJ. La mayoría de los temas fueron seleccionados en base al interés de los alumnos y la experiencia que han podido aportar los investigadores en las diferentes áreas de estudio y desarrollo.

Se abordaron temas de investigación relacionados al área de Cómputo de Altas Prestaciones como performance, arquitecturas de E/S en sistemas paralelos, programación y configuración, sistemas operativos para sistemas distribuidos y redes de comunicaciones. Y se ha analizado el desarrollo de herramientas para el cómputo multiprocesador distribuido en las áreas de: Modelado

* Becario de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires.
** Becario del Consejo Inter-Universitario Nacional

y Simulación, Arquitecturas Multiprocesador, Sistemas Operativos, Sistemas de Tiempo Real, Redes de Datos, Redes de Sensores, Clústers y Cloud Computing.

Los resultados se reflejan en la realización de dos voluntariados dentro del Programa Universidad, Diseño y Desarrollo Productivo. En la exposición de seminarios divulgativos en distintos ámbitos (Universidad, radio, Tecnopolis). En la producción de diecinueve (19) publicaciones (entre trabajos científicos y de estudiantes) en distintos congresos nacionales de ciencias de la computación con referato nacional e internacional. También se han obtenido dos becas de Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional y una de Entrenamiento de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires. Y se generó el primer registro de Propiedad Intelectual de la UNAJ.

Actualmente hay 7 estudiantes avanzados de la carrera de Ingeniería en Informática involucrados directa e indirectamente en el proyecto.

A continuación se describen cada una de las sublíneas de trabajo existentes.

## DESPLIEGUE DE IAAS

El objetivo principal de estudio e investigación de la sublínea es la evaluación y desarrollo de herramientas que permitan medir performance de aplicaciones paralelas en arquitecturas de cómputo de altas prestaciones.

Conseguir desplegar un cloud privado es el desarrollo principal para conseguir generar bancos de pruebas y evaluar y/o detectar diferentes niveles de performance en los distintos componentes en arquitecturas HPC. [1] [5] [13]

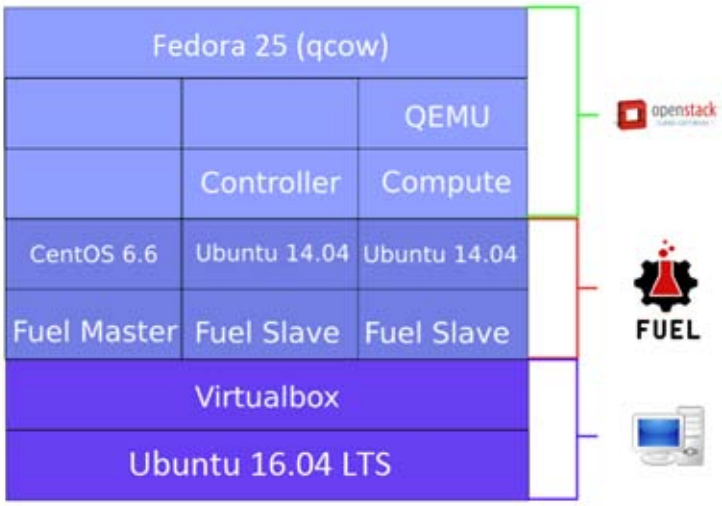



Figura 1. **Modelo de capas del despliegue**

Para el despliegue de la IaaS se ha utilizado OpenStack junto a Fuel [12] [23]. Se ha logrado lanzar instancias con Fedora 25 [11] para luego en la infraestructura creada lanzar benchmarks y poder comprobar la viabilidad sobre el despliegue de un Cloud Privado.

Se ha desplegado la IaaS que al ser privada permite un acceso por medio del dashboard a cualquier usuario con permisos. Los usuarios con los permisos necesarios podrán seleccionar, de un repertorio, cual imagen utilizar al lanzamiento. Estas imágenes deben ser subidas por medio del servicio Glance el cual soporta varios formatos incluyendo .iso, .qcow2, snapshots creados por OpenStack, entre otros.

En la infraestructura se cuenta con una instancia denominada FedoraServer la cual actúa de servidor mientras que otra instancia denominada FedoraCliente actúa de cliente.

Se lanzó el benchmark Iperf [16] para realizar un análisis de la red. Cabe destacar que al ser una IaaS privada el acceso es únicamente por medio de una red privada. Por lo cual la velocidad de transferencia y el ancho de banda dependen de cómo se encuentre la subred privada en donde se localice la IaaS.

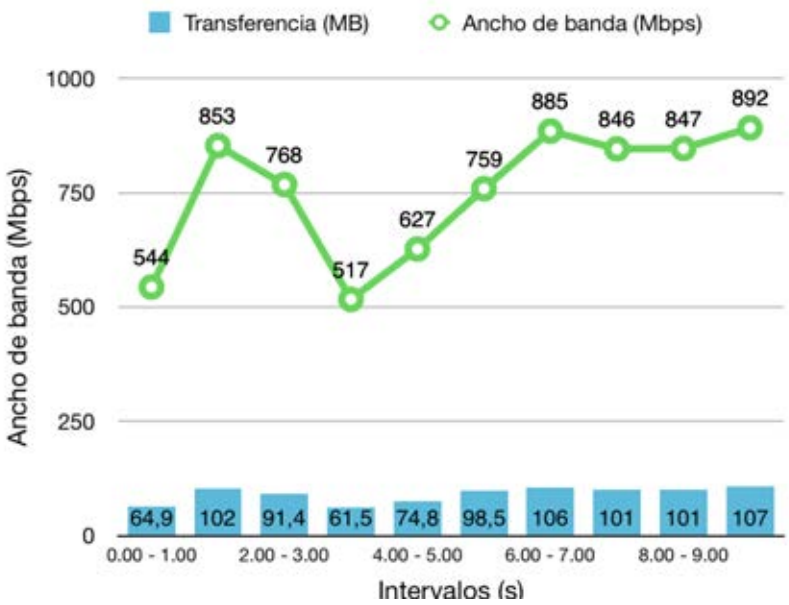



Figura 2. **Resultados de Iperf**

Para el análisis del rendimiento de memoria se optó por utilizar el benchmark STREAM. [30]

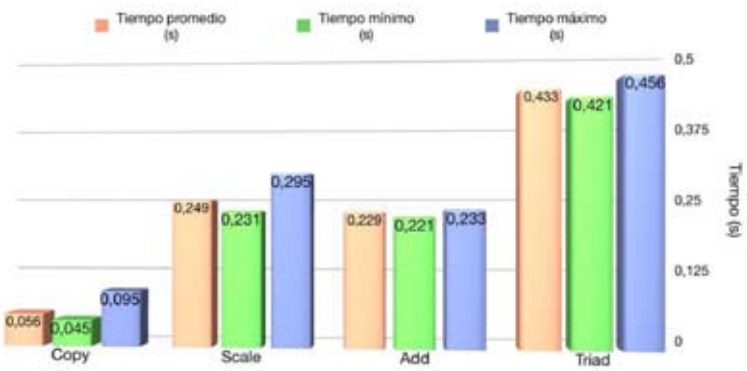



Figura 3. **Resultados de STREAM**

A partir del despliegue y de las pruebas realizadas es posible afirmar que OpenStack, de en co njunto con Fuel, permite desplegar un ambiente tanto de pruebas como de producción. Todo esto de una forma sencilla y con un rendimiento aceptable.

Asimismo, por medio de Nova, es posible determinar diferentes grupos de usuarios y a partir de esto permitirles definir el hardware a utilizar. O en su defecto otorgarles un hardware predeterminado, para que lleven a cabo en éste sus propias pruebas permitiendo además configurar sus propias redes privadas.

Un ejemplo de aplicación de lo expuesto lo es el servicio Virtual Internet RoutingLab (VIRL) [8] de Cisco que ofrece a los usuarios tener sus propios entornos de prueba incluyendo switches, routers, etc. permitiendo así realizar diferentes tipos de configuraciones y despliegues.

Cabe destacar que VIRL se ejecuta sobre clusters con OpenStack. Otro aspecto a tener en cuenta es la seguridad, OpenStack ofrece un conjunto de herramientas para proteger el Cloud de posibles amenazas. Al estar enfocado a un entorno privado se impide la transmisión de datos por redes externas por lo que en relación a la privacidad, los datos se encontrarán siempre en la subred generada dentro del entorno en el que se despliegue. [24]

## SIMULACIÓN DE SISTEMAS EN HPC

Se plantea la realización de investigación y desarrollo en sistemas masivamente paralelos (Arquitecturas M ultiprocesador, Clusters, Cómputo de Altas Prestaciones (HPC), Clo ud Computing, entre otros), enfocando especialmente en el estudio de los links de comunicación por medio de simulación.

Se propone construir una herramienta de simulación que asista a los responsables de configurar clústers al momento de implementarlos.

El desarrollo de la herramienta de simulación se basa en el análisis y desarrollo de modelos de simulación de la arquitectura de E/S paralela [10], más precisamente sobre el sistema de archivos paralelo, con el fin de poder identificar y evaluar los factores que influyen en sus prestaciones.

Para la construcción de modelos de la arquitectura de E/S paralela se hace uso de la técnica de simulación basada en agentes [17], conocida como ABMS (Agent-Based Modeling and Simulatio n). Debido a sus propiedades, los agentes resultan ser apropiados para modelar sistemas complejos entre los que abarcan sistemas de tiempo real [4]. El uso de agentes permite representar la funcionalidad de cada uno de los elementos físicos que comprenden la E/S paralela (nodos de procesamiento, memoria, discos, etc), para lo cual se tendrán en cuenta las restricciones (hardware y software) utilizadas en Computo de Altas Prestaciones (HPC).

Para construir la herramienta de simulación se hace uso de plataformas de modelado y simulación como son NetLogo [22] y Repast [28]. Dichos entornos de simulación permiten modelar sistemas complejos con el fin de evaluar y predecir el comportamiento de agentes y sus interacciones de acuerdo a ciertas condiciones establecidas.

El modelo desarrollado a partir del análisis del sistema de archivos paralelo consta de tres componentes: aplicación, sistema de archivos y disco. En primera instancia, el análisis se ha centrado

en el agente aplicación, para el cual se ha implementado la máquina de estados correspondiente. Para los otros dos agentes (sistema de archivos y disco) se han establecido funciones básicas para representar la funcionalidad del sistema a grandes rasgos. En esté desarrollo se continuara trabajando sobre el modelado de cada uno de los componentes descriptos con el fin de plasmar sus características y vislumbrar el sistema de E/S paralela con la complejidad que representa.

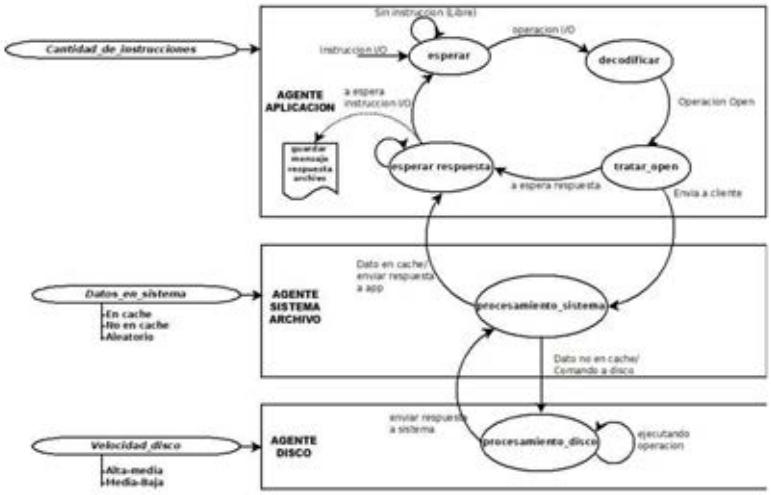



Figura 4. **Modelo del sistemaE/S paralela**

A medida que el modelo es implementado se procede a armar la herramienta en cada una de las plataformas de simulación, codificando cada uno de los componentes y estableciendo una serie de parámetros para dimensionar el sistema de archivos paralelo que van a permitir predecir la eficiencia ante diferentes escenarios y re configuraciones que se requieran evaluar.

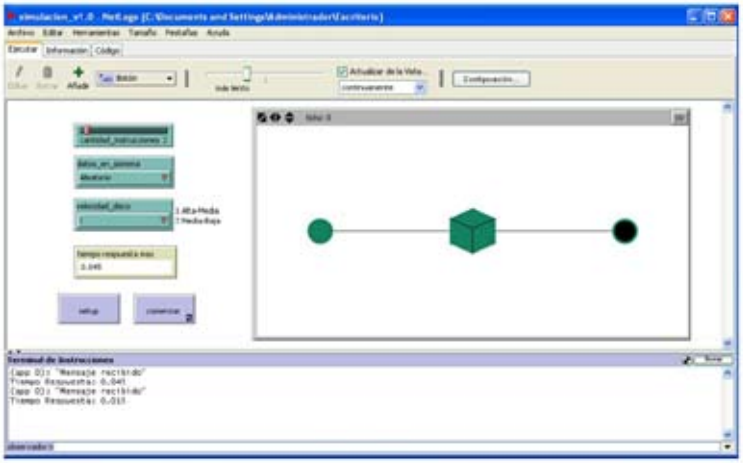


Figura 5. **Implementación del modelo en NetLogo**

## ANÁLISIS DE RENDIMIENTO DE E/S EN CON CLOUD COMPUTING

En esta sublínea se realizan pruebas para detallar cómo funciona Cloud Computing, generando un Clúster Virtual para observar, medir la velocidad y la capacidad con la que se manejan los datos de entrada/salida en estos sistemas. Para esto, se emplean las herramientas más usadas en la actualidad en el ambiente de desarrollo y virtualización: Amazon Web Services, Azure, Google Cloud, entre otros.

### *Para analizar se utilizarán los siguientes sistemas:*

Amazon Web Services (AWS) [2] es un conjunto de servicios de Computación en la Nube ofrecidos a través de internet por Amazo n, que forman una plataforma de Computación en la Nube. Ofrece servicios de infraestructura para ejecutar aplicacio nes en la nube.

VirtualBox [25] es un software de virtualización que permite crear unidades de disco virtuales donde se puede instalar sistemas operativos adicionales, conocidos como (sistemas invitados), dentro de otro sistema operativo (anfitrión), cada uno con su propio ambiente virtual.

StarCluster [29] es un conjunto de herramientas, de código abierto, para poner en marcha grupos de nodos de computación virtuales dentro del Amazon Elastic Compute Cloud (EC2).

MPICH es una implementación de alto rendimiento y ampliamente portátil del estándar Message Passing Interface (MPI es una norma estándar de paso de mensaje para aplicacio nes de memoria distribuida que utilizan computación paralela).

IOR Benchmark [21] se utiliza para probar el rendimiento de los sistemas de archivos paralelos utilizando diferentes interfaces y los patrones de acceso. IOR usa MPI para el proceso de sincronización.

Para un mejor estudio se crea un escenario donde se implementan las herramientas antes mencionadas (tanto en Amazo n como en VirtualBox), en la cual un nodo Máster genera la ejecución de procesamiento E/S ejecutando un código c y luego haciéndolo correr de forma paralela gracias a las prestacio nes de IOR en un entorno Ubuntu [31]. El escenario de un máster y 5 nodos se puede ver detalladamente en la siguiente figura.

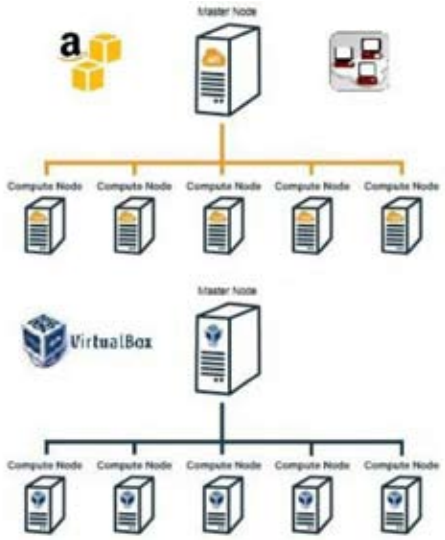



Figura 6. **Escenario de Cluster virtual en AWS y VirtualBox**

Como resultado de la ejecución de este entorno puede verse que a medida que aumenta el número de procesos, se nota una gran disminución en la performance tanto para escritura como para lectura, pero la disminución de los tiempos al agregar más nodos (aunque esto obviamente no es infinito). La baja de rendimiento es mayor para la operación de escritura ya que es más costosa que la operación de lectura. En la siguiente figura se comparan los valores promedios para lo operación de lectura en los dos ambientes de experimentación.

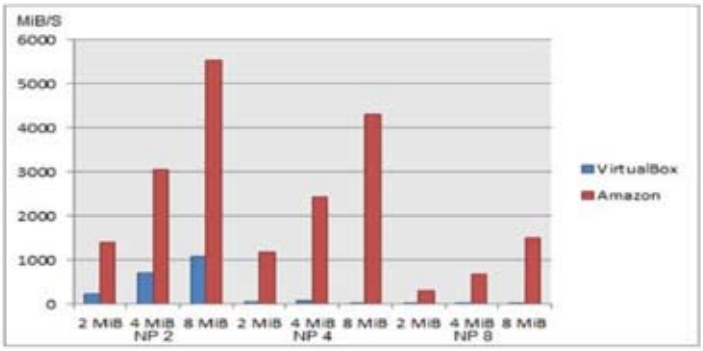



Figura 7. **Operaciones de lectura**

## SIMULACIÓN DE ARQUITECTURAS DE CLOUD COMPUTING

CloudSim [6] [9] es un Framework de simulación generalizado y extensible que permite el modelado, la simulación y la experimentación de diferentes infraestructuras y servicios de aplicaciones de Cloud Computing.

En esta sublínea se propone desarrollar simulacio nes con Clo udSim para el análisis de la performance del sistema de archivos en arquitecturas de Cloud Computing. Se consigue desarrollar extensiones del framework co n el objetivo de enco ntrar todos los actores que intervienen en la simulación para la obtención de estadísticas comparables co n el sistema simulado.

Con el análisis detallado del Framework CloudSim se lograron determinar las capas del sistema de simulación. Se pueden describir las distintas capas de simulación según el siguiente gráfico:

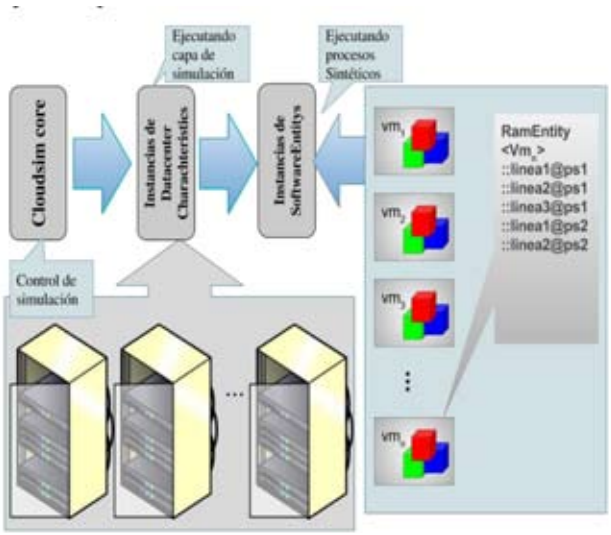



Figura 8. **Representación a tres capas de una simulación de CloudSim.**

La capa CloudSim Core representa al motor de la simulación que co ntrola a todos los actores que intervienen en la simulación, es interesante que el tiempo es controlado por esta capa. La capa de Instancias de Data Center Characteristics es proporcionada por CloudSim pero implementada por el usuario logrando la máxima versatilidad para la simulación, en esta capa f uncionan las clases que se activan en la capa siguiente, ya que cada simulación utiliza ciertos recursos. En la capa de Instancias de SoftwareEntitys, el desarrollador de la simulación debe implementar co n las herramientas del framework, el o los Data Centers y la topología de red y el flujo de información a simular.

La capa de máquinas virtuales de las Instancias de SoftwareEntitys es aprovechada para implementar las extensiones de tal manera como se realizaro n en otros trabajos [7] [26] [27] del sistema de simulación para que sea posible definir una capa de datos procesados por la arquitectura Cloud simulada. El comienzo de la extensión del sistema se basa en las ideas centrales de Clo udSim, heredadas de su simulador predecesor, SimJava [14].

La actual extensión logra con éxito crear nuevas entidades de simulación que procesan eventos predefinidos.

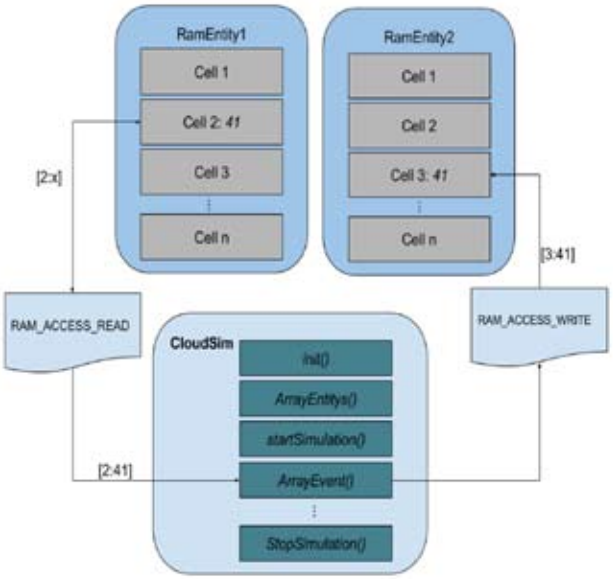



Figura 9. **Diagrama de funcionamiento de entidades Ram simuladas y como se vinculan con los eventos definidos en el contexto de CloudSim.**

Las nuevas entidades son capaces de procesar los eventos de simulación como datos destinados para las entidades similares.

En futuras versiones se siguen desarrollando entidades que serán capaces de procesar instruccio nes simuladas que proveerán de estadísticas reales a los resultados simulados tal como las estadísticas aplicadas a los sistemas de Cloud Computing reales [18]

## SEGURIDAD EN ARQUITECTURAS CLOUD COMPUTING

En esta sublínea se propone realizar análisis de seguridad y privacidad en Cloud Computing para implementar modelos más robustos en Cloud Computing.

Uno de los puntos importantes a considerar para implementar un Clo ud Computing es la seguridad. Los usuarios se centran en los requisitos de capacidad de procesamiento y almacenamiento, pero dan por implícito la necesidad de crear sistemas lo suficientemente robustos para mantener a salvo la privacidad de su información sin producir una merma en el rendimiento.

Entre los principales problemas de seguridad y privacidad que se pueden encontrar al implementar un Cloud podemos encontrar lo siguiente: Falta de contro l de datos, Ambigüedad de responsabilidad entre el usuario y el proveedor, autenticación y autorización, error de aislamiento, cumplimiento

y riesgos legales, manejo de incidentes de seguridad, vulnerabilidad de la interfaz de administración, protección de aplicacio nes y de datos, indispo nibilidad del servicio, bloqueo del proveedor, eliminación de los datos inseguros o incompletos, visibilidad y auditoría y seguridad en la virtualización (ataques entre MVs, MVs inactivas desactualizadas, falta de monitoreo y registro de MVs, Host con MVs seguras e inseguras y ataques DoS por uso no autorizado de recursos compartidos) [19].

Es importante crear un modelo de seguridad de datos, para prevenir los problemas antes mencionados, que proporcionen seguridad en los: datos para procesar (encriptación homomórfica, ejemplo: Unpadded RSA), datos de transmisión (certificados SSL, ejemplo: HTTPS), datos de almacenamiento (encriptación, ejemplo: AES), administración de claves (ejemplo: HSM), Autenticación y autorización (autenticación de dos factores, ejemplo: Token), protección de usuario (alentar el encriptado de datos sensibles antes de subir) y controles de uso (Firewalls) [20].

Por último, para implementar un IaaS con OpenStack más seguro se cuenta con un servicio llamado Keystone que nos ayuda en la autenticación y autorización distribuida de clientes, esto con ayuda de la encriptación de la base de datos, comunicación sobre capas seguras y el uso de Firewall, como Iptables, nos puede ayudar a proveer un Cloud más seguro y confiable [3] como se muestra en la siguiente figura.

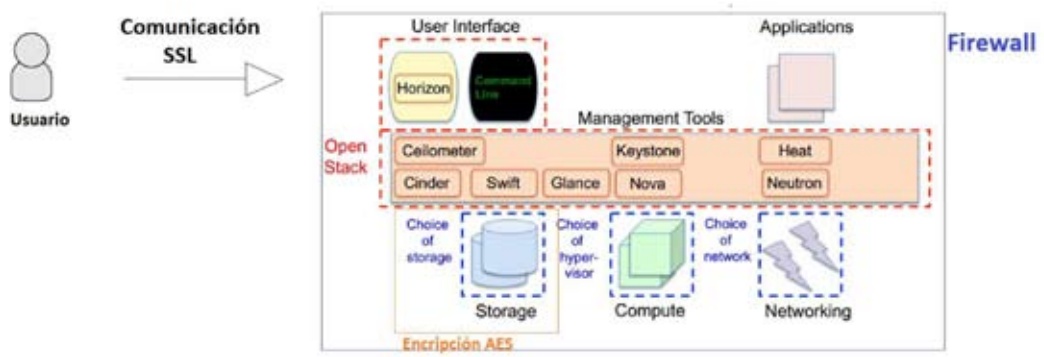



Figura 10. **Modelo de seguridad sugerido**

## CONCLUSIONES

En este trabajo se han explicado cinco temas desarrollados e implementados para la investigación en el área de Cómputo de Altas Prestaciones.

Desde el punto de vista arquitectural (hardware) se realiza la investigación por medio del despliegue de un IaaS. Por otro lado, la configuración del mismo implica conocimientos de redes de computadoras y seguridad de la información. Cómo también en el uso de virtualización para la utilización de Clouds públicos.

La implementación de los distintos modelos de simulación para el estudio de E/S en HPC abarca diferentes co nocimientos de programación (software). Enfocando a la simulación computacional, la utilización de un framework dedicado como CloudSim involucra investigación de los distintos subsistemas en sistemas HPC. Y el uso de una herramienta como NetLogo comprende adaptar un instrumento ampliamente utilizado en otras ciencias (sociales, biológicas, económicas, entre otras) a las ciencias de la computación.

## REFERENCIAS

1. AL-Mukhtar, M.M., y Mardan, A. A. A. (2014) "Performance Evaluation of Private Clouds Eucalyptus vs CloudStack". En: *(IJACSA) International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, Vol. 5, No. 5.

2. Amazon Web Services (AWS)-Clo ud Computing Services. https://aws.amazo n.com. Agosto 2016.

3. Balu, V. y Mary, L. (2015). "A Model of Security Architecture on Private Cloud Using OpenStack". En: *International Journal on Recent and Innovation Trends in Computing and Communication,* ISSN: 2321-8169 Volume: 3 Issue: 2 587-590.

4. Botti, V., Carrascosa, C., Julián V., y Soler, J. (1999). "Modelling agents in hard real-time environments". En: *Proceedings of the 9th European Workshop on Modelling Autonomous Agents in a Multi-Agent World: MultiAgent System Engineering*. Springer-Verlag Berlin Heidelberg. pp. 63-76.

5. Brummett, T., Sheinidashtegol, P., Sarkar,D., y Galloway, M. (2015). "Perfomance Metrics of Local Cloud Computing Architectures". En: *IEEE 2nd International Conference on Cyber Security and Cloud Computing. ISBN 978-1-4673-9300-3.*

6. Calheiros R., Ranjan R., Beloglazov A., De Rose C. and Buyya R. (2010). "CloudSim: a toolkit for modeling and simulation of cloud computing environments and evaluation of resource provisioning algorithms". En: *Wiley Online Library (wileyonlinelibrary.com)*. DOI:10.1002/spe.995.

7. Chen W. and Deelman E. (2012). "Workflo wSim: A Toolkit for Simulating Scientific in: Workflows in Distributed Environments". 2012 IEEE 8th International Conference on E-Science, Chicago, IL, 2012, pp. 1-8. doi:

10. 1109/eScience.2012.6404430

8. Cisco VIRL -http://virl.cisco.com. Julio 2017.

9. CloudSim - http://www.cloudbus.org/cloudsim. Julio 2017.

10. Encinas, D., Jara, J., Rosatto, D., Bond, R., Bermúdez, A.., y Morales, M. (2017). "Performance de arquitecturas multiprocesador: técnicas de modelado y simulación en HPC y Cloud Computing". En: *XIX Workshop de investigadores en Ciencias de la Computación*. Buenos Aires. pp 979-983

11. Fedora Cloud - https://alt.fedoraproject.org/cloud/. Julio 2017.

12. Fuel - https://www.mirantis.com/software/openstack/fuel/. Julio 2017.

13. Galarza, B., Zaccardi, G., Rossatto, D., Bond, R., Morales, M., y Encinas, D. (2017). "Performance de cloud computing para HPC: despliegue y simulación." En: *XIX Workshop de investigadores en Ciencias de la Computación*. ITBA. ISBN 978-987-42-5143-5.

14. Howell, F., y McNab, R. (1998). "SimJava: A Discrete Event Simulation Library for Java".

15. Intel Inside: 'Preboot Execution Specification'.
ftp://download.intel.com/design/archives/wfm/downloads/pxespec.pdf. Julio 2017.

16. iPerf. https://iperf.fr. Julio 2017.

17. Izquierdo, L.R., Galán, J.M., Santos, J.L., y Del Olmo, R. (2008). "Modelado de sistemas complejos mediante simulación basada en agentes y mediante dinámica de sistemas". *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, N°16, Julio-Diciembre, pp. 85-112.

18. Mao, M., y Humphrey, M. (2012). "A Performance Study on the VM Startup Time in the Cloud". En: *Cloud Computing (CLOUD), 2012 IEEE 5th International Conference on*.

19. Mishra, A., Mathur, R., Jain,S., y Rathore, J.S. (2013) "Cloud Computing Security". En: *International Journal on Recent and Innovation Trends in Computing and Computation*, pp 36-39.

20. Mohamed, E.M., Abdelkader, H.S., y El-Etriby, S. (2013). "Data Security Model for Cloud Computing". Journal of Communication and Computer 10. 1047-1062.

21. Morrone C., Loewe W. and McLarty T. IOR Benchmark. Agosto 2016.

22. NetLogo. https://ccl.northwestern.edu/netlogo/. Julio 2017

23. OpenStack. https://www.openstack.org. Julio 2017.

24. OpenStack Security. https://wiki.openstack.org/wiki/Security Julio 2017.

25. Oracle-VirtualBox. https://www.virtualbox.org/ Agosto 2016.

26. Ouarno ughi, H., Boukhobza, J., Singhoff, F., Rubini, S., y Kassis, E. (2016). "Considering I/O Processing in Clo udSim for Performance and Energy Evaluatio n". En: OpenStack Clo ud Software: Open source software for building private and public clo uds. © Springer International Publishing AG 2016 M. Taufer et al. (Eds.): ISC High Performance Workshops 2016, LNCS 9945, pp. 591–603, 2016. DOI: 5.1007/978-3-319-46079-6 40.

27. Parikh, K., y Hawanna, N. "Virtual Machine Allocation Policy in Cloud Computing Using Clo udSim in Java", Internatio na l Jo urnal of Grid Distribution Computing, vol. 8, no. 1, pp. 145-158, 12 2015.

28. Repast, https://repast.github.io/. Julio 2017.

29. Starcluster by mit. http://http://star.mit.edu/. Agosto 2016.30. Stream - https://www.cs.virginia.edu/stream/. Julio 2017.

31. Ubuntu - https://www.ubuntu.com. Julio 2017.

# *INGENIERÍA INVERSA COMO FACILITADOR DEL DESARROLLO DE MAQUINARIA Y EQUIPO PARA LA INDUSTRIA LOCAL*

FEDERICO WALAS MATEO - DANIEL ZUBIK

**PALABRAS CLAVE**

*Ingeniería Inversa | Innovación tecnológica | Desarrollo local*
*Industrialización por sustitución de importaciones | Desarrollo de productos*

## RESUMEN:

La ingeniería inversa se enmarca dentro de las estrategias establecidas desde la carrera de Ingeniería Industrial para dotar al egresado de la misma con herramientas que le permitan desarrollarse como agente para la transformación medioambiental. Actualmente se esta desarrollando esta línea de trabajo en el marco de la materia Creatividad e Innovación Tecnológica, junto con el Grupo de trabajo Diseñar, de la catedra de Sistemas de Representación.

Las condiciones de borde impuestas por las diferentes relaciones asimétricas entre los mercados internacionales y regionales demandan realizar adecuaciones en las líneas de producción locales y dinamizar los procesos de innovación asociados a las mismas. Lo anterior conlleva conceptualizar, analizar y desarrollar herramientas de diseño y producción para generar nuevos productos en PyMEs locales, especialmente para sustituir productos que actualmente se importan.

El trabajo motivo de la presentación, hace una constatación entre conceptos teóricos de ingeniería inversa ; ingeniería y diseño concurrente ; y diseño Industrial. Plantea la factibilidad de la ingeniería concurrente y como responde a razones lógicas de evolución de los mercados Muestra la evolución de los procesos de ingeniería y diseño en el desarrollo de un producto. Redefine la actividad del diseñador como la de un coordinador de condicionantes que surgen de las distintas áreas de la empresa (ingeniería, marketing, transporte, etc.) que interpretando dichos requerimientos los coordina para generar un producto. Define la importancia de trabajar en equipos multidisciplinarios y de aplicar procesos de desarrollo concurrentes. Plantea razones económicas y de tiempo para su aplicación en el diseño de nuevos productos.

El proyecto esta focalizado en la aplicación de ingeniería inversa y diseño concurrente para generar una metodología de trabajo para facilitar el desarrollo y la innovación a nivel local .

## 1 - INTRODUCCION

Muchas de las tareas y actividades que se presentan en las empresas tales como el desarrollo de productos, mantenimiento de maquinaria, innovaciones tecnológicas, sustitución de partes y componentes, entre otras, requieren del uso de metodologías que permitan obtener información útil y fidedigna por medio de la cual sea posible resolver problemas.

Una de las metodologías usadas para tal fin es llamada Ingeniería Inversa. La cual se define como "*aquel proceso analítico-sintético que busca determinar las características y/o funciones de un sistema, una máquina o un producto o una parte de un componente o un subsistema. El propósito de la ingeniería inversa es determinar un modelo de un objeto o producto o sistema de referencia. (1)*

La ingeniería inversa usada como una forma de producir una versión mejorada del producto y no con el objetivo de producir una copia, ha resultado ser no solo una excelente herramienta para la innovación, sino también una efectiva estrategia de enseñanza para adquirir las competencias de diseño e innovación requeridas en la formación de ingenieros. En este sentido el proyecto de investigación en desarrollo en el marco de la convocatoria UNAJ Investiga 2014, pretende, entre otros objetivos, generar contenidos para aplicarlos en la carrera de ingeniería industrial.

## 2 – ASPECTOS CENTRALES DE LA INGENIERÍA INVERSA

### *2.1 - Legalidad de la ingenieria inversa*

La pregunta que inevitablemente surge respecto a la Ingenieria inversa es si es legal

La respuesta es generalmente SI, siempre que el producto a investigar se pueda disponer legalmente. Pero esto varía según el país. (2)

### *2.2 - Motivos para usar ingeniería inversa*

Los motivos pueden encontrarse al responder la pregunta: ¿Por qué desarmar y estudiar un objeto? [3]

- Para arreglarlo
- Por curiosidad
- Para aprender a partir de éxitos y fallas reales de ingeniería.
- Para conocer como está hecho el objeto, de tal manera que se puede documentar el diseño y duplicarlo (Ingeniería inversa) o para mejorarlo (rediseño).
- Para desarrollar habilidades de razonamiento visual y aptitud mecánica básica.

Mientras que los motivos para usar ingeniería inversa en la industria pueden ser:

- Para determinar cómo funcionan, como fueron hechos y como pueden ser mejorados
- Explicar su funcionamiento aplicando principios físicos apropiados
- Benchmarking, análisis competitivo
- Comparar diferentes alternativas de diseño, estimar costos, evaluar la competencia, etc.

## 2.3 - SÍNTESIS DE LA EVOLUCIÓN DE LOS PROCESOS DE DISEÑO

Históricamente un producto era diseñado para luego ser pasado a manufactura. Si durante la manufactura había alguna recomendación para mejorarlo afectando el diseño original, entonces era regresado al equipo de diseño. Esta situación creaba retrasos en el proceso.

Como consecuencia surgen cambios en la forma de concebir y producir bienes y servicios, que resultan en especificaciones de diseños cada vez más complejas, que van incorporando los requerimientos y condiciones de los contextos en los que participarán, tales como:

- Entorno productivo
- Entorno de utilización
- Entorno social

Los cambios y las nuevas tecnologías requirieren nuevas formas de organización, de prácticas y actitudes. La respuesta evolutiva de las empresas hizo que las mismas decidieran reducir los tiempos para desarrollar sus productos manteniendo una mejora continua en la calidad, para lo cual inicialmente integraron la opinión y recomendaciones de personal de manufactura. Sin embargo el concepto se extendió asociando personal de operación y mantenimiento, e incluso de áreas no técnicas como marketing y ventas.

Se crean equipo de trabajo multidisciplinarios en los cuales se justifica la existencia del diseñador industrial, por una razón muy sencilla: a medida que la ciencia y la tecnología avanzan, se va produciendo una especialización mayor en las profesiones técnicas, lo cual también se verifica en aquellas relacionadas con la gestión empresarial. Pero por las competencias propias de su profesión el diseñador Industrial es el profesional preparado para integrar las especificaciones de las distintas áreas en una propuesta formal

Cuando un diseñador industrial define los aspectos formales de un producto está concretando, por un lado, lo más directo y expresivo de una propuesta pero, simultáneamente está dando una respuesta constructiva, funcional y económica que aunque a veces pasa más desapercibida para el usuario, es sumamente importante y está implícita en la forma final que se le otorga a ese producto.

Cuando un producto sale al mercado, se transforma en un elemento de comunicación estética, funcional, tecnológica, etc. que al ser aceptadas por los consumidores, pasan a ser referentes, que luego de un tiempo forman parte de lo que los productos de su categoría deben tener. Paralelamente y como resultado de la competencia, las empresas empiezan a referenciarse de los atributos tecnológicos, funcionales, constructivos y estéticos de los productos exitosos. Lo cual marca una nueva forma de concebir y establecer los objetivos que guiarán el desarrollo de los productos

Muchas de las detecciones de oportunidades para desarrollar innovaciones tecnológicas, surgen de la percepción del entorno y según un estudio de benchmarking de las 400 principales empresas mundiales que invierten en I+D, el 85% de éstas se basan en fuentes externas de tecnología

Estos cambios van marcando una diferencia entre Ingenieria directa e Ingenieria inversa.

En la ingeniería directa se parte primero de una idea originaria de la que derivarán diferentes diseños, en consecuencia diferentes planos y documentos donde se especificarán sus detalles así como sus características técnicas, las cuales deben estar adecuadas a las demandas del consumidor, el público al que va dirigido; y relacionadas de manera directa con el mercado, pues éste es el que tendrá que dar el visto bueno a la idea que confrontado mediante un estudio de mercado, servirá para crear los modelos.

Después se procederá a la creación del prototipo y su posterior análisis de calidad y funcionalidad donde se analizaran las características del material y todo tipo de problemas; con el fin de efectuar las modificaciones necesarias hasta que el prototipo cumpla con las especificaciones y requerimientos de diseño; luego comenzará su creación en masa y su posterior venta al público. [4]

En el caso de la ingeniería inversa se parte de un producto ya existente (generalmente exitoso) a partir del cual se detallan especificaciones usando para ello los recursos disponibles. Se buscan deducir las especificaciones que cumple y los recursos usados para conseguirlo. Estas diferencias se ven en la Figura 1

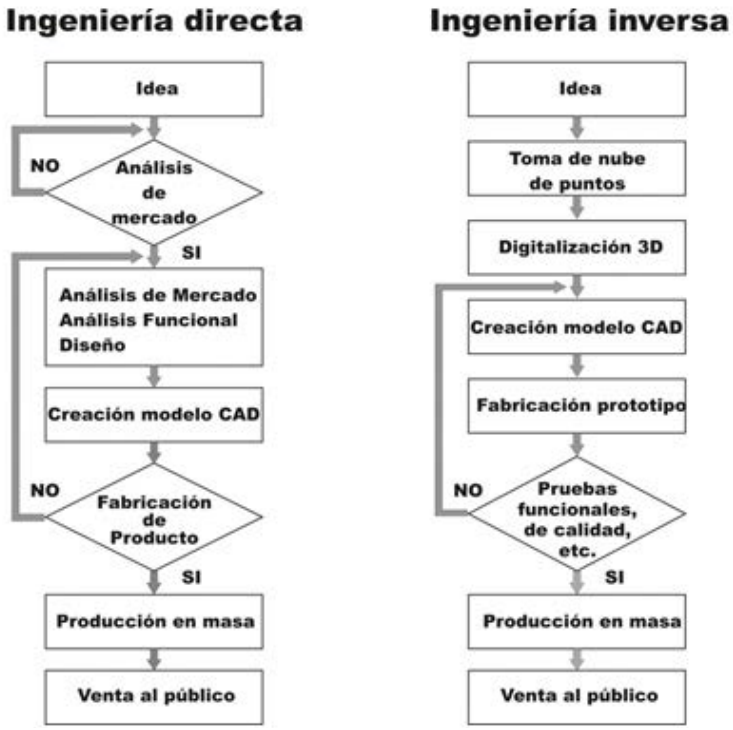



Figura 1: **Diferencias entre ingeniería directa e ingeniería inversa**

## 2.4 - METODOLOGÍA / DESARROLLO DEL PROYECTO

La simple aplicación de la ingenieria inversa para copiar o rediseñar un producto no garantiza el éxito. Un producto tiene asociado servicios propios de la empresa que están vinculados a estrategias de comercialización y marketing, y hacen a la percepción final del mismo, permitiendo dividir al mismo producto en las siguientes categorías:

- Producto genérico: función básica
- Producto esperado: que debe tener para ser acepado
- Producto ampliado: que se le puede agregar para diferenciarlo
- Producto potencial: que sensación se pretende crear en quien lo compra

Dejando de lado para este análisis las condicionantes de comercialización y marketing, uno de los pasos fundamentales de la ingeniería inversa es establecer el propósito para la investigación (reproducir, aprender, usar como referencia para innovar), a partir del cual se establecen los objetivos de la información buscada.

Finalmente se diseña el plan de investigación o mejor dicho los programas y procedimientos para caracterizar y evaluar, tanto al objeto de estudio, como al producto derivado. Pudiendo dividir los programas de investigación en sintéticos y analíticos.

Programas analíticos: son todos aquellos programas, procedimientos y métodos que tienen por objetivo conocer o determinar las propiedades y características del objeto de referencia.

Programas de síntesis: son todos aquellos programas que tienen por objetivo utilizar la información derivada de los programas de análisis para conocer primeramente a los objetos de referencia, y posteriormente, reproducirlos o mejorarlos.

Los objetivos principales de los programas analíticos son obtener datos e información fidedigna, funcional y objetiva del objeto de referencia y transformar los datos en información manejables.

Mientras que los programas de síntesis toman la información que viene del análisis del objeto de estudio que a menudo no es suficiente y debe ser complementada. Además, tales programas responden al rediseño de nuevos productos, duplicado y manufacturas, partiendo de la base de la información obtenida de los programas de análisis. Por ejemplo, las mediciones dimensionales, los programas de análisis de propiedades mecánicas y caracterización de materiales son ejemplos de programas analíticos, en tanto, los programas de CAD, CAM, CAE o los de procesos de manufactura, son programas de síntesis.

La ingeniería inversa tiene diversas definiciones y cada definición tiene su propia metodología.

La especificidad de la ingeniería inversa hace posible su aplicación en diversos campos del conocimiento, por lo tanto a diversos casos particulares (diferentes entre sí), lo cual permite la existencia de una multiplicidad de métodos de análisis

Por ejemplo, los siguientes puntos corresponden a una metodología genérica (5):

- Se presenta el producto A
- Se definen el propósito de la investigación inversa
- Se definen los objetivos de información a establecer
- Se diseña el proceso de la investigación.
- Se aplica el programa al estudio del objeto A.
- El resultado es información de A.
- Se considera los objetivos planteados y con los resultados obtenidos se propone el desarrollo del nuevo producto.
- Se desarrolla un nuevo modelo B.
- Se verifica, según los objetivos si B es equivalente a A.
- Se dan las conclusiones.
- Se revalúa B.
- Se define si B es aplicable a las estrategias que motivaron el estudio.

El método descrito anteriormente puede ser aplicado al duplicado de partes, o al diseño de nuevos productos a partir del aprendizaje obtenido del producto estudiado. Algunas ventajas relacionadas con este método se describen a continuación:

- El método da orden al proceso de la ingeniería inversa.
- El diseño del plan de investigación es esencial para el desarrollo de programas y procedimientos por medio de los cuales se caracteriza al objeto de referencia y, posteriormente, al duplicado o modelo obtenido.
- El método propone que debe haber indicadores que determinen la equivalencia entre el objeto real y el reproducido.
- El método no solo es aplicable al duplicado de partes y componentes si no que también propone la innovación de mismo.

## 2.5 - HERRAMIENTAS Y SISTEMAS CAX

Durante el proceso de investigación y diseño se utilizan herramientas informáticas (CAS, CAD, etc) y modelos físicos, de los cuales depende la calidad de los datos obtenidos (del modelo físico) y por lo tanto la calidad de los datos de la nube de puntos (que conforman la superficie escaneada)

De los datos resultantes después dependen:
- Tiempo de rediseño o diseño
- Calidad de los datos para operaciones CAM
- Calidad de modelo físico final (real o por prototipeado rápido)

Por suerte el desarrollo de nuevas herramientas de asistencia por computadora (las cuales genéricamente se denominan CAx) permiten realizar diseño, cáculo, testeo, simulaciones, maquinado, etc. Las principales ventajas que ofrecen [6] son:
- Reducción del tiempo de diseño del producto
- Reducción del tiempo de puesta en mercado
- Reducción de costes de desarrollo y producción
- Mejora y homogeniza la calidad del producto
- Mejora la flexibilidad del sistema de diseño y producción
- Mejora la capacidad de respuesta ante nuevos desafíos del mercado
- Integración de aplicaciones usadas en la empresa: ingeniería, producción, distribución, compras, ventas, administración, mantenimiento
- Seguimiento del producto durante su ciclo de vida
- Permitir el acceso rápido y sencillo a los datos de diseño y o comportamiento del producto
- Facilitar los flujos de información en la compañía
- Escalabilidad de las aplicaciones para incorporar prestaciones necesarias para nuevas exigencias
- Aumento de la capacidad creativa, al realizar el ordenador la mayoría de las tareas mecánicas
- Minimización del tiempo de dibujo, al emplear funciones de simetría, traslaciones, variantes de diseño, acotación automática, patrones de dibujo, personalización de menús, etc.
- Reducción de errores al poder verificarse y revisar planos y diseños después de una modificación
- Disminución del plazo de ejecución de un proyecto, pues la velocidad que permite el sistema en la fase conceptual del diseño y la velocidad de integración de información en todas las etapas del proceso de diseño
- Permiten acortar el tiempo de lanzamiento del producto
- Posibilidad de integrar toda la información en una base de datos
- Normalización actualizada, pues al elaborar un plano, las normas se tienen en cuenta automáticamente y permiten, además el cumplimiento puntual de las novedades, la actualización de los archivos de proyectos a la normativa vigente

## 2.6 - DISEÑO CONCURRENTE

La multiplicidad de datos que se requieren para desarrollar un producto y el manejo de la información y las variantes que entran en juego se benefician si se aplica una metodología concurrente de ingeniería y diseño.

*"Se puede definir el diseño concurrente como una metodología en la cual todas las fases de desarrollo de un producto están estrechamente relacionadas. En un modelo de diseño concurrente, las unidades de desarrollo trabajan en forma paralela, con el objetivo de reducir el tiempo ocupado en un modelo convencional, secuencial o escalonado. Esta meta requiere la incorporación de dos conceptos básicos: la integración y la sincronización, ambos fundamentales para la conectividad requerida por el equipo"* [7]. Tal como se ve en la figura 2

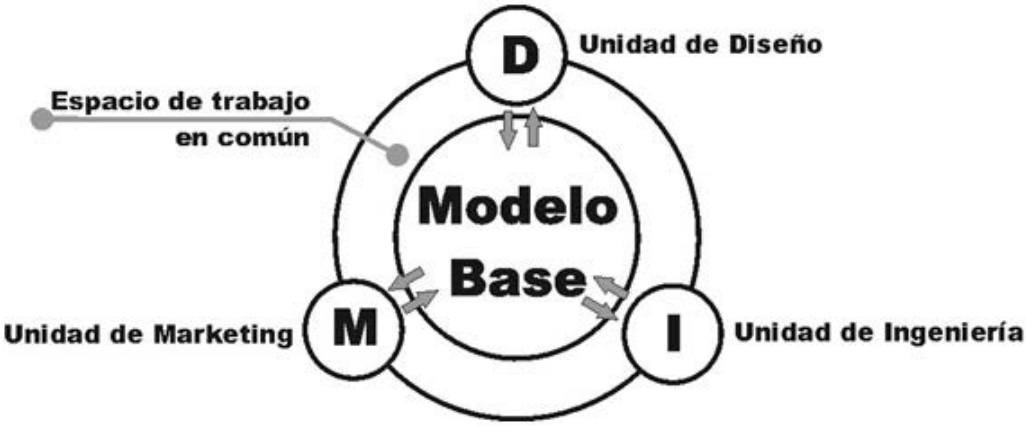



Figura 2: **Equipo de ingenieria concurrente.**

La ingeniería concurrente requiere de:

Equipos pluridisciplinarios de decisión y asesoramiento, dada la complejidad de las nuevas formas de diseño, estos equipos apoyan la toma de decisiones en proyectos de innovación.

Gestor de proyecto y organización matricial. Que se responsabiliza de impulsar y gestionar todo el proceso de diseño y desarrollo, asegurando una visión global y continuidad.

Diseño conceptual: Énfasis en la definición del producto y en el diseño conceptual, antes de avanzar en el desarrollo es necesario elaborar un diseño de materialización y detalle

Estructura modular y sub proyectos para dividir en partes más simples las tareas utilizando criterios y métodos para asignar las funciones y establecer conexiones. Figura 3.

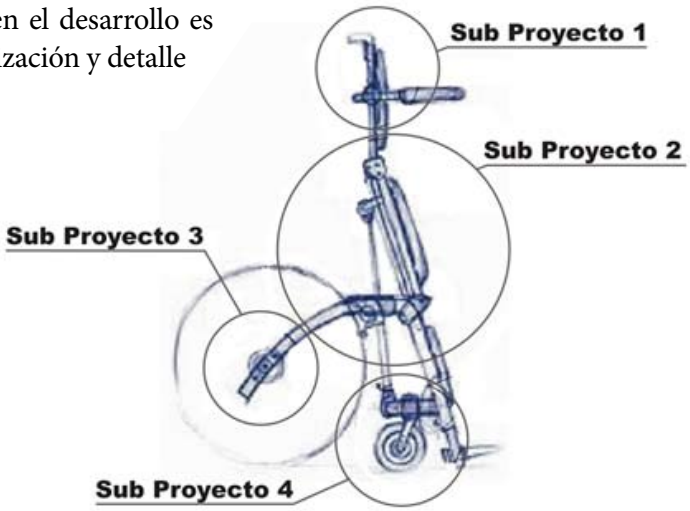
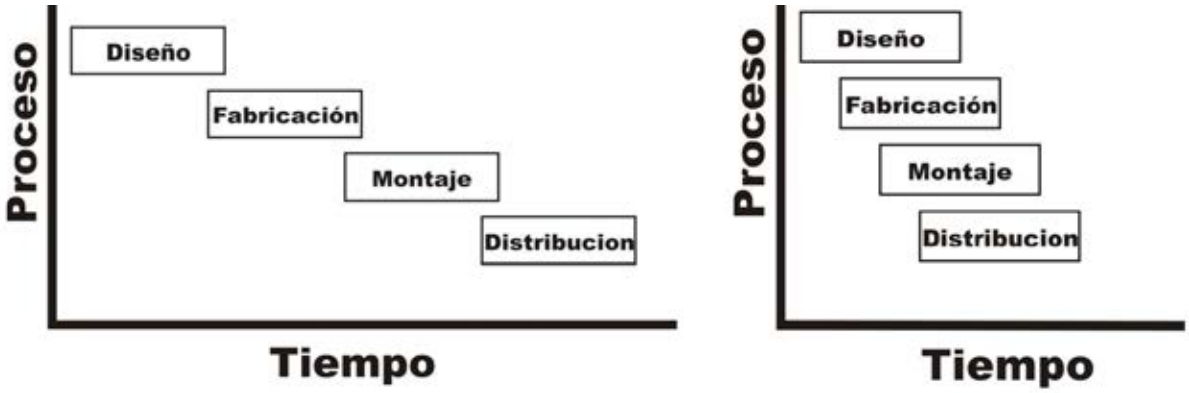



Figura 3: **División en subproyectos más simples**

El principio básico que plantea el esquema metodológico sugerido, es evitar los ciclos repetitivos en el proceso de diseño y desarrollo de productos. La meta es concentrar la mayor cantidad de cambios y modificaciones en las fases iniciales y ayudar a que el trabajo realizado no requiera postprocesos en ninguna de sus fases posteriores.

Las diferencias en los tiempos de diseño se pueden ver en la figura 4




**Diseño Secuencial** **Diseño concurrente**

Figura 4: **Diferencias de tiempos del diseño secuencial y el diseño concurrente.**

El resultado final es que con la ayuda de las herramientas CAx se pueden diseñar, calcular, ensayar, verificar, testear, simular, etc. al producto y su utilización. Si bien requiere de una inversión inicial significativa, comparativamente su aplicación tiene menores costos incurridos respecto a los comprometidos hasta la etapa de lanzamiento (figura 5), con la ventaja adicional que durante el proceso, fueron disminuyendo los niveles de incertidumbre durante la toma decisiones.

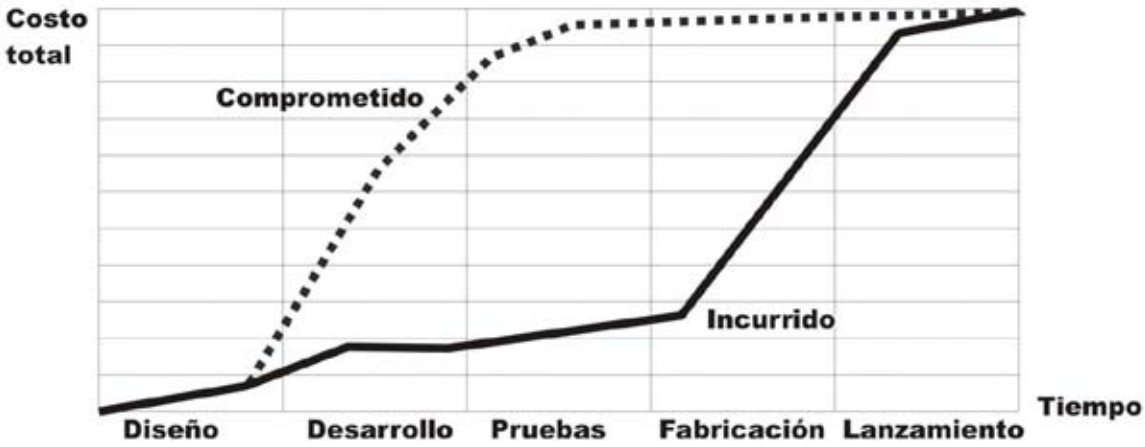



Figura 5: **Relación entre costos comprometidos y costos incurridos**

## 2.7 - MOTIVOS PARA LA CREACIÓN DE UN NUEVO PRODUCTO O SU MODIFICACIÓN

Existen al menos cuatro justificaciones para la creación de un nuevo producto y profesionalizar la dinámica de desarrollo.

- Razones de Mercado: que son las que obligan a la empresa a defenderse de la competencia exterior e interior
- Razones Tecnológicas: que están estrechamente relacionadas con el progreso técnico y la investigación científica, como ser nuevos materiales, automatización, etc.
- Razones de Rentabilidad: La empresa tiene que adaptar sus disponibilidades y estructuras productivas a los mercados y productos que mejor le permitan obtener una determinada rentabilidad
- Razones de Dinámica: Están relacionadas con la imagen de la empresa, con la renovación de productos y servicios ofrecidos por la misma, de esta imagen depende en gran parte la venta de los productos, la fidelidad de los clientes, etc.

Los directivos de una firma al tener una buena respuesta de diseño tienen mayor libertad para elegir el tipo de estrategia que desean establecer.

## 2.8 - EL DISEÑO INDUSTRIAL COMO HERRAMIENTA DE VENTAS

*"Muchos industriales y también diseñadores consideran al diseño industrial como un instrumento de ventas. En principio, ese papel es indiscutible, porque si resolviéramos la cuestión por reducción al absurdo, llegaríamos a que no puede haber buen diseño si es que se opone a las ventas. Indudablemente, si el diseño no ayuda a vender, es mal diseño"*

*(8) (Ing Basilio Uribe).*

El diseño tiene un papel significativo en la valorización que los usuarios hacen de los productos, y tiene un factor de suma importancia durante el proceso de compra. Tal como lo demuestra la experiencia de Fondo de Desarrollo e Innovación (FDI) de Chile, que indica que *"según los antecedentes recopilados de la experiencia internacional señalan que el costo de los materiales y de los procesos corresponde a un 95% del costo de producción de un producto manufacturado; sin embargo, incide solamente en un 30% del precio final. Mientras tanto, el costo del diseño del producto corresponde a un 5% del de producción, pero incide en el 70% restante del precio final". (Figura 6)*

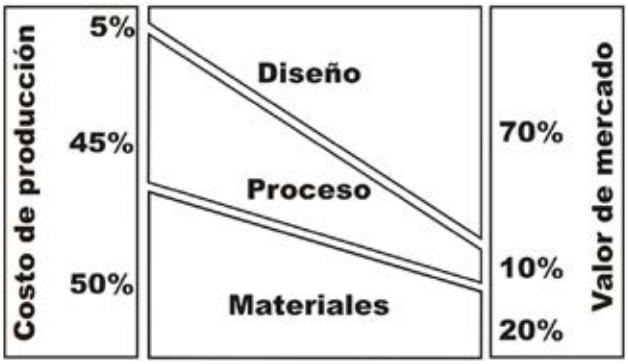



Figura 6: **Costo y valor percibido del diseño**

Como valor agregado de la ingenieria inversa, la ingeniería y diseño concurrente surge un ciclo de aprendizaje (Figura 7) que se retroalimenta en los mercados, dando como resultado una evolución en los productos para satisfacer la demanda de los consumidores, con la consiguiente tecnificación de las empresa y profesionalización de su actividades de ingenieria, diseño, comercialización y marketing.

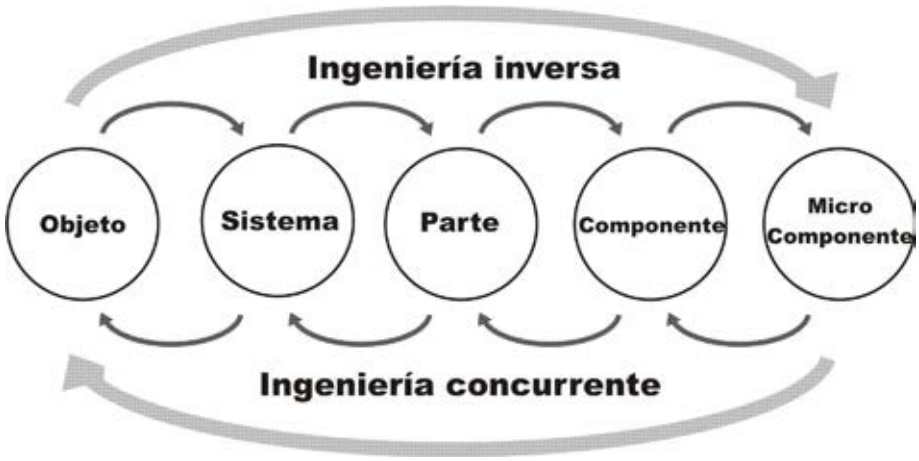



**Figura 7: Ciclo de retroalimentación entre ingenieria inversa y diseño concurrente [8]**

## 2.9 - EFECTOS DE LA INGENIERIA INVERSA, COMO POLITICA PARA EL DESARROLLO TECNOLOGICO

Un buen ejemplo del uso de la ingeniería inversa como herramienta de innovación es el caso de Corea del sur (Rockefeller Foundation, 2003), cuyo acierto fue promover el flujo de la tecnología en el país para conservar la independencia de los países desarrollados y sus tecnologías, manteniendo restricciones a la inversión extranjera directa, importando bienes de capital de los países avanzados, implementando las fábricas llave en mano y no pagando licencias de productos que podían obtener a través de la ingeniería inversa.

Al revisar la historia del desarrollo de los países industrializados la ingeniería inversa se puede ver como una buena práctica para imitar, apropiar y copiar la tecnología industrial. Ha sido una tendencia que han utilizado los países a lo largo de la historia del capitalismo moderno: durante el siglo XIX, Estados Unidos, Alemania, Francia y los países nórdicos desde Inglaterra. Durante la segunda mitad del siglo XX los países del este asiático desde Estados Unidos, Europa y Japón (Kalmanovitz, 2007).

En argentina durante la década de los 90 caracterizada por una apertura indiscriminada a la importación de productos, se fueron destruyendo sistemáticamente capacidades de generación de conocimientos, de producción y la articulación de proveedores de la industria en general, esta consecuencia se vislumbra en algunas de las causas del atraso tecnológico actual.

Si bien es cierto que en los últimos años se han restringido las importaciones, apenas se vislumbra un esfuerzo sistemático para apropiar y copiar tecnologías y mucho menos para crear un conocimiento e innovación propios, las capacidades de los centros de desarrollo y transferencia están trabajando con tecnologías que llegaron al país en su etapa de plena madurez o acercándose a la misma.

La ingeniería inversa es considerada como un proceso de aprendizaje activo (ALP – Active Process Learning), que consisten en lecciones prácticas, demostraciones, objetos, herramientas multimedia, proyectos cortos, tareas y actividades que ofrecen enfoques alternativos y material complementario a las clases típicas de libros de texto en las áreas de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas. (Linsey, Talley, Jensen, & Wood, 2009).

## 3 - CONCLUSIONES

Las empresas deben orientarse hacia el ajuste dinámico de sus recursos con las cambiantes condiciones coyunturales de los mercados, dado que los cambios en los procesos de información son cada vez más veloces y los consumidores cada vez más exigentes sobre los productos y sobre el entorno en el cual viven.

Es por eso que las empresas deben comprender que la base de su vida y de su permanencia, está en acompañar la evolución del entorno y obtener rentabilidad. Las acciones de diseño deben estar centralizadas en el acto de proyectar, siendo ese su fin, mientras que la consideración de las condicionantes que entran en juego constituye el medio para lograrlo.

La Ingeniería Inversa, como se ha visto en el desarrollo de este trabajo, es un conjunto de metodologías que permiten caracterizar en forma sistemática las propiedades físicas de piezas reales, con la finalidad de reproducirlas y/o mejorarlas.

En función de lo tratado, se observa que es necesario transferir la metodología de la Ingeniería Inversa al sector industrial para que se realicen mejores modelos, esto es, pasar de los procedimientos mayormente empíricos a procedimientos guiados por marco teóricos. En este sentido uno de los objetivos del proyecto de investigación que genera este trabajo es lograr desarrollar herramientas y metodologías transferibles al sector productivo de la región .

Por otro lado, la Ingeniería Inversa debería ser abordada de manera formal en las carreras de Diseño industrial e ingeniería, para generar capacidades en profesionales que puedan explotar en una instancia temprana las ventajas que genera su uso en el ámbito productivo. Incluso la Ingeniería Inversa puede usarse para potenciar y motivar la enseñanza de la Ingeniería, ya que su aplicación exige una amplia integración de diversos campos del conocimiento.

Por ultimo la ingeniería inversa unida a la ingeniería y diseño concurrente ayudan a disminuir los tiempos de respuesta para llevar un producto al mercado y dinamizar los procesos de innovación en las empresas, y en muchos casos facilitar el desarrollo local de productos que permitan sustituir importaciones.

El trabajo aquí presentado se profundizará y se materializará con una experiencia concreta a partir de la vinculación con una empresa local que facilite algún equipo o mecanismo para aplicar y desarrollar las herramientas y técnicas de trabajo de la ingeniería inversa. De esta forma se pretende desarrollar una metodología de trabajo aplicable y transferible al medio productivo local.

## REFERENCIAS

[1] E. Jiménez, L. Reyes, A. García. Algunas consideraciones sobre la Ingeniería Inversa, Informe Interno de Investigación, Centro de Tecnología Avanzada de ITESCA, Red Alfa, Sonora, México, 2006, ISBN: 970-9895-12-5.

[2] (http://en.wikipedia.org/wiki/Reverse_engineering#Legality)

[3] Jiménez E., Luna A., García A., Martínez V., Luna G., Delfín J. Arellano L., La ingeniería inversa como metodología para potenciar la enseñanza de la metrología. Simposio de Metrología (2010). CENAM. 27 al 29 de Octubre. Querétaro.

[4] Proyecto técnico-económico de utilización de técnicas de ingeniería Inversa y prototipado rápido aplicadas al rediseño y mejora de productos. Autor: Luís Gómez Martínez Director: Silvia Fernández Villamaría – Madrid - Agosto 2012

[5] Experiencias de investigación y desarrollo tecnológico. Juan José Delfín Vázquez

CETA del Instituto Tecnológico Superior de Cajeme y CINNTRA de la Universidad Tecnológica del Sur de Sonora-IIMM- Parque Tecnológico SonoraSOFT. Mexico (2007)

[6] Fabricación asistida ordenador - Juan de Juanes Márquez. Departamento de Ingeniería Mecánica y Fabricación. - Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales (ETSII) de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) – Octubre 2012

[7] PROYECTO FDI C699 - T C 0 2 . – Publicación realizada por El Centro De Diseño y Desarrollo Integrado Duocuc – Chile 2002 Pag . 13, 14, 43,44

[8] Diseño Industrial, Aquí. Artículo sobre la Exposición del CIDI. 1971. Arq. Incluye reportajes a: Basilio Uribe - Ingeniero, Pionero del C.I.D.I. en nuestro país

[9] El Diseño y la Nueva Convergencia Tecnológica - Ricardo Romero, M.D.I - Julio 2012 http://losnuevoscaminosdeldiseno.blogspot.com.ar/2012_07_01_archive.html

# GRUPO DETRABAJO 2

## *Sujeto, política y gobierno*

# *POLÍTICAS METROPOLITANAS PARA EL GRAN BUENOS AIRES*

GUILLERMO MARZIONI

**PALABRAS CLAVE**

*Desarrollo Urbano | Zona Metropolitana | Planificación Urbana*
*Creación de Infraestructuras | Monumento Histórico | Cambiemos*

## RESUMEN

El gobierno surgido luego de la revolución popular de 1945 tuvo el apoyo necesario para lograr transformaciones profundas que permitieron el acceso a los derechos de la clase trabajadora. En ese contexto, se delinearon políticas para la zona metropolitana de Buenos Aires como una ciudad integrada. Los estudios de varios autores sobre la planificación urbana no siempre incorporaron; en su recuento histórico, los sedimentos legados en esta etapa de raigambre popular. Algunos estudios rigurosos sobre obras destacadas o zonas del entramado urbano no alcanzan a abarcar la ciudad como un todo. Es posible comprender que las intervenciones del periodo no son casuales, puntuales o arbitrarias sino que aportaron a la conformación del desarrollo urbano moderno y con igualdad de derechos para todos sus habitantes. En este trabajo, se observarán aspectos físico-espaciales y se realizará un análisis para poner en evidencia el conocimiento de la realidad basado en relevamientos geográficos y en datos censales que sustentaron esas políticas. De esa constatación surge la relación entre la modificación del espacio urbano y las políticas de vivienda, salud, educación, turismo, ambiente, urbanismo, vivienda, industria, transporte, comunicación, deporte, energía en otras sectoriales que dieron como resultado la creación de infraestructuras. El relevamiento de la existencia actual de estos edificios en tanto monumentos históricos, así como su impacto en la población, y su pervivencia en la memoria colectiva de los/as habitantes del entorno, el cual ha sido realizado en parte por estudiantes de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. Convoca a estas búsquedas el compromiso de desagregar las ideas surgidas de las universidades del conurbano en tanto nuevos espacios de formación inmersos entre una población que aún no escribió trazos de la historia de la que es protagonista.

Se toma el vocabulario del Tesauro UNESCO en referencia al grupo de la Ciencias Sociales y Humanas, particularmente sobre los Establecimientos Humanos y Usos de la Tierra los términos especifico de Desarrollo Urbano, Zona Metropolitana Planificación urbana Dentro del grupo de Política, Derecho y Economía, sobre las Relaciones Internacionales, se hace alguna referencia a los Países No Alineados y sobre el Desarrollo Económico y Social, en relación con la Administración Publica, el termino especifico de la Creación de infraestructuras Y del grupo de Cultura, las Artes Visuales, despegándose de la Arquitectura y acercándose desde la relación con la Memoria Colectiva la cuestión especifica del Monumento Histórico.

## INTRODUCCION

En el marco de un proyecto más amplio sobre estudios urbanos del área metropolitana de Buenos Aires en relación a las políticas públicas, en el presente texto se considera a manera de hipótesis que desde el calor del pueblo en octubre de 1945 surge un gobierno que ha dejado expresada la mirada compleja e integral sobre el territorio de la ciudad metropolitana bajo un modelo de desarrollo nacional autónomo y sustentable.

En este sentido surge el objetivo de comprender el legado heredado de la política del gobierno que se inicia en 1946 y finaliza trágicamente en 1955, desde la observación del territorio del área metropolitana de buenos aires, desagregándose algunos objetivos específicos para: Destacar la innovación de la mirada metropolitana integradora del periodo. Distinguir las complejas contundentes y diversas acciones sectoriales puestas en marcha. Reconocer el momento en que se inaugura masivamente el modelo de desarrollo modernista. Identificar las obras infraestructura con función social que han dejado cimentado en el territorio las políticas públicas. Comprender el valor de la integración social en relación a lo urbano.

Se suma, como anclaje a la realidad, el objetivo pedagógico de compilar los estudios sobre el territorio realizado por el estudiantado de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. Y se entrelaza el objetivo de extensión de relacionar el conocimiento producido en la universidad con los municipios del conurbano, los sindicatos de trabajadores, las áreas políticas pertinentes y las organizaciones de la comunidad.

## 1. EL DESARROLLO DESDE LOS INTERESES NACIONALES

El pensar la política nacional exige la comprensión de la política internacional observada desde la propia perspectiva del país, tal la enseñanza de Arturo Jauretche.

En la mitad del siglo 20, los dos grandes bloques hegemónicos de poder la Unión Soviética y Estados Unidos quedan indiscutiblemente instalados en el escenario mundial serán quienes pretenden conducir el "progreso" de la humanidad. En tanto en ese mismo tiempo se consolidó un bloque de decenas países no alineados en la segunda guerra mundial pero luego iniciado el tiempo de paz construyeron una relación en tanto se posicionaron manteniendo las autonomías nacionales y sin depender de los bloques dominantes. Entre estos países esta Argentina junto a la India, Egipto y otros con líderes nacionales sostenidos por la fuerza del pueblo. Sin perder el enlace con los países de bloques regionales. El que impulsa esta propuesta es Juan Atilio Bramuglia, un abogado del Sindicato de La Unión Ferroviaria y Ministro de Relaciones Exteriores entre 1946 y 1949, ofreciendo una alternativa a las posiciones de la Guerra Fría.

Los gobiernos de esta tercera posición comparten los ideales de lograr instalar el estado de bienestar para toda la población desde la perspectiva del derecho de los trabajadores. Expresado en el discurso del presidente argentino en el Mensaje a la I Conferencia de Países No Alineados.

> *En el orden político, implica poner la soberanía de las naciones al servicio de la humanidad, en un sistema cooperativo de gobierno mundial. En el orden económico adoptar un sistema de economía social al que se llega colocando al capital al servicio. En el orden social, en medio del caos que opera en el mundo fluctuante entre el individualismo y el colectivismo, nosotros adoptamos un sistema intermedio cuyo instrumento básico es la justicia social.* (Perón, 1953).

Según la declaración citada, las naciones, fijan su accionar planteándose ser socialmente justas, económicamente libres y políticamente soberanas. La propuesta política se sustenta en la igualdad entre naciones, sin explotadores o explotados, con diversas funciones de acuerdo a sus recursos para aportar en el plano internacional. La reivindicación de la distribución con justicia social de las riquezas nacionales trae aparejado políticas públicas masivas basadas en el Derecho Humano al cobijo, de alimento, de trabajo, de educación respondiendo a cada necesidad. Así también la idea de una metrópolis va a posicionar al país entre los que detentaban las grandes capitales del mundo, reforzando la autonomía en la organización internacional.

Se inician los organismos internacionales, en el ámbito de la salud, la constitución de la Organización Mundial de la Salud (OMS) donde Argentina tiene un rol destacado. En tanto los bloques hegemónicos de poder detentan la conducción de la Organización de la Naciones Unidas y la instalación de este paradigma se viabiliza a través de la creación en 1948 de la oficina para la región subcontinental, la Comisión de Estudios Para América Latina (CEPAL). La fuerte intencionalidad de transformación que se vivía como clima de época internacional impulsan los lineamientos que se difundieron desde la Comisión con sede en Chile, a cargo de un Raúl Prebisch, un tucumano ex funcionario del gobierno de Juan B. Justo, indudablemente imbuido en los avances sociales que se vivían en Argentina.

Trágicamente en Argentina se instaló una dictadura cívico militar a partir del golpe de estado de 1955. Se abandonó la estrategia de país impulsor de la tercera posición y se trazó un modelo desarrollo liberal dejando articulados los actores que estructuran el neoliberalismo conservador (Ezcurra, 1998) que profundizará en décadas posteriores. El país quedó bajo el alineamiento del bloque hegemónico continental. Tomaron auge las ideas políticas difundidas por la CEPAL. Se desactivaron las leyes, políticas y acciones que se habían implementado en favor popular. Casi inmediatamente se publica El Plan Prebisch, regreso al coloniaje (Jauretche, 1955), que explica la estrategia geopolítica pergeñada para influenciar sobre la América latina desarticulando la relación autónoma entre los países.

## 2. LECTURA SOBRE LA CIUDAD METROPOLITANA

La Gran Buenos Aires es el espacio de cobijo de millones de habitantes que la transitan día a día y también la construyen a través de los años de acuerdo a sus intereses y necesidades. Estos habitantes organizados a través de estamentos jurídicos administrativos políticos llevan adelante el gobierno de la ciudad. Así es como el mercadeo, la producción, el traslado, la reproducción de la vida van dando como resultante comercios, talleres, casas que son una suma de acciones individuales pero otras más complejas como las calles o rutas, las escuelas, los hospitales y tantos otros espacios incluso algunos dedicados a la simbolización (iglesias, teatros), son producidos por la sociedad organizada institucionalmente, ocasionalmente como entidad intermedia, y como gobierno.

A lo largo de los años los procesos de formación conformación y transformación de la ciudad ha diferido según las decisiones que los gobiernos fueron tomando sobre el territorio. Se acude a los estudios urbanos del Dr. Pedro Pírez para tomar de sus lecturas sobre la metrópolis que planteo en su libro *Buenos Aires Metropolitana. Política y Gestión de la Ciudad (1994)*. "La ciudad es producto de procesos diversos, independientes y aun contradictorios: producción de territorios, soporte físico, localizaciones, procesos demográficos, económicos y culturales" (Pírez, 1995, Pág. 2).

El gobierno que unifica el problema metropolitano asegura la gobernabilidad de ese territorio como un todo (Pírez; 1994; Pág. 59). Considerando una misma ciudad aquel territorio sobre el cual se toman decisiones. Se toma este concepto para desarrollar la mirada sobre el territorio. El aporte quizás más destacado del autor es la idea de la ciudad metropolitana como sistema político. "La ciudad es una unidad socio – territorial: sociedad y soportes aglomerados en el territorio" (Pírez, 1995 Pág. 3). Esta es la clave que propone para superar el problema de una gran amalgama urbana cuando carece de un único proyecto que la conduzca.

En el estudio que describe el autor citado distingue diversos periodos históricos en el urbanismo de Buenos Aires. Le ha dedicado más de dos décadas a la metrópolis analizándola desde la gobernanza y los sistemas de representación de los actores intervinientes en el urbanismo, los entramados jurídicos administrativos, los entramados decisionales, la participación, explorando con más énfasis en algunos temas como los servicios e infraestructura, y aportando la mirada compleja de la cuestión metropolitana. En el estudio histórico sobre la ciudad realiza recortes temporales amplios que no delimitan los periodos de gobierno.

Varios autores retoman sus textos para el estudio del conurbano. Está bien relacionada la producción de Hilda Herzer, del Instituto Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires, en el marco de la Maestría y Hábitat de la Universidad Nacional de Mar del Plata iniciada a fines de los 90 fue el autor central de referencia para reflexionar sobre la ciudad, los procesos urbanos y hábitat, el rol de los actores en la construcción y gestión de la ciudad. Es quizá el autor más visitado sobre la cuestión metropolitana de Buenos Aires. En la oportunidad del curso de Posgrado sobre Desarrollo Local en Áreas Metropolitanas de la Universidad Nacional de General Sarmiento (2001), Gustavo Badía reflexionaba sobre los escritos Pírez señalando que los estudios que analizan aspectos estructurales del desarrollo urbano en el Área Metropolitana son muchos y variados sin embargo son pocos los que han abordado la problemática institucional y de su gobierno; siendo un tema de interés por su importancia nacional dado que está concentrada un tercio de la población del total del país. La idea de que la ciudad metropolitana "es una ciudad sin gobierno en tanto tiene muchos gobiernos" (Pírez, 1999, Pág.5) pretende aclarar que la metrópolis como tal no se gobierna, sino que se gobierna algunos de sus segmentos territoriales. Implicando este postulado detenerse en los aspectos políticos. "Es imposible, en consecuencia, enfrentar las cuestiones de gobernabilidad de la ciudad metropolitana sin poner en el centro de la atención la organización de formas democráticas de toma de decisiones" (Pírez, 1999. Pág. 9). La implementación de propuestas de gobiernos metropolitanos cuestionaría el sistema de representación político existente y reorganizaría la cuestión del gobierno a partir del concepto de ciudad metropolitana de Buenos Aires. En la Universidad Nacional de Quilmes, Carlos Fidel, lo retoma a Pírez en recientes estudios sobre pobreza, en *Miradas prácticas y controversias del desarrollo territorial en Argentina. Aproximación a un enfoque empírico (2015)*. También hacen referencias a su obra varios otros referentes sobre la cuestión urbana latinoamericana. En el dictado de la materia de Lecturas sobre el Urbanismo, en el marco de la primera cohorte del Doctorado de Estudios Urbanos del Instituto del Conurbano de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Pírez planteó que el gobierno de ese entonces realizo prioramente acciones personalizadas a través de sub-

sidios y obras puntuales muy importantes, tales como los hospitales. En consecuencia sus escritos no se detienen a revisar si, tal vez, hubo políticas urbanas en el periodo 45-55 sino que expresan el clima de época que se vivía en la urbe sobre la irrupción de los sectores populares en las áreas centrales.

> *La ciudad metropolitana se convirtió en esos años en una heterogénea y diversificada sociedad. La población de los suburbios que alimentaba con su trabajo las actividades económicas, irrumpió social y políticamente en el centro. La manifestación del 17 de octubre de 1945 es un claro ejemplo. Los descamisados refrescándose en las fuentes de la Plaza de Mayo, frente a la casa de gobierno, son un símbolo. Para la ciudad central ello fue un descubrimiento. De allí los calificativos de "cabecitas negras" o 'de "aluvión zoológico" con los que las clases altas mencionaban a esos habitantes metropolitanos. (Pírez, 1994, Pág. 23).*

El autor, soslayando los calificativos, introduce la categoría "habitantes metropolitanos" para nombrar a toda la población del gran Buenos Aires, la del centro y la de los suburbios porque entiende que todos constituyen a la "ciudad metropolitana".

En los valiosos textos de Pírez parece haber un per saltun sobre este tiempo estudiado que se plantea la hipótesis en el encabezado de este escrito. Al estudiar sobre los intentos de institucionalización metropolitana de Buenos Aires (Pírez, 1994, Pág. 112) revisa tiempos posteriores. Sin embargo al hurgar se encuentran varios datos sobre la impronta de la ciudad. Refiere acerca de la explosión demográfica concentrada. "El nuevo modelo fortaleció la concentración poblacional. En 1947 se acerca a los cinco millones de habitantes y concentraba el 30 por ciento de la población total del país". (Pírez, Pág.). El transporte público necesario para la el traslado de la clase trabajadora desde su casa a los puestos de acción. "Se formó la red vial de la ciudad. Entre 1947 y 1948 los ferrocarriles, que en su mayoría eran de capital británico, pasaron a propiedad del Estado" (retoma a Sargent, 1970). También deja alguna mención sobre los aeropuertos, aunque no se detiene a observar la equilibrada y equidistante instalación en la trama urbana. "Hacia fines de los años cuarenta se inauguró el Aeroparque en Capital Federal y el Aeropuerto Internacional en el municipio metropolitano de Esteban Echeverría y la autopista que lo conecta con el centro" (Pág.). La infraestructura de servicios básicos. "Un buen indicador es la provisión de Agua Potable por Red que, en 1947, servía al 94 % de la población metropolitana. (Pírez, 1994, Pág. 22). Información que en suma pondera favorablemente las políticas del momento en torno a la planificación urbana.

Entonces cabe preguntarse: ¿Cuál fue la política que se forja a partir de las manifestaciones del 45 para con el conurbano de Buenos Aires? ¿Es válido considerar, conocer, incorporar estas acciones sobre el territorio? ¿Es posible al menos nombrarlas? ¿Porque no ponderar el legado urbano de esta etapa sobre el área metropolitana para entenderlo como un hecho planificado y coherente con la ideas enarboladas por el gobierno?

La revisión trae a la actualidad el debate de clases de aquel momento. ¿Cuáles son las raíces históricas e ideológicas de esta disputa? (Nállim, 2014). En La razón populista (Laclau, 2012) discute en términos académicos revirtiendo el sentido negativo del llamado populismo, reivindicando la expresión popular. Las teorías son la luz o el reflejo posterior de las acciones puestas en marcha a través de políticas corporizándose en estos debates teóricos planteados por los intelectuales que sustentan las visiones de los diferentes gobiernos.

Al realizarse un repaso histórico sobre la metrópolis de Buenos Aires, para entender cómo cada autor incorpora los aportes de los primeros gobiernos peronistas, dice Ramón Gutiérrez (2000,

Pág. 144), se requiere comprender los debates de la época y desde que intereses se está mirando la ciudad. Prestar atención al posicionamiento de los autores para no reproducir inconscientemente sus miradas en nuevas investigaciones, y así poder enriquecer la historia con la diversidad.

Para estudiar con más detalles sobre el periodo se encara una revisión bibliográfica, un estado del arte de los que escribieron sobre la ciudad de Buenos Aires en tiempos del peronismo, y la constatación territorial muestran que hubo leyes, obras y proyectos amalgamados entre sí, realizados en corto tiempo y con mucha cohesión, aspectos que definen una mirada estratégica sobre el delineamiento de una gran ciudad. Se realizaron muchas acciones puntuales importantes por su escala en diversos aspectos pero la sumatoria da a entender con claridad que hubo una comprensión de la ciudad como un único conjunto integrado.

La bandera de la movilidad social de las clases trabajadoras se ha enarbolado desde el gobierno y se puede constatar en el legado que aún persiste en el territorio.

Probablemente falta información para comprender algunos procesos que han acontecido en la etapa estudiada, surgiendo entonces un problema de investigación que es el estudio sobre los sedimentos urbanos que dejo esa época sobre la ciudad metropolitana de Buenos Aires.

## 3. EL GRAN BUENOS AIRES

El modelo de desarrollo de Buenos Aires en el mediado de siglo va constituyendo la idea de metrópolis en tanto avanza en una imperativa puesta en marcha de satisfactores de derechos desde la política pública. La zona urbana en el que se profundiza, la ejecución de obras emblemáticas, y una serie de leyes que se sintetizan en la función social de la propiedad de la Constitución (Sampay, 1949).

Se comprendió que los límites establecidos en el fin de siglo XIX para la Capital Federal necesitaban extenderse para incorporar la expansión urbana sobre los distritos linderos pertenecientes a la provincia de Buenos Aires.

Entre las preocupaciones políticas que se plantea en el periodo es la de identificar como un todo a la mancha urbana que había crecido por fuera de los límites de ciudad capital, abarcando algunas pequeñas poblaciones, que resulta necesario nombrar con una única palabra: Gran Buenos Aires (1947) y luego Conurbano (1948) de Buenos Aires, (es posterior la denominación de Área Metropolitana de Buenos Aires, 1991) pero es esta época se carga de significado a la palabra metrópolis.

Resulta pedagógico el trabajo de Horacio Caride, una compilación de leyes y avances en la gestión jurídicos administrativos sobre la historia del Conurbano que realizada con motivo del inicio del Instituto del Conurbano de la Universidad de General Sarmiento (Caride, 2000). Según el autor el crecimiento extensivo de la Buenos Aires se continuó siguiendo las tensiones viales del puerto hacia el país y la escala que alcanzo la ciudad se extendió atravesando los límites de la capital federal establecidos en el 1888.

En 1928 se produjo la visita de Le Corbusier y se agito el debate sobre el urbanismo, mas por mérito de los intelectuales locales que por los escasos aportes de suizo francés (según devela la investigación de Ramón Gutiérrez y Graciela Viñuales). Algunos mapeos fueron realizados en 1930 por la Sociedad Central de Arquitectos comenzaron a graficar una ciudad que se complejizaba siguiendo la tendencia hacia Rosario para el norte y hacia La Plata para el sur (Caride).

Estas planeaciones de los urbanistas resultaron interpretadas desde el gobierno del pueblo e incorporadas formalmente con ejecutividad.

Oficialmente en el poder ejecutivo nacional a partir del Censo Nacional de Población y Vivienda de 1947 aparece la definición de Gran Buenos Aires. Y la legislación específica que otorga categoría a este es a partir de dos leyes jurisdiccionales elaboradas en el mismo momento: el Decreto Municipal N° 10.898 del 26 de diciembre del 1947 proyectar acuerdos para la confección del Plan del Gran Buenos Aires y el Decreto provincial Nº 70 del 6 de enero de 1948 sobre la definición del conurbano. Finalmente otorga status jurídico al conurbano a los 17 partidos que los componen a través de la Dirección Nacional de Censos (1949) con el Decreto Nº 23.438 del 6 de octubre de 1949.

Se complejizó la observación de Buenos Aires como una gran metrópolis. Otras directivas como Ley provincial Nº de 1948 sobre los afluentes líquidos, fue necesario en un escenario con pleno auge de la industrialización.

1947 – Gran Buenos Aires (Censo Nacional de Población)
1947 – Decreto Municipal 10838. Plan para Buenos Aries (diciembre)
1948 – Decreto Provincial 70. Plan para Buenos Aires (7 de enero)
1948 - Ley Nacional del Conurbano
1949 - Decreto Nº 23.438 (6 de octubre) Estatus Jurídico de Conurbano
1948 – Ley Ambiental
1955 – Derogación del Decreto 70

El golpe de estado de 1955 derogó el Decreto 70 del Conurbano y disolvió la mirada sobre buenos aires como un único acontecimiento urbano.

## *Política integral sobre el territorio*

La política de transporte; salud; educación; turismo; energía; ambiente; vivienda; deporte; arte; tiene un correlato con la ideología del gobierno y su posición internacional.

> *En este periodo se realizan también importantes intentos de planificación estatal en todas las áreas, que son asentados en los Planes Quinquenales del primer y segundo gobierno de Perón. Son de señalar además las importantes medidas legales adoptadas en el periodo para el establecimiento del sistema económico y fueron establecidas en la constitución nacional de 1949. Entre ellas puede mencionarse el artículo 40 sobre la propiedad nacional de los servicios públicos y los recursos naturales (Lombardo, 1999:22).*

La apropiación del espacio sobre la Capital y el Gran Buenos Aires, fue pensada centralmente sobre la base políticas orientadas a la consolidación de la ciudad, de los créditos hipotecarios, el uso del suelo, la ejecución de obras de viviendas, de infraestructura técnica y social, edificios, públicos (construido por manos privadas y control del estado). Y la provisión de la infraestructura técnica, social y de transporte (que realiza por parte del Estado).

> *La provisión de la infraestructura técnica, social y de transporte se realiza por parte del Estado (servicios públicos de electricidad gas, redes de agua corriente y saneamiento, escuela, hospitales, edificios de la Administración Publica, grandes obras de infraestructura – complemento de la canalización de Riachuelo, urbanización dela ribera, construcción del aeropuerto nacional de Ezeiza) (Lombardo, 1999:27).*

Siguiendo su investigación se observa que el pensamiento estatal tendió a hacerse más organizado en la planificación estableciendo mayores controles sobre el crecimiento urbano, con planes reguladores bajo las administraciones municipales, descentralización y zonificación industrial, planes de fomento de la industria de sustitución de importaciones.

## *Reflejo de la política en el mapeo social del conurbano*

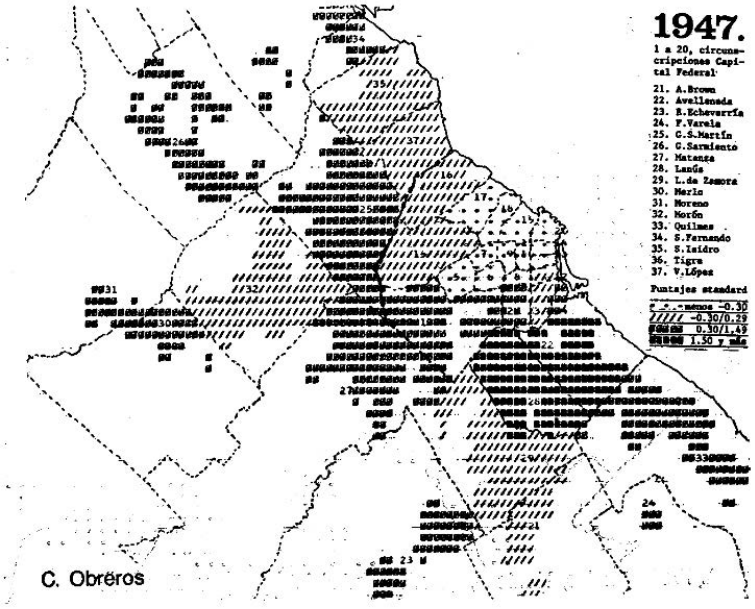
En tanto Horacio Torres dejo escrito en los años 70 que sobre la región metropolitana se podían leer a través del mapeo de los datos censales la contraposición de los modelos de urbanización. Verificándose la expansión de la gran urbe desde los datos de 1935. Y qué el modelo "redistribucionista" puede leerse a partir en los censos de 1947 y 1960.

Contrapone el modelo de crecimiento demográfico de la ciudad basado en el hacinamiento en los conventillos donde los habitantes vivían agolpados en el centro de la ciudad, con el modelo de la expansión en los suburbios coincidente con los gobiernos populares. Es cuando las clases trabajadoras comienzan a tener protagonismo que se expresa también en la ciudad y a expandirse en el territorio urbano más allá de las piezas de rentas. Procesos de estructuración urbana espacial que llama suburbanización "migraciones internas, disminución de las densidades y un aumento del radio urbano; progresiva ocupación del espacio suburbano por los grupos de menores recursos" (Torres, 1978). Las políticas sostenidas de industrialización y de la formalización del salario iniciada en el 1943, son solidificadas en el gobierno democrático de Perón surgido de la revolución popular. Las medidas de gobierno fueron impactando en el ingreso salarial de los trabajadores; las posibilidades de acceso al suelo fueron crecientes, adquirieron un pedazo de tierra para vivir y fueron ganando el territorio de las periferias. Torres enfatiza que hubo una "Difusión masiva de la pequeña propiedad urbana (el porcentaje de viviendas ocupadas por sus propietarios pasa del 26,8 % al 58,1 % en la Región Metropolitana entre 1947 y 1960)"; (Torres, 1978). Una nueva etapa de la modernidad se instaló desde la posguerra favoreciendo nuevas formas de transporte público y renovando el viejo sistema ferroviario. "Un modo original de transporte público, el "colectivo", cuyo crecimiento acelerado contrasta con el moderado crecimiento de la red de subterráneos, el estancamiento de la red ferroviaria suburbana y la supresión del sistema tranviario. La decisión de industrializar permitió el acceso masivo al trabajo, la organización de los sindicatos, la producción de bienes de consumo para la creciente clase media. "La industria que tiene un importante impacto como factor de crecimiento y estructuración urbanos" sigue diciendo el autor.. "Políticas generales de tipo redistribucionista que tienen efecto sobre la política de vivienda y de transporte". (Torres, 1978). Otras medidas de acceso al derecho a la vivienda que no necesariamente implicaba la construcción de planes habitacionales construidos para el estado como comitente sino un variado abanico de posibilidades para lograr una reforma urbana. "

> *Caracterizaron al período una serie de otras políticas y procesos urbanos (leyes de alquileres y propiedad horizontal, aumento de la participación del estado en el crédito para vivienda,). Su efecto combinado se refleja sin duda en los mapas sociales (Torres, 1978)*

Los mapas de Horacio Torres geo referencian a partir de un severo método de cruce de datos poblacional con la fracción censal. Sobre cada una de las variables observadas comparativamente entre los Censos identifica indicadores del desarrollo humano. Las transformaciones favorables en las condiciones de habitabilidad y escolaridad quedan graficadas en sus mapas sociales, dejando constancia en las variaciones intercensales en el periodo 47 al 60 de las políticas implementadas sobre el acceso a la vivienda y a la educación pública.

La observación permite ver que se fue cumpliendo el objetivo certero de no defraudar los ideales que enarbolaron el gobierno comprendiéndose cada medida en torno a las posibilidades de acceso a los derechos para cubrir cada una de las necesidades del pueblo.




## *La planificación moderna y popular*

El planificar, explicitando abiertamente, hacia donde se dirigía la política fue una innovación para el estado argentino, que otras épocas llevo adelante oscuros planes contra los sectores populares. Así lo deja señalado la investigadora.

> *Durante los primeros gobiernos peronistas, en el marco del proceso de construcción de capacidad y adopción de una filosofía planificadora, el Estado argentino adquirió una visibilidad que no había tenido hasta entonces, en sintonía con el ideario internacional. (Berrotorán, 2004, Pág. 16).*

Sostiene el Centro de Documentación de Arquitectura Latinoamericana que el periodo la planificación incluyo a la vivienda. Con influencia del catolicismo social destacándose Pedro Tilli, quien tuvo a cargo la Dirección de Vivienda del Secretaria de Trabajo y Previsión a cargo luego de las nuevas estructuras que iría creando *"para propulsar la vivienda popular"*, (Gutiérrez, 2000, pág. 137); desde sus inicios en el 43 (Liernur, 2014, Pág. 212) y luego con los planes de gobierno.

> *Es evidente que a través de los Planes Quinquenales realizados por el gobierno de Perón entre 1946-1952 y 1952-1955 (truncado) el tema de la vivienda se insertó en una planificación de desarrollo nacional más amplio, jugando a la vez un papel gravitante en la expansión de la industria de la construcción (Gutiérrez, 2000, Pág. 142).*

Los registros historiográficos dan indicios claros sobre la planificación del momento.

> *Perón sostenía por ese entonces que la planificación argentina ha sido elaborada para hacer la felicidad del pueblo y la grandeza de la nación. Por ello la planificación no excluía la demanda asistencial considerable que comenzó a atender prioritariamente la Fundación de Acción Social y luego la Fundación Eva Perón. (Gutiérrez, 2000, Pág. 142).*

Es en ese periodo en que se comienza a ejecutar desde la gestión de gobierno los debates sobre la cuestión metropolitana de Buenos Aires.

> *En 1946, generó la creación de la Dirección Municipal de la Vivienda que, con la Dirección de Estudio del Plan Urbano de Buenos Aires, conformarían las herramientas de una política de planificación y acción. A partir de un sentido urbanístico moderno (Gutiérrez, 2000, Pág. 141).*

Desde el Instituto de Arte Americano de la UBA, Alicia Novick, pone en relieve los planteos urbanos de la época desde su rol de historiadora y urbanista, a través de los gráficos recuperados sobre las ideas del gran Buenos Aires sobre Estudios del Plan para Buenos Aires de 1948 y 49 (Novick, 2015).

La idea de la Metrópolis se instala también en la mitad del siglo, con la ejecución de obras emblemáticas, sostenida en la perspectiva de ampliar el distrito de la Capital Federal hasta sus límites en la Ruta 4, llamada popularmente Camino de Cintura según relatos del Arquitecto José Díaz (2014). La arquitectura, el urbanismo y construcciones viales Algunas ideas diseñadas en años anteriores logran concretarse en esta etapa.

Las Intervenciones de proyectos integrales o algunas partes completas de la ciudad, como los llamados por Anahí Ballent (2005, Pág. 152) los "paisajes de Pistarini" quien fuera Ministro de Obras Publicas entre 1943 y 1952, durante tres periodos de gobierno nacional, siendo luego vicepresidente, se desempeño a cargo de la obra pública, relacionándose directamente con la gobernabilidad del territorio. Ha sido parte influyente desde el poder nacional que materializo las políticas de intervención en la zona metropolitana.

El Plan de Ezeiza (Ballent, 2005, Pág.131) que abarca el Aeropuerto Internacional; Ciudad Modelo N° 1; la Ciudad Evita; los natatorios públicos; el Hogar de niños; el Centro de Alto Rendimiento para el Deporte, la forestación de parques y bosques integrando el río Matanza destinado totalmente para la recreación; todo inaugurado para la Olimpiadas. Y el conjunto del Banco Hipotecario (Ballent, 2005, Pág. 84). Enlazados por los parques de la General Paz, la Autopista hacia el centro y el Camino de Cintura.

También se pueden mencionar, en San Martín, el Barrio Sarmiento y el Parque Deportivo, los Batallones del Ejército con sus conjuntos habitacionales, las Obras de Gas del Estado, el Hospital Belgrano y el Conjunto Barrial; en relación con la General Paz, el aeropuerto y la Ciudad Jardín de Palomar; las viviendas del Banco Hipotecario, el Hospital de Tuberculosos y el Conjunto Los Perales, en la intersección de la Avenida del Trabajo, la Avenida General Paz y el Ferrocarril. Otras zonas permanecen en la ciudad originadas en las políticas de Estado que se han descrito en este trabajo, aunque aún no han sido recuperadas por los relatos académicos.

## 4. POLITICAS SECTORIALES PARA EL ACCESO A LOS DERECHOS
### *Acercamiento desde el territorio de los estudiantes*

La resultante de la política se registra en los edificios que aun amojonan el territorio y cada uno corresponde resoluciones espaciales para el funcionamiento de los diversos sectores. A los fines de este texto se enumeran algunas de las obras estudiadas. La selección resulta un muestreo de lo que acontece en el conurbano y que surge de las percepciones de los estudiantes. Se presenta la incorporación de algunos casos testigos se obras poco estudiadas del periodo.[a] Una loable tarea queda

para próximos estudios: la sistematización completa del legado, o cubrir el espectro por temas o por distritos geográficos.

Los estudiantes del Instituto de Ciencias Sociales y Administración de la Universidad Nacional Arturo Jauretche realizaron una búsqueda de registros acerca de las entidades y su historia, sobre las políticas en salud, educación, industria, turismo, transporte, energía, infancia, deporte y otros aspectos, en tiempos de la posguerra, bajo el modelo de desarrollo de la Tercera Posición, en el territorio del conurbano bonaerense. En esa tarea integraron aprendizajes de la materia Conocimiento Científico, Historia, Lecturas e Introducción al Desarrollo Sustentable. Se emprendieron trabajos grupales con metodología exploratoria a través de compilación y sistematización de datos secundarios dispersos. Algunos abordajes consistieron en el relevamientos a través de la entrevista en profundidad que toma contacto directo la población. El programa de Voluntariado Universitario sobre el Hospital Ferroviario de Retiro y su relación con la Villa 31 / Barrio Padre Carlos Mugica permitió que un comprometido grupo de estudiante de la UNAJ junto a otros de la UBA y de la UNL relacionasen la actual carencia del barrio con la irracionalidad del hospital abandonado. Ello fue expresado en el encuentro de Extensión de la UNQUI y en el Encuentro de la Red ULACAV de la provincia de San Juan, donde los estudiantes participaron con sus ponencias.

La población metropolitana (al decir de Pírez) ha sido sujeto de derecho de las políticas implementadas. En la revisión de cada uno de cada una de las políticas aparecen las historias personales de los estudiantes, vivencias que se conectan con los lugares: el parque donde disfrutan algunas mateadas, la cancha donde juega alguien de la familia, "el Policlínico es donde nací" conto con orgullo Valeria Pintos. "Ahí me operaron de amígdalas, era todo blanco impecable", o "estos son los hospitales donde hice las prácticas de enfermería". Lugares que no resultan ajenos sino parte de los recorridos de la vida cotidiana. Se emprende el desafío de lograr un proceso de abstracción para comprender estos lugares como expresión de decisiones políticas.

En la recopilación de materiales y entrevistas que los estudiantes asumen nuevos roles aproximándose a los procesos de investigación que permiten recuperar trazos de la historia, dejando expresado en sus trabajos: "Agradecemos el aporte a cada uno de los entrevistados, por su atención y colaboración ante nuestro trabajo. Una experiencia muy grata y un fraterna" (Labergne, Sdreck, Vera y Villagra, 2015).

¿Cuál es y dónde está, esa herencia de las políticas públicas que ha dejado aquella etapa de gobierno que parece lejano pero se nombra como presente?

A partir del redescubrimiento de estos monumentos históricos se recupera la memoria colectiva de la política sectorial basada en el acceso a los derechos que género la construcción de los edificios como reflejo de la puesta en marcha de acciones más complejas, con entramados jurídicos administrativos en confluencia con conocimientos específicos de cada materia. La suma de estas políticas sectoriales sobre el territorio da como resultante una ciudad metropolitana que integra a los habitantes metropolitanos con igualdad de derechos. Resulta entonces visible que hubo articulación de estas diversas ramas de la política desde la planificación urbana y en el marco del desarrollo urbano.

## *Monumentos históricos sobre los derechos y el disfrute de la ciudad metropolitana*

La política energética que había impulsado por Hipólito Irigoyen con la creación de YPF, se refuerza con la nacionalización de los hidrocarburos respaldada por el artículo 40 de la Constitución de 1949. Se incrementó la producción de petróleo con la extracción de crudo, con una política de subsidios al consumo. Se continúa potenciando los laboratorios de YPF. Se inician los gasoductos troncales. El gasoducto Comodoro Rivadavia - Buenos Aires, se inauguró en 1949, posibilitó la sustitución del gas manufacturado por el gas natural, modificando el ambiente contaminado con humo negro que cubría la ciudad. Se amplió la Destilería La Plata de YPF, para abastecer la creciente demanda local de combustibles y lubricantes. Se inicia la central termonuclear de Atucha. Otorgando diversidad en el soporte energético a la Metrópolis.

En industria se inició el IAPI, Instituto Argentino de Producción e Industria, en Quilmes. Ello implicaba un nuevo modelo de desarrollo. Para indagar qué permanecía de aquel pretendido espacio sobre el intercambio de bienes industriales, en las inmediaciones del Barrio que lleva su nombre, el grupo de estudiantes se acercó a la Villa IAPI. Caracterizan la labor del instituto en relación con el modelo de país que describe y lo analizan desde la concepción del Desarrollo Sustentable. Un dato importante es la promulgación, en 1944, del Decreto 14630, de protección y promoción a la industria, que promueve el desarrollo de la industria privada y estatal como política. Ejemplo de ello es una de las grandes hilanderías: SNIAFA (Arboleda, 2016) que generaba puestos de trabajo ubicada en Hudson. Conjuntamente con la política industrial se generan leyes para asegurar el acceso a los derechos de los trabajadores. Así lo demuestran la creación, en 1947 del Consejo Económico, de la Fundación Eva Perón, en 1948, y, en 1949, del Ministerio de Trabajo y Previsión Social, el impulso a los Sindicatos y a la sanción de la ley 14250 que regula las convenciones colectivas de trabajo.

En relación con la infraestructura en materia de fuerzas armadas relacionando la espacialidad con las áreas del ejército, aeronáutica, navales.

En materia de deportes los estadios son parte del legado con escala masiva. La segunda guerra mundial postergó el inicio de los Juegos Panamericanos. La ceremonia inaugural fue realizada en el recientemente terminado estadio de Racing Club de Avellaneda el 25 de febrero de 1951.

**Estadio de Racing Club.**

Las instalaciones que se utilizaron, en Buenos Aires y alrededores, fueron: el Colegio Militar de la Nación Campo de Mayo, que albergó a la mayor cantidad de atletas varones y se convirtió virtualmente en la villa olímpica; las mujeres fueron alojadas en dos Hogares de Tránsito y en el Hogar de la Empleada (Petit Hotel refuncionalizado en Palermo). La delegación argentina, exceptuando su equipo de básquetbol que lo hizo en el Centro de Educación Física de San Fernando, se concentró en las también recientemente inauguradas instalaciones deportivas y recreativas de Ezeiza.

La estatización y modernización del transporte público ferroviario, naval y redes de carreteras para automóviles entre las que se destaca el camino de cintura y el parquizado (Garay) con obras de arte que recomponen el estilo pintoresquista de piedra e a la vista más árboles de múltiples especies de la Avenida General Paz.

Fue iniciada la infraestructura en materia del moderno servicio aeroporturario y del control del espacio aéreo de esta gran metrópolis, en articulación con los helipuertos (algunos ubicados en capital Desarrollo Social de Nación en Salguero Costanera Norte, la escuela de la Armada en Costanera Sur). Así mismo se construyeron los aeropuertos comerciales, militares y aeródromos o aeroclubes de la sociedad civil, el Aeroparque, Don Torcuato, San Fernando, Campo Mayo, Aeropuerto Internacional de Moreno, Base Aérea de Palomar, Base Aérea de Morón, el Aeroclub de Laferrere, el aeropuerto internacional de Ezeiza, el aeródromo de Berazategui, los cuales fueron ubicados estratégicamente con equidistancias para abastecer todo el abanico del conurbano.

La planificación urbana para el transporte automotor se plasmó en el acceso Norte; el Acceso Oeste; la Autopista circunvalatoria denominada el Camino de Cintura; la Autopista General Paz; la ruta de conexión con el Aeropuerto Internacional.

Y el área de comunicación con proyectos modernizadores que alcanzaron la televisión, erigió los edificios de radio Splendid hoy villa La Antena como indica el Arquitecto Alberto Spadoni (2014) en La Matanza, Belgrano y Nacional.

La industrialización de lo rural también dejo la instalación de los talleres de homologación de tractores y maquinarias agrícolas con su chacra para ensayos en las tierras donde actualmente está el INTA Castelar, donadas por los Udaondo en la década del 40. Allí nace el organismo que homologaba los tractores importados y comenzó a pensar el desarrollo nacional de agro técnica. En el ámbito urbano y rural se incentiva la integración de los productores quinteros frutihorticolas.

La política de expropiación de tierras permitió que fueran captadas grandes extensiones, acorde a una metrópolis, para desarrollo urbano ambiental, en la configuración de parques con retención de aguas pluviales, en el periurbano productivo y rural de la zona metropolitana, asignándoles fracciones para la labranza y cría de ganado a los campesinos.

El plan agropecuario nacional procuró desligar la producción agropecuaria argentina de la exclusiva demanda externa a través de la diversificación productiva para abastecer, por una parte, el aumento del consumo del mercado interno y, por otra, las industrias que se estaban desarrollando. La ley de Colonización Nº 5.286 de1948 y el Instituto Autárquico de Colonización se abocaron a la elaboración de planes de expropiación (27 campos, 147 mil h. en provincia de Buenos Aires), colonización, arrendamiento, administración y venta de las tierras; también asistencia técnica.

El estudio reciente sobre los sistemas de áreas verdes de la región metropolitana se destaca la importancia de estos grandes espacios que permiten alojar la biodiversidad (Fernández y Garay, 2012). Siguiendo al ecólogo Jorge Morello explican que promediando el siglo se le superpone a la estructura radial del transporte ferroviario la del automotor, dejando en los intersticios áreas de penetración rural y las cuencas de los ríos. En la sistematización de los parques y reservas aparecen entre las de mayores superficies el Parque Pereyra Iraola, la Estancia La Catalina, el campo de los Ezeiza expropiados por el gobierno en el periodo que se estudia en este texto. La puesta en valor con infraestructura de los campos donados por la familia Mayo, destinado al ejército y la familia Udaondo, destinado a la promoción de la agricultura (actual INTA) demuestran que también se incorporaron al programa de gobierno acciones que venían iniciadas previamente que permitieron preservar grandes áreas verdes en la expansión urbana. Y atentos a la contaminación de las aguas superficiales se instauro a través de Ley provincial de 1948 el control del vertido de los afluentes líquidos industriales para la preservación de los cursos de agua, en la ciudad que otorgaba trabajo sin descuidar a los trabajadores del pueblo.

En recreación y áreas verdes se delineo el diseño urbano con criterio paisajista de los parques Chacabuco, Sarmiento, Ezeiza (Ballent); Pereyra Iraola, las piletas de Catalinas y la Republica de los Niños como espacio de aprendizaje de la participación democrática representativa. En algunos casos se fueron concatenando los parques con las áreas verdes con los cursos de agua conformando un conjunto de espacios para la absorción de aguas naturales superficiales (Garay, 2012), a los que se suma el tratamiento de las costaneras del Rio de La Plata (Novick) no solo en el cuidado ambiental sino también para el uso recreativo. Aunque no se tenga en manos algún registro específico por lo que expresa el mapeo de todo este entramado es muy probable que una mirada consiente haya estado observando todo el funcionamiento del conjunto, aportando a la complejidad de la mirada metropolitana.

En Turismo, un grupo de estudiantes recompuso la historia y el encuadre ideológico político que instrumento la política y puso en marcha las obras. Destacaron la aprobación de Plan de Turismo Infantil de 1950 y en la reseña histórica que elaboraron a manera de folleto turístico, el grupo recupera aspectos nodales sobre el Parque Pereyra:

> *El tesoro forestal y artístico estratégicamente situado entre Buenos Aries y La Plata, con una superficie total de 10.248 hectáreas –se expropia bajo-.el Decreto del 28 de enero de 1949. Señala que el área constituye La Riqueza forestal de más alto valor de la zona del Gran Buenos Aires cuya posible desaparición a raíz de subdivisiones ocasionaría un desequilibrio climático que redundaría en serios perjuicios para las pequeñas explotaciones agrícolas de la zona.*

La posición estratégica entre Buenos Aires y La Plata permite la instalación del parque, la producción para el consumo de alimentos. Pero claramente hubo una decisión contemplada armar un área verde que desde la mirada del urbanismo tiene el objetivo de frenar la expansión urbana ilimitada de la ciudad, generando un área no urbana que cortó con la tensión creciente entre las dos capitales.

Otro grupo en el mismo curso decidió tomar para su estudio la emblemática e innovadora obra para situada entre el Parque y la Ciudad de La Plata: La Republica de los Niños. Entre los que estuvieron incluidos la expropiación de las tierras que hoy conocemos como Parque Pereyra Iraola, ubicadas en los actuales partidos de Berazategui y Ensenada, se realizó fundamentándose en: "Poner al alcance de la colectividad el goce de los beneficios espirituales y físicos que entraña el contacto con la naturaleza, cultivada por los pueblos como fuente original de salud y belleza". (Mensaje del Poder Ejecutivo del 24/3/1949).

Con otros fundamentos se produjo la expropiación de un destacado espacio de la oligarquía, las 53 hectáreas del Swift Golf de la localidad de Manuel B. Gonnet para situar la República de los Niños, buscaba "Formar al futuro Ciudadano", basándose en el sentimiento Nacional. Objetivo que cambia de dirección a través del tiempo, como consecuencia de los distintos contextos políticos, sociales y económicos.

La República de los Niños nació con un doble propósito: el de esparcimiento y el de formación democrática:

> *Formar a los futuros ciudadanos, construyendo una democracia a escala, para que los niños pudieran aprender y formarse, en el funcionamiento de las instituciones democráticas y republicanas, participando de ella. Que en esta República de los Niños aprendan los argentinos a ser justos, libres y soberanos, para que nunca puedan aceptarse la explotación de los hermanos, con la sumisión económica y el vasallaje político. (Perón, 1951).*

**Inaugurada el 26 de noviembre de 1951, considerándose el mayor emprendimiento infantil de Latinoamérica y primer parque temático de América, ha sido un proyecto social desprendido del Estado de Bienestar.**

La educación. La creación por ley Nº 13.229 de la Universidad Obrera Nacional en 1948; y la gratuidad de la enseñanza pública secundaria (10 de marzo de 1952) y la gratuidad de la enseñanza universitaria (22 de noviembre de 1949) y el estricto cumplimiento de la escolaridad primaria. Los establecimientos educativos requieren de un pormenorizado estudio que admita desagregar las capas constructivas sobre un el mismo predio sobre un universo extenso.

La política de vivienda con respuestas adecuadas a diversas formas de vida y en respuesta al derecho de todos los trabajadores. Los barrios Ciudad Evita (Bagnera, 2008), Villa Celina (Ballent) en La Matanza; Los Perales (Aboy, 2004), Sarmiento (Dunowickz, 1999) en Capital Federal, Barrios Arca y Obrero en Moreno (IDUAR, 2016), entre otros que generaron centros barriales con los servicios e infraestructura. Villa Zagala en San Martin. La ampliación del barrio Ranelagh, ubicado en Berazategui. En varios de estos ensambles urbano habitaciones se construyeron galerías comerciales, predios feriales, plazas, piscinas, cines. Las viviendas de financiadas por el Banco Hipotecario se integraron a la trama de lotes y calles existentes, en ocasiones constituyendo zonas con identidad propia de la época, por ejemplo en Morón a los bordes del trazado ferroviario.

**Calle 137 y Eva Perón: Calle 311, Ranelagh.**

Obras Sanitarias como el proyecto de captación de Agua para la potabilización en Vicente López; Y la extensión de la Red de Agua Potable. La nacionalización del servicio que incluye el agua como Derecho fue una de las importantes actividades en estos años, relacionadas al sistema de prevención de enfermedades. Se destacan las construcciones de los Ríos Subterráneos.

En política de salud, el Estado Nacional no tenía injerencia en la salud pública. No estaba provisto de un sistema de salud que incluyera a toda la población, los sectores populares recibían una atención limitada, muchas veces lejos de su domicilio y por eso en 1946 se pone en funcionamiento el Tren Sanitario Eva Perón (Álvarez Acosta, 2016) que recorría todo el país y tenía una triple misión: asistencial, sanitaria y social.

Ramón Carrillo institucionaliza la Medicina Social. Durante el Primer Plan Quinquenal de Desarrollo (1947-1951) se sancionan las leyes de sanidad pública N° 13.012 y de construcción, habilitación y funcionamiento de servicios de salud N° 13.019. La extensa producción de construcciones ligadas al ámbito de la salud resulta un problema de investigación aun inacabado, una parte de las obras, ha sido compilada por el equipo de investigación del Hospital Borda (Crocco, 2006), un listado bastante completo enumera más de 90 edificios en la metrópolis destinados a Clínicas, Centro de Higiene Materno Infantil, Centros Sanitarios, Hospitales, Escuelas, Laboratorios e Institutos.

Se emprendió una revolución sanitaria que elevó el número de camas en el país, de 66.300 en 1946 a 132.000 en 1954, cotejándose en el índice de mortalidad de niños en el primer año de nacimiento que se redujo de 90 a 56 cada mil. El desarrollo de la medicina preventiva, de la organización hospitalaria con "centralización normativa y descentralización ejecutiva".

Se creó el Ministerio de salud grandes campañas de vacunación, el aumento del presupuesto, la habilitación de centros de investigación y diagnóstico, fábrica de medicamentos, en 1948 aviación sanitaria, se habilitaron más centros materno infantil, servicios gratuitos de alimentación por desnutrición, se abrieron centros especializados de lucha contra el cáncer, se creó el Banco Central de Sangre.

Los hogares de niños Eva Perón en Ezeiza, Sarmiento en La Matanza, Belgrano en San Martin y tantos otros han sido parte de la instrumentación de una política pública que se regía por la caridad.

Y los Hospitales se comportaron como contenedores sociales en tanto fueron centro de atención de demandas complejas. Se construye, entre tantos, el Hospital de Tuberculosos cuya la ley presentada por Alfredo Palacios en 1928, conocido en la actualidad como el Elefante Blanco (Abenia, 2012) es erigido al borde de las vías ferroviarias estatizadas, se segmenta una parcela para destinarla al área de Salud, en el entorno de los mataderos, el frigorífico nacional, en el mismo tiempo en que se construye el Barrio Los Perales, al frente, del otro lado de la Avenida del Trabajo (que conectaba el centro porteño con la Ciudad Evita).

En la ruta 7 hacia el Oeste, camino a Lujan, se expropia una gran parcela y se construye el Hospital Posadas (Carbajal, 2016).

En el barrio de La Boca el Hospital Argerich inaugurado en 1945, utilizado por Ministerio de Obras Públicas, y a pedido de los vecinos es puesto a funcionar como hospital en 1951.

El Hospital Fernández lo que es hoy el Hospital, fue ampliado sobre la base del hospital de caridad de inicios de los años 40, inaugurado el 19 de octubre de1954.

La Fundación Eva Perón construyó hospitales especializados tales como el Instituto del Quemado de Buenos Aires, el Hospital de Clínicas y Cirugía Torácica de Ramos Mejía y el Pabellón para enfermos infecciosos, de Haedo, y el Policlínico 22 de Agosto de Ezeiza, según explica Néstor Ferioli.

Una de las obras más destacadas es la creación de Tres torres iguales. Los tres policlínicos regionales ubicados en el conurbano Presidente Perón en Avellaneda, Eva Perón en Lanús y Evita en San Martín, "los gemelos" en diseño y servicios, simplificaron tiempos y trabajos al construirlos así como en la puesta en marcha de la logística para sus prestación de servicios a la comunidad.

Hospital Presidente Perón desplegado sobre una superficie de cuatro hectáreas, se alzaban los cinco cuerpos de cinco pisos cada uno, con capacidad de 500 camas. Con 1500 trabajadores. El Policlínico especializado en neumología, hematología, gastroenterología y cirugía cardiovascular. La planta baja con biblioteca y un cuerpo de maestras ofrecía apoyo escolar a los niños para que no se retrasaran en la escuela y visitadoras domiciliarias para los enfermos con dolencias crónicas.

**Anatole France 773 Sarandí (Avellaneda)**

El Hospital Interzonal General de Agudos Eva Perón está ubicado en el noroeste de la provincia de Buenos Aires y depende del Ministerio De Salud de la Provincia. Fue inaugurado en el año 1954 por el entonces presidente Juan Domingo Perón y es en la actualidad el Hospital de mayor complejidad en la región V en la que se enclava. El Servicio de Salud Mental del HIGA "Eva Perón" de San Martín se desempeña como centro de referencia y derivación de la región sanitaria y zonas aledañas.

**Av. Balbín 3200 (Ex Ruta 8) esquina D. Pombo - San Martín.**

El Hospital Evita De Lanús para atender a la población de la zona sur. El Municipio de Lanús (antes Partido 4 de Junio) ,forma parte del primer cordón del conurbano bonaerense ,con una alta densidad poblacional, conformada por importantes corrientes migratorias de una clase social trabajadora de medianos o escasos recursos ,donde el desarraigo ,el hacinamiento, la mala nutrición eran las características del momento, sin dejar de lado el alto número de empresas metalúrgicas, curtiembres, donde las condiciones de higiene laboral no se contemplaban, produciendo enfermedades infectocontagiosas, profesionales y carenciales. Condicionantes todos ellos, junto a la falta de soporte sanitario, que indujeron a cumplimentar los requerimientos para la construcción del Policlínico Evita. Con casi 400 camas de internación. Inaugurado en 1952.

**Entre calles Río de Janeiro, Ocampo, Bolivia y Seguí, Lanús.**

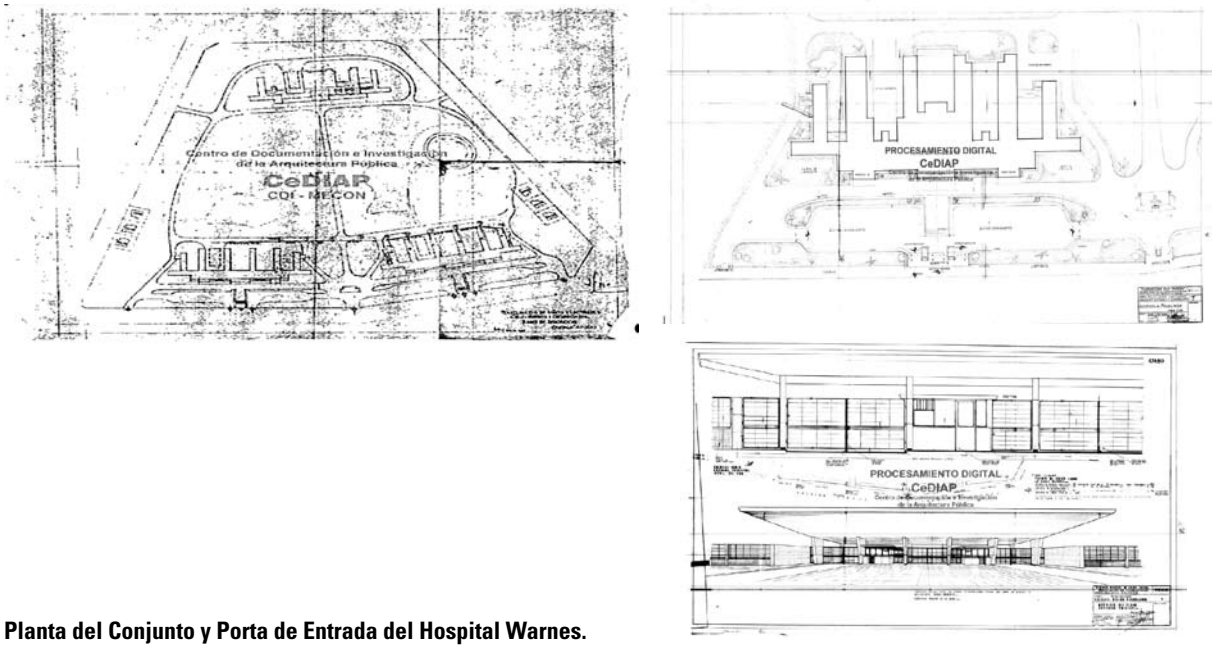
El Hospital Warnes Policlínico y Epidemiológico infantil, es una referencia paradigmática. Entre los años 1950-1951 por disposición de la Fundación de Eva Perón, decidieron construir lo que sería por ese entonces el hospital de niños más grande de Latinoamérica y uno de los más completos del mundo, capaz de acoger a miles de pacientes. Con este propósito se expropió un terreno de 19 hectáreas, emplazado en el epicentro de uno de los sectores estructuralmente más complejos de la ciudad; frente al hospital Alvear, cerca de la Estación Ferroviaria y de Subte Federico Lacroze.

**Warnes, Ferrocarril Urquiza, Chorroarín y Constituyente, La Paternal, Capital Federal.**

El proyecto originalmente contaba con 4 edificios de varios pisos cada uno (9 pisos tenían los 2 únicos edificios que se terminaron de levantar) con amplios salones decorados por especialistas en psicología infantil. Se construyeron dos edificios, de los cuatro que tenían proyectados, de 10 pisos de altura. La entrevista de las estudiantes recupera memorias colectivas.

> *¿En algún momento se enteró de la construcción de este hospital? ¿Se informó en algún medio?*
> *Si, ¡cuando se empezó! Uy, lo que iba a ser eso. Eso si llegaba a ser un hospital… Estaba hecho, prácticamente. Faltaba terminar y, obviamente, eso lo que iba a costar habilitarlo… Porque, ya te digo, era de un tamaño impresionante.*
> *¿Era tan grande como se ve en las fotos?*
> *¡Más! Porque seguía y por la calle no se veía, tenías que ir atrás.*

Estas palabras simples cuentan sobre complejas infraestructuras y dejan entrever las disputas políticas que se expresan en el territorio. Lamentablemente faltando solo 12 meses para la finalización, se suspendió la obra y el Hospital más grande de Americalatina quedó inconcluso.




**Planta del Conjunto y Porta de Entrada del Hospital Warnes.**

La educación entorno a la salud establece una interrelación entre la universidad y los hospitales en tanto espacios de aprendizaje en el servicio a la comunidad.

En 1949, la manzana aun podía verse la profundidad de la fosa fundacional. Un cartel decía "Dirección General de Ingenieros. Secretaría de Guerra". Una vez finalizada la obra, de 135.000 metros cuadrados sobre un terreno de 21.296 metros cuadrados el hospital quedo conformado por 18 plantas con tres subsuelos, con numerosos laboratorios y casi medio centenar de aulas para alrededor de 2.500 oyentes. El hospital se pensó para 1.000 camas. (Agüero, Correa, Moreno, Pintos, Torres, 2015) Otros tantos detalles son recuperados por los grupos de estudiantes.

**Calles Córdoba, Uriburu, Paraguay y Azcuénaga**

También ha sido una preocupación del gobierno la salud de los trabajadores sindicalizados. "queremos que tengan sus propios hospitales, porque no es lo mismo ir a pedir albergue a un hospital de beneficencia que atenderse en su propia casa" (Perón). Vinculando los centros de salud con las zonas pobladas por los trabajadores de algunas actividad de servicio, extractiva o rama de la industria.

El Hospital del Vidriero es uno de ejemplos de estos lugares de atención para los gremios. En junio de 1944 tuvo lugar una asamblea general de trabajadores del vidrio cuyo resultado fue la creación del Sindicato Obrero de la Industria del Vidrio (S.O.I.V.A) El edificio, fue construido en los años 50. Emplazado en la zona sur del conurbano donde el oficio de vidriero se forjo a la par algunas fábricas privadas de gran escala y talleres relacionados.

**Acceso Sudoeste, Quilmes.**

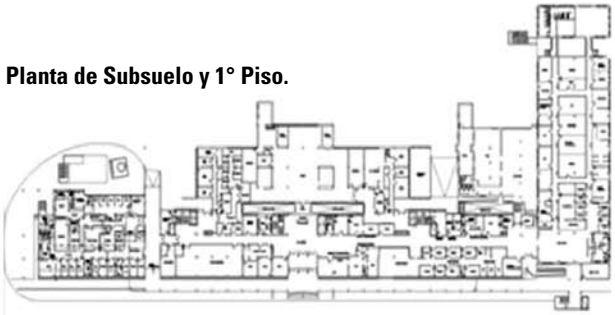
En el recupero de la memoria colectiva surgen frases emancipadoras de la gesta gremial: Todos los sueños de los gremialistas se transformaban en realidad, cuando se lograron poner en funcionamiento Hospitales y consultorios externos.

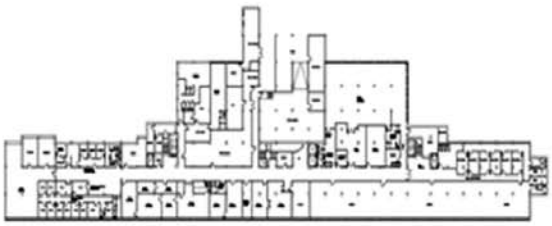
El Hospital Policial logra concretarse en el terreno Pompeya. La donaciones de Mercedes Churruca de Magliano, en 1932, permite escriturar las tierras en 1935 y luego la donación de Don Andrés Visca, de 1938, ambas con destino a Hospital y Maternidad respectivamente, son las actuales construcciones inauguradas en octubre 1943.

**(Fernández, Pérez y Pisani, 2015)**

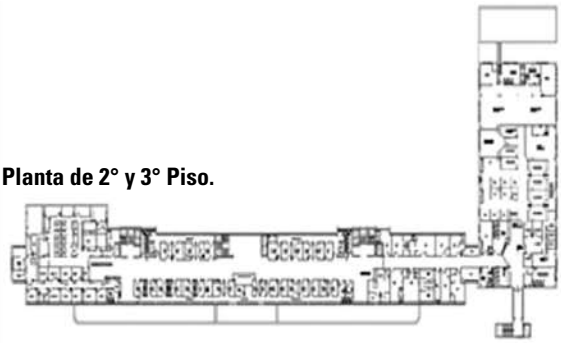
Dicen los estudiantes "hemos encontrado los planos del Hospital Churruca que presentaremos a continuación y junto a la información recolectada proyectaremos nuestro nuevo modelo de Hospital Ferroviario y como estará organizado" (Acosta, Bosnasch, López, Zalazar, 2015). El Hospital Churruca es un edificio monoblock de planta rectangular de 123,30 metros por 15,10 metros. Consta de subsuelo y nueve pisos. Es una pieza destacada del patrimonio arquitectónico del movimiento moderno en la metrópolis, diseñada por el arquitecto Vilar.

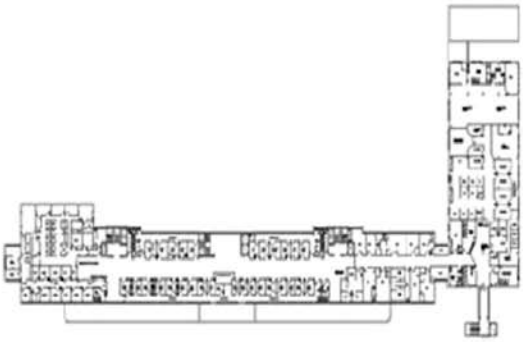
**Planta de Subsuelo y 1° Piso.**



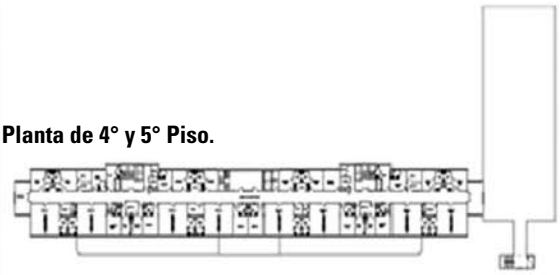


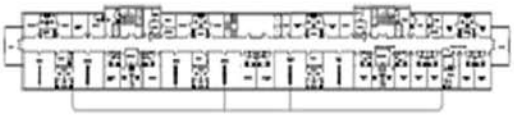
**Planta de 2° y 3° Piso.**



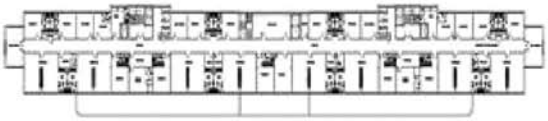


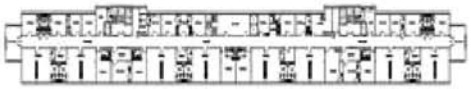
**Planta de 4° y 5° Piso.**



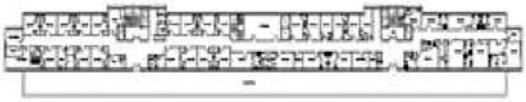


**Planta de 6° y 7° Piso.**

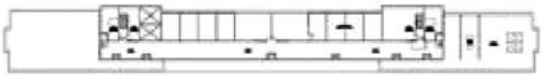




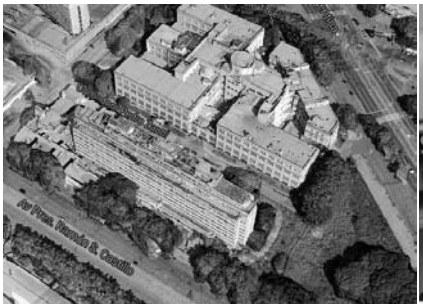
**Planta de 8° y 9° Piso.**



**Planta de la Terraza.**



El Policlínico Ferroviario en Retiro es el hospital de más alta complejidad, sobre una serie de otros espacios diseminados en todo el país para la atención a salud de los agremiados. La iniciativa de la comunidad ferroviaria por construir un policlínico para el gremio nació en el año 1936, los sindicatos llevaron a cabo una campaña nacional para conseguir que los trabajadores adhieran al proyecto colaborando con una cuota social para su financiamiento. En el año 1944 mediante los decretos 2615 y 14.533 el Poder ejecutivo Nacional cedió una fracción de tierra, Lotes 9, 10 y 11 de la zona c urbanizada del Puerto Nuevo de la Capital Federal con una superficie total de 24.227,4m2. Estos terrenos se transfieren a la Unión Ferroviaria y La Fraternidad a titulo permanente y con destino al policlínico. Resuenan las palabras del acto de la colocación de a piedra fundamental en que el presidente dijo "a los ferroviarios que cuiden esta obra y la perfeccionen". Replicando los planos del Churruca, en abril de 1946 se terminó el pilotaje del terreno. La licitación para tamaña obra se dio el 1 de julio mediante el decreto número 1950 que realizo la dirección nacional de arquitectura y se adjudicó a la Compañía General de Obras Públicas (que ejecuto el obelisco porteño entre tantas destacadas obras). Comenzó la atención en consultorios externos en 1952, y finalmente, se inauguró en 1954.



Se trata de una mole edilicia de nueve pisos y más de 10.000 metros cuadrados, construida por la Dirección General de Asistencia y Previsión Social. Casi 700 camas. La obra Social Ferroviaria es creada en 1944 sin establecer distinción de escala laboral conlleva claro perfil de igualdad de derechos frente a la salud. "Es muy importante señalar que el policlínico fue hospital escuela" (Echevarría, Hugo, Stoyanovich, 2015). Los ex empleados que aportaron materiales a los estudiantes se vieron muy emocionados al recordar su labor en el establecimiento recuperan de la entrevista al ferroviario Oscar Benque: "lo sorprendente fue que en esa época el paciente ingresaba con el problema que fuera, salía tratado y con los remedios gratis debajo del brazo" (Batallan, Cabañas, González, 2015) que se suma a las memorias de los habitantes metropolitanos. La revisión de esta historia está ligada directamente a los estudiantes que han podido contar sus propias vivencias: "Allí me operaron de amígdalas cuando tenía cinco años" o como conto Valeria Pinto "es el lugar donde nací".

Tras el golpe de estado del Dictador Aramburu, en 1955, se abandonaron todos los programas, desmontándose cada uno de los ejes sectoriales, instalándose cada vez con más profundidad un modelo liberal y conservador que resquebrajo la política de derechos para el pueblo. Las los edificios quedaron como testigos de la época, hoy son monumentos históricos aunque no estén declarados formalmente y como patrimonio vivo necesitan valorizarse sin tergiversar su destino. La memoria colectiva del pueblo en ocasiones agazapada espera para salir a contarse, a reclamar por justicia social, por la vuelta a las políticas públicas en favor del pueblo.

## *Arribos*

Se tiene aún en el presente grandes edificios amojonando el paisaje de la metrópolis, que permiten visualizar el legado del periodo con un estado fuerte. Y la memoria colectiva de los habitantes metropolitanos que al recuperarla permite vivenciar aquellos momentos forjados en base a la prosecución de los derechos.

El postulado de la Ciudad Metropolitana (Pírez) entendida como un único gobierno se ha cumplido en el periodo democrático impulsado por el pueblo desde octubre 1945 hasta el golpe de 1955. Incorporando la experiencia previa de las acciones realizadas en los dos años anteriores. Varios personajes son claves en la comprensión sobre la zona metropolitana del conurbano de Buenos Aires, Mercante en la expropiación de tierras, Pistarini en la diagramación del paisaje urbano, Tilli en la planificación de la vivienda, Prebisch en el diseño arquitectónico, en tanto surgen las investigaciones figuras como Bramuglia en transporte y relaciones exteriores, Carrillo en la política de Salud, el constitucionalista Sampay, y desde la fundación en la ejecución de obras Evita siendo consecuente con la postulación del ideario: "donde hay una necesidad hay un derecho" con la conducción de Perón y el aporte de otros tantos sobre los que apostaron al ser colectivo.

La cuestión del desarrollo urbano estuvo enmarcada en una política de relación internacional basada en la autonomía de los pueblos y lo nacional basado en transformaciones con justicia social que generó redistribuciones para el logro del acceso a los derechos de toda la población.

La planificación del desarrollo basado en la política habitacional (Gutiérrez) la puesta en marcha modernidad en la política pública (Ballent, Liernur), la definición de los planes urbanos (Novick), el diagnostico estadístico, la institucionalización, denominación y marcos jurídicos administrativos del Conurbano y el Gran Buenos Aires (Caride, Lombardo) dejaron como herencia del programa de gobierno la formación de una metropolis.

Desde cada uno de los sectores analizados pueden encontrarse nociones claras en tanto líneas de acción política, en leyes establecidas, en la planificación urbana para el territorio y en la ejecución de obras que hoy son monumentos históricos emblemáticos del periodo estudiado.

Entonces se vislumbra que el gobierno que puso el pueblo en el poder ha tenido una clara noción de la metrópolis como un área integrada en el soporte físico espacial y con población igualmente integrada socioeconómicamente por las diversas leyes y política publicas implementadas.

La autonomía del pensamiento propio permitió diseñar políticas estructurada en favor de los intereses nacionales generando una ciudad metropolitana basada en la justicia y la función social de la propiedad, la producción y el trabajo como motor de la economía retroalimentada por los salarios y el consumo para la satisfacción de las necesidades básicas y de esparcimiento. Con la protección suficiente para que los capitales foráneos, los monopólicos y la concentración de capitales locales no puedan armar una metrópolis que deje afuera a una porción de los habitantes metropolitanos.

El debate internacional de no alineamiento al bloque hegemónico occidental y el posicionamiento junto a otros países de un desarrollo sin dependencias, tiene un correlato en la ciudad metropolitana que se constata en las obras y sus historias en tanto expresión de políticas sectoriales sobre el territorio del conurbano, siendo herencias que dejo el gobierno de aquellos años en favor del pueblo.

## REFERENCIAS

Aboy, Rosa (2005) Vivienda para el Pueblo. Espacio urbano y sociabilidad en el barrio Los Perales. 1946-1955. Buenos Aires: Universidad de San Andrés; Fondo de Cultura Económica.

Auyero, Javier (2001) La política de los pobres. Las prácticas clientelistas del peronismo, Buenos Aires: Manantial. AKEMI. (Disponible en Cuestiones de Sociología, 2003 (1). ISSN 2346-8904. http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar).

Badía, Gustavo y otros (2001) *La Región Metropolitana de Buenos Aires como Sistema Político*.

Bagnera, Paola (comp.) (2008); *Vivienda Social y Arquitectura Moderna. Argentina y Cataluña (1930 -1970).* Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Ballent, Anahí (2005); Las huellas de la política. Vivienda, ciudad, peronismo en Buenos Aires, 1943 – 1955. Colección las ciudades y las ideas. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.

Ballent, Anahí y Liernur, Francisco (2014); *"Instituciones y Planes, del Banco Hipotecario Nacional al Fondo Nacional de la Vivienda" en La casa y la multitud. Vivienda, Política y Cultura en la Argentina Moderna.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Berrotorán, Patricia, (2004) *"La planificación como instrumento: políticas y organización en el Estado peronista (1946-1949)"*, pp. 15-45 en Berrotarán, Patricia, Aníbal Jáuregui, Marcelo Rougier (eds.); *Sueños de Bienestar en la Nueva Argentina. Estado y Política Pública durante el peronismo, 1946-1955*. Buenos Aires: Imago Mundi.

Carbajal, Mariana. Todo un hospital solo para Adela. http://www.pagina12.com.ar/1999/99-07/99-07-22/pag19.htm

Caride, Horacio (1999) *La idea del Conurbano Bonaerense, 1925-1947* Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Cattaneo, Rafael. (2009) "*Los Policlínicos/hospitales*". *En* Cena, Juan Carlos. *Ferroviarios: Sinfonía de acero y Lucha*. Buenos Aires: Ed. Nave de los Locos.

Cattáneo, Rafael. Latitud periódico. "Policlínico ferroviario". Partes uno, dos, tres, cuatro y cinco [en línea]. Actualizada [4 de febrero del 2011]. Fecha de Consulta [jueves 09 de julio de 2015]. Disponible en: http://www.latitudperiodico.com.ar/salud%20y%20ciencia/

Crocco, Mario (2006) *"La obra de Ramón Carrillo: lista de establecimientos creados, erigidos, inaugurados y puestos en funcionamiento hasta 1952"*. Revista Electroneurobiología, 14 (2), pp. 259-275; Centro de Investigaciones Neurobiológicas, Ministerio de Salud, Rep. Argentina, Laboratorio de Investigaciones Electroneurobiológicas, Hospital Borda. URL <http://electroneubio.secyt.gov.ar/index2.htm ISSN: 0328-0446

CDI, Centro de Documentación e Información, Biblioteca Técnica (Obras Publicas – Transporte), Paseo Colón 171, Piso 1º, of 101. http//cdi.mecon.gov.ar.

CEDiAP, Centro de Documentación e Investigación de la Arquitectura publica, Paseo Colon 171, Piso 1º, of. 101. http//cdi.mecon.gov.ar/cediap/index.htm.

Departamento de Estudios Sociales. Dirección de Información Parlamentaria. "Documentación General Plan Sintético de Salud Publica 1952 – 1958 Dr. Ramón Carrillo".

Donación del Inmueble, Identificado: "Policlínico de Asistencia y Previsión Social para Ferroviarios" Expediente N°4219/06 http://www.senado.gov.ar/parlamentario/comisiones/verExp/4219.06/S/PL

Echeverría, Mariela y Moreno, Laura. (2015). Ponencia: "*El Hospital Policlínico Ferroviario*". Congreso de Extensión Universitaria. Universidad Nacional de Quilmes.

Fidel, Carlos y Villar, Alejandro. Comp. (2015) *Miradas, prácticas y controversias del desarrollo territorial en Argentina. Aproximación a un enfoque empírico.* Universidad Nacional de Quilmes.

Gagliardi, Guillermo. Historia de la Obras Social Ferroviaria. 28 de marzo 2009. En Sarmientisimo, http://leonino1950.blogcindario.com/2009/03/00526-osfe-doc-historia-de-la-obra-social-ferroviaria-7-por-g-r-gagliardi.html. Fecha de consulta 03/06/2015

Hemeroteca, Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires, Av. Perú 130.

Herzer, Hilda y Pírez, Pedro (1997) *"Municipio y Participación Popular en América Latina"*. En Herzer, H. *Procesos Urbanos y Hábitat. Rol de los Actores en la construcción y gestión de la ciudad*. Maestría en Hábitat y Vivienda. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Labergne, Mauro; Vera, Ayelen; Sosa, Universidad Nacional Arturo Jauretche. (2015). Ponencia: "*Policlínico Ferroviario Central, alcance político y económico*". Encuentro Red Universitaria Latinoamericana de Cátedras de Vivienda, Universidad Nacional de San Juan.

Litvachkes, Roberto (2006) *La Historia del Hospital Argerich.* Ed. Cúspide.

Lombardo, Juan Donato (1999). *Pensamiento Urbanístico y desarrollo urbano en la Región Metropolitana de Buenos Aires.* Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Marzioni; Guillermo; Micaela Giulianetti; Gustavo Acuña; Diana Estepa; Juan Oliveri. *Mirada retrospectiva sobre la ciudad a partir de una muestra territorial.* Universidad Nacional de la Plata. IX Jornadas de Sociología. Universidad Nacional de La Plata. *"La cuestión urbana interrogada": Producción de la ciudad, actores y conflictos, una mirada desde los estudios urbanos.* Ensenada, 5, 6 y 7 de diciembre de 2016 ISSN 2250-8465. Disponible en *jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/ix-jornadas/actas.../PONmesa29marzioni.pdf/.../file*

Nallim, Jorge. "del antifacismo al antiperonismo: Argentina libre…Antinzi y el surgimiento del antiperonismo político e intelectual en Marela Garcia Sebastiani (comp) Facismos y Antifacismo, peronismo y antiperonismo: conflictos políticos e ideológicos en la Argentina, 1930. 1955.

Novick, Alicia; Favelukes, Graciela y Vecslir, Lorena. Mapas, Planes y Esquemas en la Construcción del Gran Buenos Aires. Revista Anales. Instituto de Arte Americano N° 45 (1), Pág. 55 al 72. (Consultado el 28/10/2017 en. *www.iaa.fadu.uba.ar/ojs/index.php/anales/article/view/162)*

Pérgola, F. y Sanguinetti, F.: (1998) Historia del Hospital de Clínicas. Buenos Aires: Ediciones Argentinas.

Pérgola, Federico (2005). Historia del Hospital de Clínicas Dos edificios, una institución. En: Encrucijadas, no. 31. Universidad de Buenos Aires. Disponible en el Repositorio Digital Institucional de la Universidad de Buenos Aires: http://repositoriouba.sisbi.uba.ar

Pírez, Pedro (1994) *"Buenos Aires Metropolitana. Política y Gestión de la Ciudad"*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Pírez, Pedro (1995) *"Actores sociales y gestión de la ciudad"* en Ciudades, Red Nacional de Investigación Urbana, Año 7, No. 28, octubre – diciembre. México. Disponible en http://www.cedet.edu.ar/Archivos/Bibliotecas_Archivos/P%C3%ADrez,%201995.pdf

Pírez, Pedro (1999) *"Gobernabilidad Urbana y Gestión metropolitana en Buenos Aires: Una cuestión pendiente"* Ponencia a la IV Jornadas Internacionales Estado y Sociedad, Buenos Aires, noviembre.

Pírez, Pedro (2005) *"Lo público metropolitano y la gobernabilidad (Reflexiones inacabadas desde Buenos Aires)"*. Universidad Nacional de San Martin, Buenos Aires.

Pírez, Pedro (2007) *"Para (Re) Pensar la Gestión Metropolitana"* Territorios Metropolitanos, Año 1, N° 1, México.

Pírez, Pedro (2009) *"La gobernabilidad metropolitana como tarea pendiente en la sociedad argentina"*. XXI Congreso Internacional de Ciencia Política. Santiago de Chile. Disponible en: http://www.cdet.edu.ar/Archivos/Bibliotecas/88Pirez_Pedro-%20IPSA%202009.pdf.

Pírez, Pedro (2014) *"El gobierno metropolitano como gobernabilidad: Entre la autorregulación y la orientación política". Economía, Sociedad y Territorio. Volumen XIV, N° 45.*

Pírez, Pedro y F. Labanca (2009) *"La ciudad metropolitana de Buenos Aires tiene gobierno"* en Revista de Ciencias Sociales – Buenos Aires. Segunda época- Año 1, N°.16.Universidad Nacional de Quilmes.

Pompa, Violeta y otros (2016). *Instituto de Desarrollo Urbano Ambiental Regional. Del conocimiento al Desarrollo.* 9º Conferencia del Foro Internacional de Urbanismo. Universidad de Buenos Aries.

Torre, Juan Carlos (dir) *"Los Años Peronistas 1943-1955"*, tomo VIII, Buenos Aires, Sudamericana, 2005.

Torres, Horacio (1975) *"Cambios en la estructura" y "Evolución de los proceso de la estructuración espacial urbana. El caso de Buenos Aires". Desarrollo Económico, vol.15, n° 58, julio setiembre*. En J. Jorrat y R. Sautu, (comps).

Torres, Horacio (1978) *"El Mapa Social de Buenos Aires 1943, 1947 y 1960. Buenos Aires y los Modelos Urbanos". Desarrollo Económico Vol. XVIII. N° 70.* Este documento ha sido descargado de http://www.educ.ar en octubre de 2017.

UNESCO Disponible en http://vocabularies.unesco.org/thesaurus/concept448, 14074, 2148, 6807, 2528

Compilación de los trabajos monográficos de los estudiantes de la UNAJ

Echevarría, Mariela; Hugo, Mario; Stoyanovich, Micaela (2015) *Policlínico Central Ferroviario.* Monografía Introducción al Desarrollo Sustentable, Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Acosta, Cintia; Bosnach, Gisela; López, Abigail; Zalazar, Mariana (2015) *Hospital Ferroviario Central* Monografía Introducción al Desarrollo Sustentable, Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Chaparro, Noemí; Mamani, Giselle; Mamani, Romina (2015) *Hospital Ferroviario: Atención Primaria.* Monografía Introducción al Desarrollo Sustentable, Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Brugiafredo, Laura; Maistruk, Lorena; Mamani, Jazmín (2015) *Policlínico Central Ferroviario. Tratamiento de Residuos Hospitalarios.* Monografía Introducción al Desarrollo Sustentable, Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Labergne, Mauro; Skrbec, Andrea; Vera, Ayelen; Villagra, Marcos (2015) *Policlínico Ferroviario Central, alcance político y económico.* Monografía Introducción al Desarrollo Sustentable, Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Agüero, Rocío; Correa, Luciana; Moreno, Laura; Torres, Evelin; Pinto, Valeria (2015) *El Hospital Ferroviario: La Obra Social***.** Monografía Introducción al Desarrollo Sustentable, Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Montenegro, Evelin; Pintos, Valeria; Sánchez, Carlos; Valencia, Silvia (2015) *Policlínico Central Ferroviario. Proyecto de reestructuración y re funcionalización parcial del policlínico central ferroviario.* Monografía Introducción al Desarrollo Sustentable, Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Acevedo Emanuel; Anchava Marianela; Gómez Alejandra; Nasar, Ailin; Sosa Yanina (2015) *Policlínico Ferroviario - Policlínico del Vidrio.* Monografía Introducción al Desarrollo Sustentable, Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Saucedo, Gloria; Velarde, Marcelina; Vera, Hugo; Willians, David, (2015) *Accionar Sindical durante el cierre del Policlínico Central.* Monografía Introducción al Desarrollo Sustentable, Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Fernández, Guadalupe; Pérez, María Celia; Pisani, Florencia (2015) *El Policlínico Central Ferroviario y su posible recuperación.* Monografía Introducción al Desarrollo Sustentable, Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Carrasco, Fabiola; Estepa, Diana; Fernández, Lucia; Ifrán, Mauricio, Peloso, Julieta; Simón, Sofía (2016) *Hospital Warnes.* Monografía Introducción al Desarrollo Sustentable, Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Arbolera, Tamara; Godoy, Natalia; Lardapide, Bárbara; Rosalía, Yanina. (2016) *SNIAFA: Una Fabrica con final abierto.* Monografía Introducción al Desarrollo Sustentable, Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Andrada, Evelin; Acuña, Gustavo; Ríos, Alberto; Quintairos, Luis. (2016) *Salud Publica y Políticas de Desarrollo. Sus Hospitales Gemelos.* Monografía Introducción al Desarrollo Sustentable, Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Álvarez Acosta, Cesar (2016) Las Políticas de Salud del Periodo 1943 a 1955. *El tren sanitario Eva Perón.* Monografía Introducción al Desarrollo Sustentable, Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Leguizamón, Gloria. López, Ariel. Veleda, Heliana (2016) *Estadio Racing, el Cilindro de Avellaneda. Desarrollo del Deporte en el peronismo.* Monografía, Introducción al Desarrollo Sustentable, Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Aguirre, Pamela. Aramayo, Sandra. Benítez, Liz. Gavilán, Gabriela, Martino Diego. Rojas, Yesica. (2016) *Laboratorios YPF Florencio Varela.* Monografía, Introducción al Desarrollo Sustentable, Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Brizuela, Florencia; Velázquez, Pablo; Olivieri, Juan; Pacheco, Antonelia; Peñaloza, Evelin; (2016) *El Instituto Argentino de Promoción del Intercambio como herramienta del desarrollo industrial.* Monografía Introducción al Desarrollo Sustentable, Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Giulianetti, Micaela; Hurtado, María; Martínez, Florencia; Ortega, Silvia. (2016) *La Republica de los Niños* Monografía Introducción al Desarrollo Sustentable, Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Campo, Érica; Girard, Rocío; Lorea, María Paula; Pajón, Héctor; Torres, Mercedes. (2016) *El parque Pereyra Iraola.* Monografía Introducción al Desarrollo Sustentable, Universidad Nacional Arturo Jauretche.

# *¿REMAKE O NUEVO MODELO? EL NEOLIBERALISMO REVISADO EN LA ARGENTINA DE CAMBIEMOS*

CAMILA MATRERO

**PALABRAS CLAVE**

*Neoliberalismo | Estado | Cambiemos.*

## RESUMEN

En este trabajo se retoman las principales conceptualizaciones y análisis sobre el neoliberalismo emprendido en Argentina durante la última dictadura cívico-militar (1976-1983) y la década de los noventa, con el predominio del Consenso de Washington. A partir de su estudio se propone una primera caracterización de la Alianza Cambiemos -que encabeza Propuesta Republicana (PRO), con la Unión Cívica Radical (UCR) y la Coalición Cívica (CC)- y se la enmarca en un gobierno de tipo neoliberal, que si bien adopta características novedosas en el plano político, reproduce varias de las políticas económicas estructurantes del período histórico anterior.

## PUNTO DE PARTIDA

América Latina se encuentra en un proceso histórico que podríamos denominar como avance conservador, y retroceso de las fuerzas populares. García Linera (2017) plantea que la derecha pretende imponer la idea de "fin de ciclo" progresista o de los gobiernos de izquierda, como en la década de los noventa se instaló el metarrelato del "fin de la historia", para bloquear la construcción y acción de las grandes mayorías que padecen las consecuencias económicas, sociales y políticas de la avanzada conservadora.

Aquí encontramos una primera similitud entre los distintos neoliberalismos: la necesidad de crear consenso social sobre la idea que el anterior modelo está finalizado, porque lo marcan las leyes de la historia. Desde la economía, sin apelaciones filosóficas, se esgrime la presunción del "agotamiento del modelo"

de acumulación anterior, y se utiliza como prueba empírica el comportamiento de la balanza de pagos, la situación internacional, la restricción externa, y demás argumentos que niegan la capacidad transformadora de la política para mantener el fundamento económico de los modelos nacional populares: la transferencia de renta desde los sectores concentrados de la economía, hacia los sectores populares.

## EL NEOLIBERALISMO EN ARGENTINA. UN BALANCE CRÍTICO

En el campo de las ciencias sociales existe una profusa bibliografía y enfoques sobre el modelo económico neoliberal. En este artículo tomaremos los textos más emblemáticos, sin ser del todo exhaustivos, para que nos permitan construir y reconstruir una agenda de problemas para reflexionar sobre la actual coyuntura de Argentina.

Si bien existen periodizaciones diversas, hay cierto acuerdo en que la dictadura militar (1976-1983) marcó la entrada definitiva del neoliberalismo en Argentina. La hegemonía neoliberal que imperó durante la década del noventa, encontró sus orígenes en la dictadura militar, la cual quebró los lazos de solidaridad social existentes en el anterior modelo industrialista, e individualizó a los sujetos enajenándolos de su ser colectivo (Villarreal, 1985). Condiciones todas necesarias, para poder ejecutar el plan económico de las minorías derrotadas en el plano electoral, y de esta manera, poder ejercer su preponderancia sobre el conjunto de la sociedad.

Siguiendo a Portantiero (1977) podemos sostener que, si se necesitó de la vuelta de Perón para concretar el breve intento de ruptura del empate hegemónico de las fuerzas sociales que operaban en el país, a favor de la alianza defensiva (sectores populares y pequeña y mediana empresa nacional) se requirió de la maximización racional de las fuerzas opresoras, para poder solucionar esta contienda en favor del capital concentrado local industrial/agrario y los grupos transnacionales (alianza ofensiva), hegemonizándolos alrededor del capital financiero. De esta manera, se les permitió reproducirse, ya no a partir de las condiciones objetivas y materiales de la economía real, sino, en función de la valorización financiera. Esta transformación estuvo acompañada de un proceso de centralización del capital; una transformación regresiva y heterogénea del aparato industrial; el afianzamiento de una estructura distributiva regresiva; a lo que se le debe agregar la emergencia de una crisis externa y fiscal, como consecuencia del endeudamiento público, la absorción de la deuda privada y la fuga de capitales.

Azpiazu (1986), sostiene que la mutación que sufrió el Estado en su política económica, a partir de la gestión de José Alfredo Martínez de Hoz, se inspiró en el *enfoque monetario del balance de pagos* de la "Escuela de Chicago", según el cual los países subdesarrollados debían abrir sus economías a la competencia internacional para que los precios internos se amolden a la tasa de inflación internacional más la tasa de devaluación.

Por su parte, Castellani (2009) va a sostener que la política económica de este período combinó el liberalismo con el intervencionismo estatal y la promoción de determinadas actividades industriales. En este sentido, realiza un interesante aporte conceptual, al indicar que el tipo específico de relación que se desarrolló entre el Estado y los empresarios, permitió el surgimiento de *ámbitos privilegiados de acumulación*; puesto que el Estado favoreció -mediante una serie de mecanismos[1]- *cuasi-rentas de*

1 Castellani (2009) señala tres mecanismos fundamentales: la inversión en obras de infraestructura y la concesión de obras para el sistema de peaje; las privatizaciones periféricas de las empresas públicas; y la promoción industrial de sectores estratégicos del "complejo-militar-industrial". Este último punto es analizado de manera exhaustiva por Azpiazu y Basualdo (1989).

*privilegio*[2] que posibilitaron que el empresariado nacional se haga de nichos de negocio. En otras palabras, llevó adelante una descomunal transferencia de recursos públicos al capital concentrado local.

En una línea similar, Pucciarelli (2004) sistematiza la forma de gestión que adquirió la dictadura como un *modelo liberal corporativo,* en tanto mixtura la tecnocracia liberal de Martínez de Hoz con la matriz intervencionista de varios sectores de las Fuerzas Armadas y el ejercicio corporativo de algunas fracciones de la gran burguesía y de la tecnoburocracia estatal[3].

Si bien este modelo económico se pudo sostener en un primer momento debido al incentivo de las elevadas tasas de interés que atraían una gran cantidad de divisas fluctuantes en el mercado internacional de capitales (crisis del dólar primero, y del petróleo después), implosionó entre 1980 y 1981, cuando estas condiciones internacionales viraron; allí, el Estado Nacional comenzó a tomar deuda para funcionar como garante, financiando este modelo (inviable) y la fuga constante de capitales al exterior (Schvarzer. 1998).

Este proceso reveló sus contradicciones en la *crisis de deuda* afectando al conjunto de los países latinoamericanos, como al propio Estados Unidos, por ser sus bancos los principales acreedores de una deuda impagable con activos líquidos. La solución presentada por el epicentro de la economía mundial, se conoció como "Plan Baker": programa de conversión de deuda externa a cambio de activos físicos (principalmente empresas estatales). Pero para su completa implementación, se necesitó que los sectores dominantes se dirimieran en la escena pública por la apropiación de la renta, desencadenando un proceso inflacionario sin precedentes (la hiperinflación de 1989), que significó una transferencia descomunal de recursos, de los sectores populares hacia las élites dominantes. En concreto: durante la gestión alfonsinista los acreedores externos y los conglomerados locales (que en muchos casos eran sus deudores) se debatieron su hegemonía en el Estado. El cual, en un primer momento, con distintas políticas expansivas, propulsó al capital productivo local en detrimento de los acreedores externos. En consonancia, intentó conformar a nivel regional "un club de deudores" latinoamericanos, pero su fracaso culminó con la cesación de pagos de 1988. Corrida cambiaria mediante, las presiones externas condujeron al inicio de una férrea disputa por la apropiación de riqueza, con nefastas consecuencias para el conjunto de la sociedad, sobre todo por sus efectos a largo plazo (Basualdo, 2011). Sostenemos junto a Bonnet, que una crisis social de tamaña envergadura es un mecanismo disciplinador -tal como la represión política- para generar "consenso" en la población al momento de aplicar transformaciones estructurales y ampliamente regresivas para el conjunto de la sociedad (Bonnet, 2007).

Al legitimarse la derrota objetiva y material de los sectores populares, las fracciones dominantes resuelven su confrontación por medio de la privatización de las empresas públicas. En este sentido, Abeles (1999) afirma que las privatizaciones permitieron zanjar de forma *superadora* este conflicto de intereses. Dado que, posibilitaban el pago de la deuda externa a los acreedores, y la renegociación global de la deuda restante en el marco del plan Brady[4]. Al mismo tiempo, el negocio de las privatizaciones le permitió a los principales holdings locales hacerse de segmentos del mercado no expuestos a la competencia, y (en el mismo nivel de importancia) con altos –o *extremos*- niveles de

2 Castellani retoma el concepto de Rentas de Privilegio de Hugo Nochteff (1994)

3 Sobre la divergencia de las políticas desarrolladas por la dictadura, también cobran relevancia los aportes de Canelo (2004) y Heredia (2004) en relación a la discordia al interior de las Fuerzas Armadas.

4 Plan Brady: acuerdo de reducción de deuda externa a cambio de un compromiso de pago más estricto.

rentabilidad[5]. Los verdaderos perjudicados con estas medidas económicas fueron, en su gran mayoría, los sectores populares junto a la pequeña y mediana industria local.

Estas políticas se implementaron bajo los lineamientos del Consenso de Washington[6], para el cual, la crisis latinoamericana era el resultado del excesivo crecimiento del Estado, fruto del proteccionismo de la Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI); acompañado por un exceso de regulación económica y la existencia de numerosas e "ineficientes" empresas públicas. Esto, sumado al problema del "populismo económico" (incapacidad de controlar el déficit público, y de mantener bajo control las demandas salariales). Las recetas que proponían desde los centros económicos mundiales, debían llevar a *retomar* el camino del desarrollo (Bresser Pereira. 1991).

La institucionalización de este paradigma, se dio con la aprobación por parte del Congreso de dos leyes claves: la Ley de Reforma del Estado, que posibilitaba la desregularización y venta de empresas públicas (privatizaciones[7]); y la Ley de Emergencia Económica, que autorizaba al gobierno a disponer medidas por decreto sin recurrir al poder legislativo. En concreto, esta segunda ley permitió suspender el régimen de promoción industrial, regional, y de exportaciones; así como también las preferencias que beneficiaban a las manufacturas nacionales en las compras del Estado; la liberación comercial (eliminando en un primer momento las restricciones a las importaciones, y luego a los movimientos de capital); y realizar una reforma tributaria (concentrando la estructura impositiva en el impuesto al valor agregado y el impuesto a las ganancias) acentuando el carácter regresivo del sistema impositivo. (Torre y Gerchunoff, 1996).

Estas modificaciones signaron un momento crucial de los sectores dominantes, porque permitieron superar las barreras estructurales que impedían el desarrollo del patrón de acumulación basado en la valorización financiera, impuesto al total de la población durante la última dictadura cívico-militar; y además, superaron la *inorganicidad* del sistema político. En palabras de Basualdo: "estableciendo una sincronía entre el plano estructural y el superestructural que parecía definirle un horizonte ilimitado al nuevo patrón de acumulación, sustentado en la valorización financiera, y a la dominación, basada en el *transformismo argentino.*" (Basualdo, 2011:79).

Podemos definir al *transformismo*, como la absorción de los intelectuales y cuadros orgánicos de un partido o clase, por parte de su opuesto (Gramsci, 1972). Con esta matriz gramsciana se comprende la necesaria cooptación del partido peronista por parte del poder concentrado económico,

5 La gran burguesía nacional no sólo participó en las privatizaciones de servicios públicos. También se benefició con la privatización de empresas de bienes transables, a modo de ejemplo la compra de SOMISA por parte de Techint, le permitió al holding controlar la industria del acero (Etchemendy, 2001).

6 Según John Williamson, el consenso de Washington estaría construido por 10 reformas: (1) disciplina fiscal tendiente a eliminar el déficit público; (2) cambio de las prioridades en relación al gasto público , eliminando subsidios y recortando gastos en salud y educación; (3) reforma tributaria, aumentando los impuestos si eso fuese inevitable, pero la base tributaria debería ser amplia y los tipos marginales deberían ser moderados; (4) los tipos de interés deberían ser positivos y determinados por el mercado; (5) el tipo de cambio debería también ser determinado por el mercado, garantizándose al mismo tiempo que fuese competitivo; (6) el comercio debería ser liberalizado y orientado hacia el exterior (no se atribuye ninguna prioridad a la liberación de los flujos de capitales); (7) las inversiones extranjeras directas no deberían sufrir restricciones; (8) las empresas públicas deberían ser privatizadas; (9) las actividades económicas deberían ser desreguladas; (10) el derecho de propiedad debería ser garantizado más firmemente." (Bresser Pereira, 1991: s/p).

7 Azpiazu (2002) y Pierbattisti (2008) observan cómo las privatizaciones representan la racionalidad neoliberal en acción, en tanto se pasa de considerar la provisión de un servicio público y la inversión estatal en estas áreas, de manera estratégica para el desarrollo del país, a una lógica mercantil-capitalista.

para poder instaurar en tiempos democráticos, una reforma estructural del Estado con amplio consenso popular. El *transformismo argentino*, viabilizó la universalización de los intereses de las clases dominantes, su reproducción ideológica y en definidas cuentas, su hegemonía económica y política sobre el conjunto social.

A partir de la sincronía entre el sistema político y el modelo de valorización financiera, confluye un proceso económico en el cual se yuxtaponen dos elementos complementarios. En primer término, el *establishment* adquiere una homogeneidad desconocida para la historia argentina; puesto que, los grupos económicos, las empresas extranjeras, y los bancos transnacionales se concentran en una gran "comunidad de negocios", *facilitada* en la propiedad compartida de las empresas estatales privatizadas[8].

Estas primeras reformas, intentaron reducir el "problema" del déficit fiscal y contener la inflación. Sin embargo, una nueva corrida especulativa llevó a otra hiperinflación. Fue recién con el ingreso de Domingo Cavallo al Ministerio de Economía, cuando la tan ansiada estabilidad de precios logra materializarse a través del plan de Convertibilidad. Que, si bien no formó parte del consenso de Washington[9], funcionó como un cerrojo para la intervención del Estado en la actividad económica, y sirvió para reforzar el programa de liberación ya lanzado; puesto que, se necesitaba de la entrada de divisas para mantener la paridad cambiaria (1 peso = 1 dólar) (Heredia, 2011). El Banco Central de la República Argentina (BCRA) quedó limitado a un mero papel de caja de conversión, renunciando a uno de los instrumentos clave de política económica, la política monetaria y de control de cambio (Torre y Gerchunoff, 1996).

Mediante el fin del proceso inflacionario, el nuevo ciclo de endeudamiento e incremento del crédito interno, estableció un período expansivo del consumo que incluyó durante los primeros años a vastos sectores sociales, generando consenso social en el nuevo modelo de valorización financiera.

La apertura económica y la paridad del tipo de cambio, acentuaron el proceso de desindustrialización. Puesto que, las PyMEs locales no pudieron competir con los precios de los bienes importados. Esto se dio tanto en los productos finales, como en los insumos que utilizaba la gran industria y anteriormente eran proveídos por las pequeñas empresas nacionales. Todo esto, en un contexto en el cual se articuló la estructura manufacturera en torno a las actividades agroindustriales, explotando así las ventajas comparativas naturales. Estas industrias representan un reducido dinamismo en materia de generación de cadenas de valor agregado; así como, un bajo soporte en la creación de eslabonamientos productivos y puestos de trabajo. De esta manera, la industria manufacturera perdió en la década los principales rasgos que tenía durante la ISI: su carácter dinamizador sobre el conjunto de las actividades económicas productivas, y, fundamentalmente, con relación a la generación de puestos de trabajo. En otras palabras, el incremento de la desocupación remite en gran parte al reducido grado de absorción de mano de obra por parte de la actividad fabril (Schorr, 2002). A lo que habría que agregar, la expulsión de numerosos trabajadores de las empresas públicas luego privatizadas.

8 El reparto accionario de las privatizadas dispuso la articulación por empresa de: un conglomerado empresario de capital interno (encargado del lobby con autoridades locales); un banco acreedor de deuda externa argentina (el cual creaba el diseño financiero de la operación y facilitaba títulos de deuda externa que serían admitidos como parte de pago por las empresas estatales); y una empresa trasnacional (concentrada en la gestión administrativa y productiva de la empresa).

9 El FMI temía que el país utilizara los fondos de las privatizaciones para sostener el tipo de cambio y no para pagar la deuda. Sin embargo, después de la crisis del tequila en 1995 este organismo va a respaldar la convertibilidad argentina, presentando al país como un modelo y ejemplo a seguir (Heredia, 2011).

Paralelamente, este desarrollo del capitalismo argentino incrementó el proceso de concentración, centralización y extranjerización del capital. Esto último posibilitado por el accionar de gran parte de la gran burguesía local, la cual se desprendió de sus históricas empresas y de las acciones que obtuvieron en las privatizaciones de empresas públicas (a un precio considerablemente mayor del adquirido), reflejando la persistencia del comportamiento especulativo, rentístico, y financiero de los sectores dominantes locales (Abeles, 1999).

En síntesis, estos años se caracterizan por la confluencia en los intereses de las fracciones de la clase dominante, plasmados a fuerza de Ley, por un gobierno de sello justicialista (con toda la connotación simbólica, tradicional y afectiva que esto implica), el cual legitimó las transformaciones estructurales del país a partir de una base social fragmentada por la dictadura cívico-militar, a la que se sumó el disciplinamiento económico de la hiperinflación, mientras operaban, como somníferos, las mieles del consumo de los primeros años de la década del noventa.

## EXCLUSIÓN Y POBREZA COMO CONSECUENCIA DE UN MERCADO LABORAL PARA POCOS

En el plano de la legislación laboral, la *revancha clasista* mantuvo bajo control las demandas de la clase trabajadora. Es así como se redujeron los costos laborales, tanto salariales[10] como no salariales (contribuciones patronales); se flexibilizó el ingreso y egreso de la relación laboral; se flexibilizó la distribución del tiempo de trabajo; y se descentralizó la negociación colectiva, para nombrar sólo las medidas más significativas[11].

Como consecuencia de estos cambios regulatorios en el mercado de trabajo, aumentaron los niveles de empleo no registrado, así como el grado de precarización e inestabilidad en las ocupaciones. Permitidos, a su vez, por la mayor facilidad para transgredir las normas laborales que posibilitó un mercado con elevada desocupación abierta. Estas condiciones (desempleo y precarización) tuvieron efecto sobre las remuneraciones salariales. Explicando en gran parte, la continuación del proceso de crecimiento de la desigualdad de la distribución del ingreso (Beccaria, 2003). Esto se traduce en un deterioro del consumo de bienes y servicios por parte de los asalariados, y el incremento del consumo por parte del sector capitalista; a lo que habría que agregar que la inversión productiva por parte de estos últimos no se correspondió con su nivel de gasto. Además, las empresas que crecían económicamente (dada su transformación técnica/productiva) eliminaban constantemente puestos de trabajo. Así, hombres y mujeres pasaban a engrosar los contingentes de nuevos pobres y desocupados[12] (Benza y Calvi, 2005); (Lindemboim. et. al, 2006).

10 La reducción sistemática de los salarios es funcional al modelo de la convertibilidad, dado que es la única variable de significación económica que se utilizó para hacer frente a la baja competitividad relativa del país, y en particular del sector industrial (Schorr, 2002).

11 Si bien existieron numerosas y contundentes manifestaciones de resistencia, como la conformación de la Central de Trabajadores de la Argentina (CTA) y el Movimiento de Trabajadores Argentinos (MTA), entre otras expresiones, gran parte de la cúpula sindical cegetista avaló estas reformas, como también la que ataba los aumentos salariales a los incrementos en la productividad; e hicieron una casi nula declaración con respecto a los crecientes niveles de desocupación. Todo esto a cambio de mantener el control de las obras sociales; obtener una participación en la jubilación y en las aseguradoras de accidentes de trabajo, ahora privatizadas. También recibieron acciones de las empresas públicas privatizadas por medio de los sindicatos de las mismas (Etchemendy, 2001).

12 Para los que el trabajo no es solamente una referencia económica, sino también psicológica, cultural y simbólicamente dominante (Castel, 1997).

Es importante destacar que el aumento de la pobreza no se debió únicamente al incremento de la tasa de desocupación. Sino que, además, se vio posibilitada por los trabajadores ocupados de manera absolutamente precaria, y con remuneraciones que no alcanzaban a satisfacer las necesidades básicas (Lindemboim, 2010). A esta situación deberíamos sumarle el incremento de las tarifas de los servicios públicos privatizados (gran transferencia de recursos hacia los consorcios adjudicatarios), y el aumento del impuesto al consumo IVA, factor altamente regresivo de la reforma tributaria.

## DEBACLE Y ESTALLIDO EN LOS PRIMEROS AÑOS 2000

Durante los primeros años del 2000 se pretendió mantener inerme a la sociedad argentina, mediante el dispositivo disciplinador del miedo. La amenaza del default, que esgrimían los medios por medio del índice "riesgo-país"[13], fue la transferencia del temor de los acreedores hacia el conjunto de la sociedad, universalizando -de esta manera- su interés particular como prestamistas; en un contexto en el cual más de la mitad de la población había ingresado a la pobreza (Aronskind, 2007).

El desmantelamiento del Estado intervencionista-proteccionista-benefactor, eclosionó socialmente en las jornadas de diciembre de 2001. Si bien la resistencia al modelo excluyente, se fue generando en los últimos años de la convertibilidad, su punto álgido y de confluencia de vastos sectores de la ciudadanía se dio a fines de 2001, provocando la renuncia del Presidente Fernando de la Rúa, personaje que desde el Radicalismo (como miembro de la Alianza) había continuado las políticas neoliberales.

Siguiendo a Muñoz (2010), podemos destacar que los movimientos sociales que se enfrentaron a ese modelo de exclusión, fueron exitosos durante el momento más candente de la crisis, puesto que se encolumnaron bajo un *significante vacío* que les permitió aglutinar su descontento. La consigna *"que se vayan todos"*, permitió que movimientos *inorgánicos* se vinculasen; así, organizaciones piqueteras, asambleas barriales, y movimientos de trabajadores desocupados (colectivos de límites difusos, y dado el contexto de la profunda crisis, no necesariamente excluyentes) lograron transformarse en un actor con capacidad de hegemonizar la contienda política.

Este relativo éxito, no pudo (o no supo) ser capitalizado por ese sujeto emergente post jornadas de 2001; dado que, el sentido de la consigna de raíz anti-política, no les permitió reconfigurar un nuevo orden alternativo a la debacle del modelo neoliberal.

Por medio de una lectura gramsciana, podemos sostener que los acontecimientos de 2001, pueden inscribirse en una "crisis orgánica/de autoridad", en tanto *lo viejo no terminaba de morir y lo nuevo de nacer* (Gramsci, 1974). La clase dominante había perdido el consenso social que hegemonizó durante los primeros años de la convertibilidad; por lo cual había dejado de ser dirigente, y si mantenía su dominio era por detentar la fuerza coercitiva. Así, con la represión de diciembre y la declaración del *estado de sitio*, intentó seguir ejerciendo la dominación por la vía de la "violencia legítima", para frenar la desintegración del bloque histórico que detentaba el poder.

13 El índice es la sobretasa que el deudor tiene que abonar por la supuesta inseguridad que despierta. Su evolución es medida por calificadoras de riesgo como Standard & Pools, Moody`s, Fitch, (de EE.UU.). Su relación con los acreedores ha dado lugar a múltiples fraudes, inflando la inseguridad para poder aumentar el beneficio de estos.

Pero el desborde social de diciembre, más las presiones ejercidas por la "oligarquía diversificada", que históricamente siempre jugó a ganador[14], condujeron a la victoria de la *alianza devaluacionista* que proponían los grupos económicos locales, en detrimento de la "dolarización" propulsada por los acreedores externos y las empresas transnacionales privatizadas (Gaggero y Wainer, 2004).

La victoria de la oligarquía diversificada, y el poder de veto que presentaron los sectores populares a las políticas de ajuste, configuraron las bases para el surgimiento de una nueva alianza policlasista en el poder. En este sentido, sostenemos que uno de los mayores logros del activismo *no partidario* de los primeros años del siglo XXI, fue el haber sentado las bases para el (re)surgimiento de la política como herramienta de transformación. Se visualizaron a las grandes mayorías que conforman nuestro país, como un actor material e históricamente capacitado, probablemente no para realizar la *toma del palacio de invierno*, pero sí para volver a engendrar una alianza, policlasista desde luego, pero con la determinación necesaria para volver a convertirse en *el hecho maldito del país burgués*.

## NEOLIBERALISMO DE TERCER TIPO. LA ALIANZA CAMBIEMOS EN PERSPECTIVA COMPARADA

La revisión de la tradición neoliberal resulta fundamental para avanzar en una caracterización del momento actual y el retorno de un modelo económico-político neoliberal. El neoliberalismo de tercer tipo adquiere una impronta propia acorde al contexto nacional e internacional, y la procedencia de los actores que encarnan la transformación histórica del Estado, en tanto concebimos al Estado como la relación social que se establece entre distintos sectores en pugna.

La primer gran diferencia que encontramos entre el ascenso político de la Alianza Cambiemos, con el inicio del modelo neoliberal que emprende la última dictadura cívico- militar, es que la alianza dominante se impone a partir de la construcción de consenso social en la población, primero, y la victoria democrática-electoral después. Su consagración en el Poder Ejecutivo Nacional se da por medio de los mecanismos formales y el libre juego de todos los partidos políticos. Su gran fortaleza y legitimidad de origen, está dada por la victoria sobre un gobierno peronista, que con sus matices, representaba a la histórica alianza defensiva que describe Portantiero (1977). Esta es la novedad política y el dato histórico de la época. Por primera vez en la historia democrática del país, en competencia libre (sin proscripción) la derecha se hace de la conducción del Estado, sin apelar al transformismo (al estilo de los noventa). Es más, el partido centenario de la Unión Cívica Radical, le sirve de apoyo territorial para amalgamar la alianza política, pero permanece en una segunda línea que legitima la marca Cambiemos, sin ejercer poder. En otras palabras, por primera vez desde 1916 gana una elección ejecutiva nacional una formación política novedosa, con un candidato que no proviene ni de la UCR ni del Partido Justicialista.

La voracidad del tiempo presente nos permite realizar aproximaciones a la caracterización de la alianza en el poder. Un primer análisis de su configuración, nos arriba a los principales ganadores de este año y medio: los grandes exportadores agropecuarios, la industria agraria y la minera-hidrocarburífera, los proveedores de servicios públicos, los holdings de telecomunicaciones, el gran capital nacional vinculado a la obra pública, y el sistema financiero. A continuación, repasaremos las medidas que se tomaron en función de sus intereses.

14 Para profundizar sobre esta característica de la mencionada fracción dominante, véase O' Donnell (1977) y Arceo y Basualdo (2006).

En lo que refiere al sector agro-exportador, se procedió a la eliminación de las retenciones a las exportaciones de granos y se redujeron en un 5% las de la soja. Además, se les permitió a estos sectores que liquiden las divisas en un plazo de 10 años, cuando antes eran 30 días. Esta política le permite a la burguesía agraria recuperar la renta extraordinaria que históricamente detentó el sector; y sólo en los gobiernos populares fue usada como mecanismo de transferencia de ingresos del agro a la industria y a la capacidad de consumo de los asalariados y sectores populares. Las consecuencias de esta decisión política operan en dos frentes: por un lado reducen los ingresos del Estado Nacional, incrementando el déficit fiscal; por el otro, la eliminación de las restricciones a la exportación hacen que para el productor (y lo mismo aplica para la gran burguesía agro-industrial) le sea más rentable vender en dólares sus productos al exterior, que mantenerlos en el mercado interno a precios que se amolden a la capacidad de consumo de las clases mayoritarias, a menos, que éstas paguen los mismos pesos que reciben en dólares por estos productos. La eliminación de las retenciones, sin una política de cupos para el mercado interno, lleva a que los precios internos se acoplen a los internacionales y se dispare el proceso inflacionario, que según el IPC Congreso superó en 2016 el 40%. Además, la eliminación de las retenciones lleva al incremento del valor de la tierra y los alquileres que abonan los arrendatarios, haciendo difícil que la producción más vinculada a las economías regionales, la agricultura familiar y de pequeña escala (que en definitiva es la que abastece al mercado interno con verduras, frutas, pollos, cerdos, etc.), le sea rentable y pueda competir con el proceso de sojización y plantación de los productos-commodities.

En segundo término, la eliminación de las retenciones a la minería, la redefinición de los precios de los hidrocarburos, y la habilitación para el incremento del valor de los servicios públicos, configuran un segundo grupo de ganadores. A lo que se agrega la implementación de un régimen de precarización laboral para el sector petrolero de vaca muerta, como caso testigo y ejemplificador para el resto de la clase trabajadora.

A su vez, las telecomunicaciones se imponen como uno de los actores del tercer sector, que al calor de las innovaciones tecnológicas que ya vienen operando desde la globalización, pueden desarrollarse sin que la intervención del Estado opere en función del bien común (porque el Estado siempre, absolutamente siempre interviene, solo que cuando lo hace en función de la elite económica, se lo llama libre juego de mercado). La no aplicación de la Ley de Medios (a pesar del fallo de la Corte Suprema que la declaró constitucional), más la fusión Cablevisión-Telecom, operan en ese sentido. Por otra parte, se procedió a la entrega de la soberanía satelital, con el ingreso de capital transnacional. La eliminación de Arsat 3 y la constitución de una nueva empresa, en la cual el capital accionario mayoritario lo tiene la norteamericana Hughes (a la cual por convenio se le adjudica al menos el 51%) constituye una violación de las leyes nacionales y un cerrojo para el desarrollo científico-tecnológico nacional.

En otro orden de cosas, las empresas vinculadas a la obra pública se hicieron de un nicho de negocios, que encuentra entre sus principales beneficiarios a empresas pertenecientes, asociadas o subsidiarias de la nueva tecnocracia político-estatal.[15]

Para finalizar, el capital especulativo financiero vuelve a ejercer un predominio en la estructura económica, en tanto se articulan en él la rentabilidad de distintos sectores de la economía. La tasa que el Banco Central de la República Argentina (BCRA) estableció para las Lebac (entre el 25 y el

15 Para una caracterización del perfil de las primeras líneas ministeriales ver: Observatorio de Elites Argentinas (2017).

28% anual) genera que los activos líquidos de la economía se orienten a la adquisición de este tipo de letras, en lugar de la inversión en actividades productivas.

El proceso actual guarda una profunda similitud con la política económica emprendida por la última dictadura cívico-militar en lo que refiere a la transformación regresiva del aparato industrial y la estructura distributiva, en tanto el llamado "Tarifazo" redujo la competitividad de la pequeña y mediana industria nacional, la apertura de las importaciones hizo que determinadas ramas industriales no pudieran competir con los productos extranjeros, a lo que se le agrega, la disminución de la capacidad de consumo de los sectores populares-asalariados. Por otra parte, la Alianza Cambiemos encuentra su posibilidad de acción en el desendeudamiento que se había emprendido en el periodo anterior; en tanto le facilitó iniciar un proceso de acelerado endeudamiento externo, el cual pasó de representar el 40% del PBI a el 60%, en tan solo un año y medio; sin que aún se avecine una palpable crisis de deuda.

Una diferencia con el periodo de 1976-1982, el cual basaba su doctrina en el enfoque monetarista de la balanza de pagos (Escuela de Chicago) y el período de los noventa sustentado en el Consenso de Washington, es que el momento actual transita bajo la crisis hegemónica de la ideológica neoliberal en los países centrales y encuentra en Trump su máximo exponente. No obstante, el enfoque ideológico de la elite tecnocrática responde a los mismos patrones conceptuales y responsabiliza de la situación económica social desfavorable, al exceso del intervencionismo del Estado, el "populismo económico" y la "pesada herencia".

Al igual que en la década de los noventa, la liberalización comercial traducida en la eliminación de las restricciones a las importaciones y los movimientos de capital, incentivados por la elevada tasa de interés de las Lebacs, genera que las PyMES locales no puedan competir con los productos importados y la tasa de financiamiento para la reinvención productiva se incremente en sintonía con el alza del dólar y la tasa de las Lebacs. Esta situación comenzó a mostrar su consecuencia más cruda en los casi 300 mil despidos del sector privado formal, y puede agudizarse en tanto las PyMES representan el 80% de la masa asalariada.

Por otra parte, la eliminación de la retribución del 5% de las compras con débito automático, significa un incremento indirecto al impuesto al valor agregado, como así también, el impuesto a las ganancias se extendió entre la clase trabajadora formal. La gran diferencia con la década de los noventa es la flotación del dólar, que al igual que en el período 1976-1983 posibilita el margen de ganancias del sector agroexportador.

En términos de las reformas en materia laboral, además de la avanzada en el sector petrolero de vaca muerta, la Alianza Cambiemos ya manifestó que se encuentran en agenda distintas leyes y medidas que atentan contra el Movimiento Obrero Organizado. La intervención de sindicatos, el intento por imponer un techo salarial, la arremetida contra los abogados laboralistas e incluso el pedido de juicio político a la Jueza que respaldó la paritaria de los bancarios (que pudo superar el piso propuesto por el gobierno), son algunos ejemplos de la agenda a futuro que se propone. Incluso, en el contexto actual, el gobierno golpista de Michel Temer le sirve de pretexto para imponer la precarización laboral en Argentina, en tanto los cambios introducidos en Brasil, abaratan la mano de obra del socio estratégico del Mercosur.

La descripción que realiza Beccaria (2003) y Lindemboim (2006 y 2010) sobre el deterioro en el consumo de bienes y servicios por parte de los trabajadores asalariados y el incremento de la desocu-

pación y la pobreza, comienzan a replicarse en el actual período histórico. Un reciente estudio del Centro de Estudios Metropolitanos (2017), describe que en el Área Metropolitana de Buenos Aires el 41% de la población redujo la porción de las comidas, el 44% evalúa su situación laboral como peor o mucho peor, el 43% cree probable perder su empleo y el 60% afirma que no le alcanza el sueldo.

## A MODO DE CIERRE

Excede a este trabajo contraponer el modelo analizado, con la etapa "kirchnerista" comprendida entre 2003-2015[16], lo que sí diremos brevemente es que durante este período se conformó un nuevo bloque en el poder que contuvo a las bases subalternas en él, posibilitada por una importante distribución progresiva de ingresos; al tiempo que se impugnaron ciertas bases rectoras del neoliberalismo. Lo que no se pudo lograr fue la transformación económica-productiva, ni la reformulación de la elite dominante. Esta incapacidad permitió la renovación partidaria de los grupos concentrados, excluidos parcialmente de la arena política durante las gestiones anteriores, y que ahora volvieron a ocupar la dirección en las esferas estatales, buscando la sincronía entre el plano estructural y supraestructural sin la necesidad de travestirse.

Para repensar el neoliberalismo en la actualidad, debemos prestar particular atención a las disputas al interior del bloque en el poder que se avecinan. A pocos meses de asumir, Cambiemos no pareciera contar con apoyo masivo en las calles, que hasta ahora fueron ocupadas por una oposición -difusa- pero claramente antimacrista. Sin esta base de sustentación, debe confiar que los poderes económicos concentrados - nacionales y extranjeros- que financiaron su campaña presidencial, continuarán brindando su apoyo. Pero las demandas de la elite son disímiles y en algunos casos contrapuestas, por lo tanto, hasta que no se defina claramente una comunidad de negocios, que pueda homogeneizar de manera superadora los intereses económicos- corporativos de los sectores dominantes, el bloque no estará consolidado.

Por otra parte, más allá de los matices, rupturas, tensiones y disputas al interior del Justicialismo, el campo Nacional y Popular sigue organizado y movilizado en pos de frenar el ajuste estructural que plantea el Gobierno de Mauricio Macri. Las masivas manifestaciones de 2016, entre las que se encuentran el acto del 1° de mayo de las cinco centrales sindicales; la marcha de estudiantes y docentes por el presupuesto universitario; la movilización por Paz, Pan, Tierra, Techo y Trabajo protagonizada por los movimientos sociales; la Marcha Federal, por nombrar las principales, visibilizan la existencia de actores sociales con capacidad real -el tiempo dirá si efectiva- de imponer un veto a las políticas de Cambiemos en la calle; lo cual no necesariamente encuentre una traducción electoral unificada.

A partir de esta breve caracterización, podemos sostener que se avecinan tiempos de gran conflictividad en la Argentina, hasta tanto no se defina un nuevo bloque histórico que pueda presentar su interés particular como universal y definir las nuevas reglas de juego y el sentido común imperante.

16 Un análisis sobre el período posneoliberal, se puede encontrar en Bellizzi y Matrero (2015).

## REFERENCIAS

Abeles, Martín. (1999): "El proceso de privatizaciones en la Argentina de los noventa.

¿Reforma estructural o consolidación hegemónica?". *Época. Revista argentina de economía política*, Año 1, Nº 1, diciembre de 1999, pp 95-114.

Arceo, Enrique y Basualdo, Eduardo (2006). *Neoliberalismo y sectores dominantes.*

*Tendencias globales y experiencias nacionales.* Buenos Aires, CLACSO. Colección Grupos de trabajo.

Aronskind, Ricardo (2007). *Riesgo país. La jerga financiera como mecanismo de poder.*

Buenos Aires, Capital Intelectual. Colección Claves para todos.

Azpiazu, Daniel; Basualdo, Eduardo y Khavisse, Miguel (1986). *El nuevo poder económico en la Argentina de los años ochenta*. Buenos Aires, Legasa.

Azpiazu, Daniel y Basualdo, Eduardo (1989). *Cara y contracara de los grupos económicos. Estado y promoción industrial en la Argentina*. Buenos Aires, Cántaro.

Azpiazu, Daniel (2002). *Privatizaciones y poder económico: la consolidación de una sociedad excluyente.* Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Quilmes.

Basualdo, Eduardo (2011). *Sistema político y modelo de acumulación. Tres ensayos sobre la Argentina Actual*. Buenos Aires, Cara o Seca.

Beccaria, Luis (2003). "Las vicisitudes del mercado laboral argentino luego de las reformas". *Boletín Informativo Techint*, Nº 312, mayo-agosto 2003, pp. 81-107.

Bellizzi, Franco y Matrero, Camila (2015) "La conformación de un bloque histórico en disputa". *Revista Valor Agregado-UNDAV,* Año 1, N°1, mayo de 2015, pp. 20-25.

Benza, Gabriela y Calvi, Gabriel (2005). "Reestructuración económica, concentración del ingreso y ciclos de desigualdad (1974-2003)". *Realidad Económica*, Nº 214, pp.74-104.

Bonnet, Alberto (2007). *La hegemonía menemista: el neoconservadurismo en Argentina*, *1989-2001*. Buenos Aires, Prometeo.

Bresser Pereira, Luis Carlos (1991). "La crisis de América Latina. ¿Consenso de Washington o crisis fiscal?". *Pensamiento Iberoamericano- Revista de economía política,* N° 19, enero-junio 1991, pp. 13-35.

Canelo, Paula (2004). "La política contra la economía: los elencos militares frente al plan económico de Martínez de Hoz durante el Proceso de Reorganización Nacional (19761981)". En: Pucciarelli,

Alfredo (coord). *Empresarios, tecnócratas y militares. La trama corporativa de la última dictadura.* Buenos Aires, Siglo XXI Editores, pp. 219-312.

Castel, Robert (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*. Buenos Aires, Paidós.

Castellani, Ana (2009). *Estado, empresas y empresarios: la construcción de ámbitos privilegiados de acumulación entre 1966 y 1989*. Buenos Aires, Prometeo Libros.

Etchemendy, Sebastián (2001). "Construir coaliciones reformistas: La política de las compensaciones en el camino argentino hacia la liberalización económica". *Desarrollo Económico*, Vol. 40, Nº 160, enero-marzo de 2001, pp. 675-706.

Gaggero, Alejandro y Wainer, Andrés (2004). "Crisis de la convertibilidad: el rol de la

UIA y su estrategia para el (tipo de) cambio". *Realidad Económica*, N° 204, pp. 14-41.

García Linera, Álvaro (2017). "¿Fin de ciclo progresista o proceso por oleadas revolucionarias?". *Publicaciones de Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.*

Gramsci, Antonio (1972). *Notas sobre Maquiavelo. La política y el Estado Moderno.* Buenos Aires, Nueva Visión, 2003.

Gramsci, Antonio (1974). *Antología. Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán*.Buenos Aires. Siglo XXI, 2009.

Heredia, Mariana (2004) "El Proceso como bisagra. Emergencia y consolidación del liberalismo tecnocrático: FIEL, FM y CEMA". En Pucciarelli, Alfredo (coord). *Empresarios, tecnócratas y militares. La trama corporativa de la última dictadura.* Buenos Aires, Siglo XXI Editores, pp. 313-382.

Heredia, Mariana (2011): "La hechura de la política económica. Los economistas, la Convertibilidad y el modelo neoliberal". En: Pucciarelli, Alfredo (comp.). *Los años de Menem. La construcción del orden neoliberal.* Buenos Aires, Siglo XXI, pp.179-220.

Lindemboim, Javier; Damián, Kennedy y Juan Manuel Graña (2006). "Distribución, consumo e inversión en la Argentina de comienzos del siglo XXI". *Realidad Económica*, Nº 218, Febrero-Marzo 2006, pp. 65-92.

Lindemboim, Javier (2010). "Ajuste y pobreza a fines del siglo XX"". En: Torrado, Susana (coord.). *El costo social del ajuste (Argentina 1976-2000)*", tomo II. Buenos Aires, Edhasa, pp.11-49.

Monitor del Clima Social (2017). Centro de Estudios Metropolitanos. – AMBA. Nº3. Julio 2017.

Muñoz, María Antonia (2010). *Sísifo en Argentina. Orden, Conflicto y sujetos políticos*. Villa María, Eduvim.

Nochteff, Hugo (1994). "Los senderos perdidos del desarrollo. Elite económica y restricciones al desarrollo en la Argentina". En: Azpiazu, Daniel y Nochteff, Hugo (comp.). *El desarrollo ausente*.

*Restricciones al desarrollo, neoconservadurismo y elite económica en la Argentina. Ensayos de Economía Política*. Buenos Aires, FLACSO-Tesis-Norma, pp. 21-155.

Observatorio de Elites Argentinas (2017). Nº1, Idaes; San Martín, Unsam.

O' Donnell, Guillermo (1977). "Estado y alianzas en la Argentina, 1956-1976". *Desarrollo*

*Económico*, Vol. 16, N° 64, enero-marzo 1977, pp. 523-554.

Pierbattisti, Damián (2008). *La privatización de los cuerpos. La construcción de la proactividad neoliberal en el ámbito de las telecomunicaciones, 1991-2001*. Buenos Aires, Prometeo.

Portantiero, Juan Carlos (1977). "Economía y política en la crisis Argentina, 1955-1973".

*Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 39, N° 2, abril-junio 1977, pp. 531-565.

Pucciarelli, Alfredo (2004). "La patria contratista. El nuevo discurso liberal de la dictadura militar encubre una vieja práctica corporativa". En: Pucciarelli, Alfredo (coord) *Empresarios, tecnócratas y militares. La trama corporativa de la última dictadura.* Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 99-171.

Schorr, Martín (2002). "Mitos y realidades del pensamiento neoliberal: la evolución de la industria manufacturera argentina durante los años noventa". En: AA.VV. *Más allá del pensamiento único. Hacia una renovación de las ideas económicas en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires, CLACSO, pp. 11-79.

Schvarzer, Jorge (1998). *La implantación de un Modelo Económico. La experiencia Argentina entre 1975 y el 2000.* Buenos Aires, Ed. A-Z.

Torre, Juan Carlos y Gerchunoff, Pablo (1996). "La política de liberalización económica en la administración de Menem". *Desarrollo Económico*, Nº 143, Octubre- Diciembre 1996, pp. 733-768.

Villarreal, Juan (1985). "Los hilos sociales del poder". En: Jozami, Eduardo, y Villarreal, Juan. (coord.). *Crisis de la dictadura argentina: política económica y cambio social, 1976-1883*. Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 201-281.

Vommaro, Gabriel; Morresi, Sergio y Bellotti, Alejandro (2015). *Mundo PRO: Anatomía de un partido fabricado para ganar.* Buenos Aires, Planeta.

# *EL "SINCERAMIENTO" DEL ESTADO. LA SITUACIÓN DE LOS CENTROS DE INTEGRACIÓN COMUNITARIA EN FLORENCIO VARELA*

**DR. MATÍAS TRIGUBOFF** (UNAJ/CONICET) - **DR. SERGIO DE PIERO** (UNAJ/UBA)

**PALABRAS CLAVE**

*Centros Integradores Comunitarios | Organizaciones sociales*

*Florencio Varela | Políticas Sociales | Estado*

## RESUMEN

Luego de más de 20 años de políticas públicas promovidas bajo los preceptos del llamado "Consenso de Washington", en los inicios del siglo XXI se produjo un nuevo momento crítico en el desarrollo de los Estados de América Latina, que afectó centralmente el tipo de relación que estos mantienen con la sociedad. El neoliberalismo había impulsado la lógica de la competencia por encima de cualquier dinámica en las relaciones de poder e incluso en el diseño de las políticas públicas. Así, el principio de la competencia se extendió a diversos espacios sociales no solo al estrictamente económico. Por ello, sus movimientos y organizaciones, sufrieron una política de exclusión del proceso de toma de decisiones, muchas veces declaradas como organizaciones ilegales.

La asunción de gobiernos de nuevo signo político en varios países de la región, implicó una redefinición del rol del Estado, particularmente respecto del lugar que ocupan en la agenda pública las demandas sociales y los derechos que éstas implican, en el marco de un nuevo paradigma sustentado por una matriz redistributiva más equitativa. En este sentido, tienen lugar el reconocimiento de actores de la sociedad civil y sus lógicas políticas, que implicaron una serie de articulaciones novedosas en torno de las políticas públicas. El resultado ha sido el diseño de dispositivos inéditos vinculados a diversas políticas, en particular en lo que hace a la referencia territorial.

En diciembre de 2015, asumió en Argentina un nuevo gobierno, con una propuesta política que parece retrotraernos a la última parte del siglo pasado. Luego del primer año de gestión parece ad-

vertirse un nuevo paradigma político que recupera ciertas ideas centrales del neoliberalismo, como el ajuste presupuestario y la reducción de las tareas y competencias del Estado. El proyecto encabezado por el presidente Mauricio Macri bajo el eslogan del "sinceramiento" propone establecer un modo de sociedad, economía y Estado basado en una mirada gerencial de la política.

En ese marco, presentamos aquí una serie de avances de investigación orientados a analizar cómo repercute este nuevo escenario político y económico en el territorio de Florencio Varela en relación a las diversas tramas organizativas y los modos de interpelar al Estado y sus múltiples instituciones, focalizando en los Centros Integradores Comunitarios. En esta presentación, nos referiremos al modo en que el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación concibió a los CICs, como parte de su política. Esto nos servirá para contrastar con el impulso que la actual gestión nacional da a este dispositivo.

Nuestra propuesta radica en poner en discusión parte de los avances de investigación del Proyecto de Investigación Orientado (CONICET/ UNAJ): Tramas asociativas, organización social y Estado. Indagaciones en el período pos- convertibilidad en el territorio de Florencio Varela.

## INTRODUCCIÓN

Los Centros de Integración Comunitaria (en adelante CICs) son espacios institucionales promovidos por parte del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación (MDSN) desde el año 2005, es decir durante la presidencia de Néstor Kirchner y que luego continuarían su crecimiento en las presidencia de Cristina Fernández y en el mandato actual de Mauricio Macri. Implican la inserción del Ministerio en el territorio, y la creación de un dispositivo de política pública que tiene entre sus objetivos, articular diferentes dimensiones y actores, buscando ampliar el concepto de política social, buscando abandonar la noción de "política focalizada" por la "el cumplimiento de derechos". Este espacio además, se presenta como un ámbito de participación comunitaria.

Con el objeto de avanzar en estos temas, describiremos las principales características de los CICs, tal cual fueron pensados en su diseño, en donde cobra notable importancia el marco teórico utilizado para su diseño. En este sentido el texto La Comunidad Organizada, de Juan Domingo Perón, es mencionado de manera reiterada en los textos centrales. Por ello se hace necesario analizar el modo en que se recupera ese documento del año 1949, y se cruza con la actual conformación de la sociedad civil y sus demandas. Se analizará el modo en que los CICs operan basándonos en publicaciones del MDSN y entrevistas a informantes claves del mismo Ministerio. Los resultados alcanzados, permitirán continuar con el proceso de investigación orientado a analizar las características actuales de estos dispositivos.

## LOS CICS, COMO REVISIÓN DE LA COMUNIDAD ORGANIZADA

En distintas dimensiones y prácticas del MDSN, puede rastrease la impronta de aquella conferencia de Perón y de su concepción acerca de la idea de comunidad y del tipo de relaciones entre Estado y sociedad; haciendo mención a que mientras la propuesta original fue pensada en términos del conjunto de la sociedad, los CICs, constituyen una herramienta de política pública pensada para sectores vulnerables. Por ejemplo, siguiendo los textos fundamentales desarrollados en los gobiernos kirchneristas y que orientaron la política social en general, a través de la inclusión de la noción de "intervención integral" y la de "fortalecimiento de los espacios participativos", dentro de los ejes

de la política social que se trazó el Ministerio (MDSN, 2006: 23). También, nítidamente, en el perfil que se le otorgó al diseño a los CIC's, como así también la apelación a la Comunidad Organizada en las entrevistas con los agentes estatales vinculados al programa (en referencia al período 2005-2015). De todos modos, el texto de presentación del perfil de las políticas sociales y de la participación esperada por el MDSN respecto de la sociedad civil, incluía también dimensiones que hacen a temas nuevos, a debates y tensiones generados en las últimas décadas, lo cual implicaba una revisión del modelo de Comunidad Organizada, tal cual se planteó en la primera presidencia de Perón.

En primer lugar, se daba cuenta de una nueva configuración respecto de "lo público" y de "lo privado". Atento a discusiones iniciadas hace ya algunos años, se incluían en ellas el posible rol de las OSC en referencia a lo público (Cunill Grau, 1997; Bresser Pereira y Cunill Grau, 1998). En esta línea, en el texto del MDSN se expresaba que lo público implicaba los "espacios en que se da respuesta a problemas colectivos" (MDSN, 2007: 272), pero que este no se ciñe de manera exclusiva al Estado como actor único, sino que un conjunto de organizaciones podían aportar en la mejora de la calidad de vida. En este sentido el texto actualizaba la noción de comunidad organizada (como referencia al encuentro entre lo individual y el todo) por la noción más actual y enlazada a los debates contemporáneos de "espacio público". Al mismo tiempo, tomaba distancia del enfoque planteado en torno del espacio público no estatal (como el de los autores ya citados) enfocando la cuestión desde un punto de vista comunitario, es decir presentándola a esta bajo prácticas nuevas; en este sentido el enfoque no implicaba una crítica al funcionamiento del Estado y de otras instancias de organización social, como si lo hacían aquellos. Estos presentaron lo público no estatal como una necesidad de la creación de una nueva forma de propiedad, autónoma del mercado y del Estado, y que surgía para dar cuenta de las limitaciones de ambos para dar respuesta a las demandas sociales presentes en la región.

Ahora bien la opción por la idea de "espacio público" (que no se limitaba exclusivamente a lo estatal) antes que colocar el énfasis en la idea de comunidad organizada, pareciera dar cuenta, en principio de escapar a conceptualizaciones definitivas o cerradas, respecto a cómo pensar los espacios comunitarios. El énfasis se colocaba en comprender y conocer a los actores sociales, sus representaciones, y sus demandas, tal cual se expresan hoy. Si bien el texto posee improntas normativas, como ya veremos, mantenía una mirada definida sobre la composición de la sociedad civil en la Argentina.

En segundo lugar, al referirse a las OSC, y plantear el lugar que ocuparían en las políticas sociales, no sólo se las concebía afectadas por la situación política estructural, que haría a la orientación del modelo económico y a las relaciones sociales en términos generales, sino que en el diseño se otorgaba también una importancia específica a la dimensión subjetiva: "Las organizaciones comunitarias tienen que bregar contra problemáticas propias…no debemos imaginar que de un momento a otro desaparecerá de sus integrantes todo vestigio de individualismo1…modificar costumbres arraigadas, como la sumisión o violencia por cuestiones de género, de edad" (Kirchner, A., 2007: 272). La incorporación de la dimensión que hace a lo subjetivo, marca una lectura de época, en donde las demandas no se estructuran solo en torno de una cuestión social basada exclusivamente en temas de distribución del ingreso, igualdad económica, sino que incorporan aquellas cuestiones que emergieron en las últimas décadas en defensa de otras igualdades a partir de la pertenencia de género, etaria, etc. (Sorj, 2005).

1 Esta cuestión era ya abordada en La Comunidad Organizada: "En esta fase de la evolución lo colectivo, el <nosotros>, está cegando en sus fuentes al individualismo egoísta. Es justo que tratemos de resolver si ha de acentuarse la vida de la comunidad sobre la materia solamente o si será prudente que impere la libertad del individuo solo, ciega para los intereses y las necesidades comunes, provista de una irrefrenable ambición, material también" (Perón; 1996: 90)

Tercera cuestión: la política social emanada desde el MDSN propuso, ya en 2004, que debían cambiarse la orientación de las políticas públicas, giro que debía hacerse explícito también en este campo, es decir abandonando la orientación neoliberal; en cuanto al objetivo, centralizarse en la lucha contra la exclusión; en lo que refiere al diseño de los programas, en favor de la intervención integral, el abordaje territorial y la articulación interjurisdiccional; sobre el alcance proponía plantear un esquema de prestaciones masivas; y en cuanto a las articulaciones, integrar los programas sociales con la promoción del desarrollo local y la economía social (MDSN, 2006: 24). A partir de estos cambios en el enfoque, diseño y expectativas, se presentaban dos núcleos de políticas nuevos que buscaban expresar la nueva perspectiva anunciada: Argentina Trabaja (que comprendía a cinco programas) y Familia Argentina (que implicaba ocho programas). Por una parte este conjunto de programas, se proponía trabajar en coordinación con otros ministerios (Salud, Educación, Trabajo) y con distintas OSC. En efecto, la motivación en pos de favorecer el trabajo en conjunto con la sociedad civil y de colaboración con otros ministerios y niveles de gobierno, era expresado como uno de los principios de la política propuesta. Para hacerla viable, el MDSN creó los Centro de Referencia, un dispositivo de anclaje territorial presente en todas las provincias. A estos se los presenta como:

> *"espacios conformados por un equipo interdisciplinario que articula diversas líneas de acción, planes y programas para construir, junto a la comunidad, estrategias de desarrollo comunitario desde un abordaje integral, es decir entre todos y desde todas las miradas…En este sentido, se plantea una forma de trabajo compartida con gobiernos provinciales, municipales, comunales, organizaciones comunitarias y movimientos sociales en lo que llamamos Red Federal de Políticas Sociales" (MDSN, 2010: 98).*

A primera vista lo que puede percibirse es que el modelo de articulación con las provincias y los municipios, mantenía la conducción de la política en el Estado nacional. Esta particularidad no refería exclusivamente al financiamiento de la política, sino principalmente a la conducción de la misma, ya que a la vez que se abría a la participación de otros actores (gobiernos provinciales y municipales, OSC) queda claro que era el Estado nacional el centro político de la iniciativa (agenda, objetivos, etapas, etc.). Esta tendencia se distanciaba respecto de la década de los noventa, en el modo de comprender la noción de territorialidad, ya que se aleja de los conceptos de descentralización, tan vinculado a políticas sociales. La concepción territorial que se sostenía ahora planteaba la persistencia del nivel nacional. Como lo expresaba el mismo texto un poco más adelante: "Consecuentemente, desde el Nivel Central se asume como función principal la articulación, el fortalecimiento y el acompañamiento técnico, político y administrativo de los equipos del Ministerio en el territorio" (MDSN, 2010: 99). Cabe recordar el fuerte énfasis dado en los años precedentes a la necesidad de derivar en los estados subnacionales, diversas políticas públicas, entre ellas las que abarca el abanico de los social (educación, salud, programas específicos, etc.). La propuesta que se refleja en este documento, al igual que otros, marcaba la centralidad del Estado nacional, a tono con otras políticas públicas tomadas por los gobiernos nacionales en el período estudiado. Este énfasis por la centralidad el Estado nacional, puede notarse con mayor nitidez en los documentos posteriores al año 2008.[2]

2 Por caso, en los Lineamientos de Políticas Sociales, del año 2006 no se indicaba con mayor énfasis la importancia del Estado nacional en ese rol, punto que si aparece en Políticas Sociales del Bicentenario del año 2010. En una de las entrevistas con una mujer de una organización de la provincia de San Juan que participaba de los CICs, nos refería "yo no sabía lo que era el Estado, hasta el 2008" (se refería al inicio del Programa "Ahí, en el lugar" del MDSN).

Con esa lógica se crearon los Centros Integradores Comunitarios (CICs), como los espacios físicos donde concurren los diferentes actores de las políticas, tanto en términos horizontales (los diversos ministerios), verticales (provincias y municipios) y extra estatales como las OSC. Funciona a su vez como un dispositivo con múltiples fines en el ámbito de los núcleos de políticas que propone el MDSN. En su página web se los define del siguiente modo:

> *"Los Centros Integradores Comunitarios constituyen un modelo de gestión pública que implica la integración y coordinación de políticas de Atención Primaria de Salud y Desarrollo Social en un ámbito físico común de escala municipal. Es un espacio público de integración comunitaria, con el fin de transformar la realidad en pos de la inclusión social, profundizando el desarrollo local desde los distintos territorios, promoviendo los recursos en poder de las comunidades. Parte de una concepción de trabajo interdisciplinario, intersectorial y participativo, profundizando el sentido integral de las acciones de salud y desarrollo social, contribuyendo al mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades. Desde una perspectiva territorial los Centros Integradores Comunitarios se proponen profundizar y desarrollar las formas democráticas inscriptas en los espacios públicos de las diferentes comunidades, teniendo como eje el desarrollo local en la activación de los recursos en poder de las comunidades."*[3]

Podríamos destacar en su presentación cuatro elementos fundamentales. En primer lugar la declaración de principios acerca de los que el MDSN pretendía de la política social, tanto en su faz de misión (aquello para lo cual existe) como de los objetivos específicos que buscaba alcanzar. En este sentido la propuesta plantea que el objetivo no es sólo llevar adelante una política social, sino alcanzar "la inclusión"; esto es, el CIC no es sólo un programa social en particular, sino un dispositivo capaz de generar un espacio virtuoso en pos de aquel objetivo. Desde luego el término exclusión social ha generado diversos debates respecto de su alcance y dimensión (Bustelo y Minujín, 1998. Kliskberg, 2007), lo cual debe incluir la mirada de los propios excluidos respecto de los espacios y dimensiones de los que se sienten expulsados y por sobre todo, en que piensan a la hora de plantear un "retorno" hacia esos "lugares"[4]. En términos generales y apoyándonos en los textos que produjo el propio MDSN, la noción de exclusión implica estar por fuera del sistema productivo, educativo y de acceso a la salud y la recreación; no poder satisfacer por si mismo las condiciones materiales de vida. No surge, en este sentido como puede verse en las propuestas de los autonomistas (Colectivo Situaciones, 2001) la propuesta de formación de espacios sociales nuevos, sino de reconstrucción de lo que el neoliberalismo, habría destruido; de allí la apelación a elementos que refieren al peronismo de las décadas de 1940 y 1950.

En segundo lugar el párrafo citado, presenta la cuestión respecto del modelo de gestión que se pretendía llevar adelante. En este sentido, al ser los CICs un espacio que no se diseñó vinculado exclusivamente a la realización de un solo tipo de programa (como podría ser la habilitación de un comedor o de una sala de primeros auxilios) permitía que el mismo se presentara como un dispositivo que permitiera un modelo de gestión de políticas en favor de la integración y la coordinación; pero, al mismo tiempo, marcando una presencia efectiva y material en el territorio del mismo Estado nacional. Por otra parte implicaba el rechazo a los llamados "programas enlatados" que diseñados en diversos lugares del mundo y circulados en particular por organismos de crédito internacional

3 Ver página web: http://www.cics.org.ar. Recuperado el 15/05/2013.

4 En el planteo de de Souza Santos, no se trata de una exclusión, sino de la formación de nuevas lógicas de acción, distintas a las del Estado y la del mercado

durante los '90, transmitían programas de intervención en lo social, replicando experiencias diversas, privando la participación en el diseño, no solo de la comunidad, sino de los mismos agentes estatales. A su vez, la arquitectura de los CICs también busca evitar, con su articulación de espacios físicos (los playones y los salones) con la lógica de compartimentos estancos, que critica de las políticas sociales (escindiendo salud, educación, empleo, alimentación, etc. según juzga, era propio de las políticas focales). De este modo la arquitectura de los CICs, formaría parte del objetivo integrador de las políticas (MDSN, 2010: 115). Finalmente, la apertura, el énfasis participativo, no deja de señalar, sin embargo, que el edificio se levanta a instancia del Estado, que busca con ello, dejar explícita su presencia en el territorio, en el barrio; muy particularmente cuando se trata de barrios donde habitan personas con necesidades básicas insatisfechas o diversas situaciones de vulnerabilidad y en ocasiones la presencia del estado se vuelve difusa, cuando no ausente, o bien solo se visualiza a través de la faz violenta, represiva, es decir, la policía.

En tercera instancia se hace evidente la importancia dada al territorio. El Estado nacional, cuyo eje es desde su concepción moderna la territorialidad, (el Estado existe en tanto dominación sobre un territorio) materializa sus políticas en un territorio definido y acotado, en donde los destinatarios de sus políticas viven y actúan política y socialmente. Como vimos, el CIC se define como un "ámbito físico de escala municipal", es decir geográficamente situado en torno de un espacio político institucionalmente definido. Ahora bien, la introducción del ámbito municipal en el diseño del CIC, se tornó indispensable en tanto funciona dentro de su territorio político - institucional, pero a la vez ponen nuevamente en tensión las antiguas disputas acerca de la concepción del municipio "entre los que consideraban al municipio como ente administrativo (autárquico) y los que abogaban por su autodeterminación política (autónomo)" (Iturburu, 2007). El territorio ha regresado al centro de la atención de las investigaciones (Rofman, 2010. Altschuler, 2013), ya que en él se entrecruzan las construcciones políticas (en partidos, movimientos organizaciones sociales) y los sentidos de pertenencia y la generación y defensa de identidades, ya no ancladas en lo nacional. En el territorio además se expresan las marginaciones, la exclusión y las conflictividades; sin embargo esa situación no siempre logra resolverse con la exclusiva intervención del gobierno territorial más próximo (es decir el municipio) sino con la presencia del gobierno nacional. En un interesante trabajo se plantea como el CICs, deviene de un proceso de búsqueda de llegada al territorio, que se inicia con la recepción y sistematización de cartas de personas desde distintos puntos del país, al Ministerio con diversas pedidos; ello implicaba el desplazamiento de funcionarios y técnicos del MDSN al territorio, persiguiendo generar una mística de la presencia (Perelmiter, 2012: 10). Lo que implicaría también recuperar un vínculo entre el Estado nacional y las poblaciones asistidas, ganar cercanía personal y poner al Estado Nacional en un rol de redentor (Ídem: 19)[5].

La territorialidad define también la conformación física del propio CIC: "Hay cuatro tamaños estándar de CIC: El de alta complejidad, destinado a zonas de parajes; los urbanos de máxima, ejecutados por tres cooperativas; los básicos, con dos cooperativas y los mínimos o rurales, con una cooperativa de 16 integrantes, y con superficies de 820, 542 y 317 mts2 cubiertos, respectivamente" (MDS, 2010: 100). Esta adecuación al territorio, parecía perseguir la preocupación por la adaptabilidad de la política que implica el CIC, a la conformación socio espacial del lugar donde se establezca.

5 La autora agrega otras políticas del MDSN como el Tren de Desarrollo Social y Sanitario o el programa de Promotores Territoriales para el Cambio, como iniciativas que buscan el mismo objetivo de presencia en el territorio y acercamiento a las poblaciones.

Esta "bajada" al territorio por parte del Estado nacional, que implicaba niveles de articulación y de tensión con los gobiernos municipal y provincial, era a la vez definida y abierta. Por una parte el MDSN definió cómo se construirían los CICs, los tres tipos según vimos que se pueden establecer y cuáles son sus fines y objetivos que debe perseguir; pero no existía un manual de procedimientos, que definiera con precisión el modo en que el CIC debía desarrollarse, ni normas que debieran cumplir una vez establecido. Tampoco existía (ni existe hoy) un manual que tipifique el proceso de toma de decisiones, solo que ellas deben canalizarse a través de una Mesa de Gestión Local (MGL), la cual funciona en cada uno de los CICs. Estas, se componen de todos los actores del territorio, esto es, representantes de los tres niveles de gobierno y las organizaciones sociales presentes en el barrio más los vecinos que quieran sumarse de manera individual[6]. Su pertenencia y modo de funcionamiento son heterogéneos, ya que no existe, como se indicó, un manual de procedimientos. La decisión de no diseñar manuales de procedimientos o reglamentos para la toma de decisiones sino que estos modos quedaran a criterio de cada MGL, se vinculaba a la intención desde el MDSN, de evitar diseños organicistas, donde las funciones de la MGL le fuera definido "desde arriba" por el Estado, indicando cuales eran los límites de acción de cada mesa y del mismo CIC. Sin embargo, la capacidad de conducción que le imprime el Estado nacional, parece ser decisiva. En este sentido las Mesas de Gestión Local fueron pensadas "como herramientas de participación y organización ciudadana en el diagnostico, planificación y ejecución de acciones priorizadas localmente" (MDSN, 2012). Y agrega: "En estos espacios conformados por instituciones, organizaciones sociales, municipios y vecinos, la comunidad identifica las distintas problemáticas sociales para luego definir las posibles estrategias de acción y participar junto al Estado en la concreción de las mismas." (Web sitie MDSN: recuperado el 16/04/2014). La definición ya agrega como dato que la interacción principal es entre las organizaciones y el Estado, más que entre las mismas organizaciones, las cuales pueden tener sus propias diferencias y articulaciones, pero es el Estado el referente central. Según un trabajo de análisis de las MGL (Gotti 2010; 18) las MGL tiene como objetivos desagregados tres aspectos centrales:

- Fortalecer los procesos organizativos gestados en cada territorio a fin de construir espacios de participación y decisión comunitaria.

- Identificar las problemáticas locales con la intención de coordinar actividades que contribuyan a su abordaje.

- Difundir los resultados y las acciones realizadas

Desde luego las MGL, no son espacios autónomos, sino de articulación de propuestas. Por ejemplo, en una de las entrevistas, se mencionó el caso de un CIC en el cual la misma MGL, proponía la instalación de una unidad policial en el mismo edificio del CIC. Ante esta propuesta el MDSN, que ponía en cuestión por una parte el objetivo del propio CIC y a la vez implicaba un planteo al tratamiento de la cuestión social, en este caso al tema de la seguridad, a través de la Secretaría de Organización y Comunicación Comunitaria, le hizo saber a la propia MGL, como a las autoridades provinciales (ya que es de quien depende la policía) que no se permitiría llevar adelante dicha propuesta, básicamente porque desvirtuaba la misión para la que los CICs fueron creados. En este caso quedó en evidencia la capacidad de intervención y dirección del Estado nacional y cierto predominio en la orientación que este CIC en particular había tomado; o dicho de otro modo, se redefinen los límites de la territorialidad y de las especificidades institucionales del municipio, en tanto primacía de lo administrativo o de lo político, dejando aquí lo último en manos del Estado nacional.

6 Ver http://www.desarrollosocial.gov.ar/Noticia.aspx?Id=1863 recuperado el 11/04/2014.

Finalmente un cuarto aspecto resaltado, es que los CICs, no se generaron al servicio de un programa o de una política, sino con el objetivo de instituir un espacio público, aunque estatal, pero también comunitario en esta nueva semántica sobre la idea de lo público, que ya analizamos. Esta, permitiría una instancia de convivencia entre ambas lógicas de acción; esto es, la lógica estatal de dominación (entendiendo por ella el imperativo de la ley y sus instituciones) y la lógica comunitaria de integración (es decir el espacio de las subjetividades, las identidades y las múltiples formas de pertenencia y de cohesión social). No podrían desarrollarse la una sin la otra, como puede derivarse de las orientaciones de la Comunidad Organizada. Pero este espacio público no es meramente la posibilidad de la libertad de acción y expresión, en el sentido que le otorgó el liberalismo, sino que se presenta como un potencial de transformación social. Esta idea vuelve sobre el primer punto que mencionamos luego de la cita: transformar significa luchar contra la exclusión. Y esa tarea se da principalmente en la reconstrucción de los lazos sociales y el desarrollo de las capacidades productivas que puedan generarse en la propia sociedad, con la asistencia del Estado. En este sentido, parece remarcarse la idea que la salida de la exclusión no depende centralmente del desarrollo de las capacidades individuales, sino de una interacción entre individuo, comunidad y Estado, y que no depende exclusivamente de la política social, sino de la interacción con las políticas económicas, de infraestructura, laborales, etc.

El modo en que son presentados los CICs en cuanto a su diseño, nos conduce a las dos cuestiones centrales: la legitimidad de las políticas y a la articulación de la representación social.

Otro núcleo a considerar, que se destaca también en otras publicaciones, es la noción de que los CICs persiguen la intención de convertirse en un dispositivo de acción interministerial e intergubernamental. Existía, como ya señalamos, en la concepción de la política social en general, la idea acerca de la primacía del Estado nacional, como vector de las políticas públicas; pero al mismo tiempo, los CICs deberían ser espacios físicos, para que se canalicen políticas de otros ministerios, en particular del de Salud y del de Educación[7]. A su vez la misma lógica de implementación del CIC involucraba a los gobiernos provinciales y especialmente al municipal. En efecto este último nombra a un coordinador que cumple las funciones de enlace entre el municipio, el MDSN, y las organizaciones y personas participantes dado que el MDSN no envía de manera permanente agentes propios a trabajar con los CICs. (En las entrevistas se mencionó que no existía un presupuesto para solventar esos viajes, de modo que el coordinador local – territorial, cumplía un rol fundamental). De allí que la presencia del coordinador designado por el municipio, vuelve a colocar a éste nivel de gobierno, en una dimensión central como representante del territorio y como autoridad legítima, en particular en lo cotidiano. A su vez se elige otro coordinador, el cual es nombrado por las organizaciones sociales. Hay en esto una concepción claramente territorializada del Estado, pero que puede permitirse espacios superpuestos, concéntricos de acción, no exentos desde luego de la propia conflictividad que implica siempre la acción política. En este sentido, los agentes estatales entrevistados indicaron que no existía una regla, una variable permanente que determinara esa conflictividad, sino que podía suceder tanto en municipios "oficialistas" como "opositores", al gobierno nacional. Por caso, mencionaron que la conflictividad más alta se dio en un municipio donde una organización social, con fuerte presencia territorial, llegó a apropiarse a tal punto del CIC que lo tomó, en sentido literal, lo que finalmente provocó el cierre del mismo, luego de una negociación.

7 El Plan Nacional de Abordaje Integral, AHÍ, en el Lugar, persigue ese fin. Ver http://www.desarrollosocial.gob.ar/planahi/157

En este sentido podríamos adelantar una conclusión o al menos una mirada sobre este fenómeno de la labor que cruza a diferentes niveles de gobierno: no podría decirse que existe un nivel estatal que se presente como único articulador; pues, a la vez que parece bastante claro que el Estado nacional posee una cantidad de recursos y capacidades que le permiten articular e incluso imponer agenda de un modo más notable que los estados subnacionales, las propias características de la Argentina, donde el poder de control y planificación de algunas áreas dependen en particular de las provincias, y por la propia cercanía territorial de los gobiernos municipales, hace que los ciudadanos asuman la interacción de los diferentes niveles, en torno de las demandas que elevan. Ahora bien, para que la acción conjunta de los diferentes niveles de gobierno se produzca, se hace imprescindible la existencia de espacios físicos definidos, como los CICs, como dispositivo de aplicación de políticas y de articulación entre Estado y sociedad.

Por último respecto a la interacción, los CICs, como herramienta de la política del MDSN, plantea llevarse adelante a través de diversas articulaciones que incluyen como ya dijimos, a distintas dependencias estatales de sus diferentes dimensiones (nacional, provincial, municipal) y a su vez se piensa junto a la participación de la sociedad civil y sus organizaciones. Según el programa el CIC tenía por finalidad (En referencia al concepto de participación social) expresa:

> *"Promover la participación de la comunidad en las instancias de diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de las distintas actividades que se desarrollen. El acceso a la información, el espacio y las decisiones del CIC deberán generarse con formas participativas y toma de decisiones colectivas".*[8]

La contracara de este modelo de participación propiciado lo constituiría sostiene el "desarrollo del onegeismo: Reservado a ´expertos´ del sector social. Ayuda como caridad. Se reservan además el control del Estado, para asegurar la transparencia porque entienden que todo gobierno es corrupto."(MDSN, 2010: 274). Este modo de calificar, utilizando la expresión organizaciones no gubernamentales, busca ubicarlas por fuera del sector social con que el MDSN trabaja, de allí la argumentación acerca de su profesionalización, término contrapuesto al de representación, que sería justamente la lógica que se busca estimular: "Está la sociedad de fomento más importante de ese barrio; está la directora de la escuela, está la comisión de la cooperadora; la sociedad de fomento, el club. Todas esas personas registran una representación, se constituyen en la mesa de gestión y resuelven el abordaje en conjunto"[9].

Otro aspecto importante es el diseño edilicio y el uso de espacio en los CICs. Buscando que el edificio se condiga con las premisas de la política que se lleva adelante, no existen espacios definidos para cada una de las políticas. Se expresó en las entrevistas que se busca en todos los casos evitar los compartimentos estancos donde un espacio del edificio "es" propiedad de una política (salud, educación, etc.). Es decir que la idea de integralidad, rompa con los espacios de *expertise* de la medicina o de la educación, por caso, para que el edificio todo sea un lugar que favorezca la interacción, antes que la diferenciación y la especialidad. Si así sucediese, si se diera una "departamentalización" del CIC, estaría reproduciendo la lógica de la bajada "de programas", antes que la articulación territorial con participación de los actores.

8 Web sitie www.desarrollosocial.gob.ar Recuperado el 15/10/13

9 Entrevista a la Ministra Alicia Kirchner http://www.desarrollosocial.gob.ar/DocPF.aspx?Id=726 recuperada el 10 de julio de 2014.

Un aspecto que aparece de manera reiterada en la presentación de los CICs, pero también en las entrevistas y otras fuentes, es que el CIC no se proponía crear nueva institucionalidad en el territorio salvo la ya mencionada Mesa de Gestión Local, que se incorpora a los CICs y que nace con el "Plan Ahí, en el lugar". Este se plantea, en términos metodológicos, que en la gestión de los proyectos, el abordaje de los problemas y la mirada de diagnóstico, intervendrán el conjunto de los actores territoriales, convocando y estimulando a la participación (Decreto del PEN 621/2008); es decir la intención es generar un espacio de convergencia de las organizaciones, formales o no, ya existentes; esto implica un supuesto importante y es el de esperar que ya existe algún nivel de organización en las poblaciones. Los actores mencionados por el MDSN: son "el Estado en sus niveles nacional, provincial y municipal, las organizaciones de la sociedad civil y las diferentes expresiones activas de las comunidades locales". (MDSN, 2010: 113).

Esta diversidad, también se expresó en las entrevistas, ya que según los agentes estatales, esos niveles de organización puede ir desde una sociedad de fomento o un club deportivo, hasta un o una referente barrial que desde hace años ha tomado la iniciativa de llevar demandas de su barrio, por lo general ante las autoridades municipales. Como ya hemos visto, esta realidad responde ni más ni menos, al heterogéneo desarrollo de la sociedad civil en Argentina, y en particular a los perfiles que toma sus organizaciones en referencia a temáticas, formas organizativas, tipos de intervención y visión de la relación con el Estado (De Piero,; 2005). Estas organizaciones, con sus capacidades y sus muchas limitaciones, son las que se constituyen como actores en el espacio público, como toma de decisiones, que los CICs, buscan promover.

En referencia a las presencias y ausencias de representaciones en los CICs en algunas entrevistas, se indagó acerca de si había un perfil definido respecto a las organizaciones que se acercaban. En ese sentido se indicaba que la variable más importante para diferenciar era la territorial respecto del CICs: ciudades grandes, medianas, pequeñas o rurales, marcaban las características de las organizaciones e incluso de las temáticas que se presentaban, datos estos muy vinculados a la demanda. Como es fácil deducir, cuanto más grande es la ciudad mayor es la posibilidad de que existan instituciones u organizaciones capaces de recibir y resolver de algún modo las diversas demandas (se trate de espacios estatales o no). Uno de los entrevistados utilizó la expresión "víctimas silenciosas", para manifestar que personas con discapacidades, víctimas de alguna enfermedad o accidentes, mujeres golpeadas, entre otros grupos, que no encontraban un lugar donde acudir, en particular en las localidades más pequeñas, pudieron encontrar en el CIC, una contención o escucha. Esto sucede en particular con algunos temas que son puestos en agenda por el Estado al ubicarlos en las prioridades u objetivos de los programas; esto es el modo en que se instalan los programas en los CICs no se reduce al volumen de participación de las organizaciones presentes.

Con este dato surge otro aspecto, muy propio de las transformaciones al interior de la sociedad civil: la fuerte heterogeneidad manifestada en la diversidad de matrices culturales, demandas y modos de organizaciones. Ya señalamos la preocupación que en las disposiciones del programa que implica los CICs, se hacía respecto a la diversidad. Esta situación fuerza a la búsqueda de consensos nuevos respecto a las políticas que se puedan debatir en las MGL, donde las organizaciones participan; en particular, ¿cómo lograr la legitimación de diversas demandas? Pareciera que debe otorgarles un lugar clave el mismo Estado a la hora de priorizar o incorporar a la agenda a ciertas demandas. En una entrevista a una agente del MDSN, se mencionaba que por lo general es el Estado nacional, a través de material enviado a los CICs, o los encuentros nacionales de coordinadores de las Mesas de Gestión Local, el que introduce temáticas como género, trata de personas, discapacidad, entre otras, cuya visibilización en algunas localidades es menos nítida. Esta intervención del Estado nacional

de modo más o menos directo sobre el territorio, redefine, o al menos persigue ese efecto, algunos temas de la política local, reticentes a abordar ciertos temas conflictivos en términos sociales. En ocasiones encuentra en las organizaciones sociales el apoyo para el planteo de ciertos temas o políticas, pero en otros no. En ese sentido los agentes estatales entrevistados se orientan a sostener que las organizaciones de base tienden al planteo de temas más "concretos" visibles a la temática territorial, como la infraestructura de servicios públicos, salud o educación.

Por otra parte está la cuestión de las organizaciones que deciden no acercarse. En esta categoría, siempre según entrevistas a agentes del MDSN, sucedería por dos razones: o bien por diferencias políticas con el municipio o bien porque la OSC cuenta con suficientes recursos para llevar adelante sus objetivos, sin necesidad de establecer alianzas con otras organizaciones o con el Estado. Se presenta también la cuestión de las conflictividades respecto a ciertas especificidades de enfoque de algunas organizaciones. Por caso, se menciona el tema de los clubes deportivos que apuestan con mayor énfasis al rol de la competencia deportiva frente a otros clubes, que al deporte como integración social, según lo busca plantear el MDSN; la actividades propias de una política que busque la integración, dispersarían los esfuerzos en pos de obtener resultados competitivos par ale club; motivo por el cual el CIC, no sería un lugar propicio para esos fines. Esa tensión se traduce en el tipo de uso que se le quiere dar a los CICs, y la construcción de los playones, y desde allí la distribución de los espacios, por ejemplo si se prioriza la cancha de futbol, o un patio de uso para diferentes deportes y juegos.

## CONSIDERACIONES FINALES

La reconstrucción de los aspectos centrales del desarrollo de los CICs nos lleva al planteo inicial, ¿es posible lograr de *esta* una comunidad organizada? La armonía y el consenso propuesto en el texto de Perón, ¿soporta las condiciones no solo de exclusión económica y social, que se buscan eliminar, sino también las que derivan de las diferenciaciones culturales e identitarias? ¿Qué sucede con los movimientos y organizaciones sociales que deciden no participar del espacio del CIC?

De este modo Inclusión social, territorio y articulación son los elementos que definen el proyecto que el MDSN plantea con la creación de los CICs. Nos resta saber de qué modo en su desarrollo e interacción de los actores en el territorio, logran alcanzar aquellos objetivos por una parte y de qué modo resuelven (o bien conviven al menos) con las tensiones que mencionamos recién en forma de interrogantes. También nos presenta la cuestión respecto de en qué sentido un dispositivo diseñado y planteado desde la perspectiva de la inclusión social y tomando en cuenta la heterogeneidad de la sociedad, logra procesar en su formato estas dimensiones. Finalmente, nos interesa profundizar sobre cómo impactó el cambio de gobierno en la dinámica de funcionamiento de estos dispositivos.

Específicamente, respecto del nuevo gobierno nacional, los resultados preliminares de nuestra investigación presentan algunas características de esta nueva etapa. En términos generales, no se observa ningún cambio de la política pública a nivel macro. Se ha mantenido el modo de implementación y organización, e incluso se están terminando algunos CICs que ya estaba planificado construir. Sin embargo, en las actividades actuales comienza a aparecer cada vez con más fuerza la propuesta del ciudadano "emprendedor", fomentado la iniciativa individual frente a la posibilidad de llevar adelante proyectos colectivos. También parece advertirse la preeminencia de las políticas focalizadas, por sobre la mirada universalista propuesta por la gestión anterior. Del mismo modo, se advierte que ha habido una reducción de los recursos destinados a los CICs y a la difusión de los mismos a través de folletería y otros medios de divulgación.

En este sentido, el trabajo realizado hasta ahora, nos lleva a nuevos interrogantes. Por un lado, nos interesa profundizar en el gobierno actual cómo es la relación entre una aparente continuidad en las políticas públicas a nivel macro del Ministerio de Desarrollo social y su ejecución efectiva en cada uno de los municipios. También, consideramos relevante identificar, cómo influye esta revisión de la mirada que reorienta la definición de los ciudadanos que acceden a estas políticas nuevamente como "beneficiarios", en lugar de concebirse como "sujetes de derecho". Por último, indagar sobre qué sucede con la trama organizativa que contiene cada uno de estos CICs. Tal como desarrollamos más arriba, una de las características centrales de estos dispositivos es articular diferentes instancias gubernamentales (nación, provincia y municipio) con la compleja trama de organizaciones sociales que opera en el territorio. En este marco, apuntamos a estudiar qué cambios y continuidades pueden observarse en esta etapa, teniendo en cuanta la situación actual de estas organizaciones, así como la relación oficialismo/oposición entre las distintas jurisdicciones.

Como todo fenómeno que se estudia mientras está sucediendo, contiene un gran potencial que es su propio límite. La posibilidad de reflexionar sobre situaciones de la coyuntura actual, permite brindar nuevas herramientas analíticas para comprender esta nueva etapa. Pero a su vez, nos limita en términos de que el tiempo transcurrido no nos permite llegar a conclusiones definitivas.

Este trabajo es un avance de investigación que propone poner en discusión algunas descripciones e interrogantes que estamos trabajando. Tenemos planificado para los próximos meses profundizar el trabajo de campo y ponerlo en dialogo con resultados de otras investigaciones afines. Esperamos que el encuentro e intercambio de miradas y reflexiones, que llevaremos adelante en esta jornada, enriquezcan la producción colectiva.

## REFERENCIAS

Altschuler Bárbara (2013) "Territorio y desarrollo: aportes de la geografía y otras disciplinas para repensarlos", *Revista Theomai Perspectivas diversas sobre la problemática territorial y urbana*, No 27-28, 2013, pp 1-16.

Bresser Pereira Luiz y Cunill Grau Nuria (comp.) (1998) *Lo Público no Estatal en la Reforma del Estado*, Buenos Aires, Paidos.

Bustello Eduardo y Minujín Alberto (1998) *Todos entran. Propuestas para sociedades incluyentes*, Buenos Aires, UNICEF – Santillana.

Colectivo Situaciones - MTD de Solano (2002) *La Hipótesis 891. Más allá de los piquetes*, Buenos Aires, Ediciones de Mano en Mano.

Cunill Grau, Nuria (2004) "La democratización de la administración pública. Los mitos a vencer". En: Bresser Pereira Luiz y Cunill Grau Nuria (comp.) *Lo Público no Estatal en la Reforma del Estado*, Buenos Aires, Paidos.

---------- (1997) *Repensando lo Público a través de la sociedad. Nuevas Formas de Gestión Pública y Representación social*, Caracas, CLAD – Nueva Sociedad.

De Piero, Sergio (2005) *Organizaciones de la Sociedad Civil. Tensiones de una agenda en construcción*, Buenos Aires, Tramas Sociales, Paidos.

Gotti, Sandra Viviana (2010) *Mesa de gestión, una oportunidad de reparación social [en Línea].* Lanús, Universidad Nacional de Lanús. Departamento de Salud Comunitaria

Iturburu, Mónica Silvana Municipios (2007) *Argentinos. Potestades y Restricciones Constitucionales para un Nuevo Modelo de Gestión Local* (2° edición) INAP, recuperado el 27/03/14. http://www.sgp.gov.ar/contenidos/inap/publicaciones/docs/otros/municipiosarg.pdf

Kliksberg Bernardo (2007) ¿Cómo avanzar la participación en el continente más desigual de todos?. Rev. Adm. Pública [online]. 2007, vol.41, n.3, pp.537-581.

Ministerio de Desarrollo Social de la Nación (2012) *Territorios, Huellas y Horizontes de una nueva institucionalidad de las políticas públicas*, Buenos Aires, Publicación colectiva de los Centros de Referencia y Articulación.

---------- (2010) *Políticas Sociales del Bicentenario*. Un modelo Nacional y Popular, Buenos Aires, Tomos I y II. Ministerio de Desarrollo Social de la Nación

---------- (2007) *La Bisagra: Políticas Sociales en Acción*, Buenos Aires. Ministerio de Desarrollo Social de la Nación

---------- (2006) *La Construcción pública del desarrollo local. La experiencia del Plan Nacional Manos a la Obra, 2006*, Buenos Aires. Ministerio de Desarrollo Social de la Nación

---------- (2005) *Herramientas para la incidencia. Un aporte a los Consejos Consultivos de Políticas Sociales*, Ministerio de desarrollos Social de la Nación, Buenos Aires. Ministerio de Desarrollo Social de la Nación

Perelmiter, Luisina (2012) "Burocracia, pobreza y territorio. La política espacial de la asistencia en la Argentina reciente", paper presentado en las *VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de General Sarmiento*, Los Polvorines.

Rofman Adriana (2010) (comp.) *Sociedad y territorio en el conurbano bonaerense. Un estudio de las condiciones socioeconómicas y sociopolíticas de cuatro partidos: San Miguel, José C. Paz, Moreno y Morón*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Sorj Bernardo (2005) *La Democracia Inesperada,* Buenos Aires, Prometeo Libros – Bononiae Libris.

GRUPO DETRABAJO

# *La salud en el territorio*

3

# *INVESTIGACIÓN SANITARIA EN ESPACIOS LOCALES, PRIORIDADES Y BARRERAS PARA LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO*

**DANIELA ALVAREZ** (UNAJ ICS) - **ARNALDO MEDINA (UNAJ ICS)**
**MARÍA MAGALÍ TURKENICH** (UNAJ-INS-CIC) - **MARÍA TERESA POCCIONI** (UNAJ-ICS)

**PALABRAS CLAVE**

*Investigación en salud | Servicios de salud | Prioridades de investigación*

## RESUMEN

Este artículo constituye parte de los avances del proyecto de investigación "Desarrollo del centro de coordinación y monitoreo para procesos asistenciales y de gestión de pacientes en red" (PDTS UNAJ CIN CONICET) y del proyecto "Investigación en políticas, gestión y servicios de salud en el contexto local" (UNAJ Investiga).

Se propone con este trabajo recorrer algunas de las perspectivas conceptuales, enfoques y prácticas que intervienen en la producción de conocimientos sobre sistemas y redes de servicios de salud, particularmente acerca del rol de la investigación contextual, basada en prioridades y su aplicación en los procesos de planificación y gestión sanitaria.

A partir de este marco conceptual se exploraran, dentro del mapa de actores clave, los factores facilitadores y/u obstaculizadores que intervienen en las relaciones entre los espacios investigativos y los espacios de gestión de la salud. Se identifican las dinámicas, procesos y actividades considerados más pertinentes para la vinculación investigación-políticas-gestión de la salud, y como resultado se presenta una matriz FODA que sintetiza el estado de situación de la investigación sanitaria local, particularmente hospitalaria, y sus principales problemáticas para su consolidación.

Se concluye reflexionando acerca de las categorías y lógicas de poder que se refractan en los modos que asume la investigación en los contextos sanitarios.

# 1. INTRODUCCIÓN

Se propone con este trabajo recorrer algunas de las perspectivas conceptuales, enfoques y prácticas que intervienen en la investigación sobre sistemas y redes de servicios de salud, identificando los debates acerca del rol de la investigación (aplicada, contextual) como actividad estratégica que se ubica en una interface entre el conocimiento académico y los procesos de planificación y gestión de la salud.

Inscribiendo en esta trama conceptual el enfoque de redes, se presentan dos potencialidades estratégicas de las redes de salud desde la lógica de la producción de conocimientos: constituyen relevantes objetos de estudio para los análisis de los sistemas de salud (investigación *sobre* redes), y establecen, a la vez, dinámicos canales interdisciplinarios de generación y circulación de dichos conocimientos en el plano de la implementación y de las prácticas (investigación *en* redes).

Posteriormente al recorrido conceptual, se explorará dentro del mapa de actores clave los factores facilitadores y/u obstaculizadores que intervienen en las relaciones entre los espacios académicos-investigativos y los espacios de gestión y/o atención de la salud. Se explorarán , desde la perspectiva de los actores (específicamente integrantes de áreas de investigación de los hospitales que integran la subregión sudeste de la región sanitaria VI*) las dinámicas, procesos y actividades que consideran más pertinentes para el intercambio investigación-gestión, y como resultado se presenta una matriz FODA que sintetiza el estado de situación de la investigación sanitaria hospitalaria local y sus principales problemáticas para su consolidación y aplicabilidad .

El mapeo de estas tramas teóricas, metodológicas y prácticas interpela la necesidad de desarrollar renovadas epistemologías al momento de abordar la producción de saberes desde la territorialidad de las institucionales locales, reflexionando acerca de las categorías y lógicas de poder que se refractan en los modos que asume la investigación en los contextos sanitarios.

# 2. PRODUCIENDO CONOCIMIENTO SOBRE SISTEMAS Y REDES DE SALUD: EL ROL DE LA INVESTIGACIÓN, DISCUSIONES Y CONSENSOS.

Los marcos conceptuales proveen diversas categorías de análisis para reflexionar acerca de la investigación sobre políticas y gestión de redes de servicios de salud, acordando que constituye una herramienta clave para la producción de conocimientos que abonen tanto al corpus teórico como al espacio de las prácticas.

La investigación sobre sistemas y redes de salud toma como objeto de estudio general al sistema sanitario, focalizándose en sus políticas, estructuras, modelos de atención y gestión y capacidad resolutiva para la coordinación de niveles asistenciales. Estas dimensiones estructurantes de la salud en el territorio determinan como está establecida la respuesta del sistema de salud, incluyendo la disponibilidad de recursos (volumen y tipo de recursos existentes ya sea humanos, tecnológicos, de infraestructura, económicos), la planificación estratégica y sus herramientas, los modelos de financiamiento, los procesos técnicos administrativos y las relaciones que establecen los servicios para

* La Región Sanitaria VI está integrada por los Municipios de Avellaneda, Lanús, Lomas de Zamora, Esteban Echeverría, Ezeiza, Almirante Brown, Berazategui, Florencio Varela y Quilmes. Dentro de ella, puede señalarse subregión (sudeste) que la conforman Almirante Brown, Berazategui, Florencio Varela y Quilmes

asegurar cobertura y continuidad de la atención. En esta lógica, las redes de salud constituyen un conjunto de servicios asistenciales organizados por niveles de complejidad, que configuran unidades locales con determinada población bajo cobertura en un espacio geográfico determinado. La regionalización y el establecimiento de un adecuado sistema de gestión entre niveles resultan dos condiciones ineludibles para la configuración de una red de servicios integrados que respondan a las necesidades de la población a los que están destinados.

Considerando estas definiciones, la investigación que se produce sobre políticas, sistemas y gestión de redes de servicios de salud se caracteriza por ser interdisciplinaria (por su estrategia metodológica y sus categorías de análisis), por estar definida temáticamente por prioridades sociosanitarias ajustadas al contexto (construyendo en función de éste su objeto de estudio) y por estar orientada a generar conocimientos relevantes para su ámbito de aplicación. Este tipo de investigaciones, que profundizan sobre los propios contextos de producción y aplicación de resultados, buscan contribuir a reducir los desfasajes entre la teoría y las prácticas, considerando que el nivel local y sus servicios representan el espacio de construcción territorial de la salud, y que este requiere de la generación de conocimientos multisectoriales aplicables a la formulación de estrategias programáticas de gestión sanitaria que den cuenta de las realidades que lo atraviesan. Desde estas perspectivas**,** la investigación aplicada a sistemas y redes de servicios de salud constituye en sí misma una herramienta de conocimiento para la gestión.

En lo metodológico, este tipo de investigaciones requieren del desarrollo de enfoques interdisciplinarios que permitan el abordaje del objeto de estudio en su complejidad. En este sentido, Pesse y De Paepe (2000) sostienen que *lo sanitario* constituye un campo de conocimiento que utiliza métodos de distintas disciplinas como ser las ciencias de la salud y las ciencias sociales, y Silva Paim (2001), señala que es precisamente en ese encuentro interdisciplinario donde reside la potencialidad de este campo para generar conocimientos y orientar prácticas integradoras para avanzar en servicios de salud también integrados. Así, estas convergencias, incluyendo marcos conceptuales, metodologías de análisis y estrategias de investigación y vinculación resultantes de la interacción y cooperación interdisciplinar, posibilitan construir enfoques adecuados a la complejidad del campo sanitario.

A la vez, y en relación a esa complejidad temática, pueden identificarse dos perspectivas de análisis también confluyentes al momento de desarrollar investigaciones sobre sistemas de salud y servicios en red:

- Perspectivas a nivel macro- sistema, que abordan las políticas de salud, los procesos históricos, regulatorios, sanitarios-epidemiológicos, sociales y económicos que determinan la formulación, implementación e impacto de las políticas sanitarias y las redes en los espacios locales, nacionales y regionales, y

- Perspectivas a nivel organizacional de los servicios de salud , centradas en las instituciones , sus recursos, procesos y herramientas de gestión, evaluaciones de calidad, sistemas de costos y tecnologías de información aplicadas a los procesos de atención, entre otros componentes que hacen a las dinámicas de las organizaciones sanitarias y sus fases operativas para el trabajo en red.

Ambas perspectivas dan lugar a procesos contextualizados de investigación que abordan como está planificado el sistema de salud y como se materializan sus modelos de atención, de gestión y

financiamiento. Así también dan cuenta de las relaciones que establecen los servicios y equipos de salud para la cobertura, el acceso y la continuidad de la atención.

Respecto a la utilización y diseminación de resultados, existe consenso en que este tipo de investigación resulta fundamental para la gestión, por sus potenciales aportes orientados a la resolución de problemas y la toma de decisiones fundamentadas. La Organización Mundial de la Salud (OMS 2004), en el Informe Mundial sobre la Investigación Sanitaria a Nivel Global, manifiesta la necesidad de emprender investigaciones que traduzcan los conocimientos en acción. En este informe de la OMS se sostiene que la investigación en sistemas, organizaciones y redes de servicios de salud puede generar evidencias para la planificación sanitaria, para el establecimiento de prioridades, para la asignación de recursos, para la evaluación de las repercusiones de las intervenciones y programas sanitarios y para la mejora de los procesos asistenciales y de gestión.

En relación a esto, Carvalheiro (1994), C.Almeida (2001) coinciden en puntualizar los principales atributos que caracterizan a estas investigaciones:

- Están vinculadas a la acción concreta e incluyendo en los procesos investigativos la visión de aquellos actores envueltos en la problemática, y que serán claves en la implementación de los resultados (*investigantes*[**]) y,

- Están orientadas por prioridades, promoviendo la utilización práctica de los conocimientos que se generen.

Sin embargo, pese a estas potencialidades, los antecedentes y experiencias disponibles plantean el persistente problema de las escasas relaciones que se establecen, en la práctica, entre la investigación y la aplicación de sus resultados en la planificación o evaluación sanitaria, es decir entre el ámbito académico y los servicios de salud.

Sonis (1989) problematizó acerca de dos áreas coexistentes (y muchas veces divididas) en el desarrollo de la investigación en salud: una académica, relacionada a la generación de conocimientos, y otra estratégica, centrada fundamentalmente en la solución de problemas concretos. No obstante, plantea que esta "división" carecería de fundamentos, ya que la investigación académica rigurosa y confiable solo podría desarrollarse si se articula con el ámbito del sistema y los servicios de salud y los problemas trascendentes de éstos, y por otra parte, la solución a problemas concretos que tienen su punto de partida en el ámbito del sistema y servicios de salud, si carecen del soporte de una estructura conceptual basada en la investigación, quedarían reducidos a una mera actividad empírica sin sustentos validados.

De este modo, si bien existe consenso respecto a que la investigación académica debiera contribuir a la solución de problemas prioritarios y enfocar sus propuestas dentro de perspectivas sociales y de viabilidad en ciertos contextos (Souza Minayo, Goncalvez, Ramos Souza, 2005), resulta significativa la persistencia de "*vacíos críticos*" en materia de conocimientos consolidados y estudios

** Los "investigantes", a decir de Carvalheiro (1994), son los mismos actores, funcionarios y profesionales del sistema de salud, se refiere así a quienes investigan desde las prácticas y no circunscritos a los espacios académicos. En este sentido define a la investigación como *claramente una interface* entre investigadores, gerentes y profesionales de los servicios de salud, por lo cual dicha investigación trasciende el ámbito estrictamente académico y asume el rol de generar evidencias para la orientación de las políticas sanitarias.

sistematizados sobre políticas, sistemas de salud y procesos de gestión en redes y su aplicabilidad (Organización Mundial de la Salud-OMS, 2015).

Acerca de esta situación, en sus recientes documentos la OMS (2015) plantea que la investigación sobre políticas y sistemas de salud tiene un papel clave que desempeñar en la mejora de los sistemas de salud, y aunque ha sido reconocida como un elemento importante para el fortalecimiento sanitario, prevalece una relativa falta de sistematización de sus productos, generando un vacío crítico en su diseminación que se advierte, por ejemplo, tomando como indicador las escasas publicaciones que dan cuenta de estudios sobre estas áreas.

La OMS (2015) sostiene que si bien en los últimos quince años ha habido un crecimiento del corpus conceptual y metodológico de los estudios sobre sistemas, servicios y redes de salud, los enfoques acerca de los nexos entre la investigación, las política de salud y las prácticas de gestión se encuentran descuidados, particularmente en lo que atañe a la incorporación de modelos de análisis sobre cómo las políticas se configuran, se formulan y se implementan. De este modo, en las investigaciones sobre sistemas de salud el foco se centra en los contenidos formales y en los instrumentos que operativizan las políticas en su fase de aplicación, y resultan escasos los análisis sobre las fuerzas que influyen en la toma de decisiones, esto es: los actores, el poder, las instituciones, los intereses y las ideas que se tensionan en determinado contexto histórico y que influyen en las agendas y prioridades. En resumen, concluye, los análisis e investigaciones acerca de políticas de salud se encuentran todavía en una fase de desarrollo temprano, siendo necesario mejorar las capacidades de estudio sobre estas temáticas y sus vinculaciones en el plano de las prácticas.

3. ¿Saldando brechas? La potencialidad de las redes: redes de salud como objeto de conocimiento y redes de salud como estrategia interacción y de diseminación.

Los estudios sobre el sistema de salud y las políticas sanitarias con centralidad en los modelos de gestión en red, poseen una potencialidad intrínseca para el ciclo de producción de conocimientos-vinculación-implementación, en tanto las redes de servicios constituyen tanto un objeto de conocimiento como un proceso de interacción para la circulación y diseminación del mismo.

En este sentido, las redes de salud como procesos de interacción, territorializados en servicios, constituyen soportes para la vinculación de equipos de salud, investigadores, equipos académicos, actores políticos sanitarios y poblaciones, lo cual es clave para comprender los modos en que se genera conocimiento sobre la salud y sus aplicaciones concretas en procesos de atención, programas y políticas sanitarias.

En este marco, la dinámica del trabajo en red se caracteriza por su potencialidad redistributiva de saberes y experiencias, en tanto puede canalizar la vinculación entre los organismos científico-tecnológicos, los espacios académicos, las políticas y los servicios de salud, contribuyendo a la gestión de conocimientos y su implementación.

Existe un conjunto de trabajos que han señalado la naturaleza multifacética de las relaciones entre investigación, aplicación y estrategias de redes (Estébanez, Korsunsky, 2003). Estos estudios han identificado una variedad de *"canales" o "mecanismos"* que funcionarían como *"puentes de comunicación e interacción social"* (Valderrama, 2005) a través de los cuales se intercambia y coproduce conocimiento científico y tecnológico en red, entre los centros de investigación, universidades y ámbitos externos al mundo académico como ser servicios de salud.

Asimismo, la investigación *sobre* redes y *en* red posibilita incluir en los procesos de investigación la visión de aquellos actores directamente envueltos en la problemática objeto de la investigación, estrechando las distancias entre el conocimiento científico puro y el aplicado u operacional, y entre investigadores formados como tales (académicos), trabajadores de servicios de salud y tomadores de decisión (Almeida C., Phang Romero C., Fontes Texiera, 2001)

Recuperando la idea que se presentó en el inicio de este apartado: redes de salud como objeto de conocimiento/ redes de salud como proceso de interacción, podrían sistematizarse algunos acuerdos acerca de las contribuciones potenciales de las investigaciones enmarcadas en la estrategia de red, por ejemplo que:

- Contribuyen con su dinámica a reducir las brechas entre los espacios de producción de conocimiento, los espacios de aplicación y las prácticas de los actores.
- Democratizan saberes y producen condiciones de equidad en su distribución (Róvere 1999), vinculando el conocimiento con el contexto de aplicación, incluyendo las perspectivas del mapa de actores y posibilitando la replicación y diseminación de dicho conocimiento (resultados).
- Facilitan la identificación de necesidades de investigación en base a problemáticas sanitarias emergentes y relevantes en nuestras regiones y sus servicios de salud y la construcción colectiva de respuestas/soluciones.
- Materializan la integración de dominios clínicos y dominios de investigación biomédica, y la conjunción de la investigación básica, clínica y sobre políticas para intentar la solución de problemas de salud relevantes.
- Fortalecen la calidad de resultados y avances, en tanto puedan establecerse aéreas temáticas y de *expertise* entre líneas de investigación específicas de cada nodo de la red (diversificación)
- Promueven el intercambio de información sobre actividades relacionadas a la política científica nacional y sus herramientas de financiamiento y facilitan el acceso a nuevas investigaciones y publicaciones.
- Posibilitan aportar y validar evidencias para el conocimiento en salud.
- Generan espacios de intercambio entre distintos tipos de investigación en salud (básica, clínica, epidemiológica, traslacional, político-sanitaria) y los diversos equipos científico-técnicos y/o académicos que trabajan cada especialidad.
- Promueven la construcción interdisciplinaria del conocimiento en salud

## 4. CLAVES CONCEPTUALES PARA EL ANÁLISIS DE LA VINCULACIÓN ENTRE ACTORES EN LA DINÁMICA DE LA PRODUCCIÓN Y USO DE CONOCIMIENTOS.

Se asume que la ciencia y las prácticas de investigación poseen una triple dimensión social, en tanto: son un producto de relaciones sociales en un momento histórico y en un contexto determinado;

son el producto de interacciones entre diferentes sectores y actores sociales; tienen efectos sobre diferentes ámbitos de la trama social y sus instituciones.

Los modos de vinculación entre la producción y el uso de conocimientos en salud pueden pensarse en diversas direcciones. Entre otros, estos interrogantes pueden contribuir a la interpretación de esos vínculos y al análisis crítico de la práctica investigativa, sus procesos y resultados: ¿Qué conocimientos se producen? ¿Quiénes lo producen? ¿Cómo se vinculan los sujetos en los momentos de producción? ¿De dónde surgen los problemas? ¿Son una demanda de la comunidad? ¿Es una demanda de la política? ¿Proviene de problemáticas disciplinares actuales? ¿Cómo se definen las soluciones? ¿Quién y cómo se usan los conocimientos producidos?

Responder estos interrogantes implica revisar los modelos y categorías que se presentan para dar cuenta de los esquemas de vinculación entre la investigación y la toma de decisiones en política pública. Las categorías analíticas para sistematizar las vinculaciones investigación-gestión exponen los grados y relaciones de fuerza que caracterizan a los modos de interacción entre ambos espacios:

> "El modelo de "impulso científico" consiste en la provisión de avances sobre la investigación por parte de los investigadores hacia los gestores. El supuesto subyacente es que la sola entrega de resultados generará tal interés por parte de los tomadores de decisión, que será sucedida por el uso de la investigación para resolver los problemas de la gestión. El segundo modelo, "tracción de demanda", supone la existencia de mecanismos de coordinación explícitos entre académicos y tomadores de decisión en una lógica contractual. En este caso, se presume que la influencia de los que toman decisiones sobre los temas de investigación promoverán su utilización y aplicación a sus problemas de gestión. En tercer lugar, "el modelo de diseminación" promueve el desarrollo de mecanismos de difusión de la información. Por último, en el "modelo de interacción" la transferencia de conocimientos se garantiza en la medida que existan distintos espacios de interacción entre los potenciales usuarios de la investigación y los investigadores" *(Báscolo, 2006)*

De este modo, estas categorías reconocen la existencia vínculos bidireccionales en los procesos de transmisión, donde "operan" un conjunto de factores tales como el interés de los usuarios, las estrategias de diseminación y los modos de relación entre los investigadores y los tomadores de decisiones. Fundamentalmente, la intensidad de dicha vinculación dependerá de las estrategias implementadas para incrementar la incorporación de decisores en alguna de las etapas de los procesos de investigación.

En contrapartida, la limitada utilización del conocimiento científico en los procesos de toma de decisiones se debería fundamentalmente a dos motivos: la investigación es sólo una entre otras variables que influyen sobre el proceso político; y la comunicación entre investigadores y tomadores de decisiones resulta compleja dado que los mismos pertenecen a diferentes comunidades, regidas por tiempos, lenguajes y prioridades diferentes. La vinculación entre investigación y toma de decisión dependería entonces de cuatro factores clave relativos a: el contexto, el contenido, a los actores que participan en la interacción y al proceso mismo de comunicación-apropiación de resultados (Bronfman, 2000)

Aplicando estas categorías de análisis al campo de la investigación sanitaria, las formas de cooperación entre academia y servicios confirman la necesidad del establecimiento de canales concretos entre estos dos ámbitos y los tomadores de decisión para el desarrollo de investigaciones conjuntas, centradas en una agenda de prioridades definidas y consensuadas con la participación de los actores involucrados.

Los desarrollos que se verifican en la academia, como por ejemplo los marcos conceptuales, epistemológicos y metodológicos, son fundamentales para la producción de investigaciones sobre sistemas y servicios de salud, y la aplicabilidad de los resultados dependería de la inversión financiera y del compromiso entre el que decide y ejecuta las políticas con la investigación como fuente de evidencias (Almeida, Phang Romero, Fontes Texiera 2001)

## 5. DE LOS CONCEPTOS A LAS PRÁCTICAS: FORTALEZAS, DEBILIDADES, OPORTUNIDADES Y AMENAZAS PARA LA CONSOLIDACIÓN DE REDES DE INVESTIGACIÓN EN EL CONTEXTO SANITARIO LOCAL

Llevando estas discusiones conceptuales al plano de las prácticas se exploró dentro del mapa de actores claves, y en relación a sus perspectivas y experiencias, los factores facilitadores y/u obstaculizadores que intervienen en las relaciones entre los espacios investigativos y los espacios de gestión y/o atención de la salud. Se identificaron mediante entrevistas realizadas a integrantes de áreas de investigación de los hospitales que integran la subregión sudeste de la región sanitaria VI*** las problemáticas que prevalecen para el intercambio efectivo entre investigación-gestión de la salud, elaborando con las respuestas obtenidas una matriz FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas) que compendia un mapeo acerca de la investigación sanitaria en el contexto hospitalario local, sus principales características y problemáticas para su desarrollo y consolidación.

Para la elaboración de esta matriz FODA se han incluido, como fase exploratoria, los siguientes ejes de indagación aplicados a través del trabajo en campo donde se contactó a equipos de áreas de investigación de los hospitales incluidos:

- Estructura: Presencia unidad de investigación (en hospitales, secretarias de salud)

- Procesos: Tipos de proyectos de investigación (individuales/colectivos; disciplinares/interdisciplinarios); Origen y modos de elección de los temas de investigación; Estrategias para motivar competencias de investigación y desarrollo de proyectos (talleres, cursos, incentivos); Vinculación con organismos de financiamiento; Vinculación sectorial e intersectorial; tradiciones conceptuales y metodológicas en la investigación en servicios de salud. (marcos teóricos/metodologías/conclusiones)

- Resultados: Tipo de espacios orgánicos para la difusión y transferencia/Traducción del conocimiento.

*** Áreas de Investigación de Hospitales: Mi Pueblo (Florencio Varela), Dr. Jorge (Almirante Brown), Lucio Meléndez (Almirante Brown) Arturo Oñativia (Almirante Brown), El Cruce NCK (Florencio Varela), Isidoro Iriarte (Quilmes). Secretarías de Salud: Florencio Varela, Almirante Brown

## MATRIZ FODA: FORTALEZAS, DEBILIDADES, OPORTUNIDADES Y AMENAZAS PARA LA CONSOLIDACIÓN DE REDES DE INVESTIGACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA RED DE SERVICIOS DE SALUD.

| Fortalezas | Debilidades |
|---|---|
| - Presencia de una red (subregional, red sudeste de servicios de salud) en la cual se han desarrollado procesos de integración de diverso alcance (por niveles de complejidad, por jurisdicciones e interjurisdiccionales)<br><br>- Vínculos preexistentes entre los servicios y profesionales de la red, lo que constituye un fundamento clave para el desarrollo de investigaciones en red.<br><br>- Condiciones estructurales-organizacionales y construcción de consensos entre los actores de la red que posicionan estratégicos canales interdisciplinarios de generación y circulación de conocimientos, en el plano de la implementación y de las prácticas (investigación en redes).<br><br>- Diversidad de competencias investigativas interdisciplinarias entre los profesionales de los servicios de salud.<br><br>- Disponibilidad de información, datos y acceso a fuentes. | - Dispar y heterogénea presencia y estructuración de áreas (departamentos, servicios) de investigación dentro de los servicios de la red.<br><br>- En el desarrollo de la integración en red son prioritarios los procesos asistenciales (atención, derivación de pacientes) y no se han establecido aún estrategias de trabajo en redes de investigación.<br><br>- Relativa promoción de la investigación estratégica en salud, lo que conlleva a una escasa consolidación de grupos de investigación territorializados.<br><br>- Brechas entre producción y aplicación de conocimientos. Entre las prioridades (a nivel sanitario) y lo investigado en los servicios.<br><br>- Presencia de saberes, prácticas y grupos dominantes que definen los objetos y la manera "idónea" de hacer ciencia, considerando que el área científica de la salud prevalecen investigadores orientados por enfoques biomédicos, estudios multicéntricos internacionales que no necesariamente promocionan el desarrollo de conocimientos locales o institucionales (ej.: provisión de datos, investigadores que no participan de la formulación del proyecto ni del uso de resultados). Estas prácticas con fuerte arraigo en los servicios de salud constituyen un obstáculo para otro tipo de procesos de investigación.<br><br>- Disociación entre el sistema de salud y el sistema científico nacional: Dificultades de acceso a las convocatorias y herramientas financiamiento del sistema científico tecnológico por parte de profesionales y equipos del sistema de salud. |

| Oportunidades | Amenazas |
|---|---|
| - La integración de servicios en red está cada vez más consolidada en la agenda sanitaria, lo que posibilita generar buenas condiciones para la definición de agendas de investigación también integradas en red.<br><br>- Existe consenso respeto a que la investigación en red posibilita generar evidencias para la planificación sanitaria, el establecimiento de prioridades, la asignación de recursos, la evaluación de las repercusiones de las intervenciones y programas sanitarios y para la mejora de los procesos asistenciales y de gestión.<br><br>- La investigación en red como estrategia de reducción de las brechas entre investigación-implementación de conocimientos se encuentra entre las prioridades de los organismos regionales e internacionales hacia el objetivo del acceso y cobertura universal en salud. Las revisiones de evidencia y antecedentes dan cuenta de la relevancia de la implementación de investigaciones sanitarias que produzcan conocimientos para orientar el diseño de políticas y programas. | - Temas de investigación liderados por la industria farmacéutica.<br><br>- Desfinanciamiento o escasos recursos para la investigación estratégica en salud (local, en servicios, en territorio)<br><br>- Escasas oportunidades generadas desde los organismos científicos y tecnológicos nacionales y/o internacionales de promoción y acceso al financiamiento para la investigación en servicios y gestionada desde los servicios de salud por sus propios profesionales. Prevalecen las posturas *academicistas* por sobre los contextos y sus actores. |

Elaboración propia en base a entrevistas en: Áreas de Investigación de Hospitales: Mi Pueblo (Florencio Varela), Dr. Jorge (Almirante Brown), Lucio Meléndez (Almirante Brown) Arturo Oñativia (Almirante Brown), El Cruce NCK (Florencio Varela), Isidoro Iriarte (Quilmes). Secretarías de Salud: Florencio Varela, Almirante Brown

## 6. MODO DE BALANCE, REFLEXIONES.

Las reflexiones acerca de las producción de conocimientos en salud, particularmente *sobre redes y en redes*, de acuerdo a la propuesta de este trabajo nos vincula al rol estratégico que puede desempeñar la investigación, ya no restringida al ámbito académico sino contextualizada en prácticas que generen saberes en los mismos espacios en que potencialmente pueden ser aplicados.

Esto implica recrear categorías conceptuales y metodológicas, que desarticulen instalaciones hegemónicas sobre el modo "válido" de investigar en salud, y que se conjuguen con los escenarios

reales del quehacer sanitario y sus procesos de gestión. Desde estas perspectivas, podría reasumirse el objetivo científico, social y político que debiera desempeñar la investigación sanitaria, en tanto herramienta de gestión que integre las miradas y saberes de los actores del sistema: investigadores/investigantes, productores/usuarios de conocimientos, mediante relaciones dialógicas en permanente interacción.

Efectivizar estos vínculos supone interpelar dos cuestiones fundamentales para la construcción de conocimiento sanitario: en primer lugar la necesidad de pensar desde innovadoras epistemologías interdisciplinarias, y en segundo lugar, consecuentemente, la necesidad de desarrollar metodologías amplias cuya rigurosidad esté dada ya no por las restricciones formales, sino precisamente por su capacidad de abordar la complejidad de los contextos multidimensionales como son el sistema de salud y su territorio.

Interesa destacar la capacidad transformadora que debieran tener los conocimientos y la responsabilidad social que corresponde a todo proceso investigativo, y en este caso las redes de salud proveen un andamiaje estratégico para producir-circular-aplicar saberes, evidencias y aprendizajes devenidos de las experiencias.

En lo que respecta a la investigación sanitaria local (relativa generalmente al contexto hospitalario) y tal como expresa la matriz FODA presentada, se observa la prevalencia de dificultades críticas para su consolidación, identificándose obstáculos cuya naturaleza es más de tipo política-epistemológica que estructural y técnica. Esta problemática se inscribe en el campo del poder que atraviesa las relaciones de saber, en tanto las discusiones científicas expresan las distintas tomas de posición y estrategias ideológicas en una lucha por la autoridad científica: los que imponen las normas son los que tienen mayor capital científico y poder (Bourdieu, 2008), y en salud esto se traduce específicamente en la investigación liderada por la industria farmacéutica con fuerte arraigo en los servicios de salud.

En este caso, los cánones de la investigación farmacéutica son percibidos como el modo "aceptado" de hacer ciencia, generando asimetrías entre quienes proveen información (datos-muestras poblacionales) y quienes completan el ciclo de la I+D (producción, validación, innovación, patentes). Esta lógica, que se materializa en la dimensión del poder científico-tecnológico y se visualiza a partir de las relaciones de fuerza centro-periferia, pone en evidencia una dinámica que se refracta desde lo geopolítico hacia los núcleos epistemológicos del hacer (y cómo hacer) ciencia y hacia su correlatos institucionales locales.

El *extractivismo científico*, un campo de relaciones materiales, sociales y económicas organizadas alrededor de la extracción de los bienes naturales, constituye una categoría crítica aplicable conceptualmente al campo amplio de toda disciplina en sus formas de producir saberes y difundirlos, lo que se denomina proceso de investigación y transferencia de conocimientos o resultados. En la lógica extractivista de la ciencia, las periferias y sus poblaciones, son proveedoras de datos y escenarios pasibles de ser investigados, representan "objetos de estudio" vaciados como sujetos políticos. En esta lógica opera lo que fuera denominado el "modelo difusionista de la ciencia" **** en donde el saber circula en dirección centros-periferias (Basalla 1967, Kreimer 2011).

**** Dicho esquema postulaba que la producción científica se desarrolla en los países centrales —Europa— para establecerse en forma pasiva en los países de la periferia —colonias y neocolonias.

En esta estructura geo-política-epistémica se ubica la valoración diferencial que pervive, objetiva y simbólicamente, entre los saberes y producciones científicas "del norte y del sur" (Segato 2012), donde los primeros pasan a asumirse como productores-distribuidores de los modelos teóricos-metodológicos que se adoptan y aceptan acríticamente con carácter legitimado de universal, en tanto responden a los cánones de hegemónicos de producir saber.

De este modo, el patrón de *colonialidad* opera aún como prototipo de conocimiento y como referente universal, concentrando recursos económicos (inversión, financiamiento, regalías, patentes) y recursos simbólicos (legitimación del saber y de los procesos y resultados de la ciencia, que serán replicados a escala universal) La categoría de *"colonialidad del poder"* (Quijano, 1992) analiza como ese patrón pasa a organizar la distribución de verdad y de valor de los saberes, dando lugar a una división internacional de tareas en el campo científico.

Considerando estos enfoques, y reflexionando y aplicando estas categorías a los contextos institucionales locales, puede plantearse que la lógica centro-periferia se ubica en la propia matriz de los espacios sanitarios.

Como contraparte, la producción de una investigación orientada por problemáticas prioritarias del territorio y sus poblaciones representaría una oportunidad de transformación de la concepción heredada***** , desandando las trabas que impiden la consolidación de soberanía científico-sanitaria.

## REFERENCIAS:

Almeida-Filho Naomar (2006) "Complejidad y Transdisciplinariedad en el Campo de la Salud Colectiva: Evaluación de Conceptos y Aplicaciones". Revista *Salud Colectiva*. Año 2 N° 2. Mayo - Agosto, 2006. pp 123-146,

Almeida C., Phang Romero C., Fontes Texiera. (2001) "Investigación en sistemas y servicios de salud: estado del arte y necesidades de capacitación en Brasil, Argentina Uruguay y Paraguay". En: *Investigación en sistemas y servicios de salud. Cuadernos para la discusión.* Red de Investigaciones del Cono Sur .2001 pp: 75-160

Basalla, George (1967), "The Spread of Western Science Revisited", en Lafuente, Antonio; Elena, Alberto y Ortega Gálvez, María Luisa (eds.): *Mundialización de la ciencia y cultura nacional*, Madrid, Ediciones Doce Calles/Universidad Autónoma de Madrid, 1993, pp. 599-604.

Báscolo, E. (2006). "El proceso de interacción investigadores y tomadores de decisiones: un estudio de caso". Cadernos de Saúde Pública, 22(Suppl.), S47-S56. Accesible en https://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2006001300014

Bourdieu P. (2008) *"El oficio del sociólogo"*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Bourdieu, P (1988): Cosas Dichas. Barcelona. Editorial Gedisa.

***** Se suele denominar "línea fundadora" o "concepción heredada" a quienes defienden la universalidad, formalización y neutralidad ética del conocimiento científico, al contrario de la "epistemología crítica o alternativa" que plantea la responsabilidad moral, el origen epocal, contingente, sesgado, interpretativo y atravesado por lo político social, de ese conocimiento en contexto ( Díaz E. 2010)

Breilh, J. (2003). *Epidemiología Crítica. Ciencia emancipadora e interculturalidad*. Buenos Aires: Lugar Editorial SA

Bronfman M, Langer A. Trostle J, (2000) How do researchers influence decision-makers? Case studies of mexican policies. Health Policy Plan 14(2):103–114.

Carvalheiro, J. R. (1984). "La investigación de necesidades de *salud* en relación con la prestación de servicios". *Cuadernos Médicos Sociales*, N. º 34, pp.15-23.

Díaz, E (2007) "*Entre la tecnociencia y el deseo. El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad*" Buenos Aires, Biblos.

Díaz E. (2010) "Epistemología Ampliada" *Salud Colectiva*, Buenos Aires, 6(3):263-274, Septiembre - Diciembre, 2010 pp. 263-274

Estébanez, M y Korsunsky (2003) "Medición de actividades de vinculación y transferencia de conocimientos científicos y tecnológicos". *El Estado de la Ciencia. 2003 Principales indicadores de ciencia y tecnología Iberoamericanos/ Interamericanos.* RICYT, CYTED, Redes, Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT)

Kreimer, Pablo (2011): *Ciencia y periferia. Nacimiento, muerte y resurrección de la biología molecular en la Argentina*, Buenos Aires, Eudeba,

Organización Mundial de la Salud (2015): *Boletín de la Organización Mundial de la Salud. Perspectives. Where is the policy in health policy and systems research agenda?* Alianza para la Política de Salud y Sistemas de Investigación, Organización Mundial de la Salud, Ginebra. 2015

Organización Mundial de la Salud (2004). *Informe Mundial Sobre la Investigación Sanitaria a nivel global.* Washington DC: 2004

Pesse K, De Paepe P. *"La Investigación-Acción y la investigación operativa. Herramientas para la investigación de los sistemas de salud"*. Disponible en www.boletinaps.org/boletin/boletin4/articulo106.pdf - acceso 05/02/2008.

Quijano, A. (1992) "Sobre el concepto de colonialidad del poder: Colonialidad y modernidad/racionalidad". En *Perú Indígena*, vol. 13, no. 29, Lima, 1992.

Rovere, M. (1999) *Redes En Salud; Un Nuevo Paradigma para el abordaje de las organizaciones y la comunidad.* Rosario. Editorial de la Secretaría de Salud Pública/AMR, Instituto Lazarte.

Segato, R. (2012) "Brechas Descoloniales para una Universidad Nuestroamericana". *Observatório da Jurisdição Constitucional*, Brasilia, Año 5, 2011/2012

Silva Paim J. (2001) "Redefiniciones posibles en la investigación en sistemas y servicios de salud (ISSS)" *Investigación en sistemas y servicios de salud. Cuadernos para la discusión.* Red de Investigaciones del Cono Sur .2001 pp: 52-63

Sonis A. (1998) *Investigación en Servicios de Salud.* Buenos Aires: Organización Panamericana de la Salud. Organización Mundial de la Salud.

Souza Minayo, Soimone Goncalvez, (2005) Ramos Souza *Evaluación por triangulación de métodos.* Buenos Aires: Lugar Editorial.

Valderrama, L J. et al (2009) "Vinculación y transferencia de conocimiento de los investigadores de Sonora: un enfoque basado en la importancia de los factores individuales" *Región y sociedad*, México, v. 21, n.45. 2009 Disponible en <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script

# *EXPLORACIÓN DE CONDICIONES PSICOSOCIALES QUE DETERMINAN LA CALIDAD DEL DESEMPEÑO LABORAL EN EL CAMPO DE LA ENFERMERÍA, LA KINESIOLOGÍA Y LA ORGANIZACIÓN Y ASISTENCIA DE QUIRÓFANOS*

**ANALÍA BERTOLOTTO** (UNAJ) - **NAHUEL PÉREZ BELMONTE** (UNAJ) - **GRISELDA GALLINO FERNANDEZ** (UNAJ)
**PAOLA ANDREATTA** (UNAJ) - **MATÍAS DE AMBROSIO** (UNAJ) - **JUAN C. MARTINEZ METHOL** (UNAJ) - **LUCIANA REYNAL MACHADO** (UNAJ) - **MARÍA AZUL MACCHI** (UNAJ) - **CELIA GRUNWERG** (UNAJ) - **NANCY MEDEL** (UNAJ) - **MARTÍN CASTILLA**

**PALABRAS CLAVE**

*Subjetividad | Trabajo | Salud | Burnout | Calidad de vida profesional*

## RESUMEN:

En la línea de investigación que nuestra materia psicología viene desarrollando sobre subjetividad y trabajo en el campo de la Salud, la elaboración a presentar es el resultado preliminar del registro de entrevistas semidirigidas y encuestas anónimas sobre el llamado burnout o desgaste laboral (Cuestionario de Maslach Burnout Inventory MBI - 1986) y la calidad de vida profesional (Escala de Calidad de Vida Profesional (CVP 35) - 1998) que los estudiantes de las carreras de Enfermería, Kinesiología, y Organización y Asistencia de Quirófanos de la UNAJ realizan con profesionales de sus correspondientes disciplinas para aprobar la cursada transversal de Psicología.

Consideramos que estos ejercicios abren la posibilidad de un debate amplio entre docentes y alumnos para intercambiar sobre las ideas, las acciones y las políticas que abordan los resortes de la llamada *calidad de vida profesional*, su vinculación con la formación de profesionales y la importancia de la atención centrada tanto en el paciente como en los aspectos psicosociales de las condiciones laborales de los trabajadores de la salud en nuestro territorio.

## INTRODUCCIÓN:

Como sabemos, una de las más importantes misiones de la Universidad es la transmisión del conocimiento generado en el ejercicio de la docencia y la investigación. Una primera exploración sobre subjetividad y trabajo en el campo de la Salud de nuestra cátedra de Psicología fue expuesto en la I Jornada de Investigación y Vinculación: *Problemas y potencialidades del territorio,* realizadas en octubre de 2013 en la sede de la Universidad Arturo Jauretche de Florencio Varela*. Los fundamentos, objetivos y derivaciones de dicha indagación vienen siendo objeto de presentaciones y debates propiciados por los docentes integrantes del equipo en las cursadas de Psicología de las carreras de Organización y Asistencia de Quirófanos; Kinesiología y Fisiatría, así como en Enfermería, cuyo programa y contenidos incluyen la temática de la psicología del trabajo y la cuestión del desgaste laboral como efecto fundamental para la salud física y psíquica de los sujetos que trabajan y, por lo tanto, de los futuros profesionales.

Con la intención de ahondar en las líneas abiertas en 2013 por aquel proyecto, propusimos la continuidad de actividades grupales con los alumnos en el desarrollo de las cursadas que nos permitieran referenciar aquellos datos con el desempeño de las disciplinas de las otras áreas de salud (Enfermería y Kinesiología); para poder extender nuestros conocimientos sobre el malestar o el bienestar laboral experimentados en ellas y contribuir en el debate sobre la formación profesional y las medidas y dispositivos que abordan las dimensiones subjetivas de los trabajadores en diferentes organizaciones laborales como las del HEC y, eventualmente, de otros efectores públicos y privados de nuestro territorio.

La orientación teórica básica adoptada por la cátedra para investigar dichos desempeños se inscribe en la perspectiva de Christophe Dejours, psicoanalista francés, a quien se le deben los aportes más recientes, relevantes y exhaustivos acerca de los efectos del proceso de trabajo sobre las dimensiones psíquicas del mismo.

Con este autor situamos al trabajo no sólo como fuente de sufrimiento, sino también como una vía posible de bienestar: …"un teatro donde uno puede volver a actuar, donde se ponen en escena nuevamente los deseos (o las mociones pulsionales) que no pudieron encontrar en la sexualidad las condiciones propicias para su satisfacción. Es así como el trabajo es el mediador privilegiado entre inconciente y campo social" (Dejours, 2001).

Si podemos definir a la satisfacción laboral como "un estado emocional positivo o placentero resultante de la percepción subjetiva de las experiencias laborales del sujeto en tanto respuesta afectiva de una persona a su propio trabajo" (Locke, 1976); el llamado burnout o desgaste laboral será, por el contrario, el resultado (negativo) de la incidencia de aquellas experiencias en la subjetividad de los trabajadores. El mismo describe la situación que resulta cuando un sujeto ya no puede afrontar su trabajo según sus deseos y necesidades.

La extenuación emocional, el cinismo y la pérdida de eficacia laboral fueron descriptas como características de este estado en 1973 por Herbert Freudenberger -psicólogo clínico norteamericano- a partir de observar cambios en los trabajadores de la salud que, al cabo del tiempo, perdían su idealismo

* Bertolotto,A; Gallino Fernandez,G; Perez Belmonte,N; PROYECTO: *Diagnóstico de Situación sanitaria: Desempeño laboral en el área quirúrgica del Hospital El Cruce (HEC);* I JORNADAS DE INVESTIGACIÓN; PROBLEMAS Y POTENCIALIDADES DEL TERRITORIO.

y su simpatía hacia los pacientes, manifestaban estados de fatiga, frustración, deterioro y pérdida de interés por la actividad laboral, expresados a través de quejas somáticas, retracción, cinismo, la sensación de sentirse mentalmente exhaustos, con cefaleas, problemas gastrointestinales, ansiedad, dificultad para concentrarse y depresión.

Los diferentes estudios científicos convergen en señalar que el stress laboral incide directamente en la satisfacción del trabajador y en su percepción de la calidad de vida en el trabajo. En esta situación se desarrollan eventualmente sentimientos de baja realización personal y de agotamiento emocional, para lo cual, la *primacía del terreno,* es decir, el *análisis, la descripción y la comprensión de las conductas concretamente adoptadas por los hombres y mujeres en la situación real* deben ser el punto inicial del proceso de una investigación que aborde el trabajo como un condicionante central de la calidad del producto o servicio brindado y el bienestar físico y mental de los propios trabajadores**.

Para ello, es necesario contar con información, conocimientos básicos y cierto entrenamiento en la utilización de herramientas conceptuales provenientes del ámbito de la Psicología que permiten abordar y ponderar en profundidad la dimensión subjetiva e intersubjetiva de los trabajadores.

## PROPÓSITO:

La tarea que nuestra cátedra de Psicología viene llevando a cabo desde 2013 entre docentes y alumnos pretende esencialmente abordar y conocer el desempeño laboral de los profesionales de la Enfermería, Kinesiología, y Organización y Asistencia de Quirófanos, como fuente de información para poder:

- Realizar estimaciones y consideraciones sobre burnout o desgaste laboral y calidad de vida laboral.
- Hacer experimentar a los alumnos los primeros pasos en la investigación aplicada.
- Aproximarnos al futuro profesional concreto que hallarán los estudiantes una vez graduados.

En función de dicho propósito, adoptamos una modalidad de evaluación que consistió en agrupar (en el primer parcial) las primeras tres Unidades Temáticas :conocimientos básicos del campo de la psicología en cuanto al origen, historia, objetivos , áreas de actuación y nociones elementales sobre la estructura y constitución del psiquismo bajo la incidencia fundamental de la percepción social y la imagen corporal en dicha conformación. A partir de estos aprendizajes, basados en situaciones y casos problemáticos, la propuesta para la segunda (evaluación parcial) consistió en que los estudiantes no sólo adquirieran conocimientos esenciales sobre las dinámicas grupales y el trabajo en equipo, sino que lo experimentaran.

Al vernos limitados en nuestra asignatura para ofrecer prácticas que puedan poner en acción los aprendizajes de nuestro campo disciplinar, convinimos en que esta modalidad podía remedar dicho déficit. Los instamos así a formar grupos y, con el auxilio de encuestas y tests validados y estandarizados que miden el burnout y la calidad de vida profesional, los alumnos deben encarar un abordaje de la temática del desgaste laboral en cada una de las profesiones correspondientes a su carrera a partir de medir el grado de agotamiento emocional, de despersonalización y de realización personal

** Dejours, C. *Trabajo y desgaste mental;* BsAs; Ed. Lumen; 2001

que perciben los trabajadores del sector y su relación con el nivel de apoyo directivo, la motivación intrínseca y las demandas de trabajo.

Al mismo tiempo, con conocimientos elementales sobre trabajo en equipo interdisciplinario y nociones de estructura y dinámica de grupos, los invitamos a pensar -y pensarse- desde la funcionalidad de sus roles, en el logro y los obstáculos de la tarea.

De lo que se trata es que los alumnos puedan aplicar los conocimientos adquiridos y los articulen a las cuestiones relativas al esfuerzo, el desgaste, los temores, el riesgo, el peligro y las exigencias del trabajo profesional correspondiente a cada disciplina; pero también a la satisfacción, la realización personal y todos los aspectos placenteros, estructurantes y sublimatorios del mismo. Y además, que puedan discernir el agotamiento emocional, la despersonalización o el trato deshumanizado; y por el contrario: la realización personal y la buena calidad de vida profesional, como signos y síntomas de la percepción que tienen los trabajadores de las condiciones sociales y ambientales que están determinadas, no sólo por sus personalidades de base o patologías individuales, sino por la organización laboral que repercutirá inevitablemente en su desempeño, bienestar y salud física y mental.

Esta tarea pretende también retomar los rudimentos de metodología de la investigación científica con la que cuentan los estudiantes desde el Ciclo inicial e introducirlos en una primera práctica en este terreno. Dado que muchos de ellos deberán transitar la experiencia de presentar una tesina que comprende un trabajo de campo con relación a algunos de los aprendizajes desarrollados en las cursadas de sus respectivas carreras de salud para obtener la graduación (Kinesiología y Enfermería), esta práctica colectiva será también precursora de esa instancia.

Otro de los objetivos de este trabajo es que los estudiantes tengan una primera aproximación a la realidad del trabajo cotidiano que tendrán que afrontar una vez recibidos. La circunstancia de observar las actitudes y de escuchar las formas en que los distintos profesionales se refieren a sus tareas, el grado de su compromiso con las mismas, la afectividad manifiesta en el relato de sus sufrimientos o logros, son ocasión de un descubrimiento revelador para muchos de ellos de su propia elección vocacional. En no pocas oportunidades es la primera vez que se acercan a lo que será su futura profesión, y esto los impacta significativamente.

A su vez, la experiencia de trabajar en grupos que no se eligen entre ellos (pues intentamos reproducir lo más fielmente posible la circunstancia de que se ingrese a un equipo laboral, de cuyos miembros no hay demasiado conocimiento previo) también resulta una novedosa impresión. Siendo frecuentemente difícil lograr la cohesión necesaria para llevar adelante los pasos pautados (ver Resultados y Conclusiones), los alumnos experimentan algunos de los esquemas conceptuales que adquieren durante la cursada, tales como: nociones sobre trabajo interdisciplinario y abordaje de problemáticas complejas; concepciones que se refieren a la estructura y dinámica de grupos como fuentes y estilos de liderazgos, roles funcionales y disfuncionales; conceptos como el de portavoz del grupo y esquemas*** que permiten entender cómo se localizan y afrontan los obstáculos cuando un grupo se propone lograr una tarea.

En la conclusión, los estudiantes deben poder integrar teoría y práctica, intentando narrar lo acontecido en el grupo durante el desarrollo de la tarea y los resultados de las encuestas y entrevista utilizando dichos conceptos y nociones.

*** Como el esquema del cono invertido de Pichón Rivière.

## OBJETIVOS:

A través de una muestra aleatoria de casos analizados mediante la aplicación de cuestionarios y una entrevista personal semi-dirigida realizados por los alumnos de las tres carreras de salud, diferenciamos dos ejes principales en la presente investigación, cada una con sus objetivos:

## 1. INTRODUCCIÓN AL MUNDO DE LA INVESTIGACIÓN Y AL CONOCIMIENTO DEL ÁMBITO PROFESIONAL.

### *Objetivo General:*

Que los alumnos experimenten los primeros pasos en la investigación aplicada, realizando una articulación teórico–práctica con los temas y textos trabajados en la materia, con especial énfasis en aquellos que tratan sobre los elementos que hacen a la calidad de vida laboral vinculados a cada una de las tres carreras de salud, aprendiendo a reflexionar, plantear dudas y cuestionamientos.

### *Objetivos específicos:*

Que los alumnos puedan:

- Localizar y aplicar los conceptos trabajados en la materia con especial énfasis en los elementos que abordan la relación trabajo y subjetividad enfocados en la presente investigación.
- Elaborar, organizar y establecer sus propios objetivos de investigación con relación a las temáticas desarrolladas en el eje mencionado.
- Diseñar una entrevista semi-estructurada de modo tal que las preguntas permitan obtener información respecto de los objetivos establecidos y que se formulen en un lenguaje que, manteniendo la esencia de los conceptos específicos, se adapten al interlocutor al que están dirigidas.
- Aplicar los tres cuestionarios: Cuestionario General, Maslach Burnout Inventory (MBI) y Cuestionario CVP (Calidad de Vida Profesional).
- Elaborar un análisis de la entrevista y de los cuestionarios en función de los temas y textos trabajados y de los objetivos establecidos, buscando recurrencias y/o divergencias entre las mencionadas herramientas de exploración, produciendo conclusiones a partir de ese trabajo.

## 2. SUBJETIVIDAD Y TRABAJO EN EL CAMPO DE LA SALUD:

### *Objetivo General:*

Realizar un estudio comparativo cuanti y cualitativo sobre burnout y calidad de vida profesional de trabajadores de las carreras de Enfermería, Kinesiología, y Organización y Asistencia de Quirófanos a través de las indagaciones presentadas por los alumnos.

## *Objetivos específicos:*

Que, los docentes podamos:

- Realizar estimaciones y consideraciones cuantitativas sobre burnout o desgaste laboral en las tres carreras mencionadas.
- Realizar estimaciones y consideraciones cuantitativas sobre calidad de vida laboral en las tres carreras mencionadas.
- Buscar en el desarrollo de las entrevistas si existen recurrencias que puedan brindar datos cualitativos respecto a los factores que incidan en el desgaste laboral (burnout) en las tres carreras.
- Buscar en el desarrollo de las entrevistas si existen recurrencias que puedan brindar datos cualitativos respecto a los factores que incidan favorablemente en la Calidad de Vida en el Trabajo en las tres carreras.

## *Materiales y métodos:*

El trabajo colectivo de campo que realizan los alumnos consiste en la elaboración y análisis de una entrevista personal y tres cuestionarios a un/a profesional de la carrera correspondiente en función de articular los desarrollos teóricos y conceptuales específicos abordados en la última Unidad Temática del programa de la asignatura y, si resulta pertinente, de otras Unidades que refieren al origen, historia y áreas del campo de la Psicología y los aspectos psíquicos y corporales de la constitución yoica de los sujetos. Tanto la entrevista como los cuestionarios son anónimos (sólo deben consignar los datos del cuestionario general, sin que figure ningún nombre propio: del/a profesional, de su institución o ciudad).

- **Los cuestionarios:**

Un cuestionario es un instrumento de investigación consiste en una serie de preguntas u otras indicaciones redactadas de forma coherente y organizadas, secuenciadas y estructuradas de acuerdo con una determinada planificación, con el propósito de obtener información de los consultados. Están generalmente diseñados para poder realizar análisis estadísticos (cuantitativos o cualitativos) de las respuestas[****].

Los cuestionarios propuestos en función de la indagación sobre el desgaste laboral son:

- ➢ Cuestionario General (elaborado por los docentes de la asignatura)
- ➢ MASLACH BURNOUT INVENTORY (MBI)
- ➢ Cuestionario CVP (Calidad de Vida Profesional)

- **La entrevista personal:**

**** Azofeifa Villalobos A.G., PAUTAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN CUESTIONARIO ESTADÍSTICO; BANCO CENTRAL DE COSTA RICA DIVISIÓN ECONÓMICA DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES ECONÓMICAS DIE-NT-06-94; disponible en: http://www.bccr.fi.cr/investigacioneseconomicas/metodoscuantitativos/Pautas_construccion_cuestionario_estadistico.pdf

La entrevista no se considera una conversación normal, sino una conversación formal, con una intencionalidad, que lleva implícitos unos objetivos, englobados en una investigación más amplia.

El tipo de entrevista que realizan los estudiantes es semi-estructurada. Es decir, aquella en la que, como su nombre lo indica, el entrevistador/a despliega una estrategia mixta, alternando preguntas estructuradas (o planificadas previamente) con preguntas espontáneas que puedan surgir durante su transcurso. En este sentido se distingue de la entrevista estructurada (completamente planificada y dirigida) así como de la entrevista libre (sin pautas previas, al estilo de una sesión psicoanalítica).

Se determina de antemano cuál es la información relevante que se quiere conseguir. Se hacen preguntas *abiertas* (no *cerradas*, tales como las que se contestan por sí o por no; salvo algunos datos concretos sobre la edad, sexo, estado civil, número de hijos, ámbito público o privado de trabajo, etc. que figuran también en el cuestionario general) dando oportunidad a recibir la mayor cantidad de matices en las respuestas; lo que permite ir entrelazando temas; pero que también requiere de un gran esfuerzo de atención (actitud de escucha) por parte del/los investigador/as para poder encauzarlos y desarrollarlos (si el entrevistado/a está de acuerdo, pueden grabarla para contar con el registro exhaustivo de todo lo expresado) .

El objetivo es que el entrevistado/a nos dé la información que necesitamos y que no se adquiere mediante los cuestionarios, por el nivel de confidencialidad que esta modalidad implica. La entrevista personal nos proporciona datos que no podemos alcanzar por otras vías (charlas telefónicas, WhatsApp; emails; Facebook, etc.) y que nos permitirán estimar el grado de placer o de sufrimiento en el trabajo profesional que se realiza cotidianamente. Para ello, deben poder crear una atmósfera de confianza, facilitar la comunicación y registrar toda la información que perciban durante la misma. Incluso el lenguaje no verbal o gestual (el grado de comodidad durante la misma; su asombro ante algunos interrogantes; la impresión sobre su aceptación u obstáculos para hablar de ciertos temas; sus silencios, el registro de su satisfacción o fastidio frente a la situación de entrevista, etc.) así como las propias emociones y sentimientos. Por eso quedan desestimados el uso de dispositivos como celulares o computadoras que no permitirían generar ni este clima ni este tipo de registros.

Es importante una presentación de parte del/lxs entrevistador/es que incluya explicitar el objetivo -realizar un trabajo para aprobar la asignatura - y el motivo de la entrevista: conocer las particularidades del desempeño laboral; apuntando especialmente a la percepción de signos y síntomas de desgaste laboral en los profesionales entrevistados/as.

- **Preparación de la entrevista:** Los pasos sugeridos son

1. Contactar con un profesional de la carrera correspondiente.

2. Establecer los objetivos de cada pregunta de la entrevista documentándose y apoyándose en los temas de la bibliografía (tomando incluso temas de otras UT).

3. Formular las preguntas y ordenarlas (con un uso de lenguaje común claro y significativo para el interlocutor, evitando el uso de términos técnicos y contextualizando las preguntas para evitar ambigüedades)

4. Entre las preguntas elaboradas, se sugiere que les propongan al entrevistado/a el relato de al menos una situación de su práctica que le haya impactado por el padecimiento ocasionado o por la satisfacción alcanzada.

5. Preparar y acordar el lugar y el momento en que se realizará la entrevista.

- **Presentación del trabajo final**

  o **Trabajo grupal escrito:** Consta de tres partes y anexos

Introducción: Deben presentar, definir y aclarar cuáles son los conceptos y temáticas que se desarrollan en la entrevista con el profesional, explicitando brevemente el motivo de su selección, armando con ello un reducido pero conciso marco teórico: el por qué y el para qué del trabajo, pero también desde dónde (autores, teorías y conceptos) lo pensamos y abordamos.

Desarrollo: Retomando algunos datos y resultados brindados por los cuestionarios, deben relatar la entrevista realizada articulando los objetivos de las preguntas con lo presentado previamente en la introducción, citando los textos siempre encomillados si corresponde.

Conclusión: Especificar cuáles fueron los hallazgos del trabajo con respecto a lo que pretendían encontrar; y qué nuevas preguntas, hipótesis o sugerencias emergen del mismo.

Anexos: Deben presentar una copia de los cuestionarios realizados y el registro completo de la entrevista (apuntada o desgrabada)

  o **Trabajo grupal oral**

1. Se considera la organización y pertinencia de las intervenciones. Pueden incluir descripciones del proceso grupal (roles, liderazgos, presencia de dilemas y/o modalidades de resolución de conflictos) experimentado en el transcurso de la elaboración de la tarea.

2. Se realizan preguntas sobre conceptos y/o temáticas de la bibliografía que no hayan sido abordadas en la presentación grupal o no hayan sido suficientemente abarcadas; apuntando a equiparar en extensión y profundidad de cada una de las intervenciones individuales.

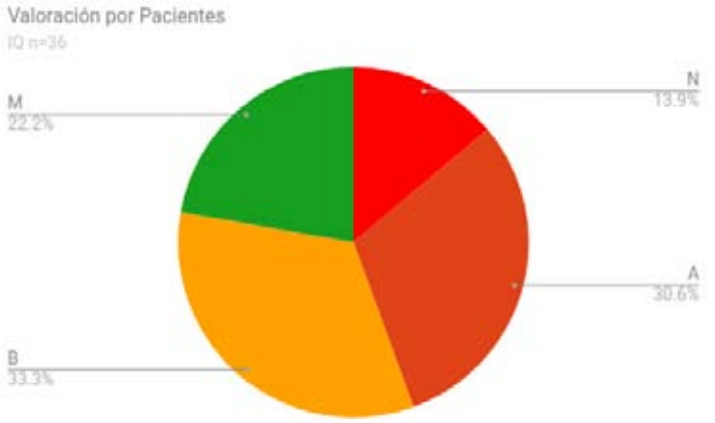
## *Resultados cuantitativos basados en el cuestionario general y los tests de burnout y calidad de vida profesional:*

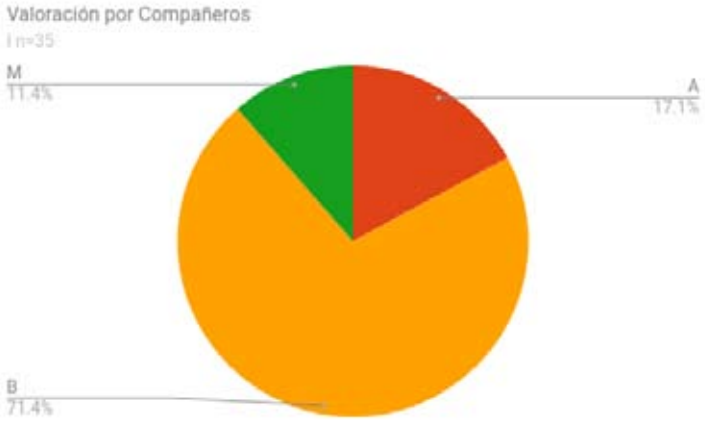
**Instrumentación Quirúrgica:** Total 36

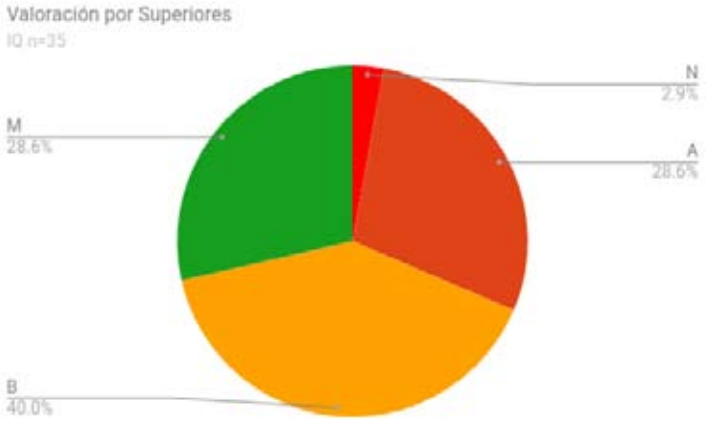
| | **Edad** | **Hijos** | **Años de trabajo** | **Antigüedad en el cargo actual** |
|---|---|---|---|---|
| promedio | 39 | 1 | 15 | 11 |
| mínimo | 26 | 0 | 2 | 1 |
| máximo | 65 | 4 | 36 | 25 |
| mujeres | 35 | | | |
| hombres | 1 | | | |
| casados | 19 | | | |
| solteros | 13 | | | |
| div ó sep | 4 | | | |

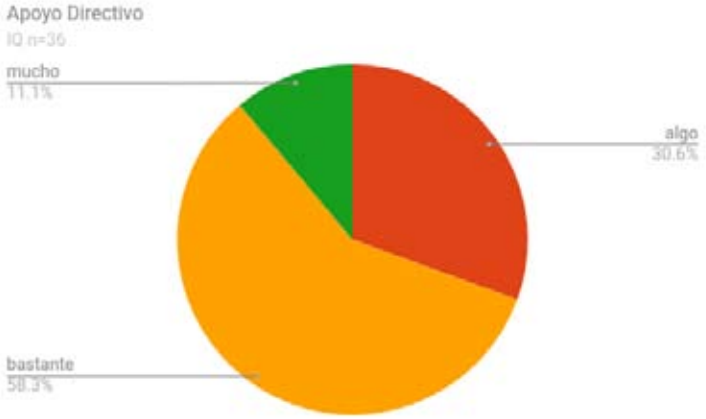
| | |
|---|---|
| no tiene otro trabajo | 21 |
| si tiene otro trabajo | 15 |
| no hace guardia | 20 |
| sí hace guardia | 16 |

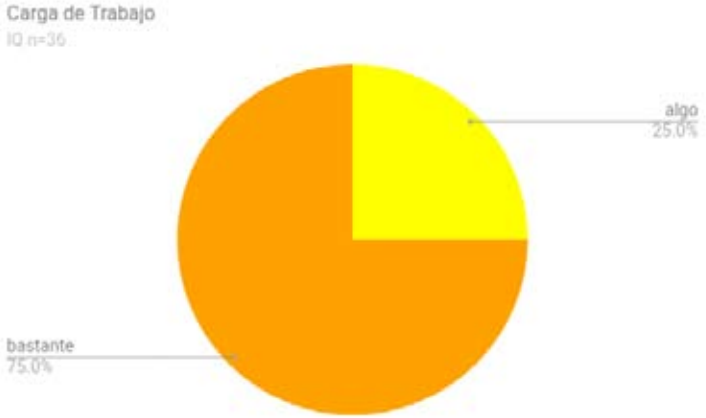
| | |
|---|---|
| no tiene enfermedades crónicas | 31 |
| sí tiene enfermedades crónicas | 5 |
| no tuvo licencias por enfermedad en el último año | 25 |
| sí tuvo licencia por enfermedad en el último año | 10 |
| el problema de salud | |
| no se originó en el trabajo | 17 |
| sí se originó en el trabajo | 4 |

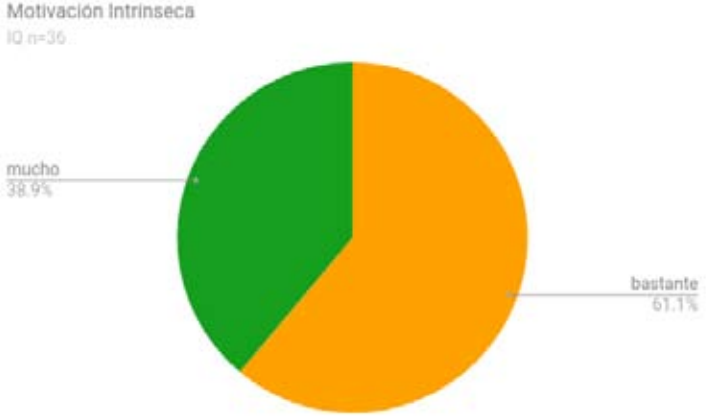


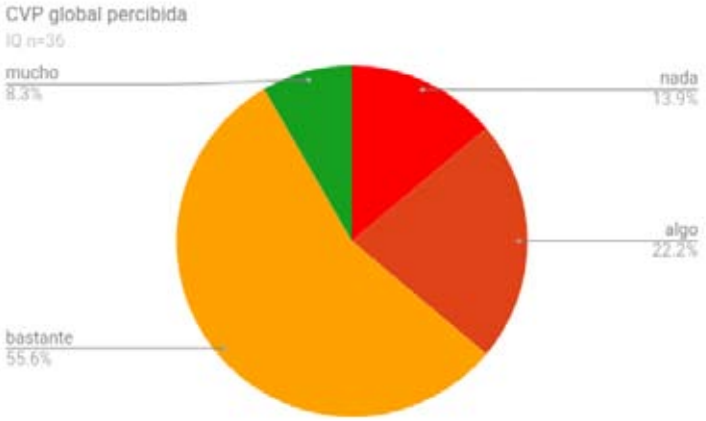


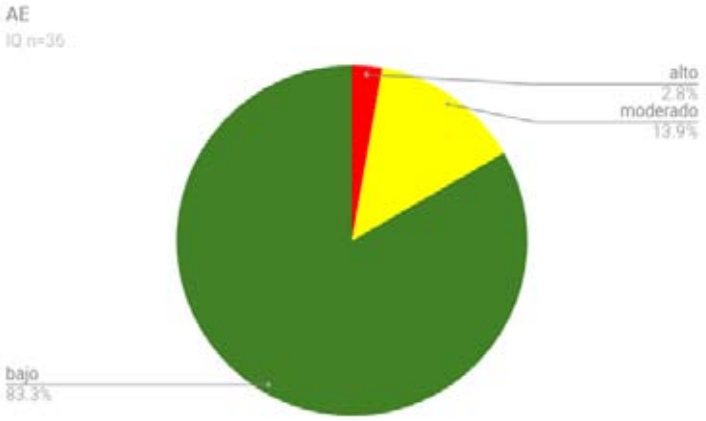

Valoración por Superiores
IQ n=35
N
2.9%
M
28.6%
A
28.6%
B
40.0%

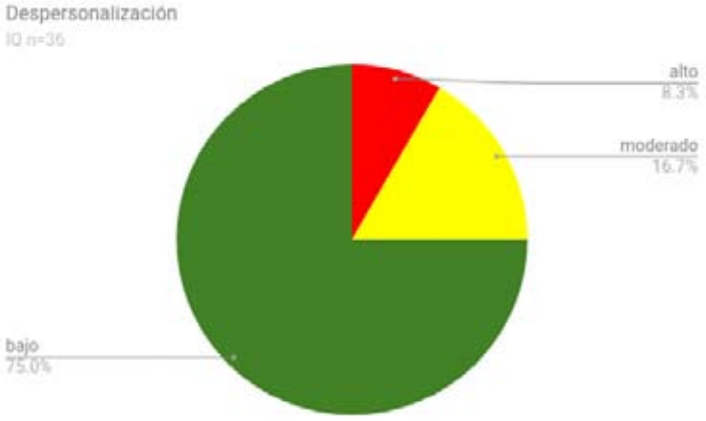

Apoyo Directivo
IQ n=36
mucho
11.1%
algo
30.6%
bastante
58.3%

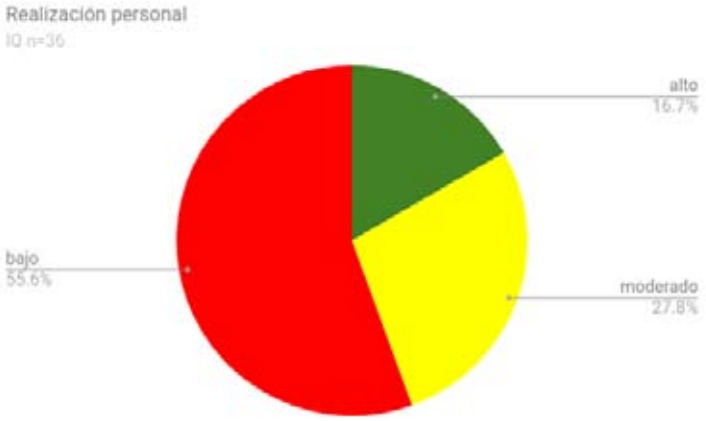

Carga de Trabajo
IQ n=36
algo
25.0%
bastante
75.0%


Motivación Intrinseca
IQ n=36
mucho
38.9%
bastante
61.1%


CVP global percibida
IQ n=36
mucho
8.3%
nada
13.9%
algo
22.2%
bastante
55.6%

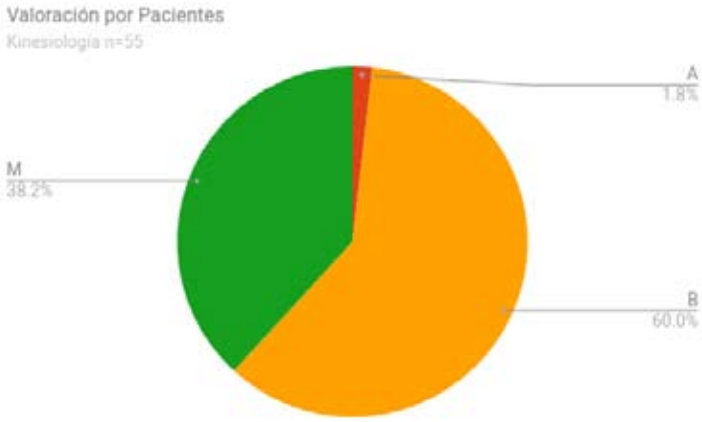

AE
IQ n=36
alto
2.8%
moderado
13.9%
bajo
83.3%

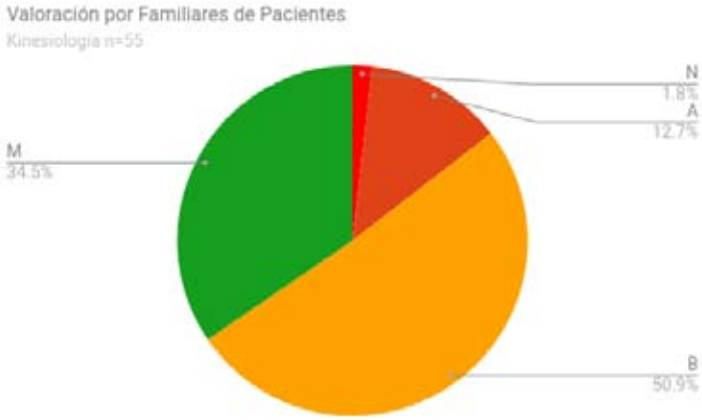

Despersonalización
IQ n=36
alto
8.3%
moderado
16.7%
bajo
75.0%

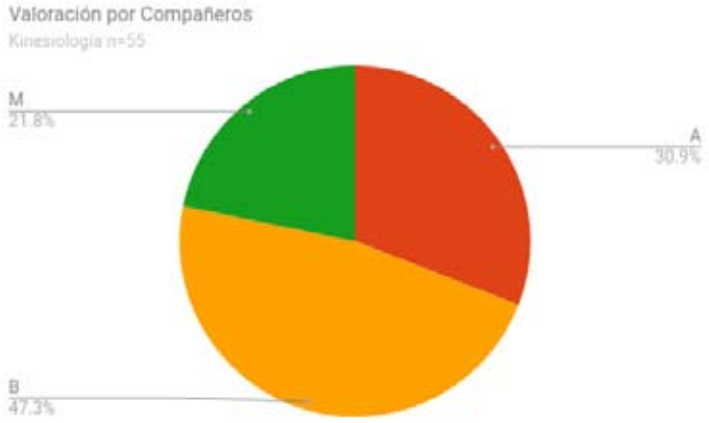

Realización personal
IQ n=36
alto
16.7%
bajo
55.6%
moderado
27.8%

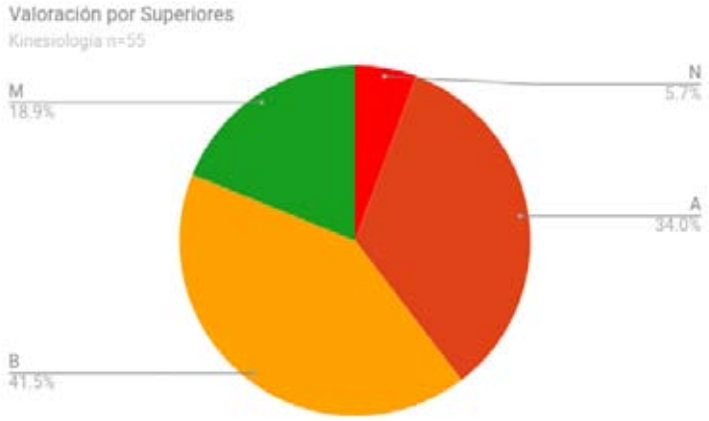
**Kinesiología:** Total 55

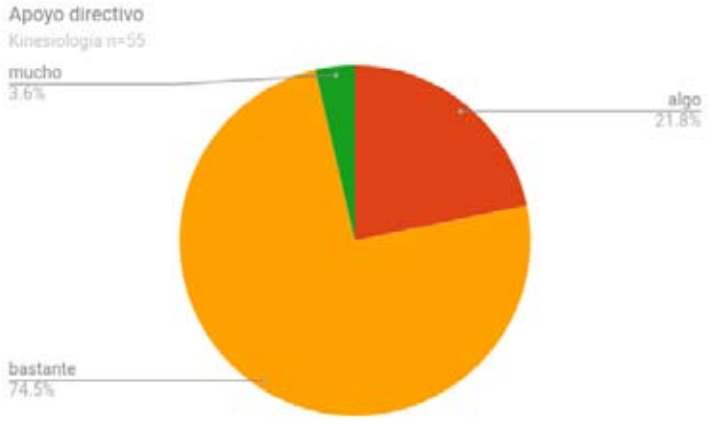
| | Edad | Hijos | Años de trabajo | Antigüedad en el cargo actual |
|---|---|---|---|---|
| promedio | 42 | 1 | 16 | 10 |
| mínimo | 26 | 0 | 1 | 1 |
| máximo | 66 | 4 | 41 | 35 |
| mujeres 30 | | | | |
| hombres 25 | | | | |
| casados 39 | | | | |
| solteros 10 | | | | |
| div-sep 6 | | | | |
| no tiene otro trabajo | | | 16 | |
| sí tiene otro trabajo | | | 39 | |
| no hace guardia | | | 41 | |
| sí hace guardia | | | 14 | |
| no tiene enfermedades crónicas | | | 45 | |
| si tiene enfermedades crónicas | | | 10 | |
| no tuvo licencias por enfermedad en el último año | | | 47 | |
| sí tuvo licencias por enfermedad en el último año | | | 8 | |
| el problema de salud | | | | |
| no se originó en el trabajo | | | 31 | |
| sí se originó en el trabajo | | | 2 | |

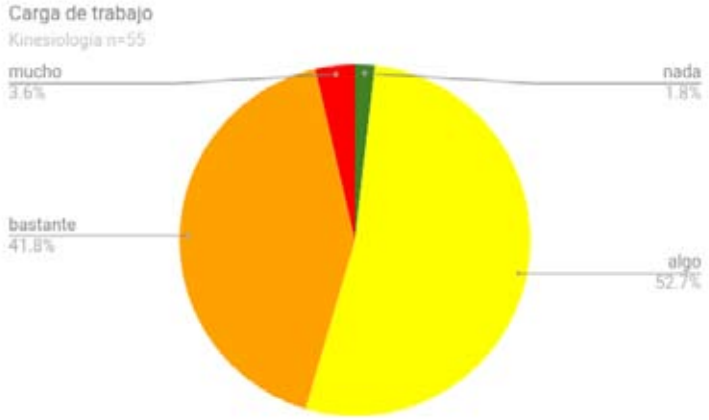


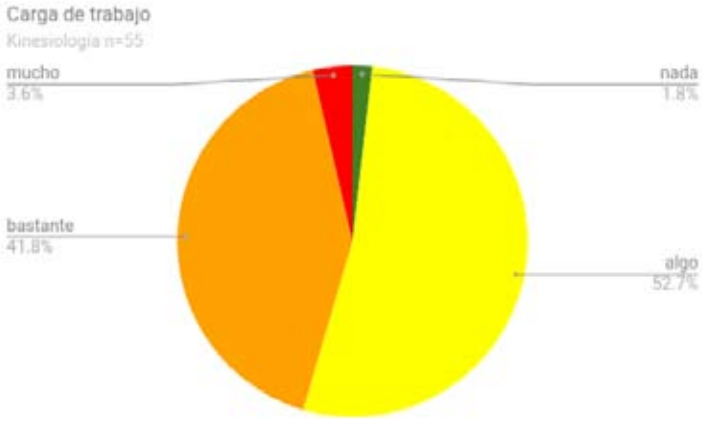



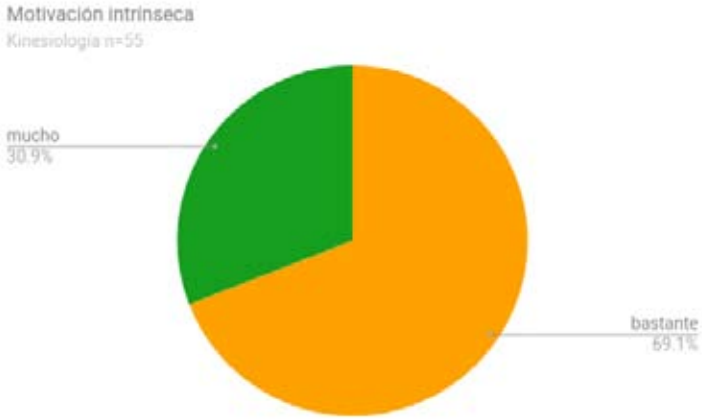

Valoración por Compañeros
Kinesiología n=55
M
21.8%
A
30.9%
B
47.3%

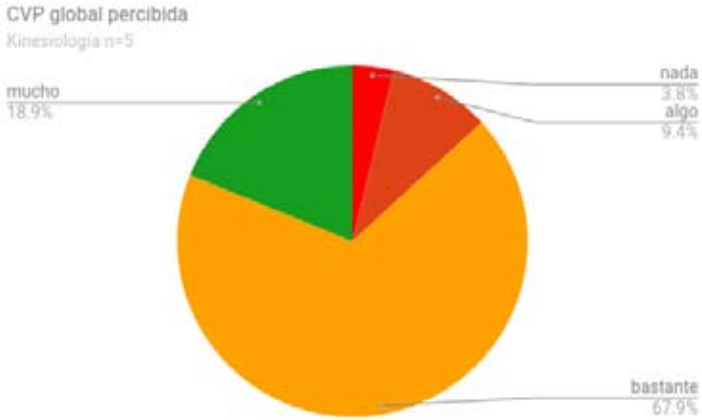

Valoración por Superiores
Kinesiología n=55
M
18.9%
N
5.7%
A
34.0%
B
41.5%

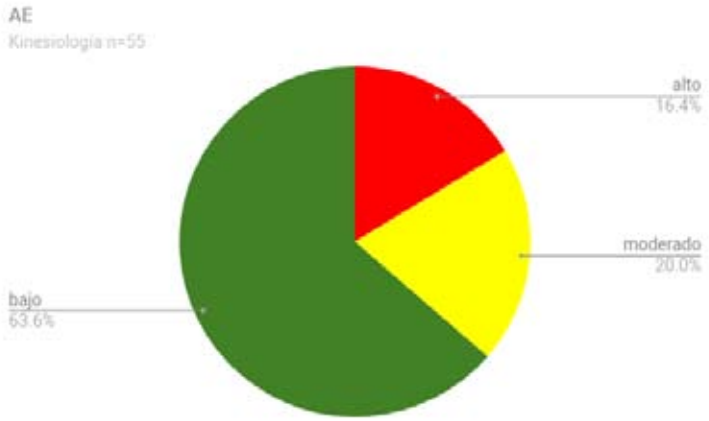

Apoyo directivo
Kinesiología n=55
mucho
3.6%
algo
21.8%
bastante
74.5%

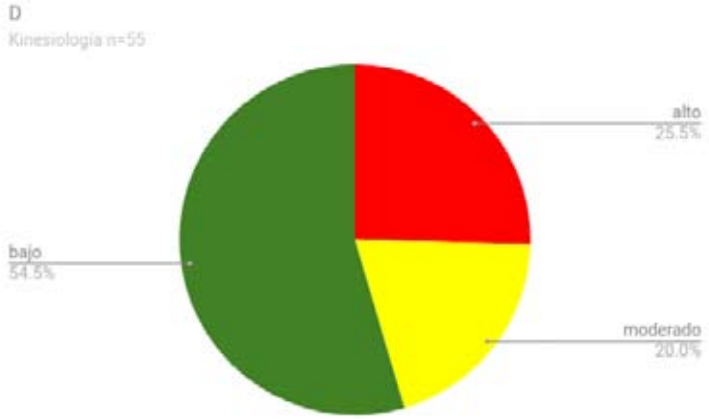

Carga de trabajo
Kinesiología n=55
mucho
3.6%
nada
1.8%
bastante
41.8%
algo
52.7%

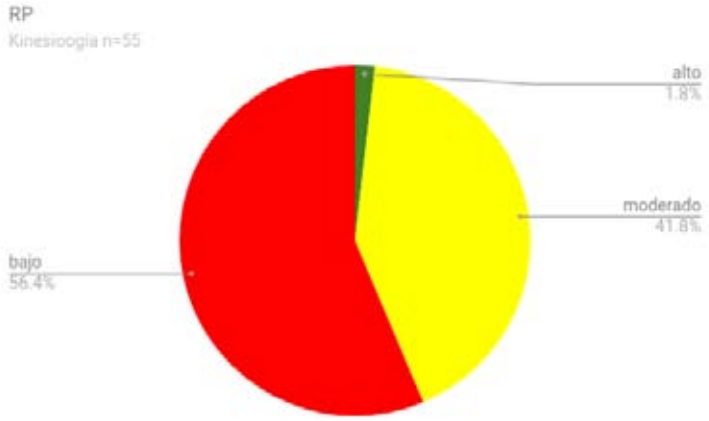

Carga de trabajo
Kinesiología n=55
mucho
3.6%
nada
1.8%
bastante
41.8%
algo
52.7%


Motivación intrinseca
Kinesiología n=55
mucho
30.9%
bastante
69.1%


CVP global percibida
Kinesiología n=5
mucho
18.9%
nada
3.8%
algo
9.4%
bastante
67.9%

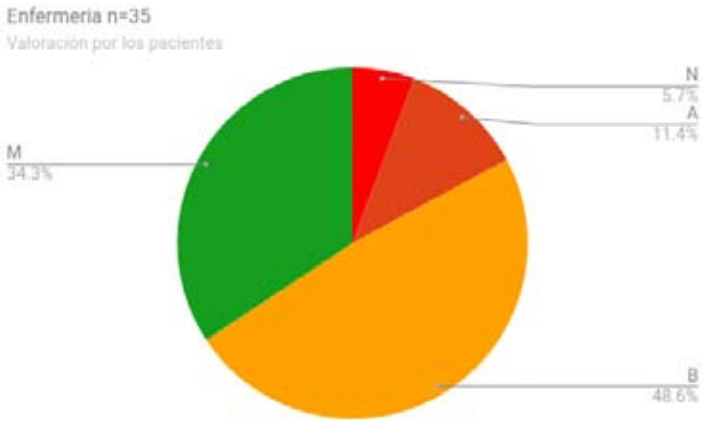

AE
Kinesiología n=55
alto
16.4%
moderado
20.0%
bajo
63.6%

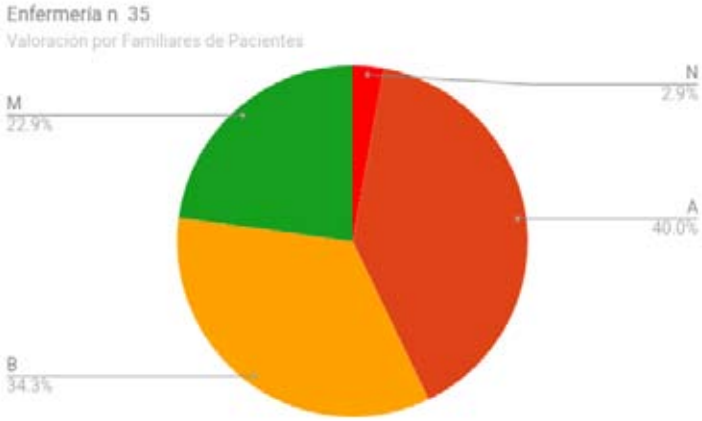

D
Kinesiología n=55
alto
25.5%
bajo
54.5%
moderado
20.0%

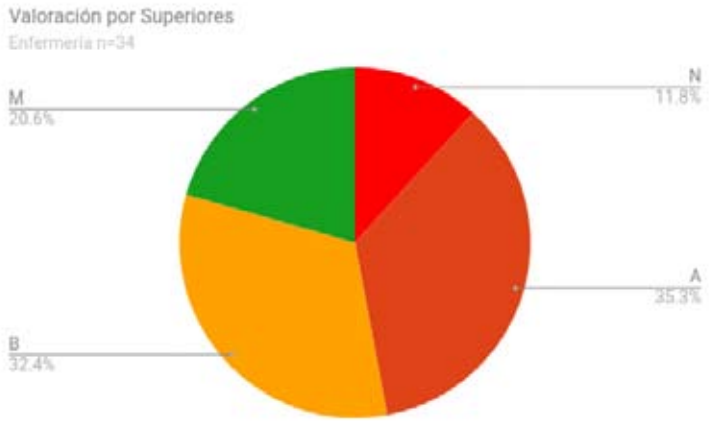

RP
Kinesioogia n=55
alto
1.8%
moderado
41.8%
bajo
56.4%

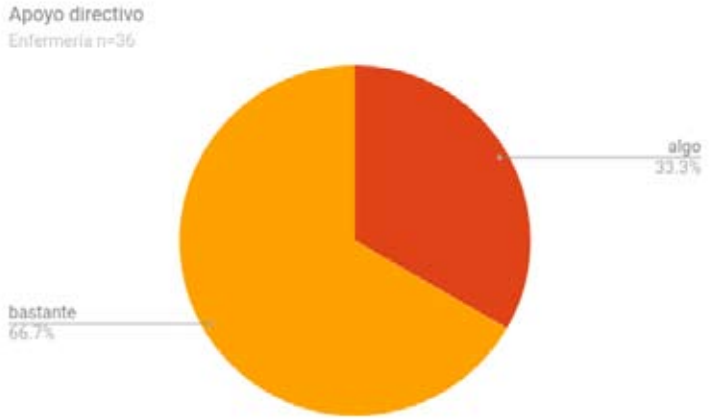
**Enfermería:** Total 36

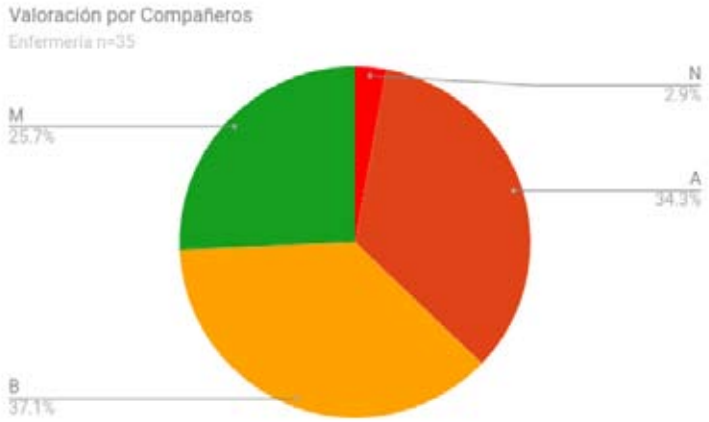
| | Edad | Hijos | Años de trabajo | Antigüedad en el cargo actual |
|---|---|---|---|---|
| promedio | 43 | 1 | 16 | 9 |
| mínimo | 27 | 0 | 1,5 | 1,5 |
| máximo | 64 | 6 | 32 | 21 |
| mujeres | 22 | | | |
| hombres | 14 | | | |
| casados | 18 | | | |
| solteros | 12 | | | |
| div-sep | | | | 3 |
| no tiene otro trabajo | | | | 19 |
| sí tiene otro trabajo | | | | 17 |
| no hace guardia | | | | 15 |
| sí hace guardia | | | | 21 |
| no tiene enfermedades crónicas | | | | 28 |
| sí tiene enfermedades crónicas | | | | 8 |
| no tuvo licencias por enfermedad en el último año | | | | 20 |
| sí tuvo licencias por enfermedad en el último año | | | | 16 |
| el problema de salud | | | | |
| no se originó en el trabajo | | | | 5 |
| sí se originó en el trabajo | | | | 12 |

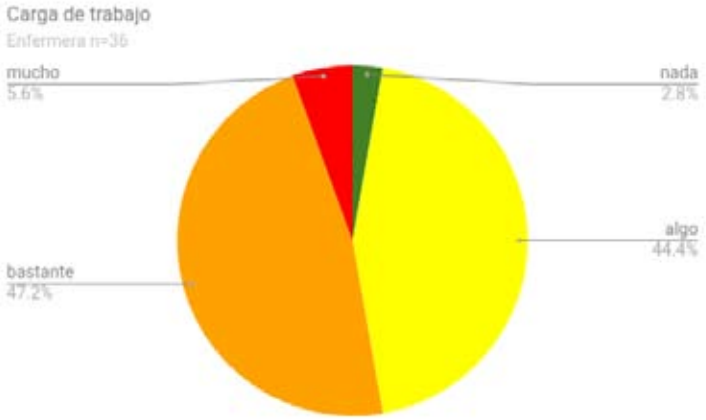


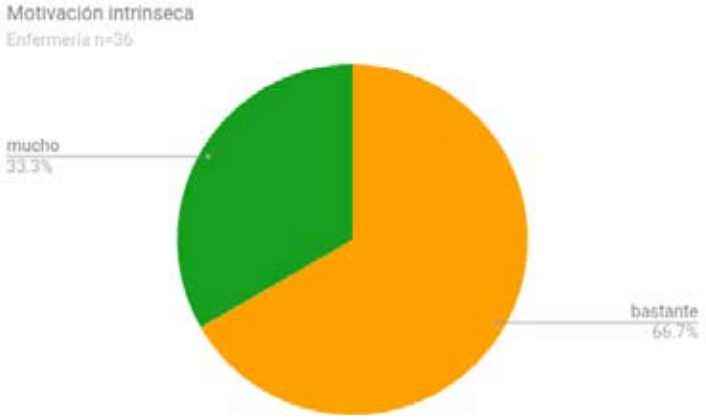



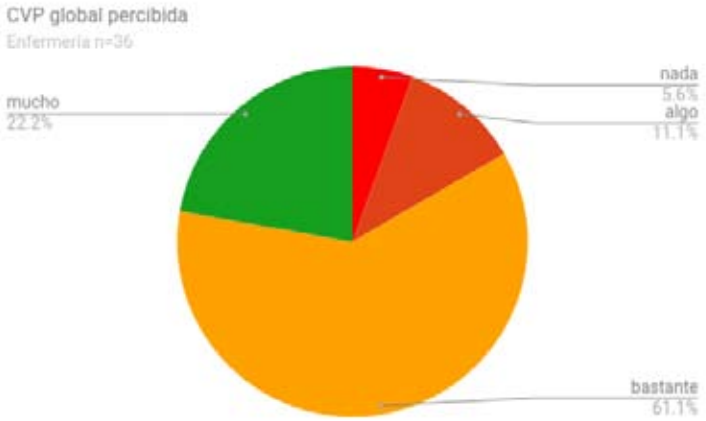

Valoración por Superiores
Enfermería n=34
N
11.8%
A
35.3%
B
32.4%
M
20.6%

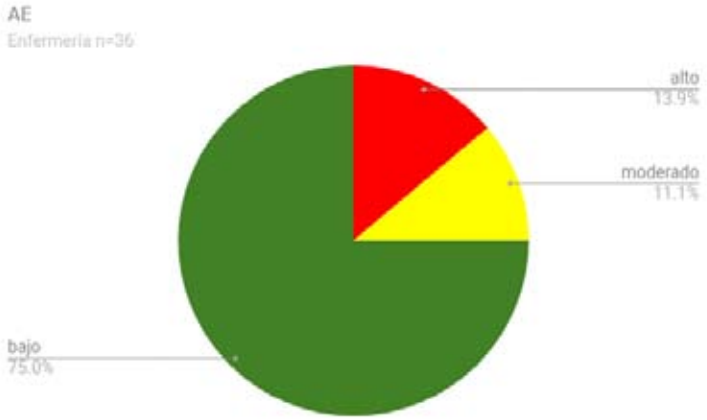

Apoyo directivo
Enfermería n=36
algo
33.3%
bastante
66.7%

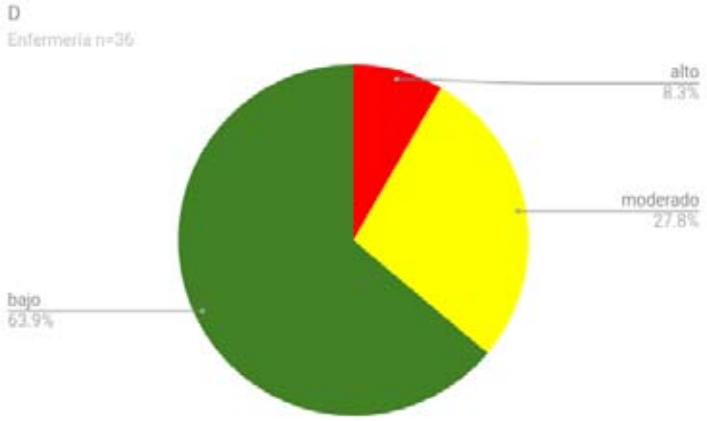

Valoración por Compañeros
Enfermería n=35
N
2.9%
A
34.3%
B
37.1%
M
25.7%

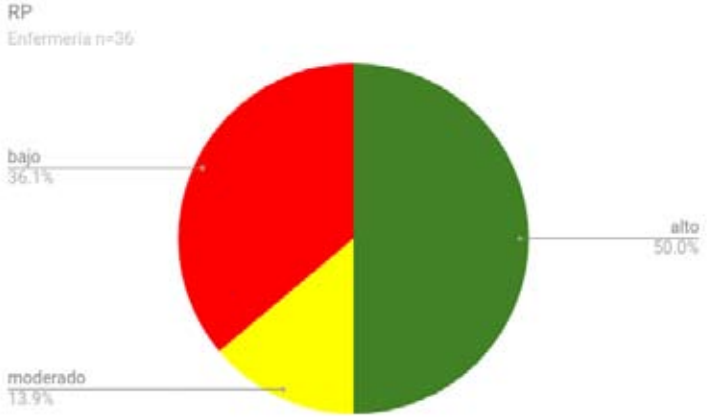

Carga de trabajo
Enfermera n=36
mucho
5.6%
nada
2.8%
algo
44.4%
bastante
47.2%


Motivación intrinseca
Enfermería n=36
mucho
33.3%
bastante
66.7%


CVP global percibida
Enfermería n=36
mucho
22.2%
nada
5.6%
algo
11.1%
bastante
61.1%


AE
Enfermería n=36
alto
13.9%
moderado
11.1%
bajo
75.0%


D
Enfermería n=36
alto
8.3%
moderado
27.8%
bajo
63.9%


RP
Enfermería n=36
bajo
36.1%
alto
50.0%
moderado
13.9%

## *Resultados cualitativos basados en las entrevistas:*

Debemos advertir que el desarrollo de las entrevistas y su posibilidad de análisis han sido muy desiguales. Algunas se han centrado y ceñido a los aspectos sugeridos a abordar teniendo como referencia el desarrollo conceptual de la cursada; y otras, sin embargo, han sido muy escuetas, o se han centrado en un sólo aspecto del trabajo del profesional, dejando otros sin explorar. La necesidad de la creación de un instructivo que orientase a los alumnos en la realización del trabajo de campo puede indicar los déficits en las habilidades relativas a la metodología de la investigación y a la presentación y estructuración de trabajos grupales escritos y orales.

Consideramos que la inexperiencia específica frente a una práctica como la entrevista es también un determinante importante de este resultado. Aún contando con el acompañamiento docente y el instructivo, la realización del trabajo grupal en general, y de la entrevista en particular, han arrojado resultados generalmente insatisfactorios: poca articulación teórico-clínica; dificultades para establecer objetivos y luego una entrevista en función de ellos; dificultad para encontrar recurrencias y/o divergencias entre los cuestionarios y la entrevista.

También es necesario señalar que esta indagación busca comprender las múltiples realidades de los entrevistados concebidas como construcciones mentales creadas en base a sus experiencias situadas, para resaltar los elementos de consenso y disenso que se reiteran o que se distinguen por alguna singularidad significativa. No se considera que dichas construcciones sean "verdaderas o falsas" aunque sí, más o menos percibidas y reveladoras.

## *1. Placer o Sufrimiento en el trabajo:*

a. La mayoría de los entrevistados kinesiólogos refieren disfrutar su trabajo y haber logrado desempeñarme en el área específica de su elección. Por otro lado, describen formar parte de grupos de trabajo donde prevalece una organización del trabajo de tipo estructurante.

b. La totalidad de los entrevistados de kinesiología señala que disfruta su trabajo, y en su mayoría, expresan tener buena relación con sus compañeros y superiores. La capacidad de ser creativos es señalada por casi la totalidad de los entrevistados, marcando mayores posibilidades creativas en los cargos superiores, con lo cual, sumado a otros elementos, podemos pensar que perciben un trabajo mayormente estructurante.

c. En el caso de enfermería, la mayoría de los entrevistados relatan tener un trabajo rutinario, con pocas variabilidad en cuanto a procedimientos. No obstante refieren tener mecanismos defensivos individuales o colectivos que les permiten sobrellevar estos aspectos. Las posibilidades más creativas se encuentran en quienes ejercen un rol de autoridad (ej. Jefe de enfermería).

d. En diez de las personas entrevistadas en instrumentación quirúrgica (iq), perciben una organización de trabajo de tipo estructurante, dado que sienten placer en su desempeño profesional. A pesar de que la mayoría relata que dicha profesión no ha sido su primera elección vocacional, la misma les gratifica, infiriéndose un grado importante de realización personal y profesional. Con respecto a lo mencionado, si bien la mayoría de las encuestadas se sienten reconocidas por sus compañeros, pacientes y superiores en su labor, refieren que la profesión no está valorizada en lo económico, razón por la cual, dos de las encuestadas están estudiando otra carrera para tener mayor solvencia.

## 2. *Delimitación del rol profesional:*

a. En las entrevistas realizadas a enfermería se describe generalmente un trabajo rutinario, de control de signos vitales, aplicación de medicinas, higiene y confort, administración de alimentos, acciones tendientes a mantener al paciente en las condiciones necesarias para su recuperación. Se trata de un trabajo heterogéneo que se desempeña tanto en el ámbito público como privado (internaciones domiciliarias por ejemplo). Mayormente son trabajos de asistencia a la salud, no tareas de promoción de la salud.

b. Un gran porcentaje de las preguntas diseñadas por los alumnos de enfermería y kinesiología indagan percepciones sobre la enfermedad de los pacientes y su rol en el tratamiento; por lo que podríamos suponer que el área de desempeño profesional que más reconocen es el ámbito clínico, en detrimento del ámbito de la docencia e investigación y de actividades de promoción de la salud. En este sentido, el quehacer del enfermero y del kinesiólogo aparece reducido a un rol predominantemente asistencial.

c. En dos casos de enfermería refieren que la relación con profesionales de otras disciplinas es satisfactoria, sin llegar a ser un trabajo realmente interdisciplinario.

d. El *"hacer bien a la gente"* aparece explicitado en varias de las entrevistas a los kinesiólogos, expresado también de modos indirectos (rehabilitación de lesiones). Por otra parte, el *"para ayudar a la gente"* aparece frecuentemente ante la pregunta del motivo de elección de la carrera en los alumnos.

e. Ocho de las instrumentadoras entrevistadas hacen referencia a un trabajo rutinario, que deja muy poco margen a la creatividad. Las tareas se circunscriben a la recepción de los pedidos de farmacia, preparación y reposición de insumos, chequear que los quirófanos posean el instrumental adecuado para llevar adelante una intervención quirúrgica, cerciorarse que estén los estudios clínicos de los pacientes, como así también, que esté firmado el consentimiento informado.

f. Dos de las entrevistadas en iq tienen tareas de docencia, coordinación y supervisión. En esos roles poseen mayor capacidad de toma de decisiones, perspectivas de crecimiento y de creatividad en sus quehaceres profesionales.

g. Diez de las entrevistadas en iq destacan la importancia del trabajo en equipo. En su mayoría, hacen alusión a que el mismo posee características de un grupo cooperativo: *"ante una urgencia todos nos ayudamos para cumplir el objetivo"*. Sin embargo, dos entrevistadas refieren que en sus respectivos equipos de trabajo a veces prima el *"individualismo"* y el *"destacarse frente a los superiores"*, dificultándose de esta manera el trabajo y, consecuentemente, el grupo se torna más competitivo.

h. Una de ellas no visibiliza que el equipo de trabajo sea interdisciplinario sino más bien, que las relaciones al interior del mismo son verticalistas: *El cirujano es quién "tiene el poder"* por sobre las instrumentadoras: *"yo soy el médico, soy el que manda y vos obedeces"*.

## 3. *Aptitudes y/o competencias necesarias para ser un buen profesional:*

a. En doce de las entrevistas analizadas a kinesiólogos puede verse que los entrevistados se reconocen como personas responsables, con ganas de actualizar conocimientos y capacidad para realizar su trabajo. También señalan una buena capacidad de trabajo con compañeros, sean colegas o de otras disciplinas, señalando para ello la importancia de mantener buenas relaciones personales.

b. En cinco entrevistas a kinesiólogos se señalan habilidades de gestión, responsabilidad, esfuerzo, trabajo interdisciplinario, habilidades diagnosticas, establecer buenas relaciones profesional-paciente basadas en la confianza como elementos claves para el buen desempeño profesional.

c. En diez entrevistas con instrumentadoras, las mismas reconocen como competencias necesarias para un desempeño idóneo: ser proactivas, responsables, prolijas, tener buena capacidad de contención con el paciente. A su vez, destacan la importancia de trabajar en equipo y tener buenas relaciones con pares y superiores. Por último, la mayoría menciona la necesidad de capacitación continua: *"Nunca dejarse estar, el saber no ocupa lugar…"*.

## 4. *Manejo de la transferencia e implementación de la disociación instrumental:*

a. Doce de los entrevistados kinesiólogos señalan la importancia de mantener una buena relación con los pacientes, ganarse su confianza, escucharlos, al tiempo de no involucrarse en exceso. Destacan la necesidad de implementar una disociación instrumental centrada en su valor para el profesional.

b. Tres profesionales kinesiólogos dijeron haberse "identificado" y haberse "angustiado" alguna vez con los pacientes y que sólo con el tiempo lograron "hacerse más duros" y haber "aprendido a separar las cosas". Respecto de ello uno dijo: "me involucro mucho; a veces no me cuido".

c. En esos tres casos de kinesiología por momentos esta dificultad era justificada en su discurso con el argumento de que la labor de los kinesiólogos "es muy humanitaria".

d. Dos de esos tres kinesiólogos dieron cuenta de haber atendido amigos, conocidos y familiares.

e. La mayor parte de las entrevistadas iq refieren la importancia de tener una buena relación con el paciente basada en la confianza y una buena comunicación, destacando la importancia de *"Poder ayudarlos, escucharlos"*.

f. En muchas de las entrevistadas iq reconocen haber logrado una adecuada disociación instrumental con el tiempo: *"Al comienzo de mi carrera era complicado mantener una distancia y hacer a un lado lo sentimental…pero con el tiempo lo logre"; "no te voy a negar que me sentía desbordada cuando comencé, pero al pasar el tiempo te acostumbras"*.

g. Cuatro de las instrumentadoras entrevistadas mencionan que se han angustiado frente a algún caso en particular (pacientes jóvenes con un estado terminal, niños, ancianos, quemados, etc).

h. Frente a lo expuesto, dos de las entrevistadas iq refieren mecanismos defensivos para poder realizar su trabajo: *"Hubo casos en los que me bajaba la presión, me sentía mal y me descomponía dentro de la cirugía…por eso deshumanizo bastante el trabajo con los pacientes; trato de no involucrarme porque me parece que de esta forma puedo desarrollar mejor mi trabajo*". En otro caso, una entrevistada refirió haberse negado a realizar una operación, al verse identificada con la problemática de la paciente.

## 5. *Condiciones y organización de trabajo:*

a. Tres kinesiólogos refieren no contar con los espacios físicos e instrumental necesario para tratar adecuadamente a sus pacientes en sus lugares de trabajo (ni para realizar correctamente los ejercicios de rehabilitación de sus pacientes ni ellos colocarse en las posiciones correctas de modo de no perjudicar su propia postura) . Incluso algunos refieren directamente a los consecuentes daños que esta situación causa en el cuerpo del profesional: uno de ellos concurre a sesiones de masajes descontracturantes para aliviar sus dolores debido a esas condiciones laborales.

b. Dos de ellos refirieron a los "celos" y la "competencia" que existe entre los mismos kinesiólogos en sus lugares de trabajo.

c. Ocho de las entrevistadas iq refieren malas condiciones laborales, en torno a la falta de insumos y personal necesarios para llevar adelante una intervención quirúrgica. A su vez, destacan la falta de reconocimiento de la profesión, en relación a lo económico, destacado la mala remuneración percibida con respecto a otros profesionales de la salud.

d. Dos de las entrevistadas iq se encuentran conformes con sus condiciones laborales, debido a que ejercen un rol docente y de supervisión. Ambas poseen dos trabajos.

## 6. *Carga horaria:*

a. Más de la mitad de los entrevistados kinesiólogos tienen una carga horaria alta. Algunos lo señalan como un factor de estrés y otros no.

b. La mayoría de las instrumentadoras trabajan de 6 a 10 hs. diarias. Cuatro refieren poseer dos trabajos y hacer guardias. Sin embargo, lo referido no pareciera ser un factor que lleve a un desgaste laboral.

## 7. *Algunos elementos singulares:*

a. Tres de los entrevistados kinesiólogos responden exclusivamente desde su labor clínica al hablar de su satisfacción respecto del trabajo, sólo uno lo hace incluyendo también su labor docente, cuando tres de ellos realizan tareas docentes.

b. Dos de los entrevistados kinesiólogos incluyen a la "confianza" que puedan generar en el paciente como elemento necesario para obtener los mejores resultados posibles en el tratamiento. Otros dos sólo refieren a posibilidades biológicas del organismo a la hora de evaluar dicha cuestión.

c. Ocho de las entrevistadas iq circunscriben su ejercicio profesional al área asistencial, valorándose la dimensión placentera en dicha elección. Solamente dos entrevistadas refieren sentirse gratificadas en su labor docente.

d. Dos de las entrevistadas en iq refieren no tener deseos de ascender en la profesión, debido a que el aumento de las responsabilidades, no va acompañado de un reconocimiento económico.

e. Tres de las entrevistadas iq mencionan tener objeción de conciencia, por lo cual, se abstienen de trabajar en algunos procedimientos quirúrgicos (cuando se trata de pacientes pediátricos, ancianos, por ejemplo). A su vez, otra entrevistada menciona plantear objeción de conciencia con pacientes que son testigos de Jehová: "*Si el paciente no puede decidir por sus propios medios, yo no soy quien para decidir por él*". En otro caso, una entrevistada refiere que por cuestiones religiosas no trabaja en procedimientos quirúrgicos referentes al aborto.

## *Implicancias:*

Consideramos que la información y los conocimientos producidos en estas indagaciones permiten sentar bases para un análisis de situaciones de formación profesional que articula el aprendizaje grupal e interdisciplinario con las prácticas reales y concretas de las profesiones en las que se desempeñarán los futuros graduados; y los exhorta tempranamente a asimilar algo esencial para sus futuras prácticas, cuyos desempeños críticos o eficientes, serán necesariamente producto del buen o mal abordaje de los conflictos manifiestos y/o latentes que subyacen en toda grupalidad.

Esperamos también que el desarrollo sostenido de esta línea de trabajo de docencia e investigación de la cátedra arroje pautas y elementos de orientación para los alumnos, que se conviertan en aptitudes y competencias tendientes a considerar la importancia de promover ambientes propicios de bienestar laboral; al tiempo que les ayude a detectar con anticipación aquellos gérmenes de conflicto que conllevarían al sufrimiento, el estancamiento y el abroquelamiento en prácticas rígidas, fragmentadas y deshumanizadas de la atención y la realización profesional en salud.

Esta propuesta evaluativa pretendió también construir una mayor articulación entre la Licenciatura en Organización y Asistencia de Quirófanos, la Enfermería y la Kinesiología y Fisiatría dependientes del Instituto de Salud de la UNAJ en las cuales se desarrolla nuestra tarea docente, posibilitar el intercambio de conocimientos e implementar y consolidar acciones que contribuyan tanto a la experiencia y formación en investigación de docentes como a la formación de los estudiantes.

Creemos además en la utilidad que estas experiencias pueden aportar para actuar en el mejoramiento o mantenimiento de un bajo nivel de *burnout* y en un incremento de la percepción de nuestros trabajadores con respecto a su calidad de vida profesional, considerando el aporte que dichas indagaciones y sus resultados pueden significar para el mayor y mejor conocimiento de cuáles son las condiciones que sostienen una organización de trabajo 'estructurante'. En términos de Dejour: *que se inscriban como una herramienta en la conquista del equilibrio psíquico y de la salud de los trabajadores,* objetivos que no pueden escindirse de la misión de unas carreras y un sector que se denominan como tal.

En este sentido, consideramos que los resultados de nuestra línea de exploración pueden constituirse en un punto de partida para imaginar, elaborar e implantar medidas encaminadas a mantener y mejorar la productividad y la calidad de las áreas de salud del territorio, apoyando a los trabajadores en su desempeño para conservar lo más bajo posible el nivel de *burnout* y aumentar su percepción de calidad de vida en el trabajo -y por lo tanto su salud mental- actuando principalmente sobre aquellas dimensiones que puedan resultar peor valoradas.

De la misma manera, creemos que esta línea de investigación y de acción abre la posibilidad de un debate amplio entre trabajadores, gestores, docentes y alumnos para intercambiar sobre las ideas, las prácticas y las políticas territoriales que abordan los resortes de la llamada calidad de vida profesional y su vinculación con la calidad de atención; centrando su labor tanto en la formación de profesionales competentes para el trabajo en equipo ante situaciones complejas, como en el derecho a una salud de calidad para el ciudadano y para los trabajadores del sector.

Desde estas perspectivas, consideramos posible construir y programar espacios de reflexión conjunta sobre la práctica (encuentros, talleres, jornadas científicas y de actualización) a nivel territorial para:

- Implementar actividades que sostengan la integración de una visión conjunta entre la misión y los objetivos de la Universidad y las organizaciones de salud.
- Preservar las redes de comunicación y fomentar la colaboración permanente entre universidad y sectores laborales y comunitarios.
- Alimentar las oportunidades de capacitación conjunta que mejoren los recursos instrumentales de los trabajadores de salud, así como las competencias psicosociales de los estudiantes.
- Adquirir competencias en la identificación de funciones y responsabilidades propias de la actividad laboral, registrando ambigüedades y conflictos de roles.
- Diseñar desde la Universidad dispositivos de soporte para la prevención y protección de los trabajadores frente a situaciones de ansiedad y angustia.
- Apuntalar los vínculos entre trabajadores, docentes y estudiantes ponderando el trabajo en grupo y evitando el aislamiento entre teoría y práctica.
- Consolidar ejes participativos de discusión de problemas y casos entre docentes, estudiantes y trabajadores de salud.
- Fortalecer los recursos personales en el manejo de la ansiedad para afrontar el estrés o desgaste laboral en situaciones difíciles de relación con autoridades, colegas, pacientes o familiares de los mismos, preservando el manejo del equilibrio y la disociación instrumental (otro de los conceptos trabajados en las cursadas, cuyo autor es José Bleger) entre la (sobre)implicación y la indiferencia con relación a la tarea.
- Apreciar y sostener el valor de los recursos o habilidades comunicativas y de negociación para la resolución de los problemas.

- Acentuar la importancia del reconocimiento personal y colectivo de las actividades adecuadamente finalizadas.

- Diseñar e implementar con los estudiantes recursos y técnicas de autoevaluación de los trabajadores para detectar y reestructurar situaciones que pueden devenir problemáticas.

- Fomentar y apuntalar habilidades y competencias que sostengan la motivación y el sentido del buen desempeño del trabajo en salud.

- Apreciar la inclusión en los ámbitos de trabajo de técnicas de relajación psicofísica para que el trabajador alcance mejores condiciones de afrontamiento y recuperación de energía y satisfacción en la actividad laboral.

- Colaborar con la identificación y sistematización de información actualizada sobre la temática, con alimentación permanente y estudios de profundidad acerca de la disponibilidad (oferta) de recursos humanos profesionales, técnicos y auxiliares en el área; flujos de la formación y capacitación de estos recursos; vínculos de trabajo, desempeño y productividad del personal; regulación laboral y profesional; organización, conflictos y negociación.

- Brindar aportes para la elaboración de una planificación interna de evaluación y mejora con proyección hacia las diferentes escalas territoriales de las políticas y la gestión de recursos humanos en salud

En la perspectiva de estas líneas de acción se encuentra el diseño de procesos con participación activa de estudiantes y trabajadores implicados en la gestión, el trabajo y la capacitación de recursos humanos, con el fin de construir espacios y procesos que den respuestas multidimensionales e integrales para ser aplicados en la formación de los recursos humanos necesarios para la gestión de calidad de los diferentes niveles y escalas territoriales en las que se despliegan las políticas de salud.

En esta línea entendemos también que se pueden encarar medidas conjuntas de educación y sostenimiento de la salud entre docentes y estudiantes en distintos y complementarios niveles de actuación para:

- Desestigmatizar los aspectos emocionales de la tarea, el burnout, estrés o desgaste laboral como problemas de un sujeto, y entenderlos como parte y emergente del trabajo en el contexto institucional y social en que ocurre, teniendo en consideración que el Síndrome de Burnout describe una situación en que el trabajador se va viendo afectado poco a poco en su salud debido a la exposición a unas determinadas condiciones de trabajo que no le resultan controlables a pesar de poner en juego todos sus recursos personales.

- Procesar colectivamente las experiencias de los trabajadores para reactivar la valoración intersubjetiva de la labor y la motivación, sosteniendo e incrementando la posibilidad de disfrutar de la tarea desde la ética del cuidado, tanto del paciente y la población, como de los mismos trabajadores y estudiantes.

- Convocar a la participación de los trabajadores, docentes y estudiantes en la conformación de un dispositivo transversal de abordaje de las distintas temáticas que afectan la salud del sector en función de la formación de los profesionales y la detección, control, sostenimiento y/o mejoramiento de las condiciones psicosociales e institucionales del trabajo.

Desde estas directrices, comprendemos que introducir a los alumnos de las carreras de salud en el campo de la investigación en la interfase salud/trabajo a través del desarrollo de las líneas de indagación mencionadas en las respectivas currículas, contribuirá a que los estudiantes comprendan la importancia de la formación y entrenamiento en temas que hacen a la integración y valoración de la dimensión subjetiva en relación al desempeño laboral para su futura práctica profesional.

## REFERENCIAS


- Clúa Espuny JL, Aguilar Martín C. *La calidad de vida profesional y el orgullo de trabajar en la sanidad pública. Resultados de una encuesta.* Atención Primaria, 1998; 22:308-13
- Cabeza, C; *La calidad de vida de los profesionales*. 2000.FMC 7, (Supl.7): 53-68.
- Dejours, C.; *El Factor Humano;* Ed. Lumen; BsAs; 1998
- Dejours, C.; *Trabajo y desgaste Mental;* Ed. Lumen; BsAs; 2001
- Fernández Araque, AM; Santa Clotilde Jiménez, E; Casado del Olmo, MI. *Calidad de vida profesional de los profesionales de enfermería en atención primaria de Soria*. Biblioteca Lascasas, 2007; 3 (1). Disponible en http://www.index-f.com/lascasas/documentos/lc0213.php
- Freud, S. *El malestar en la cultura* (1930)*;* Obras Completas; T XXI, Ed. Amorrortu; BsAs; 1982
- Freud, S. *Psicología de las masas y análisis del yo* (1921)*;* TXVII, Ed. Amorrortu; BsAs; 1982
- García Sánchez S. *La qualitat de vida profesional como a avantatge competitiv*. Revista de Qualitat, 1993; 11:4-9
- Jasiner G.; *Coordinando grupos. Una lógica para los pequeños grupos.* Lugar editorial; Buenos Aires; 2008.
- Jubete Vázquez MT, Lacalle Rodríguez-Labajo M, Riesgo Fuertes R, Cortés Rubio JA, Mateo Ruiz C. *Estudio de la calidad de vida profesional en los trabajadores de atención primaria del Área 1 de Madrid.* Aten Primaria, 2005; 36:112-4.
- Martín, J.; Cortéz, J.F.; Morente, M.; Caboblanco, M.; Garijo, J. y Rodríguez, A.; *Características métricas del Cuestionario de Calidad de Vida Profesional* (CVP-35). Gaceta Sanitaria, Vol. 18, Nº 2. Barcelona. Marzo-Abril; 2003.
- Mingote, J.C.; Síndrome Burnout o Síndrome de desgaste profesional. Formación Medica Continua en Atención Primaria. Vol.5, No.8 Octubre 1998.
- Miñarro, J., Verdú, M., Larraínzar, M. & Molinos, F.; La Satisfacción Laboral en el Hospital Asepeyo-Sant Cugat del Vallés. Gestión Hospitalaria, 13, 26-30; 2002
- Newman, K y Maylor, U.; The NHS Plan: nurse satisfaction, commitment and detention strategies. 2002.Health Services Manage;15: 93-105

- Peiró,J.-Prieto,F. *Tratado de Psicología del Trabajo. Volumen I: La actividad laboral en su contexto*. Editorial Síntesis, Madrid; 1996
- Pichon Rivière, E. *El proceso grupal*; Nueva visión. BsAs; 1985
- Romero, R.: Grupo, objeto y teoría, Paidos. Buenos Aires Volumen II
- Rubio Navarro; E; *Reglas de Oro de un Buen Clima Laboral - Los factores humanos y técnicos que influyen decisivamente en la productividad de una empresa;* disponible en www.elmundo.es/sudinero/noticias/noti12.html
- Varela-Centelles PI, et al. *Satisfacción laboral de los odontólogos y estomatólogos del servicio gallego de salud.* Rev. Esp. Salud Pública, 2004; 78 (3): 399-402
- Varo, J.; *Gestion Estrategica de Calidad en Servicios Sanitarios;* Ed.: Diaz de Santos; 1994.
- Walker, S.R; *Quality of life: Assessment and Aplication*. Lancaster: Mpt. Press; 1998.
- Wolfberg Elsa (comp.); *Prevención en Salud Mental. Escenarios actuales;* Lugar editorial; Buenos Aires; 2002.

# *CARACTERIZACIÓN DEL USO Y ACCESO A MEDICAMENTOS DE USO FRECUENTE EN ESCENARIOS COMUNITARIOS EN EL MUNICIPIO DE FLORENCIO VARELA*

MARTÍN SILBERMAN[1,3] - NATALIA DELUCA[1] - MARICHE SCAGLIA[1] - ARIEL SÁEZ DE GUINOA[1]
MARISEL HARTFIELD[1,2] - DIEGO QUARTULLI[2] - NADIA PERCOVICH[1] - NATALIA BAIGORRIA[1]
MARIANA SARACENO[1] - DANIEL ALBANO[1] - DIEGO DE ZAVALÍA[1]

**PALABRAS CLAVE**

*Uso racional de medicamentos | Acceso a medicamentos*
*Primer nivel de atención | Salud comunitaria*

## PRESENTACIÓN:

El presente trabajo forma parte del avance de un proyecto de investigación del programa de salud comunitaria del Instituto de Ciencias de la Salud. Este programa busca generar y compartir conocimiento acerca de las condiciones de salud/enfermedad/atención/cuidados de la población de la Región, la provincia y el país. Se promueve el estudio de la situación de salud desde la perspectiva de los determinantes sociales de la salud, para mejorar la comprensión de los fenómenos sociosanitarios y así poder realizar propuestas que fortalezcan las estrategias para su abordaje y resulten de utilidad a los ejecutores de políticas socio sanitarias. En virtud de la complejidad del campo, coexisten abordajes multidisciplinares que dan lugar a diferentes estrategias en investigación, vinculación y docencia para formación de recursos humanos en salud.

El trabajo que se presenta en esta oportunidad se organiza en diferentes etapas sucesivas que buscan conformar un modelo que permita caracterizar el uso y acceso a medicamentos en diferentes espacios territoriales a lo largo de un período de tiempo de por lo menos 10 años. Para ello se planifica el proceso de etapas, en la que una de las primeras es poner a prueba el instrumento de medición

1 Instituto de Ciencias de la Salud
2 Instituto de Ciencias Sociales y Administración.

en un estudio piloto. En esta ocasión se presentan los fundamentos del proyecto, las bases teóricas y metodológicas y los resultados del estudio piloto realizado en el mes de mayo de 2017.

## INTRODUCCIÓN:

Los medicamentos mejoran la salud de las personas, previniendo, controlando y limitando la morbimortalidad asociada a enfermedades agudas y crónicas. El acceso a medicamentos es un derecho humano y resulta de la interacción de una compleja red de procesos, eventos, actores y sus intereses, incluyendo instituciones de investigación y desarrollo, industrias química y farmacéutica, agencias reguladoras, sistemas y servicios de salud, y la población Usuaria del medicamento. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), los Estados tienen que garantizar el acceso a los medicamentos y por ello deciden brindar cobertura a fármacos esenciales para tratar patologías prevalentes que afectan a la gran mayoría de la población[1]. En América Latina, los precios de los productos farmacéuticos y el gasto total en medicamentos siguen aumentando mientras que el número de unidades farmacéuticas vendidas disminuye. Esta tendencia indica que un número cada vez mayor de personas se ven privadas de las terapias necesarias. Para los pobres, el acceso a los medicamentos está limitado principalmente por precios inasequibles, alrededor del 72% de los gastos farmacéuticos son de bolsillo y los pobres gastan una parte mucho más alta de sus ingresos en medicamentos que en grupos más ricos[2] .

El precio de los medicamentos, que se determina tanto por factores relacionados al mercado como por la capacidad adquisitiva de familias y gobiernos, representa una barrera al acceso, porque afecta la capacidad de los individuos, familias y proveedores públicos y privados de pagar por ellos[3]. Los altos precios también afectan negativamente el uso adecuado de los productos farmacéuticos. A veces, quienes no pueden pagar un tratamiento completo comprarán una fracción de la dosis indicada, o se auto-medicarán y posiblemente comprarán el medicamento equivocado debido a su precio más bajo[4]. La inflación de los precios de los productos farmacéuticos, asociada con la reducción del acceso de la población a los medicamentos, es resultado de las políticas desregulatorias adoptadas en muchos países. Estas políticas no han generado soluciones ni ventajas desde el punto de vista social y sanitario. La formación de los precios de los medicamentos no solo está relacionada con la eficiencia sino también, de manera muy especial, con la equidad[5.] En 1991 en Argentina se firma el Decreto 2284 de desregulación económica que modifica la normativa sanitaria y desregula el mercado farmacéutico. Este decreto, entre otras cosas, autorizó la venta de medicamentos de venta libre (sin receta) fuera de las farmacias. Al contrario de lo que se esperaba, estabilización a la baja de los precios a partir de la competencia y mejoría del acceso a los medicamentos, sobre todo a población de bajos recursos; la industria del medicamento incrementó sus precios, las unidades vendidas decayeron entre 1991 y 1995 un 12,9%, mientras que la facturación se incrementó en el mismo período un 68,9%. Los precios minoristas medios se incrementaron un 92,6%[6] 10 El gasto en salud per cápita en Argentina para 2014 fue de 605,188 USD. De esto, más del 55% corresponde al sector público, del 45% restante correspondiente al gasto privado el 68,9% resulta de gasto de bolsillo del paciente. Según datos de la Encuesta de utilización y gasto en servicios de salud correspondiente al año 2010 (nota al pie 4 anterior), el componente principal del gasto privado es el gasto en medicamentos, un 44% del gasto total. Esta situación se agudiza en los sectores pobres de la población donde la proporción de los ingresos familiares dedicada a gastos de bolsillo en medicamentos resulta más alta. De acuerdo a los datos de la encuesta, 69,3% de las personas usaron medicamentos en los últimos treinta días. Más las mujeres (75%) que los varones (64%). El uso de medicación crece sistemáticamente con la edad. Los de 60 años y más superan en un 70% a los niños de hasta 14 años. Los afiliados a algún servicio de seguridad social superan en

su uso (72%) a los no afiliados (64,5%). Una cuarta parte (25,3%) de las instancias de uso se refiere a medicamentos para el dolor de cabeza u osteomuscular. Un 14,1% da cuenta de consumos de medicamentos para la presión o el corazón. La fiebre, gripe o tos comprenden un 11,9% de las instancias. Los antibióticos dan cuenta de un 7,9%. El asma y la alergia un 3,6%, la diabetes un 3,1%. El colesterol, por su parte, un 2,7%. Los medicamentos tranquilizantes o para dormir 2,6%. Otro aspecto importante en torno al uso del medicamento se refiere a identificar los procesos de automedicación y su impacto. La automedicación se ha definido de forma clásica como "el consumo de medicamentos, hierbas y remedios caseros por propia iniciativa o por consejo de otra persona, sin ser prescripto por un profesional de la salud". También, a partir de algunas ventajas que ofrece hay autores que defienden que debe ser entendida como "la voluntad y la capacidad de las personas-pacientes para participar de manera inteligente y autónoma en las decisiones y en la gestión de las actividades preventivas, diagnosticas y terapéuticas que les atañen"[7]. De este modo, el fenómeno de la automedicación constituye un tema de debate entre investigadores y profesionales de la salud, con posturas que van del rechazo absoluto (por los daños que puede generar a la sociedad el uso indiscriminado y sin orientación médica de los medicamentos) hasta su defensa (aduciendo que es la forma de optimizar y equiparar la atención en salud a toda la población). Existe una amplia bibliografía internacional que aborda tanto desde una perspectiva general como específica (es decir relacionada con una enfermedad en particular) las problemáticas de la automedicación y del uso no racional de los medicamentos[8]. Además existen numerosas investigaciones que dan cuenta del uso de medicamentos en regiones específicas y de implementación de programas para lograr un uso racional de medicamentos. La existencia de estas últimas publicaciones se debe que para diseñar sanitarias no sólo es necesario conocer que existe automedicación y mal uso de los medicinemos, sino cómo se producen estos fenómenos en una población específica. Justamente, los análisis específicos que relacionan el mal uso de medicamentos con la progresión de una enfermedad particular dan cuenta de la necesidad de este conocimiento. Ahora bien, el material bibliográfico sobre consumos de medicamentos en Argentina es escaso, parcial y desactualizado y no hemos encontrado estudios específicos para la población del Municipio de Florencia Varela. Esta falta de estudios es lo que hace necesaria y pertinente a la investigación propuesta.

El medicamento es un bien social y constituye un importante determinante de la salud de los ciudadanos. La Constitución nacional consagra el derecho a la salud y dentro de este derecho se entiende que el medicamento cumple un rol esencial para hacer efectivo ese derecho. Pero los medicamentos también pueden eventualmente ser la causa de las enfermedades: los datos disponibles señalan que el 50% son prescriptos, dispensados o utilizados de manera inadecuada. Ante esta situación, la OMS estableció como prioridad mejorar la racionalidad del uso de medicamentos, y promover la evaluación y vigilancia de ese uso[9]. Es necesario conocer los tipos, volumen, y motivos por los que se utilizan de modo irracional los medicamentos, para poder así elegir estrategias adecuadas, eficaces y factibles para lograr un uso racional de medicamentos. Por otra parte, en contextos de pobreza y desigualdad, al acceso a los medicamentos sufre severas limitaciones. Uno de los fenómenos trazadores de la vulnerabilidad social y económica de la precarización laboral es la pérdida del acceso a la atención de la salud debido a la imposibilidad de afiliarse a una obra social. Esto deriva en retraso en la prevención de enfermedades diagnósticos tardío, tratamientos extemporáneos o inexistentes, agravamiento de condiciones de salud, mediados muchas veces por la falta de acceso a la medicación. El municipio de Florencia Varela es uno de los 24 municipios que conforman el área denominada Gran Buenos Aires, (GBA). De acuerdo, al censo de 2010 cuenta con 426.000 habitantes, 51,21% de los cuales no tienen cobertura de salud[3] y el 17% de los hogares cuen-

3 La falta de cobertura de salud en el conurbano bonarense es del 38,31%, en la provincia de Buenos aires del 35,33% y en el País del 36%. Fuente elaboración propia en base a datos del INDEC Censo Nacional de Población,

ta con necesidades básicas insatisfechas [10]. Por lo tanto, las condiciones que enfrenta la población del municipio de Florencio Varela tiene características que la hacen vulnerable a la falta de acceso a la atención de la salud, y en relación a ello, al consumo adecuado de medicamentos. Existe un gran desconocimiento por parte de los servicios de salud sobre las estrategias de atención de la población y su relación con el consumo de medicamentos. Hay estudios sobre gasto, y algunos sobre uso de medicamentos realizados desde datos secundarios que ya tienen muchos años de publicados[11]. Por ello se hace necesario realizar trabajos que generen información que permita caracterizar el tipo de uso de los medicamentos de en los hogares y poder describir la frecuencia por edades, sexo, patología tipo de medicamento, dosis utilizada, tipo de prescripción, quién lo dispensa y como lo obtiene. Esta información puede resultar de mucha utilidad en materia de salud pública para el municipio de Florencio Varela, y para todos los actores del sector salud ya que a partir del conocimiento de la misma se pueden orientar mejor los recursos públicos y privados en materia de salud.

El objetivo del presente trabajo es el de caracterizar el uso de los medicamentos en población general del municipio de Florencio Varela, Buenos Aires, para ello se propone conocer los medicamentos de uso frecuente en población general de acuerdo a la edad, y al tipo de medicación, relacionar el uso de dichos medicamentos con los padecimientos que originan su utilización, caracterizar al tipo de responsable de la indicación, e identificar el origen del medicamento consumido

Metodología: se realizará la programación del trabajo en cuatro etapas: Diseño de muestra, diseño del instrumento de medición, planificación del trabajo de campo; creación del sistema de carga de los datos y confección y consistencia de base de datos. El diseño de la muestra se realizará mediante muestreo aleatorio estratificado multietápico[12]. Esto es, un procedimiento que respeta la aleatoriedad en todas sus etapas, al tiempo que intenta reducir el error muestral mediante la construcción de diferentes estratos muestrales que maximicen la heterogeneidad externa y minimice la interna de cada uno de ellos. La estratificación se hará en función un análisis multivariado a nivel de cada radio sobre los datos del Censo de 2010. Para eso se utilizará los datos del cuestionario básico (los datos del cuestionario ampliado sólo existen a nivel de departamento y no de radio). El proceso implica la exportación de los datos censales, en formato Redatam a formato de microdatos (CSV o .SAV) mediante un convertidor construido para tal fin[13]. El trabajar con microdatos permitirá que el análisis multivariado para la construcción de los estratos se realice a nivel de los hogares y no, la usual estrategia de utilizar sólo sexo y edad y con promedios poblacionales a nivel de la unidades administrativas como los radios. La creación de los estratos a nivel de radio permitirá la selección aleatoria de un subconjunto de aquellos para, en una etapa posterior, seleccionar de modo sistemático 10 hogares por cada punto muestra. Las personas al interior del hogar no son elegidas por azar, sino en función de si consumen o no algún medicamento. Esto último permitirá afirmar a nivel poblacional algunas características de las personas que efectivamente consumen (por ejemplo, edad) pero no sobre los que no consumen. De modo complementario el procedimiento anterior sí permitirá afirmar la cantidad y tipo de consumo de medicamentos y su relación con algunas características de los hogares (ubicación, hacinamiento, etc.) El utilizar como marco muestral la información censal también permite el uso de los polígonos de los radios para la construcción de mapas tanto para el diseño de la muestra como para la difusión de resultados. En este sentido, se espera poder construir una serie de mapas digitales online e interactivos gracias a la posibilidad de convertir la información oficial, disponible en formato shapefile, a un formato más amigable con el mundo web como puede considerarse al geo-json. Este último, permite la programación en java-script, lenguaje plenamente

Hogares y Viviendas 2010, procesado con Redatam +Sp

integrado a los navegadores actuales, lo que, a su turno también permite su visualización en teléfonos celulares. Para ejecutar esto último se utilizará el programa carto.

En cuanto a la ejecución de trabajo de campo se debe organizar un equipo coordinador y supervisor del campo que se encarga de la capacitación, monitoreo y asignación de los puntos muestras a los encuestadores y el control del avance de los mismos. Capacitación de encuestadores se deben seleccionar y capacitar al personal que realizará las encuestas. Sistema de carga, confección y consistencia de base de datos. Consiste en el diseño y puesta en funcionamiento de un sistema de carga on-line que permita la carga descentralizada de los datos. La misma puede incluir subidas de datos para geo-referenciar cada hogar. El sistema debe incluir controles de consistencia para reducir los errores de carga. Construcción y posterior consistencia global de la base de datos. La salida a campo debe realizarse en un tiempo máximo estimado de 30 días para que la información sea consistente.

En cuanto al instrumento de recolección de datos se privilegiará un cuestionario equipado con preguntas abiertas y cerradas, con las siguientes variables a recabar: Datos socio demográficos: identificación y ubicación del hogar (localidad, barrio, calle y número oficial). La ubicación luego se geo-referencia en latitud y longitud para realizar análisis espaciales y mapas dinámicos. Material predominante de la vivienda: piso, paredes y techo. Condición de de habitabilidad: Hacinamiento, Número de habitantes permanentes y número de cuartos para dormir. Si poseen cobertura de obra social, definir cuál. Lugar de atención predominante del grupo familiar: Centro de salud, hospital, Clínica, consultorio particular, otro. Definir cuál. Presencia de enfermedades crónicas que requieren tratamiento permanente, definir cuál/es. En caso de requerir medicación permanente, si en el último mes no ha podido conseguir alguno de los mismos. Definir cuál/es De cada medicamento consumido en el último mes por algún integrante del hogar especificar: - Edad del integrante que consumió el medicamento. - Marca comercial del medicamento. - Presentación del mismo (comprimidos, cápsulas, gotas, jarabe, inhalante, otro). - Dosis/día consumida. - Motivo por el cual la persona dice que consume el medicamento. - Tipo de indicación: profesional médico, farmacéutico, otro profesional de salud, autoindicado, indicado por un familiar o conocido, u otra persona. - Origen: indicar dónde consigue el medicamento si es en servicios de salud público definir cuál, farmacia u otro comercio de cercanía,. Si se lo entrega un familiar o conocido. A partir de incorporar estas variables se podrá reconocer el tipo de consumo de medicamentos de acuerdo a determinadas características del hogar y también de acuerdo a los diferentes conglomerados que conforman la muestra. Por otro lado se podrá tener información sobre las condiciones de acceso y uso racional de los medicamentos de acuerdo a las variables socioeconómicas relevadas y de acuerdo al tipo de servicio de salud mayormente utilizado. La posibilidad de repetir el relevamiento de manera periódica permitirá captar las variaciones en el consumo de los medicamentos de acuerdo a las modificaciones del contexto, ya sean de políticas de salud o de condiciones sociales y/o económicas.

## RESULTADOS PRELIMINARES Y APORTES DEL GRUPO AL ESTUDIO DEL PROBLEMA EN CUESTIÓN:

Se realizó una experiencia piloto en la localidad de Ricardo Rojas, Florencio Varela. Se realizó una encuesta en una muestra de 11 manzanas del barrio elegidas por ser las que usualmente se encuentran dentro del área de influencia de la asignatura Articulación Comunitaria, de la carrera de Medicina de la UNAJ. Previamente los vecinos habían sido informados de las actividades del centro de salud universitario Padre Gino, conocían la experiencia de la universidad en el sector y ello hacía más fácil la entrada de los encestadores a las viviendas. Se incorporaron 94 viviendas de las 340 aproximadas

que existen en la zona elegida, en ellas viven 394 personas. Se realizó una encuesta preliminar en la que se pudo obtener información muy valiosa para los objetivos que se propone el presente trabajo. En principio, más del 10,6% de las viviendas poseen piso de tierra; y de ellas, el 40% son de paredes de madera. En total, las 329 personas que habitan las viviendas encuestadas manifiestan consumir 232 medicamentos diferentes; lo que significa que se consumen 2,47 medicamentos por hogar y que 7 de cada 10 personas consumen al menos un medicamento. De éstos, el 23,4% corresponden a analgésicos/antitérmicos; el 17,4% son medicamentos relacionados al asma, el 16,5% corresponde a medicación para tratar la hipertensión arterial, los antibióticos representan al 8, 7% de los medicamentos, mientras que la medicación para la diabetes representa al 5,2% del total. Un dato importante es que del total, el 16,3% de los medicamentos fueron autoindicados o recomendados por un familiar o conocido. Esto es más preocupante en cuanto al uso de antibióticos ya que el 66,6% de los antibióticos son utilizados para infecciones virales de acuerdo a lo manifestado por las personas. En cuanto a la adquisición, el 88,8% de los medicamentos consumidos han sido adquiridos por los pacientes, de los cuales el 9% los compraron en quioscos. Esto tiene consecuencias muy negativas, en primer lugar el pago de bolsillos de medicamentos es la forma mas ineficiente y desigual de adquisición ya que termina siendo mucho más caro y posiblemente fomente la automedicación; por otro lado casi el 10% de los medicamentos tiene una fuente no segura de compra, almacenamiento y de dispensación; lo que los torna inseguros para el consumo. Por lo expuesto, si bien el grupo es de reciente formación, lleva trabajando 2 años, el mismo presenta solidez y capacidad de realización del trabajo. Coexisten en el grupo profesionales de diferentes disciplinas y trayectorias, con especializaciones, maestrías y doctorados que acreditan experiencia en equipos de trabajo de investigación.

## CONCLUSIONES:

Hemos realizado exitosamente esta primera etapa en dos jornadas de trabajo con dos grupos de encuestadores capacitados que en grupos de dos visitaron las manzanas seleccionadas y aplicaron el cuestionario sin inconvenientes. Las preguntas fueron comprendidas en su totalidad por las personas encuestadas y la duración promedio de la realización deuna encuesta estuvo en el orden de los 8 minutos desde el momento en que el entrevistado se acerca a informarse de la encuesta.

La información obtenida, a pesar de ser de una muestra pequeña presenta consistencias con otras encuestas nacionales oportunamente citadas, sobre todo en la frecuencia de consumo de algunos medicamentos.

Creemos que se ha concluido exitosamente esta primera etapa, por lo que estamos en condiciones a pasar a la etapa de selección de la muestra, tal como se presentó en el apartado metodológico.

Universidad Nacional ARTURO JAURETCHE

**Encuesta domiciliaria sobre uso de medicamentos**

Datos socio demográficos:

Vivienda:

1. Municipio: _____ 2.Localidad: _____ 3. Fecha: ___/___/___

4. Calle: _____ 5. Nº oficial: _____ 6. Tel: _____

7.Entre_____ y_____ 8.Barrio:_____

_____ 9. Número de personas que conviven de manera permanente: _____ 10. Número de cuartos para dormir: _____

11. Material predominante de la vivienda: **Piso**: Tierra/Material/Revestimiento **Paredes**: Madera/Chapa/material

12. Cuenta con Obra social: Si / No ¿Cuál? .....

| 13.: Lugar de atención Principal del grupo familiar | |
|---|---|
| Centro de salud | Clínica |
| Hospital | Otro |
| Consultorio particular | |

14. En los últimos 30 días algún integrante de la familia, por algún problema de salud o por alguna enfermedad crónica ¿ha consumido algún medicamento?
    a. Si
    b. no
15. ¿Cuál/cuáles?
16. En los últimos 30 días algún integrante de la familia, por algún problema de salud o por alguna enfermedad crónica ¿no ha podido obtener algún medicamento necesario?
    c. Si
    d. no
17. ¿Cuál/cuáles?

Universidad Nacional ARTURO JAURETCHE

| | Edad | Marca comercial[1] | Presentación[2] | Dosis/día [3] | Motivo[4] | Indicación[5] | Origen[6] |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | |

1. Marca comercial: nombre con que es conocido el medicamento (Ibupirac, bayaspirinas, etc) 2. Presentación: comprimidos/jarabe/crema/otro (mg de Dosis de cada unidad). 3. Cantidad de comprimidos/día. 4. Motivo: Diagnóstico/afección, poner lo que la persona define como padecimiento principal que lo hace consumir el medicamento. 5. Indicación: quién indica (médico, familiar, farmacéutico, autoindicado, otro). 6. Origen: ¿cómo lo obtiene?, compra en farmacia, kiosco, familiar, centro de salud, hospital, otro.

## REFERENCIAS


1. Marín GH, Polach MA. Medicamentos de alto costo: análisis y propuestas para los países del Mercosur. Rev Panam Salud Publica. 201; 30 (2)167–76

2. Homedes N, Ugalde A. 2001. Improving the use of pharmaceuticals through patient and community interventions. Social Science and Medicine 51:99 –134

3. Auxiliadora Oliveira M, Luiza V L, Urruth Leão Tavares N, Serrate Mengue S, Dourado Arrais P S, Rocha Farias M, da Silva Dal Pizzol T, Ramos L R, Dâmaso Bertoldi A, Acesso a medicamentos para doenças crônicas no Brasil: uma abordagem multidimensional. Revista de Saúde Pública 2016501s-13s. Disponible en: http://w.redalyc.org/articulo.oa?id=67248914005. Fecha de consulta: 20 de julio de 2017.

4. Homedes N, Ugalde A. Improving access to pharmaceuticals in Brazil and Argentina. Health Policy Plan. 2006;21(2):123–31

5. Tobar F. Economía de los medicamentos genéricos en America Latina. Rev Panam Salud Publica. 2008; 23(1):59–67.

6. Alonso V. Consumo de medicamentos y equidad en materia de salud en el Área Metropolitana de Buenos Aires , Argentina. Rev Panam Salud Pública. 2003;13(6):400–6.

7. Dennis R. Estudio sobre la Automedicación en una Localidad de Bogotá. Rev Salud Pública. 2009;11(3):432–42

8. Entre otros: WHO. Guidelines for the medical assessment of drugs for use in self-medication. Copenhague: WHO-Regional Office for Europe. 1986. Vilarino J, Soares I, Silveira C, Rödel AP, Bortoli R, Lemos R. Perfil da automedicaçäo em municipio do Sul do Brasil. Rev Saude Pub 1998; 32(1):43-9. Saradamma RD. Social factor influencing the acquisition of antibiotics without prescription in Kerala State, South India. Soc Sci Med 2000; 50(6):891- 903. Durgawale PM. Practice of self medication among slum-dwellers. Indian J Public Health 1998; 42(2): 53- 5. Price LJ. In the shadow of biomedicine: self- medication in two Ecuadorian pharmacies. Soc Sci Med 1989; 28:905-15. Laure P. Investigation on self-medication: from disease to performance. Therapie 1998; 53(2): 127-35. Domingues P. H., Faria, G. T. F., Andrade K. C. de, Sá P. T. T. de, Silva M. T., Pereira M. G. Prevalence of self-medication in the adult population of Brazil: a systematic review. Rev. Saúde Pública, 2015. http://dx.doi.org/10.1590/S0034-8910.2015049005709. Dan Cui, , Xinliang Liu, , Peter Hawkey, Hao Li, Quan Wang, Zongfu Mao, Jing Sun. Use of and microbial resistance to antibiotics in China: a path to reducing antimicrobial resistance. Journal of International Medical Research, 2017. 10.1177/0300060516686230 Sisay, M., Mengistu, G., Molla, B., Amare, F. & Gabriel, T. Evaluation of rational drug use based on World Health Organization core drug use indicators in selected public hospitals of eastern Ethiopia: a cross sectional study. BMC Health Services Research 2017. https://doi.org/10.1186/s12913-017-2097-3

9. Silva de Aquino D, Por que o uso racional de medicamentos deve ser uma prioridade?. Ciência & Saúde Coletiva 200813733-736. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63009720. Fecha de consulta: 20 de julio de 2017.

10. El 9,2% de los hogares del conurbano bonaerense cuentan con necesidades básicas insatisfechas. Fuente: Observatorio del Conurbano Bonaerense, ICO-UNGS con base en Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001 y 2010, INDEC. Disponible en: http://observatorioconurbano.ungs.edu.ar/wpcontent/uploads/005Hogares-y-porcentaje-con-NBI-por-partido-2010.pdf Fecha de consulta: 7 de agosto de 2017.

11. Encuesta de utilización y gasto en servicios de salud, Argentina 2010. Dirección de estadísticas e información en salud, Secretaría de políticas, regulación e institutos; ministerio de salud de la Nación. 2012 32 pp. Disponible en: http://deis.msal.gov.ar/wp-content/uploads/2016/01/Serie10Nro21.pdf último acceso: 7 de Agosto de 2017.

12. KISH, L. (1965) Survey Sampling. New York, John Wiley & Sons.

13. DE GRANDE, P.(2016). El formato Redatam. Estudios demográficos y urbanos, 31, 3 (93) 811-832.

# *PROGRAMAS DE VINCULACIÓN COMO ESPACIO PEDAGÓGICO EN CIENCIAS DE LA SALUD*

VICENTE IERACE - NATALIA BAIGORRIA - MABEL VILLA - LILIANA RIVAS - VERÓNICA OJEDA - VIVIANA ATENCIO
MARÍA ROSA PETRONE - SOLEDAD HESAYNE - VERÓNICA RODAL - ORLANDO BARRIONUEVO

*Vinculación | Curricularización | Ciencias de la Salud*

## RESUMEN

En el marco del plan de trabajo del Ciclo Básico Común del primer año del Instituto de Ciencias de la Salud (ICS) se ha estipulado la realización de actividades de intervención comunitaria en salud, realizada en conjunto por las cuatro asignaturas del mismo, con la coordinación de Salud Pública.

Los objetivos de la actividad son pedagógicos, adquisición, generación y transmisión de competencias a estudiantes y docentes; de investigación, generación de nuevo conocimiento a partir del trabajo en comunidad y de vinculación sinérgica de la universidad e instituciones de la comunidad.

La primera jornada, consistente en una Observación Comunitaria, tendiente a relevar aspectos estructurales, sociales, comunitarios y culturales del barrio seleccionado y luego una encuesta para relevar condiciones de vida. En la segunda jornada se realizaron actividades de promoción de la salud y prevención de enfermedades prevalentes, orientadas a problemáticas específicas como dengue y enfermedades respiratorias.

Los objetivos pedagógicos fueron consolidados mediante actividades áulicas y en 2016 con la realización de la Semana de la Salud en la que todos los estudiantes realizaron presentaciones grupales.

En cada una de las actividades hubo interacción con organizaciones de la comunidad, con las cuales se coordinaron y se realizaron algunas de las acciones, especialmente las de promoción de la salud y prevención de enfermedades prevalentes. Por otra parte, siempre se interactuó con las Secretarías de Salud de los municipios (Berazategui y Florencio Varela) especialmente en lo relacionado con el contacto con las organizaciones de la comunidad y las actividades de promoción de la salud.

De la evaluación de las actividades, surge que el objetivo de vinculación de las mismas se encontró limitado por la masividad de la concurrencia a las actividades, ya que a cada una concurrieron un promedio de mil estudiantes.

Es por esto que durante este año se comenzó a reelaborar esta propuesta en base a la idea de su transformación en actividades permanentes de vinculación, con el formato de programas, a los cuales se incorporarán docentes y estudiantes de CBS, seleccionando ejes relacionados con problemas relevantes de Salud Pública.

Las actividades que se planificarán estarán orientadas a problemas de salud prioritarios por su transcendencia sanitaria y social, que posibiliten el abordaje interdisciplinario y que puedan curricularizarse, es decir incorporarse  trayectos académicos de la asignatura.

Se propone que, en la medida que los docentes se integren a los diferentes programas, las actividades, especialmente las de promoción de la salud y prevención de enfermedades prevalentes, se desarrollen dentro del marco de los mismos integrándose a ellos los estudiantes del CBS.

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza de las Ciencias de la Salud se encuentra en la actualidad ante la necesidad de un cambio profundo tanto en sus aspectos conceptuales como en lo referente a sus bases pedagógicas.

El planteo realizado por algunos autores ya en la década del sesenta, sobre la necesidad de incorporar las Ciencias Sociales a su curriculum, hoy es reforzado por el reclamo del abandono del paradigma biologista, aún vigente y predominante en la enseñanza de casi todas las carreras del área de la salud.

A esto se suman la necesidad de profundos cambios en lo pedagógico, ya que el antiguo modelo se corresponde también a una pedagogía arcaica que va de las estructuras curriculares totalmente fragmentadas a una pedagogía individualista, que toma escasamente en cuenta al estudiante como sujeto del proceso de aprendizaje y que sigue utilizando predominantemente metodologías expositivas, con escasa participación del alumno y un sistema de evaluación basado casi exclusivamente en el tradicional examen.

El surgimiento de un nuevo paradigma médico-social, a la par que hace indispensable revisar y modificar drásticamente los contenidos y la estructura curricular, obliga a repensar el proceso de mediación pedagógica, orientándolo hacia modalidades que prioricen la integración de los contenidos, posibiliten  un rol más activo de lxs estudiantes, con educadores involucrados fuertemente con el proceso de aprendizaje y con una concepción de la salud integral, que no deje de lado la centralidad de todos su determinantes y visualice al ser humano en su contexto histórico, como protagonista de sus derechos, como sujeto activo y autónomo en el cuidado de su salud.

## EL MODELO CONCEPTUAL FLEXNERIANO

La educación en Ciencias de la Salud está basada en los lineamientos del informe Flexner ("Medical Educación in the United States and Canadá") que fue dado a conocer en el año de 1910 y constituyó durante años la publicación sobre educación médica más trascendente en la literatura especializada.

La propuesta de Flexner se centró en el rol del médico en el tratamiento de la enfermedad, tanto que llega a plantear que si no existiera la enfermedad no tendría razón de ser la existencia del médico. Flexner puso un énfasis particular en tres áreas: el incremento de las ciencias básicas, el desarrollo de una estructura institucional más adaptada a lo que las sociedades necesitaban, y que pudiera incorporar elementos de enseñanza comunitaria y en tercer lugar el reconocimiento de las características sociales y personales de los estudiantes

De éstas tres propuestas sólo la primera fue incorporada e implementada, lo que tuvo gran impacto puesto que se produjo una explosión en el número de escuelas de medicina que basaron su enseñanza y prestigio en la transmisión y luego la generación de conocimientos de las ciencias sobre las que se fundarían luego las ciencias clínicas.

Las otras dos propuestas quedaron en el olvido y sólo desde hace algunos años están siendo incorporadas y valoradas por las escuelas de medicina (Brailosky, C y Centeno, A, 2012)

Flexner también le otorgó extrema importancia al Hospital Escuela como institución mediadora por excelencia, llegando a proponer que cada universidad tuviera su propio hospital

El modelo flexneriano se funda en el Modelo Biomédico, constituido desde el paradigma positivista. Considera que los problemas de salud son cuestiones puramente individuales y su perspectiva analítica separa cuerpo y mente.

Eduardo Menéndez lo caracteriza como Medico Hegemónico (MMH) y lo define como el conjunto de prácticas, saberes y teorías generadas por el desarrollo de la medicina científica, el cual desde fines del siglo XVIII logró dejar como subalternos al conjunto de prácticas, saberes e ideologías que dominaban en los conjuntos sociales, hasta lograr identificarse como la única forma de atender la enfermedad, legitimada tanto por criterios científicos como por el Estado (Menéndez, E. L. 2005).

## *El modelo Pedagógico*

El modelo pedagógico del paradigma flexneriano está centrado en el docente y basado centralmente en el dictado de clases expositivas.

El profesor debido a su experiencia, sabiduría y erudición y en muchos casos a su carisma, es el referente indiscutido y sin cuestionamientos, sin que cuenten para nada la historia, la experiencia, la cultura y la iniciativa de lxs educandos.

El curriculum tradicional, conformado por asignaturas o disciplinas docentes independientes y se caracteriza por su estructura rígida, con poca o ninguna relación interdisciplinaria, mantiene separadas las ciencias básicas de las clínicas y limita la incorporación de los conocimientos correspondientes a otras especialidades que no están incluidas en el plan de estudio.

Las asignaturas están sobrecargadas del contenido propio de su especialidad, con repeticiones innecesarias y contradicciones evidentes. Estos planes dan una visión fragmentada del ser humano y dificultan a los estudiantes adquirir una visión general e integral de este, como un todo único, con una escasa contextualización y un inadecuado abordaje de la complejidad en salud.

El/la estudiante dentro de este esquema es un receptor del discurso con escasas o nulas instancias de discusión o crítica.

La institución mediadora por excelencia del modelo es el Hospital Escuela, institución tradicional en la formación de las Ciencias de la Salud, cuyo rol formativo se cuestiona por constituir parte de la centralidad del modelo biomédico.

## *El Modelo Crítico*

El modelo "crítico", como contraposición del modelo flexneriano, se fundamenta en los cambios sustanciales de la concepción de la medicina, de la salud y del objeto de estudio u objeto de conocimiento de las mismas. Su base conceptual se funda en el Modelo Médico Social (MMS).

La salud se aborda desde un enfoque totalizador, social e histórico del sujeto y la enfermedad que padece: el ser humano es comprendido como totalidad bio- psíquica, inserto en un contexto social y ambiental.

Se valora tanto la importancia de la eficacia técnica como también la humana, además de la comunicación permanente entre equipo terapéutico y comunidad, poniéndose énfasis en la comprensión del otro y de su sufrimiento.

El modelo se fundamenta también en un abordaje preventivo-promocional basado en una concepción dinámica del Proceso Salud-Enfermedad.

Fueron importantes los aportes en este sentido realizados por Juan César García, médico argentino graduado en la Universidad Nacional de La Plata y posteriormente formado en Ciencias Sociales en la Facultad de Ciencias Sociales de Chile. En sus trabajos se evidencia la tentativa de entender la medicina dentro del marco de las ciencias sociales.

El estudio de García, realizado en la década del 70 en 100 escuelas de América Latina, demostró serios problemas de las escuelas o facultades de Medicina en cuanto a las actividades de enseñanza y el plan de estudio; la enseñanza de la medicina preventiva y social; el objeto de la enseñanza; el/la estudiante de medicina; las relaciones en el proceso de enseñanza; el personal docente; las características de las escuelas; su estructura administrativa; la articulación entre la educación media y la educación médica y la educación médica y la estructura social.

Entre las ideas interesantes observadas por García, encontramos su constatación acerca del poco cambio habido en el plan de estudio de las escuelas en el de los años anteriores a su estudio, a pesar de algunos mejoramientos tales como el aumento de horas por alumnos, mayor proporción de horas prácticas e introducción de nuevas asignaturas, los que constituyeron a su juicio cambios de naturaleza accesoria. (Borrell, 2005)

Al mismo tiempo, criticó el fraccionamiento del plan de estudio en materias, por lo que sugirió que la escuela debería estructurarse en grupos de jóvenes que trabajen en "talleres" como un equipo para que: a) identifiquen las necesidades o problemas de la población; b) seleccionen un determinado problema como foco de actividad; c) diseñen un plan para su solución; y d) lleven a cabo las actividades que forman parte del plan. (García, J.C, 1994)

Un importante aporte fue el realizado por la Conferencia Mundial de Educación Médica celebrada en Edimburgo, que en su declaración final presenta las grandes problemáticas comunes de la educación médica y *"plantea con carácter urgente la obligación que las facultades y escuelas de medicina, definan y asuman un nuevo contrato social que legitime su razón de ser frente a la sociedad"* (Declaración de Edimburgo,1988)

Los debates y conclusiones de dicha Conferencia traen a discusión algunos elementos e ideas propias de la educación médica que ameritan de su profundización, tales como:

- La necesidad de generar un nuevo modelo científico biomédico y social que proyecte y fundamente un nuevo paradigma educativo en función del individuo y de la sociedad;
- La necesidad de un nuevo sistema de valores que trascienda la influencia de los cambios de la práctica reconstruya la ética del ejercicio profesional y garantice la función social de atender las necesidades de salud de la población.
- La conveniencia de desarrollar estrategias de trabajo interdisciplinario y metodologías problematizadoras, que puedan enfocar con mayor profundidad y nuevos criterios de priorización la temática fundamental.
- Encarar el desarrollo de la integración docente asistencial-investigativa con la estrategia de atención primaria como objeto de investigación y aprendizaje, a fin de poner a prueba el conocimiento de la Universidad con la sociedad, alejándose de la utilización del espacio comunitario como simple campo de práctica.
- La incorporación de "actividades extramurales" y trabajo comunitario; el sistema de estudio-trabajo y las actividades de "integración docencia- servicio"; el desarrollo del eje de "atención primaria" y la incorporación de las ciencias sociales al estudio del proceso salud-enfermedad.

Ante la necesidad de soluciones a los problemas de incoordinación disciplinaria, surgen los currículos coordinados. Estos planes se caracterizan porque varias asignaturas (sin perder su individualidad) ordenan metódicamente sus contenidos de enseñanza con la finalidad de facilitar a los estudiantes la integración de los conocimientos.

En Cuba y en Venezuela se han realizado experiencias con planes de estudio de Medicina que proponen un esquema integrador de las ciencias básicas biomédicas a través de una disciplina académica denominada Morfofisiologia que agrupa contenidos correspondientes a las disciplinas científicas de Anatomía, Embriología, Histología, Bioquímica, Fisiología y Genética, siguiendo en lo esencial un eje integrador por aparatos y sistemas.

Otra propuesta educativa innovadora es la de la Universidad de Mc Máster (Canadá). La Escuela de Medicina de dicha universidad aplica el Aprendizaje Basado en Problemas, que se caracteriza porque el aprendizaje está centrado en el/la estudiante, desarrollando habilidades y competencias indispensables en el entorno profesional actual. (Morales Bueno, P y Landa Fitzgerald, V., 2004)

En nuestro país existen experiencias de varios años, como la de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Rosario, o más recientes como las de la Universidades de La Matanza, del Sur (Bahía Blanca) y desde 2015 la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)

## UN MODELO PEDAGÓGICO ALTERNATIVO

Ante la persistencia tanto de la concepción biomédica, como de un modelo pedagógico arcaico, con rasgos autoritarios, fragmentado y con ínfima participación del estudiante, se hace perentorio el cambio hacia un modelo alternativo. En línea con experiencias pedagógicas más renovadas Daniel Prieto Castillo nos alumbra con sus aportes:

> *"Lo alternativo se plantea siempre en relación con un punto de referencia. No estamos conformes con la actual forma de educar y pensamos en posibilidades viables en nuestro contexto. La universidad tiene que resolver problemas internos, del presente de su sociedad y, fundamentalmente, orientar su acción hacia el futuro. Para ello es necesario preguntarse por el sentido de su práctica". (Prieto Castillo, D. 2007:3)*

Las prácticas de vinculación comunitaria propuestas desde la asignatura Salud Pública nos acercan a pensar en una *educación alternativa*. Entendiendo este concepto como una invitación a superar lo vigente, debiendo orientar las prácticas de las ciencias de la salud hacia:

- Un nuevo marco conceptual, el Modelo Médico Social.
- El abordaje de la complejidad en salud.
- Un rol protagónico de lxs estudiante.
- Un curriculum integrado.
- La integración interdisciplinaria en el pregrado
- Formación en la red de servicios incluyendo la comunidad,
- La contextualización en lo local, regional y global.

Estos puntos son los que nos permitirán pensar currículos orientados a formar profesionales que se posicionen desde sostener una mirada integral e integradora de la salud, y de la misma como proceso en donde las determinaciones sociales jugaran un importante rol por lo que la contextualización socio, histórica y territorial se tornaran un eje fundamental el momento de planificar la formación de los futuros profesionales.

## LA ENSEÑANZA DE LA SALUD PÚBLICA EN LA UNAJ.

En el año 2015 se dio comienzo en el ICS a una serie de cambios curriculares aprobados en el año 2014. Los mismos dan forma a un nuevo diseño curricular para primer año compuesto por las asignaturas correspondientes al Ciclo Inicial de la Universidad y el Ciclo Básico en Salud (CBS).

El mismo comprende la realización una cursada común a todas las carreras de grado del ICS (Lic. en enfermería, Lic. en Kinesiología y Fisiatría, Lic. En Asistencia y Organización de quirófanos, Bioquímica, y Medicina) con el objetivo de fortalecer la interacción entre las mismas y generar un diálogo entre las disciplinas.

En el marco del plan de trabajo para este fin se estipuló la realización de actividades de intervención comunitaria en salud que incorporan diferentes saberes, prácticas y conceptos de las asignaturas correspondientes al primer año para que se materialicen en un espacio geográfico específico y de provecho para la Universidad.

La definición de estas actividades se realizó desde una visión de la asignatura coincidente con la concepción de la Nueva Salud Pública o Salud Colectiva, que preconiza la Escuela Latinoamericana, de la cual también se rescata el concepto de determinación social de la salud -enfermedad. (Breihl, J, 2013).

Uno de los principales desafíos que debemos plantarnos como docentes es intentar lograr que lxs estudiantes que cursan nuestra asignatura puedan vivir reales experiencias de aprendizaje significativo, entendido este como el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o una nueva información con la estructura cognitiva de la persona que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal.

Por esto se definió que el primer contacto de los estudiantes debía ser con las comunidades territoriales, con sus habitantes y sus realidades, en las que se desarrolla el proceso y se expresa la determinación social.

Entendiendo al territorio como un nexo entre lo macro y micro social, en donde por medio de la intervención directa se singularizan experiencias concretas en las cuales lxs estudiantes puedan tener sus primeros acercamientos a instituciones barriales, familias y percepciones de los usuarios de instituciones de salud, así como también de las problemáticas que vivencian.

Los territorios son una construcción social que se define y redefine continuamente a partir de las significaciones y usos que los sujetos construyen cotidianamente, a partir de historias comunes, usos y sentidos. Así como los sujetos son seres que poseen una historia, el territorio también la tiene.

La presencia de ideas, conceptos o proposiciones inclusivas, claras y disponibles en la mente de lxs estudiantes es lo que dota de significado a ese nuevo contenido en interacción con el mismo. Pero no se trata de una simple unión o ligazón, sino que, en términos de Ausubel, en este proceso, los nuevos contenidos adquieren significado para el sujeto produciéndose una transformación de las ideas de anclaje de su estructura cognitiva, que resultan así progresivamente más diferenciados, elaborados y estables. (Rodríguez Palmero, 2008)

En el caso de Salud Pública esta asignatura se encuentra, en el diseño curricular implantado en UNAJ a partir de 2015, integrando un bloque común, el Ciclo Básico de Salud, con otras tres asignaturas, Biología, Conocimiento y Ciencias de la Salud y Físico Química y con cuatro del ciclo inicial, Problemas de Historia Argentina, Prácticas Culturales, Matemáticas y Taller de lectura y escritura.

La primera de estas actividades, que se realiza alrededor de la cuarta semana del inicio del curso, permite correlacionar la observación y la encuesta domiciliaria con conceptos como Proceso Salud-Enfermedad, Historia Natural de la Enfermedad y Determinantes de la Salud.

En la misma lxs estudiantes tienen una primera aproximación a diferentes herramientas de recolección de datos, donde pueden comenzar a pensarse insertos en un territorio particular, donde los conceptos trabajados durante la cursada se pondrán en movimiento y adquirirán verdadera relevancia en tanto puedan ser encarnados por sujetos socio históricos realmente situados.

En la segunda actividad, que se realiza aproximadamente en la semana 10 posibilita relacionar las actividades que se realizarán, en general de promoción de la salud y prevención de enfermedades

prevalentes, con los temas desarrollados previamente, Promoción de la Salud, APS, Sistema de Salud, Políticas Públicas y Enfoque de derechos.

Esta actividad se fundamenta en la posibilidad de que puedan involucrarse activamente en procesos de promoción de la salud y prevención de enfermedades prevalentes que se tornen significativos tanto para lxs alumnos como así también para los sujetos que habitan el territorio donde se desarrollan.

## PROGRAMAS INTEGRADOS DE VINCULACIÓN CON EL TERRITORIO

De la evaluación de las actividades comunitarias del CBC surge que el objetivo de vinculación de las mismas se encontró limitado por la masividad de la concurrencia a las actividades, ya que de cada una participaron entre 800 y 1000 estudiantes.

Es por esto que durante este año se comenzó a reelaborar esta propuesta en base a la idea de su transformación en actividades permanentes de vinculación, con el formato de programas, a los cuales se incorporarán docentes y estudiantes de CBS, seleccionando ejes relacionados con problemas relevantes de Salud Pública.

Se propone que, en la medida que los y las docentes se integren a los diferentes programas, las actividades, especialmente las de promoción y prevención, se desarrollen dentro del marco de los mismos integrándose a ellos los estudiantes del CBC.

## VINCULACIÓN EN SALUD

A través de la Vinculación UNAJ pretende superar el tradicional concepto de "extensión universitaria" al cual propone transformar en un esquema de compromiso más activo con las problemáticas sociales, económicas o políticas de su ámbito territorial.

Es por esto  que se visualiza a la vinculación como un proceso formativo integrador y sistémico, cuyo núcleo es la interacción cultural Universidad – Sociedad, y el intercambio que se produce mediante la interacción, se genera la transformación de ambos y el enriquecimiento mutuo.

La vinculación como interacción entre la universidad y los diferentes actores sociales del territorio requiere necesariamente la presencia simultánea e integrada de las otras funciones sustantivas de las instituciones universitarias: la docencia y la investigación.

En el caso del Instituto de Ciencias de la Salud los vínculos con el territorio se encuentran establecidos desde sus inicios y la mayoría de sus propuestas formativas han surgido desde esta mutua interacción, existiendo una constante retroalimentación.

Múltiples son las actividades de vinculación desarrolladas por las diferentes carreras del área de salud, por lo que con el objetivo de coordinar y potenciar estas actividades surge la iniciativa desde la Dirección del ICS de crear esta función con el fin de integrar estas actividades y a su vez lograr una adecuada integración con el Centro de Política y Territorio, responsable de las acciones de vinculación en nuestra universidad.

# CURRICULARIZACIÓN DE LA VINCULACIÓN EN EL ICS: LOS PROGRAMAS DE VINCULACIÓN TERRITORIAL EN SALUD.

La curricularización de la vinculación supone "incorporar al trayecto académico (currículum) de lxs estudiantes universitarios, diversas modalidades de acciones de campo fuera del aula, en el territorio, que involucren las tres funciones sustantivas de la educación superior –docencia, investigación y extensión" (CIN 2012: 14)

Participar en este tipo de proyectos deviene en una experiencia educativa cuando a través de ella se habilitan espacios que permiten el encuentro entre distintos actores sociales. Así comprendida, la extensión no es transmisión sino acción intersubjetiva de problematización, concientización, reflexión y cambio. Mientras que la extensión como transmisión remite a una relación asimétrica lineal de aplicación o imposición, la extensión como acción dialógica es una práctica entre varios donde los cambios son el resultado de procesos de reflexión y concientización (Camilloni)

Para Rafaghelli:

> *"participar en este tipo de proyectos deviene en una experiencia educativa cuando a través de ella se habilitan espacios que permiten el encuentro entre distintos actores sociales. Así comprendida, la extensión no es transmisión sino acción intersubjetiva de problematización, concientización, reflexión y cambio. Mientras que la extensión como transmisión remite a una relación asimétrica lineal de aplicación o imposición, la extensión como acción dialógica es una práctica entre varios donde los cambios son el resultado de procesos de reflexión y concientización" (Rafaghelli, M. 2013: 22)*

Alicia Camilloni explica que esta modalidad

> *"no se circunscribe a movilizar durante un período estrecho a algunos docentes y a los estudiantes afectados al proyecto, sino que convierte a todos los que se impliquen seriamente en el proyecto curricular de formación, en interesados y protagonistas. Requiere, ciertamente…un verdadero cambio sociocultural en la institución universitaria" (Camilloni, A. 2013:11)*

El Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) señala que existen escasas experiencias en este sentido y destaca la importancia que ha tenido el intercambio de experiencias y evaluaciones sobre las mismas entre las distintas universidades. Entre las modalidades se señalan en el informe dos modalidades:

> *"Cursos -predominantemente optativos- dirigidos a estudiantes de grado, con validez curricular ya que se traducen en créditos del plan de estudios de la carrera que se cursa. Por lo general son diseñados y organizados por la Secretarías de Extensión y abiertos a estudiantes de distintas carreras.*
>
> *Prácticas sociales que, fundamentadas y definidas desde su potencial formativo, y desarrolladas bajo la responsabilidad de docentes y tutores, son incluidas con validez curricular y con carga horaria en el plan de estudios de la carrera de que se trate." (CIN 2012: 14)*

La propuesta de curricularización de la vinculación a través de los Programa Integrados de Vinculación se basa en la implementación de un formato pedagógico del tipo de las prácticas sociales, orientado a integrar en un espacio formativo los componentes sustanciales de la universidad: docencia, investigación y vinculación.

Desde el punto de vista los objetivos docentes estos se canalizarán a través de distintas modalidades pedagógicas que se orientarán al abordaje, desde diversas perspectivas de problemas trascendentes de salud pública en un entorno territorial.

Se considera adecuado que las actividades que se planifiquen reúnan las siguientes características:

- Deben estar orientadas al abordaje de problemas de salud prioritarios por su prevalencia, gravedad y transcendencia sanitaria y social y con importante expresión en el territorio.
- Que la problemática se pasible de un abordaje interdisciplinario.
- Que contemplen acciones docentes, de investigación y de vinculación.
- Deben poder ser integradas a trayectos curriculares de una o más asignaturas de las distintas carreras del instituto y de otras de los demás institutos de la Universidad.

## PROBLEMAS PRIORITARIOS. EJES:

- Salud y Medio Ambiente
- Dimensiones socioculturales de la salud.
- Salud de la mujer y de la infancia.
- Determinación Social de Estilos de Vida
- Problemáticas de los servicios de salud
- Salud Comunitaria.
- Políticas de Salud. Realidad sanitaria nacional

## FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS

Al ser el objetivo central el abordaje de problemáticas sanitarias complejas, el programa será un espacio pedagógico necesariamente interdisciplinario y por lo tanto se integrarán en el mismo distintas asignaturas, de diferentes carreras y de los diversos institutos de la UNAJ.

El abordaje de problemáticas complejas implica necesariamente la interacción entre diferentes espacios disciplinares que puedan en conjunto pensar, diseñar e implementar estrategias de intervención lo suficientemente integrales que les permitan a los alumnos integrar y poner en juego los conocimientos que van construyendo en sus diferentes espacios formativos, con el objetivo central de poder acercarse a verdaderos procesos de aprendizajes significativos.

En la planificación deberán especificarse los objetivos, las actividades y la modalidad evaluativa en los tres aspectos: docencia, vinculación e investigación. En este último aspecto los objetivos iniciales pueden ser simplemente la identificación de problemas para luego abordar una investigación concreta.

Desde el punto de vista pedagógico el objetivo general se orienta a lograr la integración de los contenidos de la asignatura, a través de la participación de lxs estudiantes en experiencias de aprendizaje significativo, en las comunidades del territorio adyacente a la UNAJ.

Los objetivos de vinculación apuntan a la interacción con actores del territorio, comunitarios, del sistema de salud, de distintas áreas de gobierno y de la sociedad civil en un proceso formativo integrador y sistémico, que genere la transformación y el enriquecimiento mutuos.

Los objetivos de investigación en una primera instancia se orientarán a la identificación de los núcleos problemáticos, cuyo abordaje y desarrollo en el futuro puedan constituir materia concreta de investigación.

En lo relacionado con este aspecto consideramos valioso el aporte de Benjamín Bloom quien plantea *"que las operaciones mentales se pueden clasificar en seis niveles diferentes de complejidad creciente: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, creación y evaluación"*. (Bloom, B. 1971)

Desde el punto de vista pedagógico, la propuesta de vinculación pretende servirse de esta metodología (que se apoya principalmente en el área cognitiva, afectiva y psicomotora) con el propósito de que lxs estudiantes adquieran conocimientos y además desarrollen habilidades y actitudes perdurables en el tiempo. En lo que aquí nos compete, el dominio cognoscitivo será favorecido mediante la tarea propuesta y se buscará mediante estas actividades que el estudiante procese y utilice la información de manera significativa.

## PLANIFICACIÓN

Las actividades se realizarán en dos jornadas que se desarrollarán en los espacios del territorio que previamente se haya acordado, tomando en cuenta la accesibilidad de los mismos para los estudiantes y docentes y los consensos previos que se hayan alcanzado con los municipios y los actores territoriales y de acuerdo con lo detallado en los siguientes cuadros:

## CUADRO 1. OBJETIVOS DE LA PLANIFICACIÓN DE LAS PRÁCTICAS[1]

### Objetivo general

Que lxs estudiantes puedan realizar una aproximación sistemática a una comunidad del territorio, en la que se pueda indagar sobre las condiciones estructurales, ambientales, sociales y culturales de la misma, además de las condiciones de vida y sociosanitarias de sus familias, con el objeto de lograr una aproximación práctica a las condiciones de desarrollo del proceso salud-enfermedad –atención-cuidado y sus determinantes.

1 La primera actividad que implica la realización de la Observación en la Comunidad y Encuesta Domiciliaria se realizará con la modalidad que se utilizó hasta la actualidad, es decir con la movilización de todas las comisiones el mismo día y horario y en el mismo espacio territorial.
La segunda actividad, progresivamente se irá canalizando a través de los Programas de Vinculación que se comiencen a implementarse y los estudiantes participarán en las mismas coordinados por los docentes que se integraron a dicho programa, en los espacios territoriales que los mismos se inserten. Cabe reiterar que estas actividades, si bien tienen para su planificación y coordinación como responsabilidad central a la asignatura Salud Pública, cuenta con el aporte y la participación de las demás asignaturas de Ciclo Básico de Salud: Biología, Conocimiento y Ciencias de la Salud y Físico- Química.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

• Que lxs estudiantes puedan observar de manera sistemática los aspectos estructurales y ambientales del espacio territorial en que se asienta la comunidad.

• Que puedan identificar aspectos relativos a la convivencia y a la cultura de la comunidad.

• Que puedan identificar los aspectos relacionados con las condiciones de vida presentes en el espacio urbano de la comunidad y en las viviendas.

• Que identifiquen y analicen los distintos aspectos de la determinación social del proceso salud-enfermedad-atención-cuidado.

• Que puedan procesar y analizar la información recogida en las encuestas.

• Que puedan realizar un análisis grupal de la actividad en el que se integren las experiencias e información producida.

## CUADRO 2. MOMENTOS DE LA PLANIFICACIÓN PARTICIPATIVA DE ACTIVIDADES

| |
|---|
| 1. Momento de planificación: en ella se plantea diseñar las características principales de la intervención los aspectos prácticos (lugar seleccionado, días, transporte, insumos, etc.) y los aspectos técnicos de la misma (objetivos y metodología). Se trabajará sobre los instrumentos de observación y de registro, capacitándose a lxs estudiantes en su utilización. |
| 2. Momento de primer contacto con la comunidad: observación, encuesta: esta actividad consiste en un primer acercamiento a un espacio comunitario en su rol de estudiantes de ciencias de la salud en el que deberán observar y registrar diferentes elementos estructurales, culturales, sociales y sanitarios que se encuentran a su paso. Dicho registro se realizará en un cuaderno de campo y una guía de observación que deberán completar. Posteriormente, en la misma jornada, realizarán una encuesta domiciliaria a través de la cual se relevarán datos relacionados con distintos aspectos de las condiciones de vida, acceso a servicios públicos, utilización de servicios de salud, entre otros, de las familias que habitan en el espacio comunitario. |
| 3. Momento de reflexión colectivo en base a la socialización de las experiencias individuales. Lxs estudiantes realizarán la carga de la información obtenida en una base de datos previamente diseñada. Una vez incorporados los datos se realizará el procesamiento estadístico de los mismos para facilitar su análisis. |
| 4. Momento de segundo contacto: actividades de promoción de la salud y de prevención de enfermedades prevalentes en la comunidad. A partir del primer cuatrimestre de 2018, se irá orientando progresivamente hacia los Programas de Vinculación Territorial. |

5. Momento de reflexión sobre la experiencia. Integración: El objeto es indagar sobre las percepciones y vivencias de lxs estudiantes en la realización de las actividades programadas y en la interacción con los actores del territorio.

6. Momento de informe final y conclusiones y propuestas: en esta instancia se desea realizar un análisis de las experiencias en el que se puedan obtener conclusiones y volcarlas a presentaciones en distintos formatos que puedan ser presentadas en otras actividades de la universidad, como la Semana de la Salud.

## A MODO DE CONCLUSIONES Y APERTURAS A FUTURO

Habiendo hecho un recorrido de lo relativo a propuestas novedosas y tradiciones en la enseñanza de las ciencias de la salud, podemos reconocer que, si bien la enseñanza es compleja, hay algunos rasgos que distinguen a aquella que favorece comprensiones perdurables y profundas.

El desarrollo de prácticas de vinculación en terreno, tal como se proponen en el marco de la asignatura Salud Pública de la UNAJ y como se planifican desde el Centro de Política y Territorio, nos confirman, incluso en las devoluciones hechas por lxs estudiantes, que hay algo en ella que la vuelve memorable, digna de ser recordada, productora de nuevas síntesis y de conocimiento situado, que habilita la acción en salud.

Recuperar la experiencia de las actividades ya desarrolladas y tomar los cuestionamientos a la organización de tales prácticas a futuro, es sin dudas una

oportunidad no sólo para la reflexión y el debate, sino principalmente para ampliar el

impacto de las mismas redundando en la buena enseñanza y las futuras buenas prácticas junto a la comunidad, fortaleciendo la cadena de eslabones en el proceso de "enseñar-aprender-aplicar".

## REFERENCIAS

Bloom, B: Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales. El Ateneo. Buenos Aires. 1971

Borrell Bentz, María Rosa: La educación médica de posgrado en Argentina: el desafío de una nueva práctica educativa - 1a ed. - Buenos Aires: Organización Panamericana de la Salud - OPS, 2005.

Brailosky, C y Centeno, A: Algunas Tendencias Actuales en Educación Médica. Revista de Docencia Universitaria, Vol.10 (Número especial, 2012), 23 – 33

Breihl, J: La determinación social de la salud como herramienta de ruptura hacia la nueva salud pública (salud colectiva). "VIII Seminario Internacional de Salud Pública: Saberes en Epidemiología en el Contexto del Siglo XXI". Universidad Nacional de Colombia. 2013.

Camilloni, A: La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. En: Menéndez,

G: Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender. Ed. Universidad Nacional del Litoral, 2013.

Consejo Interuniversitario Nacional (CIN): Plan Estratégico REXUNI 2012-2015. Santa Fe. 2012.

García JC. Paradigmas para la enseñanza de las ciencias sociales en las escuelas de medicina. En: García. JC., OPS/OMS. Pensamiento social en salud en América Latina. Washington: Interamericana S. A; 1994.

Menéndez, Eduardo: El Modelo Médico y la Salud de los Trabajadores Salud colectiva v.1 n.1 Lanús ene./abr. 200

Morales, P y LANDA, V: Aprendizaje basado en problemas /. Theoria, Vol. 13: 145-157, 2004

OMS/PNUD: Conferencia Mundial sobre Educación Médica de la Federación Mundial para Educación Médica. Edimburgo. 1988.

Prieto Castillo, Daniel: Texto base "La enseñanza en la Universidad". Texto completo. UNCUYO. 6º edición 2007. Módulo 1, unidad 2, pag. 3

Pinzón, C. E, Los grandes paradigmas de la educación médica en Latinoamérica. Acta Médica Colombiana, Vol. 33 N° 1. 2008.

Rafaghelli, M: La dimensión pedagógica de la extensión. En: Menéndez, G: Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender. Ed. Universidad Nacional del Litoral, 2013.

Rodríguez Palmero. M. L: La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva. Ed. Octaedro. Edición electrónica. Barcelona. 2008.

# *POLÍTICAS PÚBLICAS Y TRASFORMACIÓN SOCIAL. EL DESARROLLO DEL HOSPITAL EL CRUCE*

ALEJANDRO KWIATKOWSKI

**PALABRAS CLAVE**

*Comunidad | Desarrollo | Estado | Inversión | Salud pública*

## RESUMEN

Tras una serie de promesas incumplidas durante décadas, el sueño de tener un Hospital de Alta Complejidad para la zona sur del conurbano parecía imposible. Sólo se pudo realizar gracias a la llegada de un gobierno que puso como prioridad en sus políticas públicas a los sectores históricamente postergados de la sociedad argentina. El desarrollo del Hospital El Cruce "Dr. Néstor Carlos Kirchner" reveló una capacidad de transformación social inédita en un país fuertemente herido por las políticas del neoliberalismo, que dejaron a los distritos del sur del GBA con indicadores sociales alarmantes. Esto fue posible a través de un Estado comprometido con el avance social, el otorgamiento de derechos y que apostó al desarrollo local, nacional y regional. En esa sintonía, el HEC se ha convertido en modelo para toda la región, figurando en su corta vida entre las cuatro mejores instituciones de salud pública de América Latina, dada su excelencia en tecnología, así como la calidad humana de los profesionales que allí se desempeñan. El punto clave, además, es su característica de trabajo en red junto a los hospitales de agudos de los partidos de Florencio Varela, Quilmes, Berazategui y Almirante Brown. Fue pensado además como formador de los futuros especialistas que estudian en la Universidad Nacional Arturo Jauretche, cuyo su desarrollo también corresponde a la gestión de los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner.

No hay lugar para dudas. Un Estado comprometido con políticas públicas que favorezcan al pueblo, está destinado a salvar y mejorar la calidad de vida de sus ciudadanos, que es ni más, ni menos, el Derecho Humano primordial: el derecho a la vida digna.

*"Todas aquellas medidas médicas que se tomen sólo podrán rendir un provecho efectivo si se adoptan resoluciones económico- financieras que permitan elevar el estándar de vida de nuestros conciudada- nos."*
**Dr. Salvador Allende**

*"Los problemas de la medi- cina como rama del Estado, no pueden resolverse si la política sanitaria no está respaldada por una política social. Del mismo modo que no puede haber una política social sin una economía organizada en bene- ficio de la mayoría."*
**Dr. Ramón Carrillo**

# DESAFÍOS Y ALCANCES DE UN HOSPITAL DE ALTA COMPLEJIDAD

Al caminar por las calles del Barrio Altamira, perteneciente al partido de Florencio Varela en su límite con Quilmes, o al menos al transitar su fachada a través de la Avenida Calchaquí, uno podrá notar que las cosas han cambiado un poco en el transcurso de la última década. Es que de hecho, imagino que sería curioso para algún sujeto que estuvo sin visitar la zona durante años, notar que en un predio de aproximadamente cinco hectáreas que estuvo durante años dominado por el barro, los yuyos y el abandono, haya podido finalmente convertirse en uno de los hospitales más importantes, no sólo del país, sino de la región. Este ha de ser un logro que en varios aspectos ha superado las expectativas de los habitantes de la comunidad, ante la resignación de las promesas incumplidas anteriormente.

Este es el caso del Hospital El Cruce SAMIC, bautizado posteriormente como "Néstor C. Kirchner", que funciona desde 2009 ubicado sobre la Avenida Calchaquí N°5401, en Florencio Varela, Provincia de Buenos Aires.[1]

Nacido como Hospital de Alta Complejidad en Red, se encuentra ubicado en el corazón de la Zona Sur del Conurbano bonaerense. Este es un área que posee diversos sectores comerciales, preferentemente alrededor de las estaciones de ferrocarril, y en promedio sus habitantes son pertenecientes a la clase trabajadora que afianzó sus destinos durante las décadas en que nuestro país estuvo ligado a las políticas económicas del denominado "estado de bienestar", pero que a su vez sufrieron los estragos de las políticas desindustrialistas y neoliberales implementadas desde la década de los '70, y con profundidad durante los años '90. Lo cierto es que se trata de una zona que ha sufrido muchas carencias, ha sido históricamente postergada y dista de ser una de las más desarrolladas de la provincia.

Son cuatro los partidos que conforman la Red del HEC [2]: Almirante Brown, Berazategui, Florencio Varela y Quilmes. Los mismos registran los siguientes datos [3]:

| Partido | Población (hab) | Superficie (Km2) |
|---|---|---|
| Almirante Brown | 552.902 | 129 |
| Berazategui | 324.244 | 188 |
| Florencio Varela | 426.005 | 190 |
| Quilmes | 582.943 | 125 |
| **Total conjunto** | **1.886.094** | **632** |

1 Según lo establecido en la resolución N°2039, fechado el 31 de agosto de 2009, por parte del Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires.

2 A partir de este momento se abreviará HEC a la denominación "Hospital El Cruce".

3 Elaboración propia con datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.



Alejandro Kwiatkowski
Subgrupo Nº3: Salud, planificación e intervenciones en el territorio
GT 3: La salud en el territorio

LA UBICACIÓN GEOGRÁFICA ES LA SIGUIENTE:

La falta de inversión en políticas públicas que han atravesado estos cuatro partidos durante el último cuarto de siglo XX, ha dejado como saldo la realidad de una zona muy atrasada y poco desarrollada, con respecto otros partidos del Área Metropolitana de Buenos Aires, y de la provincia en general. El siguiente cuadro ayuda a ejemplificar la situación de disparidad, donde se escogen arbitrariamente los cuatro distritos más de desarrollados del Gran Buenos Aires para compararlos con los mencionados anteriormente [4]:

| *Partidos* | *IDH (2001)* | *Ubicación sobre 134 partidos de la Provincia, según IDH* | *Índice estimado de salud (2001)* |
|---|---|---|---|
| Vicente López | 0,907 | #2 | 0,864 |
| San Isidro | 0,898 | #7 | 0,862 |
| Morón | 0,886 | #21 | 0,839 |
| Tres de Febrero | 0,884 | #31 | 0,843 |
| Quilmes | 0,847 | #110 | 0,814 |
| Berazategui | 0,841 | #113 | 0,816 |
| Almirante Brown | 0,835 | #116 | 0,799 |
| Florencio Varela | 0,756 | #134 | 0,771 |

4 Elaboración propia con datos extraídos de Baroli, Darío (2005): Informe sobre el Desarrollo Humano en la Provincia de Buenos Aires 2004-2005, Buenos Aires, Fundación Banco Provincia.

En el siguiente caso se establece la comparación teniendo en cuenta el índice de necesidad de asignación de Fondos Productivos según desempleo, para el año 2004 [5]:

| Partido | Coeficiente | Ubicación sobre 134 partidos de la Provincia |
|---|---|---|
| Florencio Varela | 73,2 | #1 |
| Berazategui | 58,9 | #14 |
| Almirante Brown | 55,9 | #18 |
| Quilmes | 53,9 | #20 |
| Tres de Febrero | 39,7 | #63 |
| Morón | 37,5 | #74 |
| San Isidro | 30,2 | #113 |
| Vicente López | 24,8 | #130 |

Analizando las cifras anteriores, puede identificarse que la zona alcanzada por la Red del HEC, ha entrado en este nuevo siglo con altos niveles de carencias por parte de su población. Esa situación fue fruto del abandono de las responsabilidades por parte del Estado se ha dado acompañado por un severo ajuste económico, en un marco de "reestructuración del Estado" donde fueron abandonadas las políticas de bienestar y gasto social demandadas por la ciudadanía. Tal como lo expresa Adamovsky, el modelo neoliberal impulsado durante la década de los '90 generó la premisa de que cada individuo debía proveerse el acceso al bienestar por sus propios medios,[6] de manera que el rol del Estado se reduzca a su mínima expresión, mientras quien pudiera pagar los servicios de salud, educación o seguridad, debieran adquirirlos en forma individual. Por supuesto, esas políticas tuvieron su acompañamiento en la descentralización administrativa, por la cual el Estado nacional transfirió muchas de sus responsabilidades a las provincias y municipios [7], mientras Nación ocupó su nuevo rol brindando políticas asistencialistas, a través de subsidios puntuales u otorgación de alimentos, con la finalidad de mantener controlada la creciente problemática de pobreza e indigencia, consecuencia del aumento desmedido del desempleo y la caída de la calidad de vida.

Desde el punto de vista de la asistencia médica pública, este área que alberga en la actualidad a cerca de dos millones de personas (en el 2001 la población ascendía a 1.671.227) [8], con todo lo que ello implica, solamente contaba con hospitales que proveían cuidados del nivel 2° de complejidad (materno-infantil, quirúrgicos y clínicos básico), debiendo derivar los cuidados complejos hacia Avellaneda, Buenos Aires y La Plata.[9] Sólo con la construcción y puesta en funcionamiento del HEC

5 Elaboración propia con datos extraídos de Baroli, Darío (2005): Informe sobre el Desarrollo Humano en la Provincia de Buenos Aires 2004-2005, Buenos Aires, Fundación Banco Provincia.

6 Adamovsky, Ezequiel (2012): Historia de las clases populares. Desde 1880 hasta 2003, Buenos Aires, Sudamericana, p. 355

7 Ibídem, pp. 355-356.

8 Según datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001: Almirante Brown: 515.556 hab. Berazategui: 287.913 hab. Florencio Varela: 348.970 hab. Quilmes: 518.788 hab.

9 Medina y Narodowski (2015): Estado integración y salud. La gestión en red de un hospital público, Bue- nos Aires, Imago Mundi, p. 44.

de Alta Complejidad en Red, que responde a la demanda superlativa de la población, pudo verse superada esa problemática.

Luego de lo analizado anteriormente, podrían surgir los siguientes interrogantes: ¿nunca antes se había propuesto realizar un hospital de Alta Complejidad?, ¿no era importante descomprimir las demandas a hospitales de los centros urbanos más importantes de la región metropolitana?, ¿el Estado no se decidió, o no pudo generar herramientas para mejorar la calidad de atención de salud pública con anterioridad?, ¿en qué consiste la gestión en Red del HEC?, ¿cuál es la importancia para la comunidad de tener un hospital de Alta Complejidad cerca suyo?, ¿cómo incide en la vida cotidiana de los vecinos?

En definitiva, ¿de qué manera la comunidad de la zona sur del GBA se vio, y se ve impactada por las políticas de salud públicas llevadas a cabo por el Estado nacional a los largo de las últimas décadas?

## CONTEXTO HISTÓRICO DE SU DESARROLLO Y REALIZACIÓN

Para comenzar a conseguir respuestas a las preguntas planteadas anteriormente, caminaremos el recorrido histórico que atravesó el proyecto de la creación del HEC.

Los primeros vestigios al respecto surgen hacia fines de los años '60, dada la demanda de una población en aumento, sumado a la necesidad de contar con un centro asistencial que sea referente en la zona sur del conurbano bonaerense. En el año 1969, el periódico "Avenida", perteneciente a la parroquia Ntra. Sra. del Perpetuo Socorro comunicaba a los vecinos las primeras noticias al respecto:

*"Hospital Regional: en un acto que tuvo lugar en el despacho del intendente municipal de F. Varela, en el que estuvieron presentes también los intendentes municipales de Berazategui y Quilmes, en representación de la parte compradora, se procedió a la firma de la escritura por la compra del terreno para el futuro Gran Hospital que se adquirió en $37.780.603, cuya boleta de compra-venta se firmó el 13 de noviembre pasado (...). Dios mediante, se formará una comisión Pro-Hospital Regional, con medicina preventiva y laboral, etc; que deberá ser Modelo para el Gran Buenos Aires."*[10]

Cabe destacar que nuestro país se encontraba por entonces bajo la dictadura militar del Gral. Onganía, quien fue el encargado de impulsar en Argentina la denominada Doctrina de Seguridad Nacional. Por medio de este mecanismo los países de la región, digitados y financiados por Estados Unidos, intentaron hacer frente al avance político del comunismo, al que veían como una amenaza, implementando a su vez planes de ajuste económico y persecuciones a estudiantes y trabajadores. Por otra parte, con ayuda del financiamiento de los créditos externos se ejecutaban obras en favor de la comunidad, que logren sustentar la imagen del gobierno. En palabras de Ricardo Aronskind:

*"La Guerra Fría en Occidente creaba tentaciones autoritarias orientadas a la contención del "comunismo" en los países atrasados. Pero estas tendencias no estaban desvinculadas de cierta preocupación por elevar los estándares de vida de las masas pauperizadas (...) Eran los tiempos en los que un organismo internacional poco afecto al populismo, como el Banco Mundial, reclamaba reformas agrarias en*

10 En Revista Avenida. Periódico semanal (1969): Hospital Regional, Año III, N° 55, 25 de mayo de 1969, p. 4.

*América Latina (...) La confianza en el progreso y en la capacidad de las políticas públicas para lograr los cambios deseados recorría casi todo el espectro ideológico.".*[11]

El gobierno militar por entonces desactivó los avances que había logrado la gestión democrática del Dr. Illia (1963-1966), y profundizó la fragmentación del sistema de salud, impulsando proyectos de transferencia hospitalaria a provincias y municipios, en favor de sumar espacios a la medicina privada. [12] Sin embargo dentro de los planes de desarrollo se ubica el proyecto del denominado Hospital Regional, aunque por lo pronto esa iniciativa quedó inconclusa.

Se debió esperar hasta la siguiente década, en un nuevo contexto de dictadura cívico-militar (la más cruenta de nuestra historia, entre 1976-1983), para tener novedades sobre el proyecto. Es así como se creó el Programa de Atención Primaria, para intentar resolver la falta de capacidad de las unidades sanitarias, aunque no pudo ponerse en marcha hasta finales de la dictadura.[13] Fue durante esta etapa, que debido a la presión de la comunidad se inicia la construcción de dos hospitales en forma paralela en el GBA: el Hospital Regional El Cruce, y el Hospital Paroissien de La Matanza.

Por entonces el gobierno militar termina solamente el segundo hospital, incumpliendo su promesa con la comunidad de la zona sur del conurbano bonaerense. [14]

Debieron esperarse 25 años más para que el sueño de los vecinos "del sur" pueda verse realizado. Entre medio sucedieron distintas gestiones que no fueron capaces de invertir en la realización del famoso "Hospital Regional".

Durante esa la larga espera, primero tuvo lugar el gobierno radical del Dr. Raúl Alfonsín (1983-1989), que marcó el retorno definitivo de la vida democrática argentina.

Sin embargo, las políticas económicas que en principio tuvieron que hacer frente a la dura situación financiera que había quedado luego de la dictadura cívico-militar, fueron virando hacia un paulatino retiro del rol del Estado como garante del desarrollo de políticas públicas en favor de las mayorías. Aunque, como opina Adamovsky, "el Estado todavía conservaba capacidad de regulación de diversos aspectos del funcionamiento del mercado". [15] Por entonces en el área de salud, el ministro Aldo Neri (quien había colaborado en la propuesta del Sistema Nacional Integrado de Salud, durante el tercer período peronista, en 1974) formuló el proyecto de ley de Seguro Nacional de Salud, que no llegó a implementarse y fue el último intento por parte del Estado de integrar el sistema de salud a nivel nacional, hasta la década de los 2000.[16]

Luego de la renuncia y entrega del mando de forma anticipada al nuevo presidente electo, Carlos Saúl Menem, se inicia una nueva era marcada por la implementación de políticas neoliberales, que duraría por 12 años, hasta el estallido social y económico del 2001, abarcando dos períodos del

11 Arondskin, Ricardo (2007): "Capítulo II. El país del desarrollo posible", en Nueva Historia Argentina. Tomo IX, Buenos Aires, Sudamericana, p. 66.

12 Medina y Narodowski (2015), op. cit., p. 14.

13 Ibídem, p. 25.

14 Ibídem, p. 136.

15 Adamovsky (2012), op. cit., p. 344.

16 Medina y Narodowski (2015), op. cit., p. 28.

presidente mencionado, y la mitad del mandato de Fernando De la Rúa. A partir de este momento, dejando de lado sus promesas de campaña de "salariazo" y "revolución productiva", el Dr. Menem las cambió por la aplicación de drásticas recetas neoliberales. El desmantelamiento de la capacidad reguladora del Estado fue casi total, se eliminó la mayoría de las protecciones a la industria nacional, se privatizaron casi la totalidad de las empresas estatales, mientras miles de empleados estatales fueron despedidos, a la par que se profundizaba el proceso de desindustrialización. Tal como indica Adamovsky: *"El conurbano bonaerense fue la zona que más padeció esta transformación.*

*En los años noventa desaparecieron allí 5508 plantas industriales y, sólo en el primer lustro, el sector manufacturero eliminó 200.000 puestos de trabajo. Para 1995 el desempleo y subempleo alcanzaron el 33,8%; los más golpeados por la desocupación fueron los más pobres".* [17]

Para corroborar dicha hipótesis, basta sólo con haber atravesado las principales arterias viales de la zona, como ser la Avenida Calchaquí o Camino General Belgrano, a lo largo de Quilmes, Florencio Varela y Berazategui, que se han convertido de pujantes desfiladeros de talleres y pequeñas o medianas industrias, en una seguidilla de galpones abandonados, grises, despintados, con sus ventanales rotos. En definitiva, los vestigios de un pasado ligado al mundo del trabajo y el desarrollo industrial que han quedado a la vista, desprotegidos ante la violenta y desleal competencia de la libre importación, fomentada por un Estado desregulador, que a su vez ha vuelto al sector primario exportador más concentrado de la economía el único rol productivo, como lo había sido hasta la década de 1930. De aquellos talleres mencionados, sólo unos pocos que consiguieron transformarse en actores del sector terciario de la economía (supermercados, hipermercados mayoristas, depósitos y afines).

Como resultado de esta situación, en palabras de Cavarozzi, hacia fines de la década de los '90 la estabilidad monetaria ya no satisfacía las necesidades mínimas de seguridad de la mayoría de la población. La seguridad proporcionada por la estabilidad del valor de la moneda, era opuesta a múltiples inseguridades: la del empleo (disminución y precarización de los puestos de trabajo), la de la salud con estándares degradados en hospitales y dispensarios públicos, la de escuelas públicas y la de una vejez desprovista de vivienda, alimentación y cobertura médica dignas. [18]

En este marco se profundiza el proceso de liberación, desregulación y descentralización del sistema público de salud, impulsando el sistema privado. Uno de los planes fue completar la transferencia de los hospitales nacionales a las provincias, sin sus debidas compensaciones, profundizando la fragmentación en el la atención pública. [19] Argentina estaba en consonancia con el eje planteado por los organismos internacionales a nivel mundial. El informe "Invertir en Salud" del Banco Mundial planteaba disminuir el gasto social, indicando que los servicios de salud eran ineficientes, burocráticos y deficitarios, mientras proponía restringir los servicios para la mayoría de la población y sólo focalizar los programas sobre grupos vulnerables. [20]

---

17 Adamovsky, (2012) op. cit , p. 346.

18 Cavarozzi, Marcelo (2009): "El rearmado de la política argentina: 1983-2006", en Autoritarismo y de- mocracia, Buenos Aires, Ariel, p. 122.

19 Medina y Narodowski (2015), op. cit., p. 40.

20 Laurell, Asa Cristina (2011): "Dos décadas de reformas de Salud: una evaluación crítica", Séptimo Con- greso Internacional de Salud Pública, Medellín, Universidad de Antioquía, junio.

Las intensas demandas de una población creciente y con muchas carencias, llevaron a la puesta en marcha de tres hospitales en la zona sur del Conurbano: el Hospital Zonal de Agudos Mi Pueblo, en Florencio Varela, el Hospital General de Agudos Evita Pueblo, en Berazategui, y el Hospital Zonal General Arturo Oñativia, en Almirante Brown, al tiempo que se realizaron reformas al Hospital Isidoro Iriarte de Quilmes. Los mismos tenían el perfil asistencial de segundo nivel y fueron financiados con fondos del Banco Mundial para su construcción, aunque al cabo de cuatro años deberían financiar su funcionamiento íntegramente con fondos municipales.

Por entonces el proyecto de construcción del Hospital Regional yacía abandonado. De hecho su predio sirvió como anfitrión para el montaje de enormes carpas que han albergado un circo, como también actividades de fe cristiana. Año tras año el área en cuestión se encontraba en las mismas condiciones. Confirmo mi recuerdo personal, de camino a la escuela primaria, de haber atravesado su vereda completamente anegada, eligiendo en qué pasturas poner los pies y en algunos tramos agarrado del alambrado que recorría el perímetro, ya que la vereda de baldosas que se había construido antaño estaba completamente destruida y era proclive a inundarse.

Entretanto, la mala situación social y económica que se había profundizado en términos alarmantes bajo la presidencia de De la Rúa, terminó por explotar en los sucesos del 19 y 20 de diciembre de 2001, hecho que se ha dado a conocer como el "Argentinazo" y dejaron como consecuencias, por un lado, la renuncia y posterior huida del presidente y, por otro, 39 muertes alrededor de todo el país víctimas de la represión por parte de las fuerzas de seguridad. [21]

La experiencia de nuestro país ha puesto de manifiesto el peligro en el cual incurre el Estado nacional sumido en la desregulación y retrocediendo en sus responsabilidades, al dejar desprotegidos a sus propios ciudadanos, quienes por legítimo derecho deben ser los beneficiarios sus demandas. En ese sentido se evidencia a partir del año 2002, y con énfasis desde el año 2003 un notorio aumento de la intervención estatal en favor de la inversión pública.

Es así como bajo la presidencia de Néstor Kirchner (presidente quien con su nombre será bautizado más tarde el HEC) finalmente el Estado nacional, a través del Ministerio de Planificación, retoma el compromiso de poner en marcha la construcción del tan esperado hospital de Alta Complejidad. Fue en el año 2005 que comenzó la obra y duró dos años, siendo inaugurado en el año 2007. Por entonces se designó como director del HEC al Dr. Arnaldo Medina, quien anteriormente había sido director del Hospital Mi Pueblo de Florencio Varela y participó del proceso de provincialización [22] de ese hospital en el año 2003. [23]

A través de las siguientes imágenes realizadas a partir del software Google Earth, se puede observar la evolución del predio, desde su estado de olvido durante 25 años con las famosas cuatro losas sobre la calle Lope de Vega, sobre las cuales crecían yuyos y plantas, hasta el estado actual donde funciona el HEC, sumado a dependencias de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), y en su parte posterior sobre la calle Necochea se ha construido recientemente el Centro de Ex-

21 Diario Página 12 (2007): "La causa por la represión sigue sin definiciones", publicado el 13 de marzo de 2007, disponible en www.pagina12.com.ar/diario/elpais/subnotas/1-26308-2007-03-13.html

22 Con este hecho, el Estado de la Provincia se hace cargo de la inversión y el mantenimiento de diferen- tes hospitales que habían quedado bajo gestión municipal en la década de los '90, con la finalidad de reducir la fragmentación en el sistema de salud pública.

23 Medina y Narodowski (2015), op. cit., p. 141.

celencia en Medicina Traslacional (CEMET). Se puede notar además que los vecinos de las calles perimetrales y aledañas tuvieron que esperar hasta el momento de la construcción para poder tener sus calles asfaltadas con hormigón, lo que evidencia una mejora para su estándar de vida, además de un anhelo por el cual hacía años luchaban.

Marzo de 2004

Diciembre de 2005

Septiembre de 2006

Agosto de 2008 (ya inaugurado)

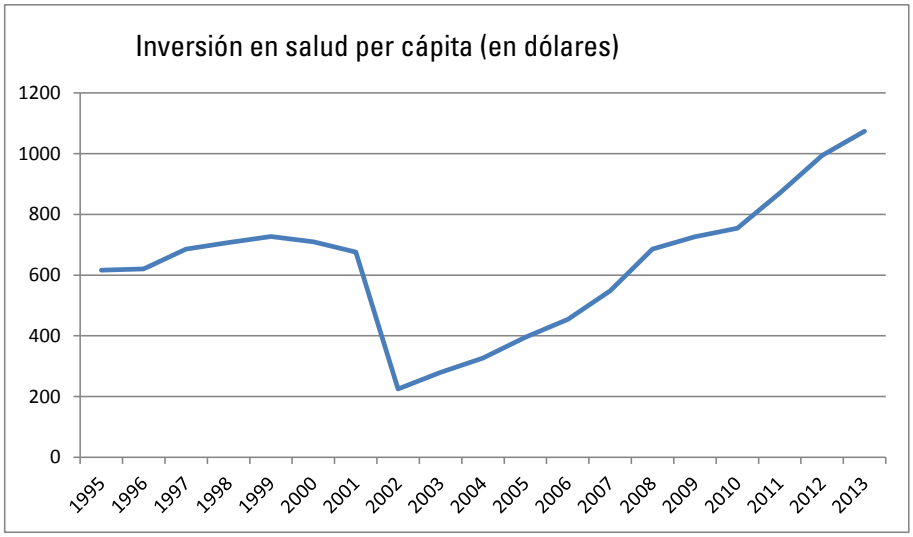
Septiembre 2010

Noviembre 2014

Abril 2015

## POLÍTICAS PÚBLICAS DE UN ESTADO PRESENTE. LA RED DEL HEC

Como se ha dicho, fue durante el período iniciado en 2003 por el presidente Kirchner donde el Estado, que logra salir de la crisis económica y social más profunda de su historia, vuelve a invertir fuertemente en políticas públicas (principalmente salud y educación) abandonando la política económica neoliberal para tomar un rumbo neokeynesiano. En el siguiente gráfico se puede apreciar la evolución de la inversión en salud per cápita durante los últimos veinte años [24]:




En ese período se diferencian tres experiencias distintas al respecto. En primer lugar, existió un relativo estancamiento durante la segunda mitad del período neoliberal. Posteriormente, en coincidencia con la fuerte crisis de dicho modelo, se experimenta una grave desinversión que alcanza el piso de US$ 225 por habitante. Finalmente en el último período que mencionamos, es cuando el Estado nacional realiza un marcado y sostenido aumento en la inversión, que sólo se vio desacelerado entre los años 2008 y 2010 (coincidiendo con la fuerte crisis financiera mundial originada por la caída de la banca Lehman Brothers), para alcanzar los US$ 1.074 per cápita hacia el año 2013 (Fuente: Banco Mundial).

Dentro de este paquete de inversiones, se encuentra la realización del Hospital El Cruce, el cual tiene la particularidad de brindar, como ya se ha dicho, Alta Complejidad en Red, articulando su asistencia en salud con siete centros asistenciales de primera y segunda categoría, desde los cuales los pacientes que requieran mayor complejidad son trasladados al HEC. La Red se encuentra conformada de la siguiente manera:

- Cinco hospitales:

- Hospital Zonal General "Dr. Arturo Oñativia", en Rafael Calzada, Almirante Brown
- Hospital General de Agudos "Evita Pueblo", en Berazategui
- Hospital Zonal de Agudos "Mi Pueblo", en Florencio Varela
- Hospital Zonal General de Agudos "Dr. Isidoro Iriarte", en Quilmes
- Hospital General de Agudos "Lucio Meléndez", en Adrogué, Almirante Brown

24 Elaboración propia con datos del Banco Mundial, consultado en febrero 2016, disponible en http://datos.bancomundial.org/indicador/SH.XPD.PCAP?

• Dos hospitales subzonales especializados (Materno Infantil "Dr. Oller" en la localidad de San Francisco Solano y el especializado en Rehabilitación Motriz "Dr. José M. Jorge" en la localidad de Burzaco).

• A ellos se suma el Centro de Salud, diagnóstico y rehabilitación "Julio Méndez", en la localidad de Bernal y el local AMI (Asistencia Médica Integral), en Florencio Varela que atiende a jubilados afiliados en PAMI.

En la siguiente gráfica se puede ver la distribución de la Red [25]:

Un aspecto a destacar acerca de las inversiones realizadas dentro del HEC, es la capacitación con la que cuenta su personal, en el Centro de Simulación Clínica de Alta Fidelidad, que tal como se afirma en la revista para la comunidad, se trata de "una *serie de muñecos de simulación clínica que el hospital adquirió para la formación de residentes y profesionales de la institución y de los hospitales que conforman la Red a* la que pertenece". [26] En el mismo sentido el director ejecutivo del HEC, Dr. Arnaldo Medina, quien también es vicerrector de la Universidad Nacional Arturo Jauretche, institución que tiene fuertes vínculos con este centro de salud de alta complejidad, *resaltó que "esta inversión del Estado nacional a través del Ministerio de Salud es muy importante, para poder entrenar tanto a los miembros de la Red hospitalaria El Cruce, como a los alumnos de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)".* [27] *Desde el* año 2014 los estudiantes de las carreras de Licenciatura en Enfermería, Lic. En organización y asistencia de quirófanos y la Tecnicatura en Emergencias Sanitarias y Desastres, empezaron a frecuentar en el centro de simulación.

25 *Fuente: Revista de la comunidad. HEC Alta Complejidad en Red Dr. Néstor Carlos Kirchner (2014), Año 5, N° 7, agosto 2014, p. 17.*

26 En Revista de la comunidad. HEC Alta Complejidad en Red Dr. Néstor Carlos Kirchner (2014), Año 5, N° 7, agosto 2014, p. 23.

27 Ibídem, p. 23.

## IMPACTO EN LA COMUNIDAD Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Al respecto de lo comentado, se verá ampliado el panorama por parte del Técnico Electromecánico, Juan Manuel Segovia (23), quien trabaja en el área de Ingeniería Clínica del HEC desde el año 2013, y a su vez es parte de la comunidad de la zona. [28]

**- Juan Manuel, ¿cuál es el rol que cumplís en el área de Ingeniería Clínica?**
*- Soy técnico en mantenimiento de equipos médicos. Mi tarea es reparar equipos, hacer mantenimientos preventivos y correctivos, y reparaciones espontáneas, lo que se rompe enseguida arreglarlo.*

**- Estamos hablando del instrumental mecánico, eléctrico...**

*- Principalmente el equipamiento médico que es casi todo eléctrico y electrónico. Mecánicos hay algunos equipos como por ejemplo una centrífuga totalmente mecánica. Pero sí, hacemos mantenimiento de todo eso.*

**- ¿Conocés a los muñecos del Centro de Simulación Clínica?**
*- Sí, son cinco muñecos que tienen funciones diferentes. Hay un adulto masculino, un adulto femenino, una embarazada que posee la simulación de un bebé adentro. Es para los practicantes.*

**- Pueden simular un embarazo y un parto...**
- Sí exactamente. Después están los muñecos comunes de RCP, que esos se prestan a los estudiantes, más que nada para hacer los cursos de RCP.

**- Y esos muñecos de simulación clínica ¿hace cuánto tiempo que están en el hospital?**
*- Yo cuando entré a trabajar ya había algunos, no todos los que están ahora pero por lo menos dos había. Cuando entré la embarazada y el masculino estaban.*

**- ¿De dónde provienen, son importados?**
*- Sí son importados, los traen de Estados Unidos si no me equivoco.*

**- ¿Qué tipo de simulación pueden hacer?**
*-Son casi personas básicamente. Son muñecos muy sofisticados, tienen todos los sistemas vitales. Saturación de oxígeno, pulsaciones, respiración, señales ECG, presión no invasiva, tienen circuitos internos simulando venas, se lo puede desfibrilar y cardiovertir con un desfibrilador. Todo lo que tiene una persona esos muñecos lo tienen. Se puede simular todo con eso, son especímenes para simular. Se puede hasta conectar un respirador y el muñeco tiene unos pulmones que van a simular una respiración igual a la que tiene una persona enferma y/o sana.*

**- Puede decirse entonces que son aparatos con tecnología de punta**
*- Sí, es una de las principales características del hospital su centro de simulación. Vienen de todos lados a conocer y a capacitarse médicos recibidos, próximos a recibirse, mucha gente pasa por el centro de simulación.*

28 Entrevista realizada en febrero de 2016.

**- ¿Vienen estudiantes de la UNAJ y de otras universidades?**
*- Sí, los estudiantes de la UNAJ tienen un cupo seguro en el hospital para capacitarse con los muñecos. Sé que hay muchas comisiones que van a ver los muñecos, es muy importante. Y de otras universidades también, algunos vienen de Córdoba. Hay equipos que nosotros como ingeniería los tenemos guardados de backup y se los préstamos a ellos, justamente para desfibrilar a un muñeco. Se lo programa como una asistolia y para revivirlo se lo desfibrila. Y eso es una práctica que hacen los médicos y enfermeros.*

**- Juan, antes de entrar a trabajar en el HEC, ¿tenías idea que existía este tipo de equipamientos ahí dentro?**
*- No, la verdad que no. Sabía que era un hospital que trabajaba en red con otros hospitales pero no que tenía tanta complejidad. No sabía que se hacían tantas cirujías por día, que tenía todos estos equipos médicos importantísimos, como puede ser un angiógrafo que no todos los hospitales lo tienen, dos resonadores, dos tomógrafos, que estoy seguro que los hospitales de la red no tienen dos, por ahí alguno tiene uno pero no dos, que funcionan al mismo tiempo y funcionan las 24 horas, los 365 días del año.*

**- ¿Alguna vez imaginaste tener la oportunidad de tener este equipamiento en Florencio Varela precisamente?**
*- Nunca me imaginé que iba a ser tan cerca de casa. Yo vivo en Florencio Varela desde que nací y nunca pensé en un hospital tan complejo, tan bien hecho y con futuro, porque sigue creciendo, se va a seguir agrandando el hospital. Van a seguir haciendo quirófanos, se va a seguir haciendo terapia. Hace poco se inauguró un edificio nuevo. Edificios se les dice a las ramas del hospital. El HEC está hecho con ramas diferentes. Hace poco se inauguró el edificio 3B e inauguraron 16 camas de UCO, 16 camas de Terapia de adulto, 4 camas de Trasplante Cardiovascular. Son 36 camas más, es impresionante como está creciendo y nunca me imaginé que iba a estar tan cerca y tan a la mano de nosotros.*

**Como miembro de la comunidad de la zona sur, ¿Cuál es para vos la importancia de tener luego de 25 años de lucha, un hospital de alta complejidad. De las características que tiene este, cuando antes había que trasladarse a La Plata, Buenos Aires o Avellaneda en su defecto?**
*- La verdad que es un orgullo. Un orgullo que sea nuestro, que esté tan cerca, que sea de todos, que sea de fácil acceso. Está bien que funciona en red, no podemos ir directamente a este hospital pero sí, si vamos a uno de la red y no pueden solucionar tu problema te derivan. La verdad que es un orgullo.*

**- ¿Qué desafíos de cara al futuro ves dentro de ese trabajo y cuál sería tu deseo para el futuro del HEC y del área de ingeniería donde trabajan ustedes?**
*- Tenemos proyecciones a crecer como personal y como infraestructura. En lo personal en la capacitación, me gustaría especializarme cada vez más y que el hospital siga creciendo como lo viene haciendo desde los tres años en los que estoy yo, siempre estuvo en crecimiento nunca lo vi parado, hicieron muchas obras. Tenemos un edificio hecho desde cero que es el Centro de Investigación Traslacional CEMET, que ya está funcionando y me gustaría que siga así. Que siga creciendo, haya más edificios dentro de la planta, que haya más trabajadores, que crezca.*

Muñecos del Centro de Simulación Clínica, del HEC



Sobre el final, el Técnico Juan Manuel resalta la construcción del CEMET (Centro de Excelencia en Medicina Traslacional) que ha sido puesta en marcha en julio de 2014 y concluida e inaugurado en septiembre de 2015. Es una obra que demandó una inversión de aproximadamente $26.000.000 (de los cuales 14 millones fueron aportados a través del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, mientras los 12 millones de pesos restantes por parte del Ministerio de Salud). [29] Durante el acto de inicio de obras estuvo presente, entre otros, el Ministro de Ciencia, Lino Barañao, quien sostuvo que gracias al proyecto CEMET "se va a especializar en nuevas técni*cas de diagnóstico como la genómica y se dedicará a encontrar fármacos adecuados mediante el modelado a través de la bioinformática, (...) mientras que la medicina traslacional permite pasar de la investigación básica de primer nivel a la cama del paciente*

*(...) Argentina tiene la posibilidad de destacarse por el nivel de sus servicios médicos y la ciencia y tecnología tienen que aportar al objetivo de tener una calidad de vida simi*lar a la de los países más desarrollados" .[30] Al respecto en ese acto el director ejecuti*vo del hospital afirmó que "esto marca un antes y un después en la historia de la investigación en salud (...) comenzamos a recorrer un nuevo camino entre las universidades y los hospitales para integrar nuestras capacidades en pos de una investigación soberana que seguramente va a contribuir al desarrollo de nuestro país*". [31]

Lo mencionado anteriormente sirve como prólogo para entender un poco más acerca del tema, pero ¿en qué consiste la medicina traslacional? En la web del HEC nos encontramos con la siguiente definición:

> *"Se denomina medicina traslacional a la que involucra la traducción de los descubrimientos científicos y avances tecnológicos en el tratamiento y prevención de enfermedades en seres hu-*





29 Hospital El Cruce (2015): "La presidenta inauguró el Centro de Medicina Traslacional (CEMET) en el Hospital El Cruce-Néstor Kirchner", septiembre 2015, disponible en www.hospitalelcruce.org/home/muestra_noticia_nueva.php?id=493, consultado en febrero 2016.

30 En Revista de la comunidad. HEC Alta Complejidad en Red Dr. Néstor Carlos Kirchner (2014), Año 5, N° 7, agosto 2014, p. 21.

31 Ibídem, p. 21.

*manos, probando en términos de ciencia básica las ideas generadas clínicamente y viceversa. Es el traspaso de la ciencia básica a la clínica a partir de la traducción de los hallazgos o desarrollos científicos realizados en mesas de laboratorios a productos o metodologías de la práctica médica cotidiana."* [32]

En concreto, el CEMET cuenta con laboratorios de investigación biomédica, un laboratorio de referencia en biología molecular y un área de investigación clínica. El HEC se ha convertido en el primer hospital universitario público del país en contar con un Centro de Medicina Traslacional. El departamento de investigaciones clínicas está a cargo de equipos liderados por científicos del CONICET. De esta forma la alianza estratégica entre este hospital, junto con la Universidad Nacional Arturo Jauretche y la Universidad Nacional de Quilmes, y el CONICET, han convertido al HEC en el único hospital público productor de conocimiento que es transferido a la atención de pacientes del conurbano sur. [33]

Sería abrumador ahondar en la cantidad de intervenciones médicas que realiza el hospital, pero es importante destacar que el año 2012 marcó un hito al realizarse el primer trasplante cardíaco. Fue en julio de ese año, cuando se atendió a un paciente chaqueño de 38 años, que presentaba una miocardiopatía chagásica terminal, que había sido atendido previamente en el Hospital Paroissien de La Matanza. La intervención quirúrgica que duró tres horas fue un éxito y marcó un antes y un después en las operaciones de alta complejidad, ya que antes sólo se hubiera logrado en la Ciudad de Buenos Aires, y en general esos casos iban a centros de salud privados. Hoy en día el Hospital El Cruce es el quinto establecimiento en el sistema público de salud que realiza estas prácticas y el único en toda la Provincia de Buenos Aires. [34]

La excelencia en salud que tiene el HEC, le ha valido el reconocimiento a nivel continental. Tal es así que la revista chilena América Economía, que desde el año 2010 realiza un ranking donde se ubican las mejores entidades de salud públicas y privadas de doce países latinoamericanos, [35] teniendo en cuenta diferentes indicadores de salud, ha ubicado en el año 2015 al HEC entre los cuatro mejores hospitales públicos de América Latina, y como tercer mejor hospital universitario público.[36] En el ranking total de esos centros de salud, este hospital se encuentra en el puesto #37, evidenciando una mejora con respecto al año 2014, cuando se encontraba en el puesto #40. Esto denota el compromiso con la comunidad que año tras año se ve reforzado por parte de los directivos y trabajadores del mismo. Comparativamente, según esa fuente, el HEC se encuentra de la siguiente manera con respecto a los otros centros de salud [37]:

32 Hospital El Cruce (2014): "En el Hospital se creará un centro de medicina traslacional", julio 2013, disponible en www.hospitalelcruce.org/home/muestra_noticia_nueva.php?id=314, consultado en febre- ro 2016.

33 En Revista de la comunidad. HEC Alta Complejidad en Red Dr. Néstor Carlos Kirchner (2014), Año 5, N° 7, agosto 2014, p. 22.

34 Medina y Narodowski (2015), op. cit., p. 160.

35 Los cuales son: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Cuba, Ecuador, México, Panamá, Perú, Uruguay y Venezuela.

36 Fuente: América Economía, disponible en www.americaeconomia.com

37 Elaboración propia, con datos extraídos de: http://rankings.americaeconomia.com/mejores- hospitales-clinicas-2015, consultado en febrero de 2016.

| Hospitales Públicos | | |
|---|---|---|
| ***Hospital o clínica*** | ***Localizado en*** | ***Ubicación en el ranking*** |
| Hospital General de Medellín (público) | Medellín, Colombia | #22 |
| Hospital Universitario Departamental de Nariño (universitario público) | Pasto, Colombia | #32 |
| Clínica León XIII (universitario público) | Medellín, Colombia | #36 |
| **Hospital El Cruce (universitario público)** | **Florencio Varela, Argentina** | **#37** |
| Hospital Sótero del Río (público) | Puente Alto, Chile | #42 |

| Centros de salud de Argentina | | |
|---|---|---|
| ***Hospital o clínica*** | ***Localizado en*** | ***Ubicación en el ranking*** |
| Hospital Universitario Austral (universitario privado) | Pilar, Prov. de Buenos Aires | #4 |
| Hospital Alemán (privado) | Ciudad de Buenos Aires | #18 |
| **Hospital El Cruce (universitario público)** | **Florencio Varela, Prov. de Buenos Aires** | **#37** |

El reconocimiento a nivel regional también llegó por parte de la visita del Sr. Evo Morales, presidente de la República Plurinacional de Bolivia, quien de paso por nuestro país fue a visitar el HEC en el mes de julio de 2015. Esa incursión la realizóante cerca de dos mil personas que asistieron aquel mediodía a los jardines y estacionamiento del hospital, muchos de ellos vecinos y la mayoría miembros de la comunidad del país hermano que residen en la zona sur del Conurbano. El presidente boliviano, quien estuvo acompañado de ministros y su canciller, luego de visitar las instalaciones por dentro, dio un discurso ante la multitud en el cual resaltó que "Estamos *pensando en cómo replicar este hospital en Bolivia. Cómo tener en Bolivia el gemelo del hospital Néstor Kirchner (...) Sabía de él, pero no lo conocía. La verdad me quedé impresionado. Es un hospital de tercer o cuarto nivel y en eso estamos trabajando para implementar nuevas unidades en temas de salud, por eso la Ministra está acompañando nuevos proyectos". Luego afirmó que "la situación económica y social cambió cuando empezamos a liberarnos, primero políticamente y luego económicamente y ahora tenemos que liberarnos tecnológicamente".* [38] *Previamente a la visita se llevó a* cabo la firma de convenios bilaterales con finalidades de capacitación, intercambio de recursos humanos y formación de residentes, de los cuales participa el HEC.

38 Diario El Sol (2015): "Evo Morales en el Hospital en Red El Cruce", publicado el 16 de julio de 2015, disponible en www.elsolnoticias.com.ar/notas/71949-evo-morales-en-el-hospital-en-red-el-cruce

Para conocer un poco más de qué forma impacta esta obra en la comunidad de la zona, veremos a continuación el testimonio de Noemí Del Pup (55), quien es vecina del barrio y trabaja en un comercio cerca de allí, quien incluso estuvo presente ante el arribo del presidente boliviano.[39]

**- Noemí, ¿cuantos años hace que vivis en el Barrio Altamira?**
*- Hace exactamente 29 años, desde mediados de los años '80.*

**- ¿Qué recordás de aquella época y a partir de entonces sobre el predio donde está ubicado el HEC?**
*- Cuando llegamos en el predio yo recuerdo que había unas bases. Unas bases que habían quedado obsoletas desde algún tiempo. En algún momento se habló, en algún momento nos dijeron que eran bases para hacer un futuro Hospital. La cuestión es que quedaron en la nada esos pilares, bases y unas losas que habían hecho. Y en un tiempo se volvió a hablar de la construcción del famoso hospital, creo que en la época de Alfonsín, pero no recuerdo bien el año. También se dijo que esa estructura no estaba en condiciones de hacer sobre ella el edificio, hasta ahí sabíamos. Consecuencia que después se construyó igual sobre esas bases y esas losas, y el edificio está como se ve en perfectas condiciones. Lo que yo puedo saber por vecinos que estuvieron anteriormente en el barrio es que esa zona era un bañado, era muy baja, que después hubo que rellenar y por eso se hablaba de que no era un terreno propicio para construir.*

**- Y durante la época en la cual vos te mudaste acá, hasta que comenzó la construcción en el 2007, ¿recordás si el predio fue utilizado con diferentes finalidades?**
*- No, en el predio solamente estaba esa estructura y era un peligro para todo el barrio. Hubo muchos incidentes, arrojaban basura, no había veredas, los chicos pasaban para ir a la escuela que queda a dos cuadras de ahí. Era una zona peligrosa y muy fea para todos los vecinos.*

**- Durante esos años que aproximadamente fueron 25, desde que se empezó la obra y se dejó abandonada, ¿hubo promesas al respecto de hacer el hospital o alguna otra obra?**
*- Yo no estaba mucho en el tema, pero se hablaba de la construcción de un hospital. Y después cuando se emprende la obra, se dijo que el hospital era porque estaba en las inmediaciones entre Capital Federal y La Plata, en una ruta donde debía haber un centro hospitalario por ser ruta, y en ese trayecto no había absolutamente nada.*

**- A partir de que comienza la construcción y puesta en marcha, ¿cuál es el valor que vos le otorgas para la vida de la zona y para el barrio?**
*- Para nosotros primero es un orgullo nacional, porque es un hospital de un nivel y complejidad únicos casi en Latinoamérica, no deja de ser un orgullo. Y después por lo que observo de la gente que concurre, que son derivaciones de hospitales zonales porque es un hospital regional. Pude conversar, o en mi trabajo ha pasado gente que fue al hospital, mismo nosotros tuvimos una incursión breve con mi hijo. Tiene una atención y una excelencia únicas, y es real porque yo lo vivo de verlo a diario, no es que me la cuentan.*

**- A partir de entonces ¿notas un cambio en el barrio?**
*- Sí, el barrio creció en función a eso. Claro que el barrio creció, crecieron los comercios. También tenemos la Universidad que funciona articulada con el hospital y eso trae mucha gente, un alumnado muy amplio de muchas edades, eso hace un crecimiento del barrio muy importante.*

39 Entrevista realizada en febrero de 2016.

**- Vos como miembro de la comunidad barrial ¿tenés oportunidad de realizar actividades dentro del hospital?**
*- Sí justamente yo realizo una actividad dentro del HEC. Por curiosidad de saber cómo funcionaba, por intermedio de las redes sociales de Facebook me hice amiga de hospital, para ver qué es lo que hay, por su complejidad ya que es un hospital que no podes entrar libremente dado que son derivaciones y no teníamos acceso.*

*Aunque el director en sus comienzos nos dio una reunión en la que dijo que alguna vez se iban a hacer consultorios externos para el barrio, cosa que después no pudo ser por falta de espacio físico. El director es una persona excelente y podemos tener un trato normal. Por su condición académica uno a veces no puede tener acceso con gente de esos cargos y sin embargo nosotros hablamos como una persona más del barrio con él.*

*- Yo investigando vi las actividades que realizan, hay muestras de cuadros, de pintores, escultores, vienen gente sobre todo a fin de año, hacen muestras de música, viene la Orquesta Sinfónica Nacional, por lo general traen tenores, sopranos. Y desde hará 5 o 6 años funciona un coro, el Coro del Hospital El Cruce que representa al hospital. Yo hace 3 años ingresé de casualidad viendo el aviso. Fui al hospital, hice la audición, entré al coro y lo represento. Viajamos a distintas partes del país, hacemos eventos acá, y a fin de año se hace un evento muy importante también, en predio del HEC.*

**- ¿Qué sentido tiene para vos, para tus vecinos, tener realizado el hospital después de tantos años de desinversión, y qué esperás de cara al futuro?**
*- Voy a empezar al revés. De cara al futuro, espero que esto no cambie solo por los cambios de gobierno y por lo que tengo entendido que está pasando de cambio de directivos y lo que se pretende hacer. Aclaro que yo la semana pasada concurrí a una asamblea porque todos estábamos convocados, los vecinos y personal del hospital. De cara al futuro espero que puedan seguir las inversiones porque es un hospital de excelencia, se hacen muchas investigaciones. Mismo en la Universidad (UNAJ) se está preparando gente para la carrera de Medicina articulada con el HEC y trabajan en conjunto. En Enfermería Universitaria ya salieron las primeras promociones, también Kinesiología. Bueno luchar para que esto siga avanzando como hasta ahora, con su director en lo posible y su vicedirector que son personas excelentes y han hecho del hospital lo que es hoy día a nivel internacional.*

*- Para nosotros es un orgullo tanto el hospital como la UNAJ, nos cambió.*

*Cambió el sentido en el barrio y tenemos este acceso, por ejemplo a la universidad que nuestros familiares o hijos tenían que viajar hasta La Plata o Buenos Aires. Ahora tienen una universidad con un amplio abanico de carreras que las pueden hacer acá en su zona, y con salida laboral, así que más que orgullosa. Ahora la lucha va a ser para que esto continúe, que no cambie el enfoque del hospital, que no se baje la complejidad se haga de él un hospital de agudos. No queremos eso porque para eso tenemos los hospitales de la zona. Este es un hospital de excelencia, de Alta Complejidad y de acá queremos sumar, no restar.*

Como indica Noemí sobre el final, ha tenido lugar recientemente una asamblea autoconvocada en el auditorio del HEC, por parte de vecinos y trabajadores, en favor de la continuidad del modelo de salud y en contra de posibles despidos de cargos directivos. Es notoria la preocupación de la gente de la comunidad, que pretenden profundizar sobre lo que han logrado a través de años de

postergación, de manera más que justificada. A raíz de eso se ha emitido una carta dirigida hacia los nuevos ministro y ministra de salud nacional y provincial, respectivamente. En ese sentido la comuni*dad del hospital hizo saber que "apoya a sus directores actuales, no sobre la base de simpatías políticas o personales, sino por la excelencia de su gestión" y que "desea hacer pública la convicción de que tales logros han sido posibles gracias a las capacidades profesionales, académicas, humanas y de gestión de los actuales directores, reconocidos en el plano nacional e internacional".*[40]

## CONCLUSIONES

Hasta aquí un largo recorrido que ha tenido idas y vueltas, altos y bajos, hasta la consolidación de un espacio que ha sido demandado legítimamente por sus beneficiarios, cuyo modelo de gestión que tiene este hospital, es SAMIC (Servicio de Atención Médica Integral a la Comunidad), que surgió como iniciativa durante el gobierno del Dr. Illia, y está inspirado en la experiencia del Hospital Garrahan.

Pero, ¿tanto se debió esperar? ¿Es un mero capricho de un puñado de vecinos, o realmente es una responsabilidad del Estado garantizar el acceso a una salud de calidad para todos?

La respuesta a ese interrogante queda a consideración de cada lector. Por lo pronto, dada su excelencia, este hospital ubicado en una de las zonas más postergadas del Área Metropolitana de Buenos Aires, pero no por ello menos digna (zona cuya fama en los medios de comunicación a menudo se ha moldeado en torno a hechos delictivos o hechos de inseguridad en general y malestar social), como se ha comentado, se convirtió en uno de los cuatro mejores hospitales públicos de todo América Latina. Tal es el hecho que ha suscitado la visita del presidente de la hermana República Plurinacional de Bolivia, con motivo de importar ese modelo asistencial hacia su país.

A su vez se ha convertido en el verdadero orgullo de todos los que transitamos a diario las calles de la zona sur del Conurbano para trabajar, estudiar, tomar mate con amigos, o simplemente descansar, sabiendo que ese gigante está ahí, a disposición nuestra, sin distinción de clases, etnias, religión, ni orientación ideológica.

Es nuestra responsabilidad, de todos nosotros depende, así como de la voluntad y capacidad de nuestros dirigentes, el mantener y generar políticas públicas que favorezcan la calidad de vida de los sectores trabajadores, de niños y ancianos, del pueblo, siempre que los ciudadanos lo demanden. Sin embargo, ciertas veces se escucha desde los sectores concentrados de poder económico, que no vale la pena invertir, poniendo la responsabilidad de la salud en quienes "puedan pagar por ella".

Aquí cabe preguntarse, ¿es necesario ver al gasto público solamente como gasto y despilfarro de dinero, o realmente se trata de inversiones que mejoran la calidad de vida?

¿No es que, acaso...todos somos seres humanos?

40 Diario La Nación (2016): "Preocupación por el Hospital El Cruce", publicado el 15 de febrero de 2016, disponible en www.lanacion.com.ar/1871154-preocupacion-por-el-hospital-el-cruce

## AGRADECIMIENTOS

En primer término a los trabajadores del Hospital El Cruce, y sus directivos, que día tras día ponen lo mejor de sí para atender y dar soluciones de calidad a los pacientes que llegan desde la zona, y desde distintos puntos del país. También a los entrevistados que dispusieron de su tiempo y voluntad. Y por supuesto a toda la comunidad que ofician como usuarios y responsables del cuidado del mismo, demandando respuesta a las autoridades de salud y gubernamentales. Sin ellos, y sin la decisión política del Estado, este sueño no se hubiera realizado. Del mismo Estado depende transformar para bien la vida de la comunidad, o elegir el camino de la desinversión y el olvido.

## REFERENCIAS

*Adamovsky, Ezequiel (2012). Historia de las clases populares. Desde 1880 hasta* 2003. Buenos Aires, Sudamericana.

Arondskin, Ricardo (2007). "Capítulo II. El país del desarrollo posible". En: James, Da*niel (comp.) Nueva Historia Argentina. Tomo IX. Buenos Aires, Sudameri*cana.

Banco Mundial (2015). "Gasto en salud per cápita (US$ a precios actuales)", disponi*ble en http://datos.bancomundial.org/indicador/SH.XPD.PCAP?, consul*tado en febrero 2016.

*Baroli, Darío (2005). Informe sobre el Desarrollo Humano en la Provincia de Buenos* Aires 2004-2005. Buenos Aires, Fundación Banco Provincia.

Cavarozzi, Marcelo (2009). "El rearmado de la política argentina: 1983-2006", en Auto*ritarismo y democracia. Buenos Aires, Ariel.*

Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001.

Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

Diario El Sol (2015). "Evo Morales en el Hospital en Red El Cruce", publicado el 16 de *julio de 2015, disponible en www.elsolnoticias.com.ar/notas/71949-evomorales-en-el-hospital-en-red-el-cruce, consultado en febrero de 2016.*

Diario La Nación (2016). "Preocupación por el Hospital El Cruce", publicado el 15 de *febrero de 2016, disponible en www.lanacion.com.ar/1871154-preocupacion-por-el-hospital-el-cruce, consultado en febrero de 2016.*

Diario Página 12 (2007). "La causa por la represión sigue sin definiciones", publicado el 13 de marzo de 2007, disponible en *www.pagina12.com.ar/diario/elpais/subnotas/1-26308-2007-03-13.html,* consultado en febrero 2016.

Hospital El Cruce (2015). "La presidenta inauguró el Centro de Medicina Traslacional (CEMET) en el Hospital El Cruce-Néstor Kirchner", septiembre 2015, disponible en *www.hospitalelcruce.org/home/muestra_noticia_nueva.php?id=493, con*sultado en febrero 2016.

Laurell, Asa Cristina (2011). "Dos décadas de reformas de Salud: una evaluación crítica". *En: Séptimo Congreso Internacional de Salud Pública. Medellín, Uni*versidad de Antioquía, junio.

*Medina y Narodowski (2015). Estado integración y salud. La gestión en red de un hos*pital público. Buenos Aires, Imago Mundi.

Revista Avenida. Periódico semanal (1969). Hospital Regional. Año III, N° 55, 25 de mayo de 1969.

Revista América Economía (2015). "Ranking clínicas y hospitales 2015", disponible en *http://rankings.americaeconomia.com/mejores-hospitales-clinicas-2015,* consultado en febrero de 2016.

Revista de la comunidad. HEC Alta Complejidad en Red Dr. Néstor Carlos Kirchner (2014), Año 5, N° 7, agosto 2014.

# *SALUD, REDES Y COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL*

MARÍA TERESA POCCIONI - MARÍA FLORENCIA MONTORI - JULIO LONGA - SOLEDAD RAMIREZ

(UNAJ-ICS, PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN EN DIMENSIONES SOCIOCULTURALES Y COMUNICACIONALES DE LA SALUD)

**PALABRAS CLAVE**

*Comunicación | Salud | Redes*

## RESUMEN

El trabajo a presentar forma parte de los avances de investigación del Eje Comunicación del Proyecto de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTS) llevado adelante desde el Instituto de Ciencias de la Salud, el cual tiene entre sus objetivos generales desarrollar un Centro de Coordinación y Monitoreo para Procesos Asistenciales y de Gestión de Pacientes en Red para el conjunto de Hospitales de la región sudeste del conurbano de la provincia de Buenos Aires que referencia pacientes que requieren atención de alta complejidad al Hospital el Cruce "Dr. Néstor Carlos Kirchner" (Florencio Varela). Este objetivo requiere a su vez de la realización de un diagnóstico integrado de la red de servicios de salud, y dentro de ese diagnóstico incluimos el eje comunicacional como un aspecto a desarrollar. En esta presentación haremos un recorrido de las categorías y conceptos que posibilitan una mejor comprensión de dichas organizaciones, teniendo en cuenta la complejidad que revisten al tener como eje articulador de sus prácticas el cuidado y atención de la salud, y al mismo tiempo que nos permitan elaborar una metodología para analizarlas desde una perspectiva que tome a la comunicación como una dimensión transversal y no como mera herramienta de gestión. El trabajo en red consiste en una estrategia de articulación e intercambio entre instituciones y/o personas con el fin de desarrollar actividades comunes, con metas consensuadas conservando la identidad de cada participante, donde es innegable la importancia de la comunicación. De allí que nuestro interés principal radica en poder elaborar una metodología que nos permita su abordaje, con el objetivo de comprender su funcionamiento y realizar propuestas para su optimización.

## INTRODUCCIÓN

El trabajo que presentamos a continuación da cuenta de las reflexiones teórico-metodológicas que surgieron en el equipo de investigación perteneciente al Eje de Comunicación del Proyecto de

Desarrollo Tecnológico y Social del Consejo Interuniversitario Nacional (PDTS - CIN) presentado en la convocatoria 2014, cuya idea central es el *desarrollo del Centro de Coordinación y Monitoreo para procesos asistenciales y de gestión de pacientes en red para el conjunto de hospitales de la región sudeste del conurbano de la provincia de Buenos Aires que referencia pacientes que requieren atención de alta complejidad al Hospital El Cruce Dr. Néstor Carlos Kirchner y propuesta de lineamientos para la generalización de la experiencia en la provincia de Buenos Aires.*

La Red Sudeste, dentro de la Región Sanitaria VI de la provincia de Buenos Aires, que integra el HEC, está conformada por los distritos de Florencio Varela, Quilmes, Berazategui y Almirante Brown, que corresponde a más de 2 millones de habitantes, que se atienden en aproximadamente 200 centros de atención primaria de la salud, 4 unidades de pronta atención, y los Hospitales Isidoro Iriarte y Eduardo Oller de Quilmes; el Hospital Lucio Meléndez, Arturo Oñativia y José María Jorge de Almirante Brown; el Hospital Mi Pueblo de Florencio Varela; y el Hospital Evita Pueblo de Berazategui. Esta Red multinivel se sustenta en el trabajo conjunto con los Municipios de la Región, con la Región Sanitaria VI y se organiza a partir de los lineamientos programáticos del Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires y del Ministerio de Salud de la Nación.

Partimos de la consideración de que dicho Centro deberá incorporar necesariamente la perspectiva comunicacional para la coordinación y monitoreo, no sólo entendida como estrategia sino como una dimensión que atraviesa tanto los procesos asistenciales como la gestión de pacientes en red. Para esto, es preciso repensar la comunicación en las organizaciones de salud, someterla a una mirada crítica que sacuda el modelo gerencial desde el cual fue pensada desde su origen, y elaborar un marco teórico que nos permita comprenderla desde una perspectiva integral. Del mismo modo, nuestra intención es trabajar en la construcción de un andamiaje metodológico para poder abordar los procesos de comunicación presentes en los modelos de atención de la salud, analizarlos, comprenderlos y orientarlos hacia un modelo de atención que gire en torno a las necesidades y expectativas de los usuarios. Este modelo debe ser necesariamente distinto del típico modelo de atención hospitalocéntrico, que es el que predomina en la mayoría de los servicios de salud. Esto implica repensar el concepto de red, revisando los usos que se le ha dado en el campo de la salud y poniéndolo en el centro de la reflexión ya que no existen redes sin procesos de comunicación que le den visibilidad y consistencia.

Nos proponemos realizar un breve recorrido por distintos conceptos en torno a organizaciones en las ciencias sociales que nos permitirán ir construyendo nuestro propio marco teórico y al mismo tiempo presentar algunas discusiones en el campo de la comunicación organizacional, el cual ha tenido y tiene su desarrollo y sus exponentes, referencias obligadas para cualquier estudio que intente comprender la forma en que se producen, circulan y reproducen los procesos de comunicación al interior de las organizaciones. Tomaremos algunos de dichos referentes para poner en discusión sus orígenes, alcances y limitaciones, y a partir de allí comenzar a construir un marco teórico específico para las organizaciones de salud que incorpore conceptos y perspectivas provenientes del amplio campo de las ciencias sociales. A su vez, nos aproximaremos al concepto de redes y buscaremos en algunas perspectivas más recientes que toman a las organizaciones como redes comunicacionales algunas pistas para orientar nuestra indagación.

Entendemos que el trabajo en red consiste en una estrategia de articulación e intercambio entre instituciones y/o personas con el fin de desarrollar actividades comunes, con metas consensuadas conservando la identidad de cada participante, donde es innegable la importancia de la comunicación. De allí que nuestro interés principal radica en poder elaborar una metodología que nos

permita su abordaje, con el objetivo de comprender su funcionamiento y realizar propuestas para su optimización.

Las organizaciones de salud requieren de una mirada especial, ya que el hecho de tener como objetivo principal de sus tareas nada más y nada menos que la salud y el bienestar de la población, y el tener que tomar decisiones que muchas veces tienen que ver con cuestiones de vida o muerte, las reviste de una complejidad diferente a la de otro tipo de organizaciones. Y en el ámbito público, esta complejidad es mayor en la medida en que el servicio que prestan está basado en un derecho universal, el derecho a la salud, que a su vez en nuestro país está garantizado por la Constitución Nacional. Acceder al universo institucional en toda su complejidad supone entonces no sólo describir y caracterizar los aspectos organizacionales clásicos, sino recuperar los discursos y prácticas que se producen en dicho contexto y analizarlos desde una mirada comunicacional estratégica que supere la visión puramente instrumental.

## INSTITUCIONES Y ORGANIZACIONES EN LAS CIENCIAS SOCIALES

Para poder comprender la complejidad de las organizaciones cuyo objetivo es el cuidado y atención de la salud, es necesario en primer lugar reflexionar en torno a las instituciones en general, sobre las cuales se ha escrito mucho en el campo de las ciencias sociales. A su vez, tanto desde la antropología como desde la sociología han surgido trabajos e investigaciones que han nutrido gran parte de los estudios en el campo de la salud en general, siendo nuestro interés particular los referidos a las instituciones.

El estudio de las "instituciones" tiene una larga historia en las ciencias sociales, desde la escuela sociológica francesa –cuyo principal referente fue Emile Durkheim- hasta el funcionalismo británico en la figura del etnográfo Bronislaw Malinowski. Mientras que la escuela francesa postula a la sociología como la ciencia de las instituciones, y a estas últimas como sistemas mediante los cuales es plausible aprehender las categorías inconscientes que utilizan los grupos humanos para organizar sus modos de vida; Malinowski propone a la etnografía como el estudio de las funciones de las instituciones para la satisfacción de distintas necesidades biológicas y sociales.

En *Las reglas del Método sociológico* Durkheim llama institución a todas las creencias y a todas las formas de conductas instituidas por la colectividad. Considera que "Las maneras colectivas de obrar o de pensar tienen una realidad independiente de la de los individuos, la cual se conforma a aquella en todos los momentos. Son cosas que tienen su existencia propia, el individuo las encuentra completamente formadas, y no puede hacer que sean o que no sean de otra manera de lo que son: está pues, obligado a tenerlas en cuenta y le es tanto más difícil (no decimos imposible) modificarlas, en cuanto, en grados diversos, participan de la supremacía material y moral que la sociedad tiene sobre sus miembros (Durkheim, E, 1997: 20). Para este autor un elemento vital para comprender las instituciones es considerarlas como el resultado de la vida en común.

Por su parte, Malinowski propone que "una institución es un sistema especializado de actividades comunes, pautadas, orientado a la satisfacción de una determinada necesidad humana" (Malinowski, B 1966:187).

> *"Una institución resulta ser un modo de reproducción humana legalizada y sometido a normas. El estatuto normativo responde siempre a un deseo o a una serie de motivos, a un propósito común. Está incorporado a la tradición o respaldado por la autoridad tradicional" (Malinowski, B 1966: 187).*

Es notoria la consideración del carácter material de una institución en esta postura y la importancia de las normas como reguladoras de esa materialidad.

En otra obra clásica, el antropólogo M. Herskovitz (1968) destaca la importancia de las instituciones en el proceso de endoculturación: "sin las instituciones sociales que suministran los mecanismos para la regulación de la conducta, la integración del individuo a la sociedad no sería posible…". En el proceso de endoculturación un individuo aprende las formas de conducta que acepta su grupo. Lo hace tan bien que raramente sus pensamientos, sus valores, sus actos entran en conflicto con los de sus compañeros de sociedad. Por consiguiente la vida del grupo puede ser "cosificada", "reificada" en una serie de instituciones capaces de ser descriptas objetivamente como si existieran con independencia de la gente que vive de acuerdo a ella. Este es el modo como se nos presenta la mayor parte de los estudios etnográficos de la cultura." (Herskowitz, M 1968:56).

En otra línea teórica si bien dentro del estructural-funcionalismo, encontramos la Teoría de la Acción Social de Talcott Parsons. Este sociólogo entiende por institución al "complejo de integraciones de rol institucionalizadas que tiene significación estructural en el sistema social en cuestión". Plantea que "la institución es una unidad del sistema social de orden más alto que el rol, ciertamente se constituye por una pluralidad de pautas de rol interdependientes o componentes de ellas" (Parsons, T, 1968: 46). En su posición es notable la preponderancia de las reglas en tanto definición de las pautas de rol que estructuran un determinado sistema "En la medida en que un conjunto de estos roles posee un significado estratégico para el sistema social, puede llamarse institución al complejo de reglas que define su comportamiento esperado".

Hasta aquí se evidencia un predominio de una visión colectivista de la acción humana. La tensión individualismo/colectivismo (cuestionada por algunos teóricos) ha caracterizado las formulaciones teóricas en torno al valor de las instituciones para la vida social.

Berger y Thomas Luckmann (2003) en "La construcción social de la realidad" intentan superar la dicotomía individual/colectivo a través de un modelo dialéctico de la relación entre los individuos y las instituciones de la sociedad. Proponen la habituación como el proceso mediante el cual se erigen las instituciones. Todo acto que se repite con frecuencia, crea una pauta que puede reproducirse con economía de esfuerzo, esto se llama habituación. "La habituación comporta la gran ventaja psicológica de restringir las opciones" (Berger y Luckmann 2003: 73). Para estos autores, si bien la habituación también se da en un individuo aislado, lo que les interesa es ver el papel que juega la habituación en el origen de las instituciones. Plantean que la institucionalización surge al haber una "tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores" (Berger y Luckmann 2003: 74). Esta tipificación se comparte en un determinado grupo social, y es la propia institución la que tipifica a actores individuales así como a sus acciones.

> *"Las instituciones implican historicidad y control. Las tipificaciones recíprocas de acciones se construyen en el curso de una historia compartida. Es imposible comprender qué es una institución, si no se comprende el proceso histórico en que se produjo. Por el hecho de existir también controlan el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano que lo canalizan en una dirección determinada en oposición a las muchas otras que podrían darse teóricamente"(Berger y Luckmann 2003: 74).*

Según los autores las instituciones han sido concebidas para liberar a los individuos de la necesidad de reinventar el mundo y reorientarse diariamente en él. Es decir, las instituciones generan lo

que denominan "programas" que permiten llevar a cabo la interacción social, de tal modo que las personas obtienen modelos de conducta que responde a las expectativas asociadas al cumplimiento de ciertos roles en la vida social.

Mary Douglas, antropóloga con profundo compromiso hacia los postulados de la escuela durkheimiana, propone considerar en sus diversos trabajos, al pensamiento humano como originariamente social y desarrolla una teoría de la cultura que dé cuenta del origen social de las categorías cognitivas. Analiza los elementos culturales más observables de la vida cotidiana- los bienes que circulan, las formas de tratar el cuerpo, las formas de clasificar las cosas en limpias o sucias, arriesgadas o seguras- como lenguajes sociales a través de los cuales se crean las líneas de demarcación externas e internas de los grupos sociales. *La cultura es precisamente este esquema de clasificación que da significado a los símbolos concretos reafirmados en el ritual y en el discurso.*

En su obra *¿Cómo piensan las instituciones?* (1996) hace compatible un análisis sociológico de las instituciones con un análisis filosófico de las categorías científicas. Según la autora "Las categorías no son cosas son posiciones". El uso que hace el individuo de los sistemas de clasificación de que dispone depende de su posición en un determinado ordenamiento social.

Desde su perspectiva considerará que las instituciones son "reglas de juego" que se actualizan e integran en prácticas; involucran un cuerpo de conocimiento que provee pautas que canalizan el comportamiento humano en una dirección determinada. Según Douglas "cualquier institución reducida a su mínima expresión es una **convención**" (1996: 74) En este sentido son "organizaciones sociales legitimadas". Sus miembros construyen "un conjunto de analogías con que explorar el mundo y justificar la índole natural y razonable de las normas instituidas, y así conseguir el mantenimiento de una forma institucional identificable y perdurable". Esto es lo que Berger y Luckman denominan el proceso de "reificación[1]".

De esta manera, y retomando lo expresado en el parágrafo inicial, las instituciones pasan de ser "frágiles convenciones" a normas o pautas que adquieren tal grado de legitimación que su fundamento último remite a las leyes de la naturaleza. Para dar cuenta de esta situación suele utilizarse la expresión "naturalización". Puede decirse que como resultado de las interacciones y procesos que se dan al interior de las instituciones se define un "estilo de pensamiento" que ejerce coerción sobre el pensamiento individual (Douglas, 1996). Ello imprime identidad a las instituciones y a sus miembros.

Recapitulando entonces, y haciendo foco en los conceptos que nos interesa tener en cuenta para nuestro marco teórico, podemos decir que las instituciones llevan a cabo diferentes acciones, tales como codificar las experiencias pasadas (y de este modo, controlan la incertidumbre); proveer constantes a pesar del cambio (la inercia institucional que logra una cierta solidez para que sea posible la comunicación entre sus miembros); sacralizar las normas; controlar la "memoria y el olvido"; clasificar y otorgar identidad a sus componentes.

Todos estos aspectos se realizan fundamentalmente de manera simbólica, a través de la producción, circulación e interpretación de mensajes que circulan en todas sus formas posibles (verbal, corporal, gestual) y a través de las más diversas modalidades (redes informáticas, soporte impreso,

1 "La reificación es la aprehensión de los productos de la actividad humana como si fueran algo distinto de los productos humanos, como hechos de la naturaleza, resultado de leyes cósmicas o manifestaciones de la voluntad divina" (Berger y Luckman ,1969:116).

conversaciones cara a cara, entre otras). En este sentido, como plantea Crivos (1973), debido a su configuración socio-espacial las instituciones, son "susceptibles de ser analizadas como 'pequeñas comunidades' en tanto se organizan como sistemas complejos de interacción humana dentro de un edificio, área o espacio delimitado en el que se realizan ciertas tareas". De este modo se presentan como campos propicios para la observación de los fenómenos de interacción humana que posibilitan su funcionamiento y de las formas en que la sociedad resuelve la relación entre sus miembros para la consecución de determinados fines.

## LA COMUNICACIÓN ORGANIZACIONAL COMO CAMPO DE ESTUDIO

Los estudios sobre comunicación organizacional están fuertemente vinculados con el desarrollo de la teoría de la administración, en tanto ciencia nacida en el siglo XIX para el estudio del funcionamiento de las organizaciones. Si hacemos un repaso rápido por las escuelas más conocidas dentro de esta teoría, podemos identificar algunas como la denominada escuela clásica, la escuela de relaciones humanas, la escuela sistémica.

Dentro de la Escuela Clásica, la figura preponderante fue Frederick Taylor (1856-1915), ingeniero mecánico y economista estadounidense considerado el padre de la administración científica en los inicios del Siglo XX. Taylor buscó a través de la observación y la experimentación del proceso laboral la forma de optimizar el trabajo y obtener su control, proponiendo la eliminación de los tiempos inútiles del obrero estableciendo el tiempo necesario para cada tarea. Dio origen a un modelo de producción industrial cuyo fin era aumentar la productividad, a través de la producción en cadena y la división del trabajo, lo cual implicaba lograr la adhesión de los trabajadores a esta modalidad, haciendo que obreros y patrones colaboren entre sí en la obtención de beneficios mutuos, de la mano de un salario importante vinculado al rendimiento de cada trabajador. Del mismo modo, Henry Ford implementa la producción en cadena en la fabricación de autos en EEUU, incorporando la línea de montaje o "cinta sin fin". El trabajador debía moverse rápidamente siguiendo el ritmo de la cinta: movimientos repetitivos y rutinarios, eliminando todo movimiento ajeno a la actividad específica asignada, es decir, evitando la existencia de los denominados "tiempos muertos".

Tanto Taylor como Ford compartieron orientaciones en torno a un nuevo modelo de sociedad caracterizada por la producción y el consumo en masa. Se hablaba de una "ingeniería social" en la que reinara la "armonía fabril y social, con producción en masa, cooperación laboral con tareas rutinarias y mecanizadas, bienestar general con devaluación del trabajo" (Ávila González, 2004). Un modelo de estas características sólo podía lograrse generando acciones que lograran la adhesión de los trabajadores a dicho modelo, lo cual se creía posible poniendo en juego estrategias de persuasión las cuales implicaban un manejo de la información específico.

Frente a estos enfoques, la mirada humanista parecería un vuelco importante en medio de tanta "tecnoadministración", pero en realidad se trató de incorporar un modelo donde los aspectos psicológicos pudieran ser conocidos y transformados para mejorar la productividad. Mayo fue un teórico social y psicólogo industrial especializado en teoría de las organizaciones y relaciones humanas. Su interés primordial fue estudiar los efectos psicológicos que podían producir en el trabajador las condiciones físicas del trabajo en relación con la producción. Afirmaba que no existe cooperación del trabajador, si éstos no son escuchados, ni considerados por parte de sus superiores, es difícil y en ocasiones casi imposible llegar a los objetivos fijados. Para este modelo, era fundamental el estado

de ánimo del trabajador para su desempeño y su mayor productividad. Es decir, una forma más sofisticada de control y dominación en el trabajo, por lo tanto, la búsqueda de mejores estrategias para la manipulación y la persuasión.

Otra línea de investigación del funcionamiento de las organizaciones estuvo relacionada con la Teoría general de sistemas (TGS), el denominado enfoque sistémico. Esta teoría fue presentada por Ludwig von Bertalanffy en 1950 y haciendo una muy somera síntesis, se trató de una teoría interdisciplinaria que buscó integrar conceptos provenientes de distintas disciplinas transcendiendo los enfoques parciales de cada una de ellas. La premisa fundamental de este enfoque es la idea de que el todo vale más que las partes, dicho de otro modo: el todo no es lo mismo que la suma de las partes. En el enfoque sistémico, la organización se concibe como un sistema social integrado por partes interrelacionadas las cuales están en equilibrio dinámico, y aquí la comunicación se percibe como fundamental en el logro de dicho equilibrio.

La segunda guerra mundial dio origen también a gran parte de los estudios sobre comunicación, en línea con esta necesidad de pensar cómo moldear los pensamientos y actitudes de las personas en relación a un objetivo "nacional" y "empresarial". Al finalizar la guerra, las empresas norteamericanas comienzan a preocuparse crecientemente por aumentar los niveles de producción (con el menor gasto posible) y aparece la comunicación como un aspecto a investigar para generar estrategias de información/comunicación que lograran incentivar a los trabajadores, hacerlos cooperar y trabajar más, y por lo tanto, hacerlos más productivos.

Como podemos apreciar, los orígenes de este campo de estudios han estado fuertemente influenciados por el pensamiento gerencial, y por la búsqueda de "herramientas" que permitieran afrontar los desafíos de la administración en un mundo cada vez más competitivo y cambiante. Según Ávila González,

> *"los requisitos funcionales que el mercado impone a las organizaciones de trabajo han generado una búsqueda febril por aquellos mecanismos que conduzcan a la integración eficaz y la producción eficiente. Soslayando las controversias teóricas, el pensamiento único ancla las prácticas de los actores en el procedimiento y el control, mutando la razón en instrumento puro y la socialidad en stock de datos". Ávila González (2004)*

Estas ideas están en línea con lo plantado por Bouzon (2011) en cuanto a que el estudio de la comunicación en el contexto de las organizaciones es un "fenómeno de origen anglosajón, esencialmente americano, aparecido poco después de la entrada de Estados Unidos en la Segunda Guerra Mundial". La investigadora francesa sostiene que una vez terminada la guerra, una de las principales preocupaciones de las empresas americanas y de los investigadores en organizaciones estuvo orientada a generar niveles de producción más altos a costos más bajos. Se suponía que si los empleados contaban con información suficiente acerca de las cuestiones vinculadas a la gestión empresarial, se volvería más colaborativos y por lo tanto, más productivos. Se publican varios artículos, bajo la influencia de las teorías de administración antes mencionadas, estableciendo los principales aspectos a considerar en cuanto a comunicación organizacional, tanto en relación al cumplimiento de los objetivos de la organización, como en relación a lo que acontece al interior en términos de lo que se conoce como "comunicación informal".

Como señala Bouzon (2011), en 1947, Herbert A. Simon - quien obtuvo el Premio Nobel de economía en 1978 en reconocimiento a sus aportes en el abordaje interdisciplinario de la toma de decisiones en las organizaciones- afirmaba que "*communication is the essence of organization*".

Esta percepción en torno al lugar fundamental de la comunicación para las organizaciones continuó avanzando a través de diversas publicaciones, como puede identificarse en 1951 en el artículo de Bavelas y Barrett (1951, p. 366-377) "*An experimental approach to organizational communication*", donde se comienza a hablar de "comunicación organizacional" para referirse no sólo a los contenidos de los mensajes sino también a las formas o técnicas de comunicación y sus canales o redes de transmisión. Bouzon hace un recorrido de los distintos trabajos que surgieron para dar cuenta de este aspecto de las organizaciones, para identificar cómo se fue constituyendo el campo, y establece los años sesenta como punto de partida para la construcción de la comunicación organizacional como campo de conocimiento científico. "Redding considera por otra parte 1967 como el año oficial de aceptación de la expresión "organizational communication" como disciplina emergente ("Conference on organizational communication", 1967) dotada de una bibliografía especializada en consecuencia (Voos, 1967)", Bouzon (2011). Desarrollos posteriores subrayan la importancia de la comunicación en las organizaciones, estableciendo que éstas no pueden existir sin la comunicación.

En América Latina, si hacemos una rápida lectura de cuáles han sido los más citados en el campo de la comunicación organizacional o institucional, encontramos rápidamente que algunos de ellos son los siguientes:

Muriel y Rota (1980), para quienes la Comunicación Institucional es un Sistema que coordina las partes constituyentes de la Institución, y a ésta con sus públicos. La comunicación en su enfoque "social" de relaciones públicas, facilita la consecución de objetivos específicos de la organización y de sus públicos. Al igual que un sistema, entendido como un conjunto de elementos interrelacionados que actúan para lograr un objetivo común, una institución es un sistema organizacional creado y legitimado por la satisfacción de las necesidades de los grupos sociales con los que se relaciona. A su vez, toda institución forma parte de un sistema mayor o supra-sistema, el cual constituye su medio ambiente político, económico y social específico. La comunicación institucional entonces consistiría en un sistema coordinador que tiene como objetivo "armonizar" los intereses de la institución con los de sus públicos.

Para Annie Bartoli (1991) la Comunicación en las organizaciones "es un conjunto de actos más o menos estructurados; también es un objeto, incluso un 'recurso' fundamental de la empresa si se considera la comunicación como fruto de informaciones, en especial operativas". Aquí podemos observar que la comunicación es tomada como un recurso al servicio de la organización.

Amado Suarez y Castro Zuñeda (1999) a su vez plantean la persistencia de modelos mecanicistas y del esquema informacional de la comunicación en los estudios sobre comunicación institucional u organizacional. De allí que proponen complejizar los elementos que intervienen, considerando que la comunicación es un fenómeno complejo que depende de una multiplicidad de factores.

El campo de la comunicación organizacional abarca una gran cantidad de aspectos y de saberes conocidos comúnmente como marketing, publicidad, relaciones públicas. Pero aunque sean distintos nombres y abarquen distintas funciones, tienen como punto en común el carácter persuasivo como marca distintiva de la comunicación.

Hasta aquí un brevísimo recorrido teórico que nos sitúa en el lugar desde el cual abordaremos a las organizaciones de salud en tanto instituciones sociales, aportando elementos para constituir un contexto teórico que nos permita entender la comunicación no como mera *herramienta para* lograr ciertos tipos de conductas al interior de las instituciones o en su relación con la población en general y con otras instituciones sino como un aspecto constitutivo de las mismas.

## CONSTRUYENDO OTRA MIRADA

Lentamente, en distintos contextos académicos, van surgiendo otras perspectivas desde las cuales pensar la comunicación en las organizaciones. Si bien ha sido dispar el desarrollo en los distintos contextos académicos, pueden encontrarse diversos trabajos e investigaciones que, a partir de un análisis crítico de lo que ha sido el campo de la comunicación organizacional comienzan a incorporar otros marcos teóricos o "paradigmas", los cuales si bien aportan una mirada más integral del objeto, nos plantean algunas dificultades para su abordaje metodológico que es preciso superar.

A su vez, las organizaciones han ido modificándose en el tiempo, y el fenómeno de la globalización con el desarrollo de las nuevas tecnologías de información y comunicación le ha dado otras características que hacen que necesariamente los viejos esquemas para pensar la comunicación institucional (unidireccional/multidireccional; vertical/horizontal; formal/informal; interna/externa) dejen de tener sentido o bien se resignifiquen y adapten a los nuevos tiempos.

Como plantea Krhöling Kunsch (2007),

> *"Todas esas transformaciones alteraron por completo el comportamiento institucional de las organizaciones y la comunicación pasó a ser considerada de otra manera. Así como la propaganda tuvo un papel fundamental después de la revolución industrial, la comunicación organizacional en el sentido corporativo comenzó a ser encarada como algo fundamental y como un área estratégica en la contemporaneidad" (la traducción es nuestra). (Krhöling Kunsch 2007).*

En el contexto actual, cuando se habla de comunicación en las organizaciones es preciso considerar nuevos conceptos, como por ejemplo los de comunidad virtual, redes sociales, capital social. Estos conceptos ponen en el centro de la cuestión el tema de las relaciones entre los sujetos, y la comunicación se concibe entonces como proceso de construcción conjunta entre sujetos a partir de discursos que se producen en una situación y un contexto determinado. Las organizaciones existen a través de las personas y de sus acciones en relación a objetivos determinados, y estas personas establecen relaciones entre sí que están mediadas por y construidas en los discursos que se producen, circulan y resignifican permanentemente al interior de dichas organizaciones.

En esta línea, investigadores brasileños proponen analizar la comunicación organizacional desde otros paradigmas, de la complejidad, relacional, semiótico, y afirman que las organizaciones **son** las relaciones, y se define a la comunicación desde un enfoque interpretativo en el cual se la considera como construcción social en la que los sujetos que interactúan construyen y comparten realidades organizacionales (Andrade Scroferneker et al, 2015). En esta perspectiva, la idea de lenguaje o de lenguajes va más allá de una mera concepción instrumental, incorporando una visión semiótica donde el o los lenguajes no dan cuenta del mundo sino que lo construyen.

Es por esta línea de pensamiento por donde consideramos apropiado comprender lo que sucede en las organizaciones de salud en la medida en que se puedan pensar como redes comunicacionales, o desde algunas lecturas, redes conversacionales,

Hablar de redes hoy en día requiere una aclaración ya que las propias tecnologías de información y comunicación han hecho que se las piense en el terreno digital cuando en realidad el concepto de red, y de redes sociales, se ha utilizado y se utiliza en las ciencias sociales desde hace mucho tiempo, incluso antes de la aparición de internet en nuestras vidas.

Según Elina Dabas las redes sociales son "un sistema abierto, multicéntrico, que, a través de un intercambio dinámico entre sus integrantes y con los de otros sistemas organizados, posibilitan la potenciación de los recursos y la creación de alternativas novedosas para la resolución de problemas y satisfacción de necesidades". En esta misma línea avanzaba a fines de los 90 Mario Róvere, en su conocido trabajo sobre *Redes en salud: un nuevo paradigma para el abordaje de las organizaciones y la comunidad*, imposible de no mencionar cuando uno se adentra en estos campos.

Incorporar la perspectiva de redes en el análisis de la comunicación organizacional implica romper con algunos planteos tradicionales que expusimos más arriba, ya que rente a los esquemas piramidales, centralizados, con los cuales muchas veces se esquematizan algunos aspectos de la comunicación organizacional, se propone una mirada que dé cuenta de la multicentralidad de la conformación de redes. Las organizaciones se piensan entonces atravesadas por distintas redes, redes de todo tipo, donde lo que las identifica y caracteriza es la intensidad de los intercambios que se producen en ellas, y lo que generan entre sus partes integrantes, o podríamos decir, entre los nodos de esas redes.

A su vez esas redes trascienden una organización: hoy se habla de redes de servicios, para dar cuenta de esos procesos que interconectan a las distintas organizaciones de salud en pos de lograr una atención adecuada de la salud de la población.

Para ir concluyendo este primer avance en relación a los objetivos propuestos por nuestro grupo de trabajo, reiteramos que esta forma de entender la comunicación en el contexto de las organizaciones en general, y de las organizaciones de salud en particular, nos enfrenta al desafío de construir una forma de abordaje metodológico que permita pensar esta dimensión estratégica de la comunicación organizacional, su omnipresencia en los distintos aspectos de la vida institucional y sus características según cada contexto y según los actores vinculados. Este abordaje deberá necesariamente incorporar un análisis de cómo se juegan las relaciones de poder en este entramado, trascendiendo el carácter puramente descriptivo que a veces caracteriza estudios de esta naturaleza.

## REFERENCIAS

Andrade Scroferneker, CM. (2012) Contra tendencias paradigmáticas da comunicação organizacional contemporânea no Brasil. *DIALOGOS de la comunicación,* Edición 85.

Ávila González, Rafael (2004). *Crítica de la comunicación organizacional*. México: UNAM.

Bavelas, A; Barrett, D. (1951). *An experimental approach to organizational communication.* New York: American Management Association.

Berger, P y Luckmann, T (2003) *La construcción social de la realidad.* Madrid: Amorrortu.

Bouzon, A. (2011) La investigación en comunicación de las organizaciones: orígenes y fundamentos. *Organicom,* Año 8 (14) pp 12 a pp 28.

Cordova Wels, A.; Andrade Scroferneker, M.C (2015) *De qual comunicação (interna) nao estamos falando?* En VVAA *De qual comunicação organizacional estamos falando?* Porto Alegre, Brasil: EDIPUCRS.

Douglas, M. (1996) *¿Cómo piensan las instituciones?* Madrid: Alianza.

Durkheim, E. (1997) *Las reglas del método sociológico*. México: Fondo de Cultura Económica.

Herskovitz, M. (1968) *El hombre y sus obras*. México: Fondo de Cultura Económica.

Malinowsky, B. (1966) *Una teoría científica de la cultura*. Buenos Aires: Sudamericana.

Krhöling Kunsch (2007). Comunicação organizacional na era digital. *Signo y pensamiento*, Número 51. Vol. XXVI.

Parsons, T. (1968). *La estructura de la acción social*. Madrid: Guadarrama.

# *ESTUDIO DE ALACENA - EJERCICIO DE LA PRAXIS COMO MÉTODO DE ENSEÑANZA DE LAS HERRAMIENTAS DE INVESTIGACIÓN*

**ANA FELDMAN** (UNAJ-OCAL) - **ALVAREZ SANTIAGO** (UNAJ-OCAL) - **BOSISIO WALTER** (UNAJ-OCAL)

**PALABRAS CLAVE**

*Praxis como método de enseñanza | Inclusión participativa*
*Metodología de la investigación | Proceso de investigación*

## RESUMEN

Presentamos una experiencia pedagógica que busca enseñar a los alumnos el proceso de investigación a través de su inclusión participativa en él. Trabajamos evaluando parcialmente a los alumnos de la materia Introducción al Conocimiento Científico y Metodología de la Investigación desarrollando una investigación entre alumnos de primer año de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). Este curso, se ofrece a alumnos del área de ciencias sociales de la universidad. Muchos de ellos constituyen una primera generación de universitarios en sus familias. En varios casos, presentan problemas de aprendizaje que arrastran del colegio secundario. Luego de varios años de realización de parciales que hacían referencia al proceso de investigación de modo abstracto nos sentíamos frustrados por los resultados obtenidos. En estas circunstancias, se hacía difícil transmitir entusiastamente lo que significaba el proceso de investigación en sí.

Por ello, decidimos realizar como segundo parcial de la materia una investigación piloto. El tema seleccionado fue la calidad nutricional de la alimentación en los hogares de los alumnos, a partir de una investigación que lleva adelante el Observatorio de Calificaciones Laborales (OCAL) de la UNAJ que publica su canasta nutricional QVB (Quilmes, Varela y Berazategui). La metodología se basa en la observación de alacenas y heladeras durante una semana y la descripción de los modos, horarios y formas de consumo de alimentos durante ese período. Los resultados fueron muy satisfactorios por cuanto denotaron una participación entusiasta con una realización media sorprendentemente adecuada. Es el propósito de esta presentación llevar al debate los métodos utilizados y algunos de los resultados obtenidos de esta estimulante experiencia.

# 1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo busca dar cuenta de una experiencia pedagógica exitosa de "inclusión participativa" de los alumnos de primer año de Introducción al Conocimiento científico y metodología de la Investigación. El objetivo de esta propuesta era lograr un mayor interés en la materia y una mejor comprensión de la misma. Para ello proponíamos incluir a los alumnos en el curso y, de modo particular, en el proceso de investigación. Hasta ese entonces, la enseñanza de la metodología de investigación era completamente teórica. Los alumnos debían imaginarse en abstracto una investigación en la cabeza a partir de los datos aportados por el profesor y por la bibliografía de la materia. Los resultados eran decepcionantes desalentando a los profesores que veían la frustración de los alumnos a partir de su fracaso. Esta decepción en un curso inicial tiene consecuencias que pueden llevar al abandono de la carrera y de la Universidad. Esto se comprende en particular teniendo en cuenta las características específicas de los alumnos que asistían al curso en primer año. Un porcentaje importante provenía de sectores sociales con recursos económicos limitados. En muchos casos eran los primeros universitarios en la familia. Muchos presentaban dificultades de comprensión que no habían sido resueltas en la escuela secundaria.

# 2. PERFIL ESTUDIANTES UNAJ

## *2.1. El contexto, el Partido de Florencio Varela y área de influencia*[1]

La UNAJ está inserta en un territorio del conurbano sur del área metropolitana (Partidos de Florencio Varela, Berazategui y Quilmes) cuya población es cercana al millón y medio de habitantes (1.333.192 habitantes censo 2010), y un 25% están conformados por jóvenes de entre 18 a 30 años (291.307, según Censo 2010).

Respecto a la situación educativa de la población local, cabe mencionar que tres de cada diez habitantes se encuentran matriculados en algún establecimiento educativo y un 2,6% nunca asistió a ningún establecimiento educativo. Dicha cifra aumenta de manera considerable en el Partido de Florencio Varela llegando al 3,5%. También la tasa de analfabetismo es algo mayor en Varela respecto del promedio del Conurbano Bonaerense.

Cabe destacar que no sólo se registran carencias en el Municipio de Florencio Varela en cuanto al acceso educativo, sino que también se presenta como el distrito que posee el más alto porcentaje de población (17%) con al menos una Necesidad Básica Insatisfecha (en este sentido, casi 2 de cada diez habitantes se encuentra en situación de alta vulnerabilidad). Asimismo los municipios de Berazategui y Quilmes presentan indicadores de pobreza con valores cercanos al 10% (10,4% y 9,25 respectivamente según Censo 2010).

Volviendo al Partido de Florencio Varela, los problemas estructurales se hacen más evidentes también en la dimensión de la salud poblacional, dado que si se analiza comparativamente la disminución de la mortalidad infantil entre los años 2003 y 2011 se observa como la misma fue muy elevada en todos los partidos del Conurbano (30,9%) mientras en este municipio fue sólo del -6,4%2.

1 Fuente INDEC y UNGS (http://observatorioconurbano.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/015Indicadores-de-Educacionseleccionados.pdf)

2 http://observatorioconurbano.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/032mod-tasa-de-mortalidad-infantil-y-diferencia-relativa-2011-2003.pdf

### *2.2. Perfil del estudiantado de UNAJ*

La UNAJ posee cerca de 20000 estudiantes en la actualidad (16.383 alumnos regulares al año 2015). Cabe señalar que después de una explosión de los primeros dos años de altísimo nivel de inscripción, la matrícula ha crecido a un ritmo del 60% en promedio. Aquel crecimiento elevado de la matrícula en los primeros años se ha debido, entre otros factores, a la masa de personas (jóvenes y no tan jóvenes) que no habían tenido posibilidad de estudiar pues debían considerar un tiempo de viaje elevado para desplazarse a la Capital (90 minutos de viaje) o a Quilmes (donde sin embargo el tiempo de viaje puede ser muy largo dado que no hay buenas conexiones de medios públicos entre municipios). Asimismo, la Universidad Nacional Arturo Jauretche concentraba en el año 2013 el 42% del alumnado universitario de cuatro Universidades del Conurbano (Avellaneda - UNDAV, José C. Paz - UNPAZ, Moreno - UNMORENO). Siguiendo estos ejes comparativos, la población universitaria de grado y pregrado de la UNAJ ha tenido un crecimiento mucho más acelerado que las otras universidades.

Entre otros aspectos referidos al perfil del estudiantado, puede señalarse que tres de cada diez de ellos (más de 5000 alumnos) recibían algún tipo de beneficio (como becas de estudio, plan Progresar, inclusión en el seguro público de salud, pasantías, becas de vinculación, becas de guardería – beneficios que luego del cambio gubernamental en muchos casos fueron desactivados).

En cuanto a características demográficas de género, dos tercios del estudiantado son mujeres ( cerca de 5000 de un total de 8000 cursantes en los primeros años de vida de la UNAJ -2011-2013).

### *2.3. La "inclusión participativa"*

Ante la problemática presentada por las características del alumnado y su frustrante ingreso en la comprensión de la investigación la solución encontrada la hemos denominado "inclusión participativa". Esta permite a los alumnos sentirse parte al comprender un proceso de investigación participando en él y al mismo tiempo aportando conocimientos propios ¿Se trataba solamente de mejorar las producciones individuales? ¿Por qué nos interesaba incorporar y dar cuenta de los saberes de los alumnos? Porque consideramos que en la educación hay que tener consideración por el saber popular que se genera en la práctica social tal como afirmaba Paulo Freire (Freire y Betto, 1988). Lo que buscábamos era combinar, con una comprensión más solidaria, el saber científico con el saber popular. Los estudiantes compran alimentos, los procesan, los almacenan y los consumen. Entender que de ese material se puede construir ciencia es esencial para eliminar el mito de que este es un conocimiento alejado de las personas, incomprensible y críptico. A veces la respuesta de los estudiantes frente al descubrimiento de que pueden hacer ciencia de las cosas de todos los días es como la del burgués gentilhombre de Moliere con referencia a la prosa "¿Así que esto es prosa? pero si es algo que hago todos los días". Una vez presentado el motivo y las razones de la propuesta procederemos a desarrollar los aspectos metodológicos que permitieron implementarla.

## 3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

### *3.1. Construcción de la herramienta de relevamiento*

#### *3.1.1. Trabajo previo*

Para el relevamiento de los datos utilizamos dos herramientas diferentes de las cuales extrajimos aquellos aspectos que consideramos, a partir de la bibliografía de referencia y de las conversaciones

en clase, algunos de los más relevantes para conocer mejor qué ponen en la mesa las familias de las y los estudiantes de primer año de la UNAJ.

Se consultaron los formularios del Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda del año 2010 y los de la Encuesta Nacional de Gastos de los Hogares 2012-2013 utilizados por el INDEC[3], así como baterías de preguntas de cuestionarios utilizados en investigaciones de consumo y mercado como es el caso de la encuesta "Base de la Pirámide" que realizó el Instituto Francés de Opinión Pública (IFOP) en AMBA.

El objetivo del trabajo en clase para la definición de cuáles datos de clasificación serían utilizados en este relevamiento sirvió, en términos pedagógicos, para reforzar el concepto acerca del rol de los datos secundarios como fuente de información y que se encuentran disponibles en la página del INDEC, en el Ministerio de Economía, Trabajo, Educación, etc. Se trata de desvirtuar una idea, bastante común y no sólo entre los alumnos, que todo dato necesario debe recolectarse a partir de encuestas, desdeñando así datos e información accesible, de calidad y con un nivel de detalle que normalmente los estudiantes ignoran.

Para la definición del marco teórico se formaron grupos y cada uno trabajó textos relacionados con diferentes aspectos del concepto "alimentación saludable y pobreza".

Conceptos y textos relacionados propuestos fueron[4]:

1. Alimentación saludable
   a. Impacto de la alimentación en la salud de la población en general y en los niños en particular (Lejarraga et al, 2009).
   b. La actividad física (http://www.who.int/dietphysicalactivity/physical_activity_intensity/es/)

2. Canasta básica de alimentos
   a. comprender el concepto "canasta básica de alimentos" y los diferentes aspectos relativos a su diseño (Graciano y Risso Patrón, 2011).
   b. Dimensiones sociales relacionadas con la determinación de una canasta de alimentos (Dirección General de Estadísticas Económicas CABA)

3. Pobreza
   a. Determinación de una canasta básica de alimentos y el rol que tiene la misma en la medición de la pobreza (Comisión Económica para América Latina CEPAL) y la discusión acerca de su medición, las cuestiones relacionadas con las calorías en la ingesta y la supuesta pertinencia en este tipo de mediciones.
   b. método de medición de la pobreza (Lejarraga, H. et al., 2009)

4. Impacto de precios
   a. Índice de Precios e impacto sobre la situación socio-económica de los hogares (Propuesta de Construcción de un Índice Barrial de Precios, IBP).

3 www.indec.gov.ar

4 Ver bibliografía

5. Medir una canasta básica
   a. Aprehender cómo todos estos elementos intervienen en la decisión, por parte del Observatorio de Calificaciones Laborales (OCAL) de la UNAJ, en efectuar una medición sistemática de una Canasta Básica Saludable en el distrito sur del Conurbano Bonaerense.

Estos textos, considerados el marco teórico de la investigación, permitieron establecer cuál era la información que se consideraba de mayor pertinencia y relevancia para su relevamiento.

### *3.1.2. El formulario*

La herramienta de relevamiento se construyó en dos partes. La primera, relativa a los datos de clasificación socio-demográficos fueron extraídos del cuestionario de la Encuesta Nacional de Gastos de los Hogares 2012-2013.

De este formulario se realizó una selección de los datos que podían reflejar mejor y de manera sintética la composición familiar, privilegiándola respecto de los datos personales del estudiante, y la vivienda de la familia.

En particular se relevaron:

- Características constructivas (materiales) y habitacionales (servicios y comodidades) del hogar.
- Características principales de los miembros del hogar (edad, sexo, rol, trabajo, nivel de estudios, cobertura de salud).

Una vez completadas las características del hogar, el segundo cuestionario busca relevar hábitos de alimentación en los hogares. En particular interesa saber cuáles alimentos y bebidas se consumen y de qué forma.

En particular

- tipo de comida que se consume (si es casera o no),
- alimentos y bebidas disponibles en el hogar (en la alacena y en la heladera),
- composición de los desayunos, almuerzos, meriendas y cenas de una semana, indagando además cuántos miembros del hogar se sentaron a la mesa en cada ocasión.

Se registró además el lugar habitual de compra y frecuencia, cambios de hábito en la compra a partir de los cambios en la economía, también se intentó conocer la distribución teórica de los gastos mensuales.

Si bien los datos se encuentran en proceso de procesamiento y análisis adelantamos aquí un dato que nos parece interesante para comenzar la discusión. Entre las y los estudiantes de la UNAJ las comidas caseras ocupan un lugar importante en la propia dieta. Siete de cada diez comidas consumidas son caseras. Para profundizar este dato será interesante verificar en qué consistió esa comida compara ya preparada fuera del hogar y en qué momento se consumió.

## 4. RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

Nos centraremos en dos aspectos cuyo resultado ha sido más que satisfactorio.

En primer lugar se trata de un aporte a la resolución de un problema central en el dictado de la materia en cuanto a su estructura, su evolución y los problemas pedagógicos que plantea.

En segundo lugar se responde de manera adecuada a los objetivos de inclusión, que es parte de los ejes constitutivos del Proyecto Institucional de la UNAJ[5].

### *4.1. Pedagógico: Pertinencia en su uso para la mayor eficacia en el dictado de la materia*

El uso del estudio de alacena como herramienta didáctica para la mejora en la performance de los y las estudiantes en la materia Introducción al Conocimiento Científico y Metodología de la Investigación (ICCyMI), se ha demostrado eficaz y pertinente.

Como ya ha sido mencionado el programa y de consecuencia el dictado de ICCyMI adolece de un problema grave en su propia constitución. Esto se debe a que se trata de dos temáticas que involucran saberes y herramientas muy disímiles. La primera parte de la cursada (ICC), busca analizar "el contexto (político, económico y social) en el que surge la ciencia" y los familiarizará "con algunos de los debates teóricos y epistemológicos más relevantes"[6].

En el segundo módulo el curso se focaliza "en aquellas cuestiones relativas al diseño de un proyecto de investigación científica. El propósito es que los estudiantes puedan adquirir herramientas y desarrollar algunas competencias y habilidades que les permitan reconocer las distintas etapas de un proceso de investigación científica, así como desarrollar una propuesta preliminar de proyecto de investigación"[7].

Se busca, según el programa "generar una visión integradora de ambos módulos, mostrando las conexiones entre los debates epistemológicos y las distintas concepciones de la ciencia por un lado, y la forma en que se diseña y desarrolla una investigación científica por el otro".

Si bien este es un objetivo loable, de hecho esta última parte siempre ha sido la más postergada. A veces por razones de tiempo, otras por lo extenso del programa, en otros casos porque los saberes de los docentes no siempre involucran un conocimiento profundo de la reflexión teórica y la práctica de la investigación.

Al darle un carácter práctico que involucra a todos los y las estudiantes, requiriendo su participación activa en la construcción de la herramienta de relevamiento así como de la toma de datos efectiva, el estudio de alacena mejora notablemente el dictado y comprensión de la segunda parte del curso relativa a la Metodología de la Investigación.

El otro aspecto que trabaja la herramienta está relacionado con uno de los ejes centrales de la Universidad Nacional Arturo Jauretche.

---

5 Proyecto Institucional UNAJ https://www.dropbox.com/s/e7n3vhayyvyi64s/Proyecto_Institucional_UNAJ.pdf?dl=0
6 cfr. Programa oficial de ICCyMI en www.unaj.edu.ar
7 ibídem

### *4.2. Inclusión*

Dada la escasa cantidad de veces que se ha replicado esta experiencia no podemos extraer resultados cuantitativos acerca del éxito de esta actividad. Sin embargo, si se puede comentar que ha aumentado el nivel de participación e involucramiento. Trabajar con las propias experiencias, con sus propias vivencias, mejoran de manera notable la participación y el involucramiento de las y los estudiantes participantes.

Si bien algunos docentes, ante las dificultades planteadas por una materia árida, compleja para estudiantes de primer año y extremadamente larga, ya en otras ocasiones, algunos docentes habíamos intentado generar un espacio de debate sobre las cuestiones de la metodología de la investigación, a partir de la creación de grupos de trabajo a partir de un tema de interés a elección.

Si bien esta parecía ser una buena opción, el principal problema con el que nos encontramos es la falta de interés y/o de involucramiento de varios miembros de cada grupo. Normalmente uno o dos estudiantes toman la iniciativa y definen desde el tema a elegir a la forma en la que se procederá en la búsqueda de información y todas las otras consignas que en la clase se elaboran.

Como resultado se obtiene una parte reducida de los estudiantes que realmente aprenden y comprenden los elementos básicos de la metodología de la investigación.

Este problema impacta también en la evaluación final que se hace mediante el segundo parcial, pues la nota que se da al grupo por su trabajo suele ser muy distante respecto de la nota que obtienen aquellos estudiantes que no han participado de manera activa en el trabajo colectivo.

El uso de esta herramienta nos a permitido apreciar, de manera notable, el aumento del nivel de participación de todos los y las estudiantes, más allá de sus diferentes formaciones y niveles de rendimiento. El hecho de que todos deban relevar datos y que estos involucran su propia vida cotidiana, como es el estudiar la alimentación dentro de sus propios hogares, permitió a todas y todos los estudiantes participar de manera activa y motivada, en la práctica del trabajo, en el seguimiento de las consignas e, incluso, en la lectura del marco teórico propuesto.

Esperamos en un futuro próximo poder aumentar la cantidad de casos para realizar la construcción y puesta en práctica de indicadores cuantitativos de los dos aspectos mencionados, la mejora didáctico-pedagógica y la participativa entendida como inclusión.

## 5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Destacamos entonces que para los estudiantes, conectarse con la investigación y el método de relevamiento de datos a partir de una encuesta que los involucra de manera tan personal, resultó sumamente adecuada para transmitir los principales conceptos acerca de la metodología de la investigación.

Además, la discusión en clase acerca de los contenidos del marco teórico que cada grupo tuvo que desarrollar así como la construcción colectiva del instrumento de relevamiento, resultaron sumamente útiles para comprender que cada decisión que se toma al incorporar o descartar una pregunta y al resolver su formulación dentro del cuestionario tiene consecuencias directas sobre el trabajo a realizar y sobre los resultados de la investigación.

Por el otro lado, haber tenido como tarea, durante una semana, el relevar la propia realidad permitió también la reflexión acerca de las propias condiciones de vida, la calidad de la alimentación en el hogar y los hábitos de consumo de los alimentos en su propia casa.

Finalmente, permitió a las y los estudiantes comprender algunas de las investigaciones que se realizan en la UNAJ y su articulación en el territorio. En el caso particular de la canasta QVB realizada por el OCAL los resultados de la propia investigación pudieron ser articulados con los datos arrojados a partir de la experiencia. Por todo esto consideramos que la inclusión participativa a tenido logros que nos permiten ser optimistas en la incorporación de los alumnos a los proyectos de investigación.

## REFERENCIAS

Cepal, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (1988). Oficina de Montevideo. Seminario Taller Técnico sobre Medición e Investigación de la Pobreza en Argentina, Brasil y Uruguay. Estimación de la Línea de Pobreza, Argentina 1985.

Dirección General de Estadística y Censos, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aries (2009). Canastas de consumo de la Ciudad de Buenos Aires, metodología y cálculos iniciales

INDEC (2012) Canasta Básica Alimentaria y Canasta Básica Total. Historia, Forma de Cálculo e Interpretación.

Freire, Paulo y Betto (Frei), Esa escuela llamada vida, Editorial Legasa, 1988.

Graciano A., Risso Patrón V. Diseño de una Canasta Básica de Alimentos para la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en Diaeta (B.Aires) 2011; 29 (135) pp: 17-26

Lejarraga, H., Pino, M., Fanoa, V., Cainoa, S. y Coleb, T. (2009) Referencias de peso y estatura desde el nacimiento hasta la madurez para niñas y niños argentinos. Incorporación de datos de la OMS de 0 a 2 años, recálculo de percentilos para obtención de valores LMS en Archivos Argentinos de Pediatría 107 (2) pp: 126-133

Observatorio Calificaciones Laborales (2016). Anexo Canasta QVB. El impacto del aumento de precios en la canasta nutricional (QBV) de los sectores populares del Conurbano Sur

Organización Mundial de la Salud, Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud. ¿Qué se entiende por actividad moderada y actividad vigorosa? http://www.who.int/dietphysicalactivity/physical_activity_intensity/es/

Rudnik, I. , Schclareck Curuthchet, A., Bondone, M. (2012), Gallo P. Índice Barrial de Precios, Presentado en V Jornadas de Economía Crítica.

# *CONSTRUYENDO SABERES EN SALUD COMUNITARIA*

**MARÍA CECILIA SCAGLIA** (UNAJ-ICS. PROGRAMA DE SALUD COMUNITARIA) - **NADIA PERCOVICH** (UNAJ-ICS) **DIEGO DE ZABALÍA** (UNAJ-ICS. PROGRAMA DE SALUD COMUNITARIA) - **DANIEL ALBANO** (UNAJ-ICS. PROGRAMA DE SALUD COMUNITARIA) - **MARÍA SARACENO** (UNAJ-ICS. PROGRAMA DE SALUD COMUNITARIA)

**PALABRAS CLAVE**

*Salud comunitaria | Saber médico | Educación médica | Etnografía educativa*

## RESUMEN

En esta presentación nos proponemos dar cuenta del diseño de un proyecto de investigación en el marco del Programa de Investigación en Salud Comunitaria del Instituto de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ).

El objetivo de este proyecto consiste en describir y analizar el proceso de construcción de saberes anclados en la perspectiva de la Salud Comunitaria en los estudiantes de la carrera de medicina de la UNAJ, creada con una fuerte orientación en la perspectiva social y comunitaria de la salud. Por ello, en su plan de estudios se dio énfasis a las competencias que trascienden la práctica clínica y que incorporan la comprensión de la dimensión social del proceso salud – enfermedad.

En nuestro país la enseñanza médica de grado está inscripta al paradigma flexneriano, basado en la perspectiva biomédica, en la experiencia clínica e individual y en la formación en el hospital. En este contexto la formación desde una perspectiva crítica constituye un desafío, y supone formar profesionales que piensen la salud en términos integrales y complejos y que busquen privilegiar el abordaje comunitario.

Por lo tanto, resulta de interés para esta investigación focalizar en los sujetos sociales participes del desarrollo curricular que convierten en práctica cotidiana un curriculum. Nos referimos a docentes, estudiantes y profesionales de los centros de salud, que le imprimen una pluralidad de significados y sentidos y, en última instancia, impactan y transforman de acuerdo a sus propios proyectos sociales, la estructura y determinación curricular inicial. (De Alba, 1994).

Nos proponemos abordar este problema a partir del análisis de las representaciones y prácticas que desarrollan los estudiantes de medicina de segundo año en el marco de la asignatura "Articulación Comunitaria". Las dimensiones que tomaremos para el análisis del saber en Salud Comunitaria son las representaciones respecto de la comunidad; del Proceso salud / enfermedad / atención y cuidados (PSEAC)y las prácticas de intervención en el plano de lo barrial - territorial.

Desde un enfoque relacional analizaremos estos saberes y su construcción a partir de los estudiantes, los docentes, los trabajadores de la salud de los Centros de Atención Primaria de la Salud (CAPS), las personas que demandan atención, y las Organizaciones de la Sociedad Civil. Para la recolección de la información adoptaremos un enfoque etnográfico de los diferentes espacios de formación que ofrece la asignatura elegida.

## FUNDAMENTACIÓN

Partiendo del reconocimiento de la falta de formación de los médicos que se desempeñan en el primer nivel de atención en temas relacionados con una perspectiva social de la salud - enfermedad, en los procesos de reforma del sector salud inspirados en los principios de la declaración de Alma-Ata[1] se apostó en gran medida a introducir cambios en la educación médica que estuvieran orientados a transformar los modelos de atención en salud.

Los documentos de los organismos internacionales (OPS/OMS; 2003; 2005) cuestionan la escasez de contenidos en la formación de base de los profesionales en temas relacionados con una concepción de la salud como proceso social, en la ausencia de herramientas teóricas para abordar la dimensión social del proceso salud/enfermedad/atención (S/E/A), y hacen hincapié en la crítica a la formación orientada desde una concepción casi exclusivamente biomédica.

En este sentido, la experiencia de la carrera de medicina de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), creada con una fuerte orientación en la perspectiva social y comunitaria de la salud, nos generó algunos interrogantes en torno de cuáles serían las principales características del saber en salud comunitaria y cómo operan los procesos de cambio en este saber en los diversos actores involucrados en el desarrollo curricular.

Es en función de lo señalado que en este proyecto intentaremos describir y analizar los procesos de construcción de saberes anclados en la perspectiva de la salud comunitaria e inspirado en los principios de la atención primaria de la salud, a partir del análisis de las diversas modalidades que asume la asignatura Articulación Comunitaria de la carrera de medicina de la UNAJ.

## OBJETIVOS E INTERROGANTES DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN

A partir de estos aspectos, nos formulamos cuatro grupos de interrogantes para intentar desentrañar los procesos involucrados en la construcción del saber en salud comunitaria, intentando problematizar algunas dimensiones que se suponen constituyentes de este saber.

1 Declaración establecida en la Conferencia internacional de atención primaria de salud, reunida en Alma-Ata el día 12 de septiembre de 1978.

El primer grupo de interrogantes refiere a las características principales del saber en salud comunitaria de los docentes que dictan la asignatura Articulación Comunitaria: ¿cómo.se representan estos docentes el proceso s/e/a?, ¿qué representaciones construyen en torno del concepto de salud comunitaria?, ¿qué instancias de aprendizajes diseñan e implementan?.

Un segundo grupo de interrogantes refiere a las características de los saberes en salud de los *estudiantes* que cursan la asignatura Articulación Comunitaria y cómo se modifican o no a lo largo del proceso de aprendizaje: ¿cuáles son las representaciones que traen los estudiantes respecto de proceso s/e/a? ¿qué representaciones tienen respecto de la salud comunitaria? ¿cómo se transforman estas representaciones en el proceso de enseñanza - aprendizaje? ¿qué prácticas desarrollan en el marco de la cursada de la materia y qué impacto tienen dichas prácticas en la construcción del saber?.

El tercer grupo contempla a los *trabajadores del centro de salud* donde se realizan las prácticas en el marco de la cursada. Al respecto, nos interrogamos acerca de cuáles son sus representaciones respecto de su objeto de trabajo y sobre la salud comunitaria. Investigaremos si la experiencia de desarrollar actividades con los estudiantes y los docentes de la materia viene transformando o no sus prácticas de atención de la salud.

Por último, un cuarto grupo de interrogantes alude a los saberes en salud de las *personas que asisten al Centro de Salud Padre Gino*[2]: ¿cuáles son las demandas de atención de estos sujetos hacia el centro de salud?, ¿cómo es su experiencia de atención en dicho CAPS? y ¿cuáles son sus representaciones respecto de la salud y la enfermedad?

Intentaremos responder a estos interrogantes a partir del análisis de las representaciones y prácticas que desarrollan los actores mencionados en el marco de la asignatura "Articulación Comunitaria".

Las dimensiones que tomaremos en cuenta para el análisis del saber en Salud Comunitaria son las representaciones respecto de la comunidad, el proceso s/e/a/c; y las prácticas en el marco de dicha asignatura.

## LAS TRAVESÍAS DE LA EDUCACIÓN MÉDICA EN CLAVE LATINOAMERICANA: LAS APUESTAS A OTROS MODOS DE ENSEÑANZA DESDE EL PARADIGMA CRÍTICO.

El informe Flexner sobre educación médica de 1910 sirvió para unificar criterios de certificación profesional en los Estados Unidos y sus recomendaciones fueron aceptadas en la mayoría de las escuelas de medicina de occidente. El informe propuso un programa académico que incluía un inicio de al menos dos años de enseñanza de ciencias básicas que serían la base de la enseñanza clínica, que se completaría en los hospitales universitarios.

2 En este centro de salud es donde realizan sus prácticas profesionales los estudiantes del Instituto de Salud de la UNAJ. Se trata de un centro de salud universitario de complejidad intermedia.

A partir de las décadas de 1960-1970, el paradigma biomédico entra en crisis y con él el modelo flexneriano de enseñanza de la medicina y demás profesiones vinculadas al campo de la salud. Desde las ciencias sociales se cuestiona este paradigma principalmente por su carácter eminentemente biologicista, y consecuentemente se propone la inclusión de contenidos de las ciencias sociales en los programas de estudios de estas carreras. Estos cuestionamientos no casualmente surgen luego de la Revolución Cubana y en un momento histórico de auge de los movimientos revolucionarios principalmente en América Latina. Estas corrientes asumieron el nombre de Medicina Social en casi todo el continente, así como en Brasil se denominó esta corriente de pensamiento como Salud Colectiva. Desde este nuevo paradigma se produjeron importantes aportes al campo de la enseñanza de la medicina y surgieron notables figuras e instituciones como ALAMES[3], que dieron sostén y continuidad a este movimiento intelectual (Nunes 2005; 1986). A pesar de estas críticas y el impulso que se le dió a las políticas de fortalecimiento de la Atención Primaria de la Salud (APS), el paradigma flexneriano perdura hasta la actualidad y la innovación en la formación en salud -sobre todo, en el grado- vinieron de la mano de la Medicina basada en problemas.[4]

(Pozzio, M. y Scaglia, M; 2017). El modo en que nos posicionamos frente a los problemas de salud, enfermedad y atención nos lleva a identificar e interpelar los principales procesos de la transformación de la educación médica haciendo un recorrido sobre los desafíos y travesías del paradigma crítico, su relación con los cambios políticos, epistémicos y en menor medida pedagógicos que problematizan la concepción de la medicina, de la salud y del objeto de conocimiento de las mismas. Como ya mencionamos, el paradigma crítico cuestiona la reducción de la educación médica a la dimensión biológica de la enfermedad y la atención al individuo basada en la "departamentalización" del conocimiento y la especialización de la práctica médica (Borrel, 2005).

Como una paradoja de la modernidad tardía si bien el modelo flexneriano goza aún de buena salud ha sido cuestionado en forma recurrente en diversas reuniones internacionales: Declaración de Edimburgo (1988), Iniciativa de Lisboa (OMS, 1988), Declaración de Edimburgo de la Cumbre Mundial de Educación Médica (1993), Declaración de Santa Fe de Bogotá (1995), Declaración de Rancho Mirage (1997), el Informe de la Federación Mundial de Educación Médica sobre los Estándares Internacionales para la Educación Médica de Pregrado (1999), Declaración de Granada (2001), Declaración de Sevilla (2002),la Declaración de la Asociación Médica Mundial sobre Educación Médica (2006). Esas críticas ponen énfasis en la necesidad de:

- Considerar la educación médica como un continuo: pregrado, posgrado, educación continua permanente.
- Reformular los diseños curriculares haciéndolos pertinentes, vinculándolos cada vez más con la estrategia de la APS.
- Emplear métodos de enseñanza activos, centrados en el estudiante y basados en problemas.
- Brindar una formación menos teórica y más vinculada con la práctica médica, de forma que se garantice la formación de las competencias profesionales.

3 ALAMES: Asociación Latinoamericana de Medicina Social. Asociación creada para producir e intercambiar conocimiento en torno de las relaciones entre salud y sociedad.

4 El aprendizaje basado en problemas se basa en el modelo Mac Master de Canadá y se trata de una propuesta pedagógica está pensada para la adquisición de competencias y el aprendizaje de los contenidos de la clínica.

- Evaluar el proceso, la estructura y los resultados.
- Fomentar el profesionalismo y el humanismo en medicina, con el desarrollo de actitudes y valores humanos.
- Formar formadores y docentes en educación médica.
- Fomentar la investigación en los estudiantes y profesores.

Durante todos estos años, el conflicto no ha estado solamente en alcanzar este consenso teórico sobre cómo debe ser la educación médica, sino en cómo poder concretar este consenso en las diferentes escuelas y facultades de medicina. (Eugenio Radamés Borroto Cruz; Ramón Syr Salas Perea ; Pedro Augusto Díaz Rojas, 2008)

Las tendencias de la educación médica desde una perspectiva latinoamericana expresan una

> *"lenta y compleja tarea de deconstrucción del modelo flexneriano que se sitúa históricamente a fin de la década de los 60's bajo el influjo de los fuertes movimientos político universitarios de la época (París, California, México) y se ejemplifican con la experiencia de dos universidades muy diferentes entre sí como el caso de Mc Master en Canadá y la Universidad Autónoma en México" (Rovere, 2014).*

En tal sentido, esta construcción orienta la formación del egresado hacia una visión colectiva del proceso salud- enfermedad y una actitud crítica frente a los problemas de salud y de sus determinantes, objetando la formación orientada hacia la especialización que privilegia más los intereses del complejo médico industrial que el abordaje integral de los problemas de salud, enfermedad y atención de los sectores mayoritarios de la población.

Esta mirada crítica sobre la pertinencia ética y política de la formación se va consolidado en el plano de la universidades latinoamericanas reconociendo: la fragmentación del conocimiento, la primacía de lo curativo por sobre el cuidado, el escaso peso en la formación de la promoción y prevención de la salud, la valoración de la medicina hospitalaria y del ejercicio liberal de la medicina, la hegemonía profesional del médico que impide el necesario trabajo en equipo, la visión limitada de los problemas de salud de la población y de los servicios de salud, y el escaso desarrollo de experiencias de investigación científica ya sea clínica o epidemiológica.

Acordando con Camilloni (2001) sostenemos que un cambio curricular es una forma de cambio sociocultural muy profundo que conlleva un cambio institucional, esto significa que afecta a los distintos aspectos de la vida institucional. La definición de la envergadura del cambio es una decisión crucial. Es en este juego entre lo que puede ser superficial y lo que puede ser profundo donde se encuentra el núcleo principal de las decisiones. Además, un diseño curricular es un instrumento, un objeto para llevar a la práctica acciones pedagógicas.

En este sentido, el núcleo principal de las decisiones del paradigma crítico se orienta hacia un currículum integrado, dinámico y flexible que supere la enseñanza por disciplinas y la búsqueda de integración entre los distintos campos de conocimiento, en contraposición de la práctica educativa fragmentada en los clásicos departamentos sugeridos por Flexner. La concepción de diseños integrados no fragmentados es central para favorecer una formación en la práctica profesional que integra desde su concepción de diversos saberes.

Según Borrell (2005) estos criterios se plasmaron en dos modelos curriculares fundamentados en la orientación hacia la comunidad y la solución de problemas. El *currículo basado en la comunidad* es considerado como un método educativo novedoso de enseñanza de las ciencias que se pone en práctica enviando a los alumnos de primer o segundo año a un centro de salud no hospitalario durante un período breve, requiriendo que el alumno participe en "proyectos" en y con la comunidad. A su vez en la Universidad de MacMaster de Canadá se desarrolló a fines de los años sesenta el método de *aprendizaje basado en problemas* centrado en el razonamiento y conocimiento para la búsqueda de soluciones, a partir de aprender a formular preguntas, desarrollar hipótesis, sintetizar información, defender opiniones o tesis con ideas claras, buscar respuestas; en definitiva, formar decisores. Dicho método, utiliza la información como herramienta de trabajo, busca estimular la curiosidad y fomenta el trabajo en grupo. A partir de "casos problemas", con un docente que hace las veces de tutor, el objetivo es que los estudiantes lleguen a un diagnóstico a partir de una serie de síntomas, pasando por la investigación y debate de los escritos pertinentes, para luego justificar el diagnóstico.

En esta línea, la Resolución 1.314 del Ministerio de Educación (2007) que regula las currículas de las escuelas de medicina en Argentina, plantea los siguientes lineamientos:

- La integración a fin de superar la segmentación en disciplinas.
- El aprendizaje de competencias - no sólo saber, sino saber hacer - , incluyendo competencias de comunicación y trabajo en equipo.
- La orientación hacia el estudio de problemas sanitarios nacionales, regionales y/o locales.

A partir de esta resolución se crearon y modificaron los planes de estudios de varias universidades nacionales (Tucumán, Rosario, del Sur , La Matanza y Arturo Jauretche). Al respecto, se observa que

> *"Los principales rasgos de estas innovaciones parecen centrarse en dispositivos que pesan diferenciadamente según las instituciones aunque siempre dentro de los marcos normativos que encuadran la educación médica en la Argentina (Resolución Ministerio de Educación 1.314) que establece claramente la necesidad de una formación integral expresado en el perfil de 'médicos generalistas'" (Rovere, 2014).*

Cabe señalar la importancia de la direccionalidad política institucional alcanzados en el encuentro "Educación Médica para la Atención Primaria en Salud", realizado durante el 2012 en Buenos Aires. Allí se refuerzan las orientaciones del paradigma crítico y se insiste en profundizar la APS como centro del desarrollo curricular y como principal campo para el aprendizaje, para lo cual se requiere establecer vínculos permanentes entre las instituciones educacionales y la comunidad; direccionar los procesos de formación de los estudiantes y el desarrollo de la docencia y de la investigación hacia necesidades de la población local; y ampliar el sentido de la misión institucional más allá del campo de la educación. El documento final de este encuentro concluye que:

> *"La OPS/OMS promueven la búsqueda de una visión común de la misión social de las escuelas médicas y de sus compromisos con objetivos específicos tales como avanzar en las transformaciones curriculares necesarias, definir procesos de educación permanente para los docentes y generar esquemas y prácticas integradas y multiprofesionales, entre otras".*

Y que para lograr estos lineamientos curriculares se deben profundizar los siguientes ejes:

- Trabajar de manera intersectorial, explicitando este objetivo en la misión y en los valores de las instituciones de enseñanza superior (IES); particularmente en las facultades y escuelas de medicina y otras de ciencias de la salud.

- Desarrollar la socialización entre los miembros de las escuelas y facultades y las comunidades, con el objetivo de favorecer la integración entre los programas y currículos con la realidad local de atención primaria a la salud.

- Establecer procesos diferenciados de selección y reclutamiento de jóvenes para la carrera médica.

A modo de *síntesis* podemos resumir una serie de criterios de organización y desarrollo del curriculum que tensionan el modelo clásico flexeriano:

- modelo educativo centrado en el estudiante con didácticas basadas en el análisis de la exploración de problemas (ABP) o en casos (ABC).

- el desarrollo de un aprendizaje activo con experiencias programadas con la secuencias de acciones desarrolladas en la red de los servicios en grupos pequeños, con experiencias pre profesionales tempranas para que estudiante tome contacto con individuos sanos y enfermos, sus familias y la comunidad.

- orientación hacia la atención primaria, con escenarios de aprendizaje en centros de salud, en experiencias comunitarias, para el desarrollo de la integración docente asistencial- investigativa con la estrategia de atención primaria como objeto de investigación y aprendizaje, a fin de poner a prueba el conocimiento de la Universidad en la sociedad, alejándose de la utilización del espacio comunitario como simple campo de práctica.

- diferentes formas de integración del aprendizaje de los conocimientos básico, con los clínicos y los epidemiológico-comunitarios (medicina traslacional).

Para que estas orientaciones curriculares tengan condiciones de posibilidad nos parecen muy pertinentes las recomendaciones realizadas en el encuentro de Manaos (OPS, 2014) sobre la misión social de la educación médica:

*Para la planificación curricular en relación al territorio*:

- partir de una nueva definición de territorio para trabajar la misión social de las escuelas, partiendo de la identificación de puntos críticos, y de las necesidades de la comunidad.

- mapear necesidades y carencias, contemplando no sólo los componentes tradicionales de salud y promover una ampliación para la incorporación de la ciudadanía

- definir territorios y poblaciones para las prácticas de atención y aprendizaje en salud a lo largo de todo el currículo;

- investigar y examinar permanentemente los determinantes sociales de salud y las inequidades en la atención a la salud en estos territorios y comunidades de referencia, así como definir conjuntamente con los servicios las acciones socio- sanitarias para avanzar y superar estos desafíos;

- tener una definición clara de un modelo de excelencia para el acompañamiento del trabajo en la atención primaria en los territorios definidos;

- evaluar y estimar el impacto de la universidad sobre los indicadores relacionados con la salud de las poblaciones definidas como referencia.

*Para la construcción curricular y la evaluación en relación al territorio*:

- construir una propuesta compartida de aprendizaje en los espacios del primer nivel de atención, en articulación con la comunidad, sus servicios sociales, de salud y de educación;

- planear, de modo longitudinal en el plan de estudios, la inserción de los estudiantes en el primer nivel de atención a la salud en espacios comunitarios, permitiendo la continuidad del trabajo con grupos sociales diversos;

- garantizar experiencias de aprendizaje interdisciplinar en todos los momentos y espacios del curso, tanto en el trabajo teórico como en la práctica;

- organizar los currículos por medio de paradigmas de integración, por ejemplo: por ciclos de vida, sus complejidades y problemas. Articular los niveles de abordaje individual, familiar, grupal, institucional y comunitario;

- superar la organización curricular por sistemas, disciplinas y especialidades.

Es en este contexto que se enmarca la carrera de Medicina de la UNAJ, buscando formar profesionales comprometidos con los problemas sanitarios de la región con capacidades de abordar problemas complejos en su integralidad.

## MODELOS, SABERES Y FORMAS DE ATENCIÓN COMO VÍA PRIVILEGIADA DE ANÁLISIS DE LAS REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS DE LOS ACTORES EN EL PSEAC

A la hora de analizar este campo problemático consideramos sumamente iluminadores los trabajos de Menéndez, quien ha contribuido a la construcción de categorías propias para el análisis del proceso s/e/a en el campo de la antropología médica. Adoptaremos esta perspectiva en la convicción de que significa un poderoso aporte en la reflexión sobre la problemática de la salud comunitaria y los saberes que se construyen socialmente. La elección de este marco supone una toma de posición no solamente teórica sino ideológica por parte del investigador ante la situación estudiada

Nos interesa rescatar las categorías de modelos, saberes y formas de atención y prevención de padecimientos tal como las define Menéndez. Estas categorías nos permiten jerarquizar entre distintos niveles de abstracción teórica, y, a partir de un enfoque relacional, identificar y analizar los distintos saberes sobre salud comunitaria que tienen los actores objeto de nuestro trabajo. En este punto, adquiere especial relevancia su análisis respecto de las articulaciones con el saber biomédico, en tanto que la salud comunitaria aparece como un saber crítico y diferenciado. Nos interesa recuperar las relaciones de hegemonía – subalternidad que se expresan en la relación médico paciente, ya que es uno de los aspectos donde la salud comunitaria se diferencia de la biomedicina tradicional. Aquí, el enfoque relacional nos permite analizar las tensiones y transacciones entre los diferentes actores que operan en una situación determinada, para salir de la trampa de la identidad. (Menéndez, 2009: 25).

Para abordar el análisis de las prácticas y representaciones en torno a la salud comunitaria adoptaremos la noción de saber médico de Menéndez (1996). Entendemos por *saber* el conjunto de prácticas y representaciones técnicas constituidas a partir de los grupos de socialización y acción profesional. Este saber profesional requiere de la producción de representaciones y prácticas técnico – ideológicas a partir del rol técnico que necesita representar, en el cual su intervención necesita de una legitimación técnica diferenciadora y del establecimiento de un campo común de reconocimiento y de su acción con los pacientes. Este proceso se expresa en un sistema de representaciones y prácticas que opera a través de los pasos del trabajo profesional en los centros de salud.

Es el comportamiento del rol el que redefinirá como técnicas al conjunto de representaciones sociales colectivas. En las representaciones y prácticas de estos profesionales de la salud debemos considerar que el trabajo en el campo de la salud se caracteriza por su tendencia a la acción. Es esta exigencia de intervención lo que favorece la discrepancia entre representación y práctica como producto de las expectativas de rol. Se intentará reconocer estas discrepancias ya que parecieran expresar procesos de modificación del saber y que se manifiestan como una escisión entre las prácticas y las representaciones. El uso del concepto de saber supone que podremos encontrar incongruencias entre las representaciones y las prácticas, entre distintas representaciones, y entre las propias prácticas, y ello es en definitiva lo que interesa indagar en relación a los procesos de enseñanza aprendizaje y los procesos de trabajo profesional que se desarrollan en el centro de salud.

La categoría de *Modelo Médico Hegemónico* (MMH) puede resultar iluminadora para el análisis. Utilizaremos esta categoría para referirnos al conjunto de prácticas, saberes y teorías generadas por el desarrollo de la medicina conocida como científica, entendida como la única forma de atender y prevenir la enfermedad, legitimada por criterios científicos, políticos e ideológicos. Usamos la noción de modelo, siguiendo al autor, como la formulación teórica de mayor nivel de abstracción que supone un instrumento metodológico que permite dar cuenta de ciertos rasgos estructurales pero que no explica en sí misma situaciones históricamente determinadas. Solamente la referencia a situaciones históricamente determinadas podrá explicar problemas a partir de los modelos. El concepto de modelo está planteado a partir de una perspectiva relacional que supone relaciones de hegemonía / subalternidad con otros modelos de atención subordinados, y da cuenta de transacciones (procesos de reapropiación y articulación) entre ellos. A la hora de caracterizar el MMH mencionaremos los siguientes rasgos: biologicismo, concepción positivista/evolucionista, ahistoricidad, asocialidad, individualismo, eficacia pragmática, salud

/ enfermedad como mercancía, orientación curativa, concepción de la enfermedad como ruptura, desviación, diferencia; práctica curativa orientada hacia la eliminación de síntomas; relación asimétrica médico – paciente; subordinación social y técnica del paciente; concepción del paciente como portador de un saber equivocado, concepción del paciente como responsable de su enfermedad; participación subordinada de los "consumidores de acciones de salud"; exclusión del "consumidor" del saber médico; prevención no estructural; deslegitimación de otras prácticas; identificación ideológica con la "racionalidad científica"; tendencia a la medicalización; tendencia a inducir el consumismo médico; predominio de la cantidad sobre la calidad; tendencia a la escisión teoría práctica, y a la escisión práctica médica e investigación médica. El MMH cumple también tres tipos de funciones: las curativas, preventivas y de mantenimiento; las de control, normalización, medicalización y legitimación, y por último la función económico ocupacional. Si bien no vamos a detallar ningunos de estos rasgos ni funciones, vale la pena mencionarlos como marco de referencia.

La biomedicina tiende a negar y/o subordinar otros saberes y formas de atención que no son biomédicos, sin reconocer las articulaciones y transacciones que se dan entre los diferentes saberes y formas de atención. Lo que, más allá de la multiplicidad de saberes y formas, aparece como una constante en los conjuntos sociales es que estos saberes se dan en relación con los padecimientos, las demandas se articulan en torno de las enfermedades más que en relación a la salud. Entonces para superar este desconocimiento es sumamente importante que quienes trabajan en el sector salud puedan reconocer la variedad de saberes y formas que utilizan realmente los distintos actores y grupos sociales en relación a la diversidad de padecimientos que identifican como afectando su salud.

El mantenimiento de la hegemonía del saber biomédico se relaciona con la notable expansión en el mercado de saberes de esta forma de atención, y porque esta expansión tiene que ver con procesos ideológicos que hacen al desarrollo de la identidad profesional. Es notable cómo desde los programas de atención primaria muchas veces se favorece esta articulación e integración entre el saber biomédico y saberes de otro tipo como se expresa en los programas de formación de promotores de salud, que suelen utilizar una mezcla de técnicas populares y biomédicas pero impulsados por concepciones y prácticas biomédicas. Es decir que si bien el saber biomédico ha integrado otro tipo de saberes lo ha hecho siempre en forma subordinada y negando esta relación en pos de su propia legitimación.

Otro aspecto a destacar es que son los sujetos y grupos sociales los que articulan, y sintetizan distinto tipo de saberes en términos de autoatención, por lo tanto los dos saberes que están en permanente movimiento y articulándose entre sí son la biomedicina y la autoatención.

Menéndez se refiere a que fue la peor crisis que atravesó la biomedicina la que dio origen a la propuesta integral de APS en Alma Ata. Esta crisis se dio entre mediados de los 60 y finales de los 70, y las críticas se orientaban en denunciar la pérdida de eficacia del modelo biomédico, basada en el desarrollo de una relación médico – paciente que negaba la subjetividad del paciente, y en que las acciones estaban dirigidas en forma casi excluyente hacia lo curativo, en desmedro de las acciones preventivas. También en los 90 la biomedicina atravesó una crisis en la que se denunciaba su ineficacia en virtud del retorno de enfermedades que se creían extinguidas (dengue, cólera, tuberculosis), la expansión del VIH/SIDA y el incremento de la desnutrición. Aún así, la biomedicina ha continuado con su expansión impulsada por una parte por el desarro-

llo de la investigación y la producción de fármacos, y por otra por el incremento en la demanda de atención, anclada en el proceso de medicalización de la vida cotidiana.

Asimismo, el autor señala que algunas de las características del Modelo Médico Hegemónico (MMH) permiten observar la articulación con otros saberes. Así el biologicismo, en el que se basa la principal fundamentación científica de diagnóstico y tratamiento, constituye el primer criterio de diferenciación con otras formas y saberes, el trabajo clínico cotidiano aparece como un campo subordinado de aplicación de saberes de la biología, la bioquímica y la genética. La formación de los médicos está basada en la dimensión biológica, siendo los aspectos socioculturales y psicológicos, dimensiones subordinadas e incluso excluidas. Los médicos carecen de una formación sobre los procesos sociales y culturales, económicos y políticos que determinan el desarrollo de la mayor parte de los padecimientos que aquejan los conjuntos sociales, y, por lo tanto, estos aspectos son dejados de lado en sus intervenciones clínicas, aunque algunos puedan reconocerlos no son objeto de sus intervenciones.

Otro de los aspectos fundamentales a la hora de analizar el trabajo médico lo constituye la *relación médico – paciente*. En esta relación se ha ido perdiendo el peso que se le otorga a la palabra, sobre todo en el acto clínico. El tiempo destinado a la consulta, sobre todo en el primer nivel es cada vez menor y actualmente casi no se le reconoce ninguna utilidad a la anamnesis médica. Esto lleva también a que a la hora de diagnosticar, los médicos estén renunciando a sus habilidades para detectar síntomas de padecimientos y solamente se guían por las pruebas objetivas producto de la introducción de tecnologías cada vez más sofisticadas. Este proceso ha tenido consecuencias no solamente en términos de la relación médico – paciente sino también en lo que hace a la identificación profesional del médico consigo mismo.

Por último, la *ahistoricidad* en la práctica médica ha contribuido a un notable proceso de medicalización de la vida cotidiana, incluyendo la automedicación y el manejo discrecional de los factores de riesgo desde las políticas preventivas, fortaleciendo las relaciones de hegemonía / subalternidad. Otro aspecto que subraya estas relaciones es la exclusión de la dimensión cultural en la práctica médica, ya que esta dimensión suele ser utilizada para evidenciar los aspectos negativos de los conjuntos sociales, y sus saberes, justificando de algún modo por este atajo su ineficacia.

Los sujetos aprenden, modifican y resignifican sus propias prácticas de autoatención en la interacción con los médicos, básicamente en el momento de la consulta clínica; por ello Menéndez propone reorientar las acciones de educación para la salud asumiendo que la autoatención es parte constitutiva en el proceso s/e/a.

Otra de las dimensiones significativas en este trabajo la constituye la noción del proceso salud/enfermedad/atención y cuidados (PSEAC) como objeto de conocimiento y trabajo en el campo de la salud propuesta desde las corrientes críticas del biologicismo.

Esta categoría entiende la salud y la enfermedad como dos polos de un continuum en el que se despliega la vida de los sujetos sociales. La idea de proceso incorpora una dimensión dinámica e histórica a este eje, dando cuenta de la variabilidad socio temporal de estas categorías; es decir que los modos de vivir, enfermar y morir van a ir cambiando en relación a la historia y teniendo en cuenta no solamente los diversos conjuntos sociales, sino también el lugar que ocupan los sujetos en la estructura social.

Posteriormente, esta corriente de pensamiento crítico va a incorporar a este concepto las categorías de atención y cuidado; esto refiere a la concepción sobre cómo éstas modifican las formas de vivir enfermar y morir, y explicar estos procesos por parte de los sujetos sociales, las formas en que las sociedades y conjuntos se organizan para atender, curar y cuidar la salud y la enfermedad.

Respecto de la categoría *Salud Comunitaria*, no podemos obviar que se trata de una categoría polisémica, en torno de la cual subsisten los debates. Aun así, y sobre todo considerando que uno de estos significados corresponde a lo que como investigadores concebimos como "categoría nativa" intentaremos adoptar una definición propia para considerarla también una categoría analítica.

Inscribimos esta categoría en la intersección de tres corrientes del pensamiento sanitario: la medicina social europea, la epidemiología crítica latinoamericana y el higienismo. Cuestionamos la idea romántica de comunidad como un todo homogéneo y conceptualizamos la comunidad como la escala micro - local, territorio en el cual se inscriben procesos sociales más amplios. Por lo tanto las dinámicas de lo comunitario y "barrial" deben ser leídas en una articulación dialéctica con lo universal - global. Entonces, en el plano de la agencia de los sujetos, la salud comunitaria no alude solamente al trabajo de los profesionales de la salud con la comunidad, sino también reconoce las capacidades de organización y cuidado de la salud de las mismas comunidades. Si bien, debemos reconocer la autonomía relativa de este nivel, no podemos dejar de analizar las condiciones en la que los sujetos viven, enferman y mueren en relación a las relaciones más amplias de explotación, desigualdad y hegemonía subalternidad.

## EL ENFOQUE METODOLÓGICO RELACIONAL COMO TEXTO REFLEXIVO PARA INTERPRETAR LAS POSICIONES Y DISPOSICIONES SOCIALES DE LOS ACTORES E INVESTIGADORES EN EL PSEAC

En este punto, cabe introducir algunas consideraciones de índole teórico – metodológica. Como mencionamos anteriormente, adscribimos a la necesidad de adoptar un enfoque relacional, ya que este enfoque permite trascender el paradigma interpretativista centrado en el "punto de vista del actor", y comprender las múltiples relaciones y articulaciones que se dan entre los sujetos y su posición en las estructuras sociales y de significado en los procesos salud – enfermedad – atención (Menéndez, 2002). Desde esta perspectiva consideramos fundamental evitar la tendencia a la homogeneización que supone la adopción acrítica del "punto de vista del actor" y contrastar los discursos y los textos entre actores ubicados en distintos lugares de la estructura social y de significados, y con los propios supuestos del investigador, para considerar así las tensiones que se dan en el juego de los micropoderes en el nivel local en estos procesos. La adopción de este enfoque para una investigación en el campo de los procesos de salud – enfermedad – atención supone una selección de actores que dé cuenta tanto de los padecimientos como de los saberes puestos en juego para atender estos padecimientos. Aun así, consideramos que las investigaciones sobre estos procesos han puesto el énfasis básicamente en los padecimientos en desmedro de los saberes de quienes se encargan en nuestras sociedades de atenderlos y también a expensas de considerar las relaciones de hegemonía subalternidad que atraviesan estos procesos (Menéndez, 2002).

Los actores seleccionados para el trabajo de campo refieren a docentes y estudiantes de la asignatura de articulación comunitaria de la UNAJ así como, trabajadores y usuarios del Centro de Salud Univer-

sitario "Padre Gino". Dicho Centro de Salud fue inaugurado en 2015 en la calle Rubén Darío 1462 en el barrio Ricardo Rojas de Florencio Varela siendo además de un lugar de referencia para la atención primaria de la salud de los vecinos, un espacio destinado a los estudiantes de la Universidad Nacional Arturo Jauretche para realizar sus prácticas pre-profesionales[5]. En particular, para la investigación se considerarán: todos los docentes de la asignatura de Articulación Comunitaria de la UNAJ que estén desempeñando sus actividades en el Centro de atención primaria (CAP) Padre Gino; la cohorte 2018 de la asignatura Articulación Comunitaria durante el segundo, tercer y cuarto año de la carrera de medicina de la UNAJ; trabajadores del CAP Padre Gino que estén prestando sus servicios durante el periodo de estudio; sujetos que acudan al Centro de Salud Padre Gino solicitando atención.

Para el desarrollo de la investigación nos proponemos hacer uso de dos tipos de fuentes: primarias[6] y secundarias[7].

1. La obtención de datos a través de *fuentes primarias* será a partir de técnicas de observación - etnografía del aula - y entrevistas en profundidad. Las observaciones serán realizadas por integrantes del equipo en el transcurso de los primeros dos años e incluirán:Observaciones de las diferentes instancias del Proceso Enseñanza- Aprendizaje.

2. Observaciones de la instancia de Práctica Reflexiva propuesta por el proyecto.

3. Observaciones en el Centro de Salud Padre Gino, tanto en sala de espera o en actividades grupales y abiertas fuera de la consulta, como, en caso de ser posible, del momento de la consulta mediante consentimiento informado de las partes. A propósito del espacio de *práctica reflexiva*, cabe aclarar que este surge a partir de un pedido concreto de la coordinación de la asignatura. Nuestra propuesta, como parte de la tarea del Proyecto, será fomentar espacios de práctica reflexiva e incluirlos en la investigación a través de etnografía del aula. Estos espacios serán una adaptación de los grupos Balint, creados por Michel Balint en los años 50 en Gran Bretaña y que consistían en grupos de reflexión en los cuales los participantes, ayudados por un psicoanalista o coordinador de grupos, reflexionaban críticamente sobre sus dificultades en la relación médico – paciente, con el fin de mejorar las competencias comunicacionales y afrontar situaciones difíciles.

Entendemos que la competencia de reflexionar sobre la práctica es fundamental para formar profesionales idóneos, una reflexión que incluya lo crítico junto con la propuesta de cambio. Chistophe Dejours (2015) señalará que el sufrimiento es inherente al trabajo, en la medida que el trabajo prescripto nunca alcanza a cubrir lo que sucede en lo real, siempre hay algo que escapa a la intervención, algo que resiste a la capacidad de acción del profesional. Este autor propone primero dar cuenta de los fracasos, asumir la impotencia – crítica -, y luego utilizar la inteligencia para la invención, para crear y recrear otros modos de intervención. La invención sólo es posible si el trabajador está comprometido con su trabajo, es decir, la propuesta del espacio de práctica reflexiva no es la crítica estéril, sino la posibilidad de modificar los modos de trabajo. Esta modificación podrá llevarse o no a cabo en lo

5 El rector de la Universidad Nacional Arturo Jauretche, Ernesto Villanueva y el Intendente Julio Pereyra, firmaron el acuerdo a partir del cual los estudiantes de las carreras como medicina, enfermería profesional, y kinesiología de la UNAJ podrán realizar sus prácticas profesionales.

6 Todos los documentos producidos a partir del trabajo de campo obtenido por los miembros del equipo de investigación. Los mismo incluyen registros de observaciones y desgrabaciones de entrevistas.

7 Todos los documentos producidos por terceros.

concreto de las prácticas en el Centro de Salud, pero es una invitación a desarrollar la competencia de la reflexión, poder distanciarse y comprender los contextos en los que se enmarca la práctica, por lo tanto se trata de producir conocimiento situado.

Las *entrevistas* en profundidad serán realizadas a::

1. La totalidad de los docentes de la asignatura de Articulación Comunitaria

2. Un mínimo de cuatro estudiantes de la cohorte 2018 de la asignatura Articulación Comunitaria. Se realizarán al finalizar cada cuatrimestre de modo de obtener un seguimiento periódico que permita apreciar el proceso de la construcción del aprendizaje.

3. Algunos trabajadores del centro de salud, seleccionados según el contacto con los estudiantes. Inicialmente proponemos: dos médicos, un administrativo, un enfermero y un promotor de salud o trabajador social. Todas las entrevistas serán registradas y desgrabadas para su análisis.

En relación a las *fuentes secundarias*, se procederá al análisis de:

1. Plan de estudios de la carrera.

2. Programa de la asignatura y material didáctico - bibliografía, módulos, guías de trabajo, etc.

3. Evaluaciones y producciones escritas de los estudiantes.

4. Presentaciones en eventos científicos de estudiantes y docentes relacionadas con esta asignatura

Una vez recabada la información de acuerdo con los criterios mencionados con anterioridad, nos abocaremos al análisis de la información. Para ello trabajaremos con una matriz de datos construida a partir de los objetivos específicos y la información de las entrevistas discriminada por actores y las demás fuentes de información. Esta instancia del proceso investigativo nos permitirá ordenar y analizar la información de los registros para integrar el material de campo al análisis posterior (Rockwell, 1987). Se trabajará construyendo recortes de cada documento en una "unidad de sentido" por tópicos o temas, intentando agrupar las partes por sus semejanzas y buscando percibir las relaciones entre ellas.

## REFLEXIONES PRELIMINARES: LOS DESAFÍOS DE OTROS MODOS DE EDUCACIÓN MÉDICA Y OTROS MODOS DE ENTENDER LA COMUNIDAD Y LA PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO SITUADO EN LA SALUD COMUNITARIA.

Con esta investigación nos proponemos dar cuenta de la fuerte apuesta que realiza la UNAJ al proponer una formación en medicina basada en la relación con la comunidad y en el abordaje de problemas complejos que la aleja de la formación tradicional. Sostener una innovación pedagógica e institucional de esta magnitud requiere una práctica reflexiva en la cual se inscribe esta investigación. Consideramos que investigar los procesos de enseñanza - aprendizaje desde el enfoque de la etnografía educativa permite analizar la construcción de saberes, más

allá de los teoricismos y de los juicios valorativos e ideológicos a los que remiten los discursos. En el proceso concreto de puesta en acto de los conceptos, es en donde se juegan tanto las expectativas del rol a desempeñar como las demandas de los sujetos intervinientes.

El inicio del trabajo de campo[8] nos ha permitido profundizar algunos interrogantes y explicitar algunas impresiones preliminares. La pregunta que nos guía es cuál es la noción de comunidad con que trabaja el equipo docente, en qué tradiciones sociológicas está anclada esta noción. A nuestro entender se trata de una perspectiva que denominamos "romántica". Esta visión se caracteriza por entender la comunidad de un modo idealizado, sin contradicciones internas, y sin herramientas teóricas que la contextualicen en un marco social más amplio y complejo. También notamos una superposición entre la idea de comunidad y la de territorio, es decir que en ocasiones se conceptualiza la comunidad como "el barrio", "el área programática" o "lo que está alrededor" del centro de salud.

Denominamos esta perspectiva "romántica" porque además notamos en sus relatos una intención altruista cada vez que dicen "devolver a la comunidad", "dar", "ayudar" La vocación de servicio aparece como motivación para la elección de carrera y supone una expectativa del rol a desempeñar en la sociedad.

Nos llama la atención el deslizamiento que se produce cuando planifican intervenciones, del plano de la comunidad al plano individual de las familias. A la hora de intervenir en el PSEAC docentes y estudiantes organizan actividades de seguimiento de familias fundamentalmente en lo que tiene que ver con el eje materno - infantil. ¿Qué diferencia este enfoque del preventivismo clásico entonces?

Finalmente uno de los principales focos de interés es indagar cómo se articula el trabajo que hacen los estudiantes en "la comunidad" con las demandas de atención de la población. ¿Los estudiantes recepcionan demandas de atención? ¿Qué hacen con ella?

¿cómo articulan con los profesionales del centro de salud sus acciones? La respuesta a estos interrogantes seguramente nos va a permitir profundizar respecto de la construcción de la noción de comunidad en su práctica.

## REFERENCIAS

Borrell, Rosa María (2005). "La educación médica en América Latina: debates centrales sobre los paradigmas científicos y epistemológicos". En: *Proceso de transformación Curricular: otro paradigma es posible*. Argentina, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Rosario. UNR Editora.

Borroto Cruz, Eugenio Radamés; Salas Perea, Ramón Syr; Díaz Rojas, Pedro Augusto (2010) "Un nuevo modelo formativo de médicos en la Universidad Barrio Adentro, República Bolivariana de Venezuela". *Educación Médica Superior*, Vol. 24 N°1, pp.111-135.

8 A la fecha llevamos un mes de trabajo de campo y los datos aún no están lo suficientemente sistematizados ni analizados

Camilloni, Alicia (2001). "Modalidades y proyectos de cambio curricular. En: *Aportes para el Cambio Curricular en Argentina*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Medicina, Buenos Aires, OPS/OMS. Daurella, Neri (2008). La aportación de los grupos Balint: una perspectiva actualizada. Semfyc, Madrid.

De Alba, Alicia (1994). "Currículo: Crisis, Mitos y Perspectivas". Editorial Miño Dávila. México.

Dejours, Christophe (2015). "El sufrimiento en el trabajo". Buenos Aires, Topia Editorial. Menéndez, Eduardo L. (1985) "Modelo hegemónico, crisis socio económica y estrategias de acción del sector salud". En: *Cuadernos Médicos Sociales*, Rosario, N° 33, pp. 3-34.

Menéndez, Eduardo L. (1981). *Poder, estratificación y salud. Análisis de las condiciones sociales y económicas de la enfermedad en Yucatán*. México, Ediciones de la Casa Chata.

Menéndez, Eduardo L. (1997). "El punto de vista del actor: Homogeneidad, diferencia e historicidad". *Revista Relaciones,* Volumen 18, N° 69, pp. 237-271.

Menéndez, Eduardo L. (2002). "El malestar actual de la antropología o de la casi imposibilidad de pensar lo ideológico". En: *Revista de Antropología Social* N°11, pp. 39-87. México.

Menéndez, Eduardo L. (2009). *De sujetos, saberes y estructuras. Introducción al enfoque relacional en el estudio de la salud colectiva*. Argentina, Lugar.

Menéndez, Eduardo L. y Di Pardo, Renée. (1996). *De algunos alcoholismos y algunos saberes. Atención primaria y proceso de alcoholización*. México, Ciesas.

Nunes Duarte, Everardo. (2005). "Introducción". En: Minayo MCS, Coimbra Jr. CEA, (orgs.) *Críticas e atuantes: ciencias sociais e humanas em saúde na América Latina*. Rio de Janeiro, Fiocruz.

Nunes Duarte, Everardo. (1986). *Ciencias sociales y salud en la América Latina, Tendencias y perspectivas*. Montevideo, OPS-CIESU.

OPS/OMS (2005). Renovación de la Atención Primaria de Salud en las Américas. Borrador para la discusión. Documento Oficial.

OPS/OMS (2003) Atención Primaria de Salud en las Américas: las enseñanzas extraídas a lo largo de 25 años y los retos futuros. 44º Consejo Directivo – 55º Sesión del Comité Regional. EEUU.

OPS/OMS (2014). Relatores Borrell, María Rosa y Menezes Fernando "Informe de Manaos

La Misión social de la educación médica para alcanzar la equidad en salud".

OPS/OMS (2012). "Memoria de la Reunión Técnica sobre Educación Médica para la

Atención Primaria en Salud". Buenos Aires.

Rockwell, Elsie (1987). "Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)". *Documento DIE*. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.

Rosen, George (1985). *De la policía médica a la medicina social. Ensayos sobre la historia de la atención a la salud*. México-España, Siglo XXI editores.

Rovere, Mario (2014). "La Educación médica en revisión". *Revista Argentina de Medicina*, Volumen 2, N° 3, Año 2014, Buenos Aires.

Pozzio, María y Scaglia, María C. (2018) "Armar Conocimiento: la experiencia del armado de una asignatura en Ciencias de la Salud". En Revista Clío y Asociados. (en prensa)

Tizón, Jorge L. (2009). "Sobre la formación integral del médico: aportaciones de las Primeras Jornadas Estatales de estudio y reflexión sobre el tema". *Educación médica.* Vol.12, N°4, diciembre 2009, pp.209-221.

# *CANASTA NUTRICIONAL QVB: UN INDICEPARA LA MEDICIÓN DEL IMPACTO INFLACIONARIO LOCAL EN LAS CONDICIONES DE VIDA Y ALIMENTACIÓN SALUDABLE DEL CONURBANO SUR*

**Esteban Secondi** (UNAJ-OCAL) - **Walter Bosisio** (UNAJ-OCAL) - **Ezequiel Barbeza** (UNAJ-OCAL)

**PALABRAS CLAVE**

*Alimentación saludable | Desarrollo | Pobreza | Política económica | Canasta básica nutricional*

## RESUMEN

Ante el cambio de orientación de la política económica llevado a cabo por el nuevo gobierno nacional desde diciembre de 2015, el equipo de investigadores del Observatorio de Calificaciones Laborales (OCAL) de UNAJ, comenzó a elaborar estudios que permitiesen evidenciar el cambio en las condiciones de vida de las y los trabajadores de la región.

En ese tren de ideas se elaboró un instrumento de investigación que permitió poner en evidencia los impactos de la política económica en varios aspectos: por un lado la posibilidad de evidenciar carestía de una alimentación sana y equilibrada mediante la construcción de un índice de precios, por otro la posibilidad de generar un debate en la región sobre la posibilidad de alimentación de las mayorías populares y por último, la posibilidad de construir información que permita pensar en acciones sociales que habiliten un cuestionamiento del menú cotidiano de esas mayorías.

La "Canasta Nutricional QVB" se constituyó entonces como un estudio académico (sobre el territorio de los municipios de Quilmes, Florencio Varela y Berazategui, de donde proviene más del 80% de la matrícula de UNAJ) orientado a la construcción de un índice local pensado para analizar la evolución del costo de la alimentación equilibrada, completa y saludable, así como para poner en

cuestión tanto la capacidad de compra de los ingresos de los trabajadores como la reflexión sobre la ingesta que las familias llevan a cabo en momentos de crisis como las que atraviesa nuestro país y en especial su clase trabajadora.

El índice elaborado considera los distintos requerimientos calóricos, proteicos y vitamínicos que los seres humanos poseemos de acuerdo al género o la edad. De aquí que produzcamos información en relación a hombres y mujeres adultas así como adolescentes y niños. La noción generalizada en este modelo de estudios de "familia tipo" es puesta en cuestión. Junto a la incorporación de la perspectiva de género no sólo se referencia un principio ético de trabajo sino que refleja una realidad estadística: cerca del 30% de los hogares en la región están a cargo de una mujer.

En este artículo se exponen así tanto las modalidades de construcción particular que el Indice asumió en términos de debates teóricos y metodológicos, como también el despliegue de una serie de mediciones que se llevaron a cabo en el territorio sur del conurbano metropolitano bonaerense.

Esta investigación acción, llevada a cabo entre diversos integrantes de la comunidad académica (docentes investigadores y estudiantes) se ha desarrollado tanto para el interior de la producción científica académica como para la articulación y producción conjunta con los diferentes actores de la sociedad. De este modo, todos los resultados de nuestro trabajo han sido presentados y compartidos en organizaciones sociales, sindicales y políticas como un necesario aporte a la reflexividad social sobre los alcances e impactos de la economía y el desarrollo integral en la vida cotidiana de los colectivos sociales.

## A. INTRODUCCIÓN

Entender la alimentación saludable como la primera y más eficaz medicina preventiva nos llevó a pensar en la producción de este indicador para el conurbano sur. El índice, considera los distintos requerimientos calóricos, proteicos y vitamínicos que los seres humanos tenemos de acuerdo al género o la edad. La noción generalizada en este tipo de estudios de familia tipo es algo que ponemos en cuestión también. La incorporación de al perspectiva de género no sólo es un principio de trabajo sino que refleja una realidad estadística: cerca del 30% de los hogares en la región están a cargo de una mujer.

El acceso a una alimentación sana y equilibrada es una manera de justicia social en la medida que sus efectos terminan reflejándose en mejoras en la calidad de vida individual y social. Por ese motivo es que se eligió hacer el seguimiento de esta canasta y no una vinculada al consumo, que si bien es muy útil a los fines de seguir inflación, costo de vida, etc., su sesgo "mercadocéntrico" deja de lado el aspecto humano, sanitario de la alimentación, como se dijo, primer componente de la medicina preventiva.

El derrotero que tomó la economía argentina en diciembre de 2015 llevó a considerar la posibilidad de monitorear el costo de los alimentos porque el plan económico del nuevo gobierno buscaba la eliminación del desacople (vía retenciones a la exportación) de precios internos y externos de los alimentos pronosticándose una elevación de los mismos. De hecho a un año de esas medidas en las que la inflación estuvo en torno al 40/45% el precio de los alimentos subió un 87% asestando un fuerte golpe al consumo popular de los mismos.

El desarrollo de la investigación no se ha hecho al margen de la vida social en torno a la economía, por el contrario, hemos presentado los resultados de nuestro trabajo en organizaciones sociales, sindicales y políticas como un aporte a la necesaria reflexión social sobre el devenir de la economía. El propósito de la investigación-acción tal como la concebimos es, en este caso, romper la discusión cerrada al ámbito de los especialistas de la economía y llevarla al mundo de lo social.

## B. OBJETIVOS:

Se construyó un instrumento de transferencia y la investigación como una sola pieza: la Canasta Nutricional QBV (aludiendo a los municipios en los que la universidad tiene la mayor parte de sus estudiantes: Quilmes, Berazategui y Florencio Varela). Así, el resultado transferible especificado quedó definido como "la construcción de un índice de precios representativo de una canasta de consumo de alimentos normativa, perteneciente al área Conurbano Sur".

El proyecto del Índice de Precios Nutricional (IPN) tiene como objetivo general estimar el incremento del costo de vida, en lo que se refiere al componente de los productos alimenticios, por medio del cálculo del valor y la variación de una Canasta Nutricional de alimentos (CN) compuesta por 50 productos.

Un a priori sustancial es la exigencia de respetar en todo momento la perspectiva de género en la investigación, que es una de los pilares epistemológicos del trabajo en el Observatorio de Calificaciones Laborales.

El relevamiento se circunscribe a los barrios del área territorial del Conurbano Sur, integrado por los Municipios de Quilmes, Berazategui y Florencio Varela (QBV).

Entre los objetivos específicos propuestos se pretendió:

a) Desarrollar un Índice confiable producido por el Observatorio de Calificaciones Laborales (OCAL) con el respaldo de la Universidad Nacional Arturo Jauretche, ante el vacío informativo generado por discontinuidad de la publicación del Índice de Precios al Consumidor (IPC), por parte del INDEC.

b) Exhibir que el proceso inflacionario en alimentos toma un curso más pronunciado que para el conjunto de bienes y servicios que integran el IPC y, por lo tanto, las necesidades de actualización de los salarios de los sectores populares son aún mayores;

c) Otorgar información vital para el proceso de negociación paritaria de las organizaciones de trabajadores, en particular aquellas que se desenvuelven en el territorio del Conurbano Sur;

d) Colaborar en la formación de miembros de la comunidad universitaria de la UNAJ, en lo relativo al relevamiento y procesamiento de información a través de encuestas;

e) Dotar de los saberes técnicos a los miembros de las organizaciones sindicales participantes.

f) Construir relaciones entre el OCAL y las organizaciones sindicales, quienes pueden sacar un rédito inmediato del producto terminado, buscando además que el relevamiento de precios y medición de la canasta básica de alimentos sea una demanda de esos mismos sectores;

g) Vincular a los rubros que han sido objetivo de los estudios de oferta y demanda de calificaciones laborales por parte del OCAL, con la evolución de los precios de la Canasta Básica para los trabajadores que revisten tareas en estos sectores de la economía, a fines de identificar una genuina representación de las variaciones de precios para los trabajadores que habitan en la zona de influencia, y se emplean en dichas empresas.

## C. CONSTRUCCIÓN DE UN ÍNDICE

La construcción del Índice de Precios se enmarcó en un contexto caracterizado por la falta de datos estadísticos publicados por el organismo público encargado de esta tarea, el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). El INDEC no publicaba datos de inflación desde octubre de 2015. Los índices alternativos tampoco resultan confiables al no conocerse la metodología por lo que resulta desacertado utilizarlos como medida válida. Esto trae numerosos problemas, siendo uno en particular el que nos ocupa: no se conoce la evolución de los precios y, por lo tanto, no se tiene información a la hora de discutir con privados y el sector público, las actualizaciones de salarios y planes sociales.

El posterior inicio de la publicación de un nuevo IPC tampoco satisfizo las necesidades de los objetivos de este proyecto en tanto su ponderación respondía a la EGHO 2005 con los problemas que implica ajustar ponderaciones de consumo a partir de información con más de 10 años de antigüedad.

Vale la pena mencionar que nuestro estudio involucra uno de los dos aspectos que refiere la seguridad alimentaria, es decir, la disponibilidad de los alimentos apropiados y su precio. El otro aspecto es el vinculado con el acceso a los mismos y su aprovechamiento biológico. Según expresa la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), nuestro país cuenta con una producción per cápita que alcanzaría a cubrir las necesidades nutricionales holgadamente, por lo que se desprende que mantener una alimentación saludable tiene que ver con la posibilidad de acceso a los alimentos .En definitiva, contar con una canasta nutricional y su valor es una parte necesaria pero, al mismo tiempo, es necesario que el Estado impulse políticas que permitan garantizar una alimentación sana y equilibrada, entendida como forma de justicia social en la medida que sus efectos terminan reflejándose en mejoras en la calidad de vida individual y social.

Finalmente, la definición del Conurbano Sur, que engloba a los municipios de Quilmes, Berazategui y Florencio Varela (QBV), se relaciona con la decisión de profundizar los vínculos con el área de influencia, y origen, de los estudiantes y trabajadores de la Universidad.

## D. ANTECEDENTES Y OTRAS EXPERIENCIAS DE TRABAJOS EN LA MATERIA

La construcción de la Canasta Nutricional QBV, se conecta con una amplia experiencia en relación con la medición del incremento del costo de vida a partir de la evolución de los precios de una canasta típica de alimentos. Se vuelve prioritario establecer la referencia directa de la Canasta Básica de Alimentos, elaborada y valorizada por el INDEC, con objeto de conocer cuál es el grado de comparabilidad, y cuáles son los límites y ventajas del presente proyecto.

Los conceptos de canastas básicas se comienzan a utilizar en el INDEC en el año 1988, en base a información obtenida en la Encuesta Nacional de Gastos de los Hogares (ENGH) de 1985/1986. El estudio elaborado por Epszteyn&Orsatti (1988)incluye la primera medición de pobreza por insuficiencia de ingresos; al mismo tiempo surgen los conceptos de Canasta Básica Alimentaria (CBA) -define la Línea de Indigencia- y de Canasta Básica Total (CBT) -define la Línea de Pobreza-.El enfoque más utilizado para el trazado de las líneas de pobreza e indigencia se basa en la identificación del conjunto de necesidades básicas a ser cubiertas mediante el consumo personal.

La canasta básica alimentaria se define teóricamente en función de los hábitos de consumo de la población bajo análisis, "de acuerdo a requerimientos normativos kilocalóricos y proteicos imprescindibles para que un hombre adulto, entre 30 y 59 años, de actividad moderada, cubra durante un mes esas necesidades" (INDEC, 2012, p. 4). Dado que los requerimientos nutricionales cambian con la edad, el sexo y la actividad de las personas, se realiza una adecuación y se construyen equivalencias con personas de otras variantes. La metodología tradicional del costo mínimo de la alimentación correcta, institucionalizada por Pedro Escudero, fue la primera aproximación al concepto de Canasta Básica. Bajo esta propuesta, el costo de 1000 kcal normales se define como una unidad de costo que contempla las leyes de la alimentación (suficiente, completa, armónica y adecuada).

Dado que la canasta básica de INDEC descansa en los hábitos alimenticios, y que estos varían en el tiempo, se requiere que la encuesta de gastos sea realizada periódicamente. En este sentido, durante los años 1996 y 1997 se realizó nuevamente la ENGH, y allí se evaluaron los cambios ocurridos en los patrones de consumo de la población, y se realizaron correcciones menores. A la vez, se amplió el ámbito de referencia siendo esta última encuesta representativa de todo el país. Se elaboraron seis canastas regionales: área metropolitana (GBA), Pampeana, Noroeste (NOA), Noreste (NEA), Cuyo y Sur (Britos, 2000). Luego, entre los años 2004 y 2005 se repite la operación sin que hasta el momento se incorporen cambios en la lista de productos que integran la canasta. Esto implica un problema metodológico, ya que los cambios en las costumbres de gastos de los trabajadores y trabajadoras desde mediados de los noventa a esta parte, no se ven contemplados.

Luego de la identificación de las necesidades, se establecen los bienes requeridos para la satisfacción de las mismas, y se procede a valorizarlos hasta llegar al costo de una canasta mínima de necesidades básicas (Britos, 2000). Aquel costo se compara con el ingreso de los hogares, lo que determinará si los integrantes del hogar son "pobres indigentes", en caso de no alcanzar el valor de la CBA, o si son "pobres" al no cubrir la CBT. En la práctica, este método establece el costo de una dieta básica y el de unos pocos bienes no alimentarios considerados indispensables.

A partir de este relevamiento se diseñó una CBA representativa del aglomerado urbano del Gran Buenos Aires (GBA). Luego, al considerar la participación del gasto alimentario en el gasto total, se estableció un coeficiente representativo de los gastos no alimentarios (Coeficiente de Engels) Así, el costo de la CBA más la estimación de los gastos no alimentarios, permiten obtener línea de pobreza.

La valorización de la canasta se consigue a partir de la asignación de precios ajustados cada mes según las variaciones relevadas a partir del Índice de Precios al Consumidor para el Gran Buenos Aires (IPC-GBA). Según aclara el documento del INDEC (2012), "Desde el inicio, la medición de pobreza por insuficiencia de ingresos sólo alcanzó a la región metropolitana de Buenos Aires. Durante el año 2001 se incorporó una modificación a la metodología para extender las estimaciones de incidencia de pobreza e indigencia al resto del país. A partir de un estudio de Paridades de Poder de Compra del Consumidor se establecieron coeficientes fijos de las canastas por regiones; coeficientes

que, en general, suponen que los valores de las regiones son inferiores a los del Aglomerado Gran Buenos Aires, y que esta relación se mantiene constante. Es decir que nunca se utilizaron precios o variaciones obtenidos por otras jurisdicciones". De esta manera, cualquier alteración del IPC impacta directamente sobre la valorización de la misma y, a posteriori, sobre la CBT.

La canasta nutricional que se desarrolla en el marco del presente proyecto tiene, en términos objetivos, un vínculo mayor con la experiencia realizada a partir de la iniciativa del Centro de Investigaciones Participativas en Políticas Económicas y Sociales (CIPPES) en convenio con el movimiento territorial Barrios de Pie, y finalmente, con el apoyo institucional de la Universidad Nacional de Córdoba. En el año 2011, se comienza el relevamiento del Índice de Precios Barrial (IBP) . El IBP tiene como objetivo "estimar el costo de vida en los distintos barrios humildes del país mediante el cálculo del valor de la CBA, compuesto por 50 productos alimenticios" (Schclarek Curutchet, Gallo, & Torres, 2012, p. 2). En Agosto de 2012, la encuesta se realizó en 4 ciudades del país: Buenos Aires, Tucumán, Chaco y Mendoza, relevándose un total de alrededor de 22.000 precios mensuales, lo que muy probablemente convierte el operativo de recolección en el más importante, detrás del gubernamental. Asimismo, son los propios vecinos quienes, luego de un proceso de capacitación, se encargan del relevamiento de los precios. Así, el proyecto se articula con los datos obtenidos en sus barrios, realizando éstos la tarea habitual de visitar el comercio al que se dirigen para abastecer de alimentos el hogar (Curutchet, Gallo y Torres, 2012).

En el aspecto metodológico, cabe destacar algunos postulados que fueron adoptados en la elaboración del IBP, y que fueron retomados en el proyecto de IPN-QVB. Estos postulados hacen que se establezcan diferencias con la medición de la canasta de alimentos del INDEC . En primer lugar, no todos los barrios humildes se encuentran cercanos a hipermercados o supermercados. Segundo, las familias de estos barrios no realizan grandes traslados para la compra de alimentos, sino que los adquieren en pequeños comercios ubicados dentro de su barrio. Tercero, en general se presentan diferencias entre los precios de los productos en almacenes, verdulería y carnicerías, y los que se fijan en grandes cadenas de supermercados e hipermercados. Por ende, los precios de los alimentos que afronta una familia en los barrios humildes podrían ser disímiles a los que afronta una familia de otro estrato social.

## E. ESTRATEGIA Y METODOLOGÍA

Tomando en cuenta los antecedentes antes mencionados, y pensando en la particularidad de la propuesta generada por el equipo de investigadores del OCAL se avanzó en delinear una estrategia y metodología propias. Así, el proyecto implicó y sigue suponiendo un desafío: desarrollar un indicador del valor de la Canasta Nutricional riguroso en lo técnico, creíble en su formulación y en el proceso de elaboración de sus resultados y fácilmente apropiable por el público no académico. La explicitación del método de construcción y las actividades realizadas desde su elaboración hasta la publicación de los resultados forman parte relevante para cumplir con el objetivo de investigación/transferencia.

## 1. ASPECTOS NORMATIVOS NUTRICIONALES DE LA CANASTA.

La construcción de las canastas parte de la utilización de conceptos normativos. Es decir, se integran contemplando un mínimo absoluto, que condiciona seriamente "el desarrollo personal libre de carencias alimentarias, morbilidad o patologías psico-sociales, así como la vida digna en

sociedad"(Britos, 2000, p. 1).De allí que resulten tan sensible los valores que se fijen para cada una de las canastas.

Por otra parte, en la decisión de integrar la canasta alimenticia, el juicio normativo debe basarse en evidencia objetiva (estudios científicos sobre las necesidades humanas, juicio experto basado en tales estudios y en la experiencia internacional, o evidencia estadística pertinente) acerca de los efectos de la privación en caso de no alcanzar un nivel mínimo.

Existen distintos criterios a la hora de establecer los umbrales mínimos de satisfacción aceptables y los recursos para conseguir dichos mínimos.

Los métodos más utilizados para la integración y valorización de una canasta alimenticia parten de los requerimientos nutricionales. Asimismo, pueden diferir en la manera de considerar las necesidades básicas no alimentarias, pero ese no es un tema de incumbencia para nuestro índice que sólo se limita a alimentos.

La dieta de costo mínimo se instrumenta mediante "requerimientos y recomendaciones de energía y nutrientes, pero además considera todos los criterios normativos que conforman una alimentación correcta" (Britos, 2000: pág. 2).

La utilización de dichos criterios implica considerar los requerimientos calóricos, proteicos y vitamínicos que las personas requerimos de acuerdo al género o la edad. De aquí que utilicemos información en relación a hombres y mujeres adultas, así como adolescentes y niños.

La determinación del requerimiento energético de la unidad de consumo o individuo de referencia constituye una instancia estratégica en el diseño de la canasta ya que define el marco global de la misma expresado en términos de kilocalorías. El método para definir la necesidad energética de los individuos está adecuadamente normalizado en el Informe de la Reunión de Expertos FAO/WHO/UNU, 2001 sobre Necesidades de Energía y Proteínas y es el utilizado en el marco de este trabajo.

Sin embargo, tal como realiza Britos (2000), vale la pena resaltar que la estricta normatividad de las dietas correctas representa una limitación en términos de su comparabilidad con la elaboración de otras canastas alimenticias, dado que los alimentos que integran la CN no se encuentran reflejando los patrones de consumo prevalentes.

## 2 CONSTRUIR LA CANASTA NUTRICIONAL DE ALIMENTOS

En términos de pasos a seguir, la elaboración de la Canasta Nutricional-QBV requiere:

-determinar el requerimiento energético y las recomendaciones de nutrientes para las diferentes unidades de consumo o grupos etarios.

-seleccionar los productos que compondrán la CN-QBV y sus cantidades.

-determinar el valor monetario de la CN.

2.1. Primeramente, se precisa definir criterios operacionales para determinar el requerimiento energético de cada grupo etario. Asimismo, se toman definiciones en torno a los integrantes del grupo familiar, los cuales darán el valor final (agregado) de los requerimientos energéticos. A continuación, para determinar dichos factores se toma como referencia los lineamientos planteados por el grupo consultivo FAO/OMS/ONU en el año 2001.

En nuestro caso, se trabaja con los grupos etarios que se presentan a continuación: a) Niño/a en edad escolar, (6 años); b) Adolescente, (16 años); c) Adulto varón, (30 a 59 años); d) Adulta mujer, (30 a 59 años).

En primer lugar, el caso del niño en edad escolar el requerimiento se calcula a partir del peso, utilizando como referencia los estándares de peso nacional (Lejarraga, del Pino, Fano, Caino, & Cole, 2009), más energía asociada a la formación de tejidos durante el crecimiento (FAO/WHO/UNU, 2001).

En segundo lugar, en cuanto al adolescente la FAO/OMS proponen que se considere el peso de los niños como base para estimar su "metabolismo basal y luego su necesidad calórica total". Con respecto a la definición del peso, se toma la mediana (de peso) para la edad y talla correspondiente.

En tercer lugar, seleccionamos el adulto varón con una actividad moderada. Tanto en el varón como en la mujer, el principal determinante del requerimiento basal es el peso, por lo que la definición operacional es similar a la planteada en el caso de los adolescentes: se opta por el criterio de aplicar un valor de peso normativo, equivalente a la mediana del peso según edad y talla. El hombre adulto, entre 30 y 59 años, de actividad moderada[1], fue seleccionado como el individuo de referencia y su necesidad energética establecida como valor 1 (uno), en términos de fijar una equivalencia con las necesidades de los restantes grupos etarios. De esta manera, se proporcionan las unidades consumidoras equivalentes del resto de los grupos, relacionándolas con el valor de la unidad de referencia [2].

## *Cuadro 1: Definición operacional de grupos etarios de la Canasta Nutricional.*

| **Edad( años)** | **Peso (Kilos)** | **Altura (metros)** | **Requerimiento energético diario ( Kcal)** | **Unidades consumidoras** |
|---|---|---|---|---|
| 6 | 20.575 | Nc. | 1600 (1760) | 0.64 |
| 16 | 62.3 | 1.71 | 3100 (2828) | 1.03 |
| 30 a 59 | 65.75 (act. Moderada) | 1.73 | 2700 (2753) | 1 |
| 30 a 59 | 56.5 (act. Moderada) | 1.61 | 2100 (2090) | 0.77 |
| **TOTAL** | | | **9500 (9431)** | **3.44** |

*Fuente: elaboración propia en base a FAO/OMS/ONU (2001) y Britos (2000).*

1 Es el punto medio de intensidad física ya que se puede encontrar también las situaciones de actividad baja e intensa. Según la Organización Mundial de la Salud, la actividad moderada se define como la que "requiere un esfuerzo moderado, que acelera de forma perceptible el ritmo cardiaco" («OMS | ¿Qué se entiende por actividad moderada y actividad vigorosa?», s. f.).

2 Para profundizar en las especificaciones técnicas acerca de los requerimientos energéticos por grupo etáreo y género puede consultarse el documento de (Graciano & Risso Patrón, 2011).

2.2 Las "Guías Alimentarias para la Población Argentina" (GAPA) contienen recomendaciones alimentarias para adultos y niños mayores de 2 años, están adecuadas a la realidad de nuestro país, y cuentan con el consenso de nutricionistas de todo el territorio nacional. Con objeto de integrar la Canasta Nutricional retomamos la agrupación de los alimentos propuesta por la GAPA, la que establece seis grupos de acuerdo a los nutrientes específicos que aporta cada uno de ellos, los cuales se detallan a continuación:

Lácteos: Se recomienda consumir diariamente según la edad 3-4 porciones de lácteos , leche-yogurt-queso, para proveer al organismo del calcio necesario y también de proteínas de alto valor nutricional. Cada porción corresponde a 200cc de leche o yogur o 3 fetas de queso de máquina o 6 cucharadas soperas de queso untable o 25g de queso fresco.

Carnes y huevos: Es recomendación el consumo de una porción diaria de cualquier tipo de carne, blanca o roja, para aportar la cuota de hierro y vit B12 necesaria así como también la cantidad de proteínas de alto valor biológico, los que aseguran un buen crecimiento y desarrollo.

Cereales y legumbres y derivados: Son de gran necesidad debido a que ofrecen gran cantidad de energía fácilmente aprovechable. Se aconseja en especial el consumo de cereales integrales y sus cantidades van a depender del total de calorías de la dieta

Verduras y frutas: Es recomendación en las GAPA el consumo de al menos dos frutas y dos platos de verduras crudas o cocidas por día.

Aceites y grasas: Su importancia nutricional recae en el aporte de ácidos grasos esenciales (W6-W3-W9), el aporte de vit E y su gran provisión de energía. Deben consumirse crudos y con moderación, siendo los más recomendables los aceites vegetales o frutas secas.

Azúcares y dulces: Conforman un grupo complementario, siendo su aporte básicamente de calorías vacías, por tal razón su consumo debe ser con suma moderación.

De esta manera, en el Cuadro 2 se presenta el listado de alimentos que conforman la CN-QBV, la cual cubre las necesidades nutricionales (con descripción de su función nutricional) y responde al patrón alimentario de la población argentina.

## *Cuadro 2: Función nutricional de los alimentos integrantes de la Canasta*

| ALIMENTO | FUNCIONES |
|---|---|
| **LACTEOS:**<br>Leche<br>Yogur<br>Quesos (untable, cremoso, fresco, mozarela, sardo) | Fuente de proteínas de excelente calidad y fuente principal de calcio. Indispensable para una buena salud ósea, especialmente en periodos de crecimiento. |

| | |
|---|---|
| **CARNES:**<br>Vacuna<br>Pescado<br>Cerdo<br>Pollo | Fuente principal de proteínas de excelente calidad y hierro, también son fuente de vitamina B12, A, D.Es de suma importancia su consumo ya que previene la anemia, principal enfermedad nutricional en niños menores de 2 años y mujeres embarazadas. |
| **HUEVOS** | Fuente principal de proteínas de excelente calidad, grasas monoinsaturadas apropiadas para mantener la salud cardiovascular. Fuente de vitamina A, D, B2. |
| **CEREALES Y LEGUMBRES:**<br>Arroz<br>Trigo y derivados: fideos secos, fideos de sopa, tallarines, ravioles, capelettis, harinas000, harinas0000, sémola, " Vitina"<br>Maíz: polenta, maíz blanco, almidón, maicena.<br>Lentejas, Porotos, Garbanzos.<br>**PAN**: miñón, flauta. | Fuente de energía, constituyen la base de la alimentación. Las legumbres son fuente de fibra, magnesio, hierro no hemínico (baja biodisponibilidad),zinc. |
| **VERDURAS:** Acelga, Espinaca, Tomate, Zanahoria, Lechuga, Zapallito, Zapallo, Cebolla, Remolacha, Repollo, Papa, Mandioca | Fuente principal de vitaminas A, C, K, fibras y minerales como el potasio, magnesio. . Importantísimo su consumo ya que los nutrientes que aportan no pueden ser obtenidos de otros alimentos |
| **FRUTAS**: Naranja, Pomelo, Manzana, Pera, Banana, Durazno, Ciruela, Uva | Fuente principal de vitaminas C,A, fibras y minerales. Importantísimo su consumo ya que los nutrientes que aportan no pueden ser obtenidos de otros alimentos. |
| **ACEITES:** girasol, maíz, oliva | Fuente principal de energía y Vitamina E. La importancia de su consumo radica en que aportan ácidos grasos esenciales (monoinsaturados y polinsaturados), que intervienen en el desarrollo cerebral, la salud cardiovascular. |
| **AZUCAR Y DULCES:** Azúcar, Mermeladas, Dulce compacto (membrillo, batata). | Son fuente complementaria de energía en la dieta pero no aportan ninguna sustancia nutritiva importante. |
| **INFUSIONES:** Té, Yerba, Mate cocido | |
| **BEBIDAS:** Agua. | |

En el listado que se presenta a continuación, incluye un total de 59 productos, dentro de los cuáles se seleccionan 50, dado que muchos de ellos cumplen las mismas funciones nutricionales, es decir son bienes sustitutos. Asimismo, se exhibe la cantidad mensual de consumo indicada para cada producto y según cada grupo etario.

Una vez que hemos seleccionado los alimentos, debemos tomar definiciones acerca de la cantidad mensual de consumo indicada para cada producto. Estos valores, tal como indicamos en el punto I, varían según cada grupo etario, y se agregarán al momento de presentar los registros de la Canasta.

*Cuadro 3: Consumo mensual de alimentos de la CN, según grupo etario.*

| ALIMENTOS | CONSUMIDOR | | | |
|---|---|---|---|---|
| | NIÑO | ADOLESCENTE | MUJER ADULTA | HOMBRE ADULTO |
| Leche | 12 lt | 15 lt | 15 lt | 15 lt |
| Yogur | 3,75kg | 6kg | * | * |
| Quesos (untable, cremoso, fresco, mozarela, sardo) | * | 2,4kg | 1,2kg | 2,4kg |
| Huevo | 8,5unid/mes | 12,5 unid./mes | 12,5unid/mes | 12,5unid/mes |
| **Carnes** | 2,4kg | 9kg | 6kg | 9kg |
| Vacuna | 0,64g | 2,4kg | 1,6kg | 2,4kg |
| Pescado | 0,64g | 2,4kg | 1,6kg | 2,4kg |
| Cerdo | 0,64g | 2,4kg | 1,6kg | 2,4kg |
| Pollo | 0,48g | 1,2kg | 0,8kg | 1,2kg |
| Cereales | 1,5kg | 3kg | 2,1kg | 3kg |
| Arroz | 0,3kg (en crudo) | 0,6kg (en crudo) | 0,42kg (en crudo) | 0,6kg (en crudo) |
| Trigo y derivados: fideos secos, fideos de sopa, tallarines, ravioles, capelettis | 0,25kg (en crudo) | 0,5kg (en crudo) | 0,35kg (en crudo) | 0,5kg (en crudo) |
| Trigo y derivados:harinas000, harinas0000, sémola, "Vitina" | 0,25kg (en crudo) | 0,5kg (en crudo) | 0,35kg (en crudo) | 0,5kg (en crudo) |
| Maíz: polenta, maíz blanco, almidón, maicena. | 0,2kg (en crudo) | 0,4kg (en crudo) | 0,28kg (en crudo) | 0,4kg (en crudo) |
| Lentejas | 0,2kg (en crudo) | 0,4kg (en crudo) | 0,28kg (en crudo) | 0,4kg (en crudo) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Porotos | 0,15kg (en crudo) | 0,3kg (en crudo) | 0,21kg (en crudo) | 0,3kg (en crudo) |
| Garbanzos | 0,15kg (en crudo) | 0,3kg (en crudo) | 0,21kg (en crudo) | 0,3kg (en crudo) |
| **Pan**: miñón, flauta. | 1,2kg | 3,6kg | 2,4kg | 3,6kg |
| **Verduras:** | 9kg | 15kg | 15kg | 15kg |
| Acelga | 0,8kg | 1kg | 1kg | 1kg |
| Espinaca | 0,8kg | 1kg | 1kg | 1kg |
| Tomate | 0,8kg | 1,5kg | 1,5kg | 1,5kg |
| Zanahoria | 0,8kg | 1,2kg | 1,2kg | 1,2kg |
| Lechuga | 0,8kg | 1,2kg | 1,2kg | 1,2kg |
| Arvejas | 0,4kg | 0,8kg | 0,8kg | 0,8kg |
| Zapallito | 0,8kg | 1,2kg | 1,2kg | 1,2kg |
| Zapallo | 0,8kg | 1,2kg | 1,2kg | 1,2kg |
| Morrón | 0,4kg | 1 kg | 1 kg | 1 kg |
| Cebolla | 0,8kg | 1,2kg | 1,2kg | 1,2kg |
| Remolacha | 0,8kg | 1,2kg | 1,2kg | 1,2kg |
| Repollo | 0,8kg | 1,2kg | 1,2kg | 1,2kg |
| Papa | 0,4kg | 0,8kg | 0,8kg | 0,8kg |
| Batata | 0,4kg | 0,8kg | 0,8kg | 0,8kg |
| Mandioca | 0,4kg | 0,8kg | 0,8kg | 0,8kg |
| **Frutas:** | 12kg | 15kg | 15kg | 15kg |
| Naranja | 2 kg | 2,6kg | 2,6kg | 2,6kg |
| Pomelo | 1,5kg | 1,8kg | 1,8kg | 1,8kg |
| Manzana | 1,5kg | 1,8kg | 1,8kg | 1,8kg |
| Pera | 1,5kg | 1,8kg | 1,8kg | 1,8kg |
| Banana | 1,5kg | 1,8kg | 1,8kg | 1,8kg |
| Durazno | 1,5kg | 1,8kg | 1,8kg | 1,8kg |
| Ciruela | 1,5kg | 1,8kg | 1,8kg | 1,8kg |
| Uva | 1kg | 1kg | 1kg | 1kg |
| **Aceites: girasol, maíz, oliva** | 1,2l | 1.5l | 1.5l | 1.5l |
| **Azúcar** | 0,9kg | 1,2kg | 0.9kg | 1,2kg |
| **Mermeladas** | 0,6kg | 1,2kg | 0,6kg | 0,6kg |
| **Agua** | 51 lt | 69 lt | 75 lt | 75 lt |
| **Té** | 0,09 kg | 0,09 kg | 0,09 kg | 0,09 kg |
| **Yerba** | | | 1,5 kg | 1,5 kg |
| **Mate cocido** | 0,09 kg | 0,09 kg | 0,09 kg | 0,09 kg |

**Reemplazos por leche: 100cc de leche se puede reemplazar por 15 g de queso o 100g de yogur.*

Por último, aunque no menos importante, las cantidades de alimentos solo incluyen los grupos alimentarios que aportan calorías esenciales, es decir aquellas que aseguran la incorporación en el organismo de sustancias nutritivas esenciales para el adecuado desarrollo. Estas calorías son aportadas prácticamente por la totalidad de los alimentos enumerados. La excepción la presentan los tres productos finales, que por las cantidades mínimas que se consumen, aportan nutrientes pero las calorías son insignificantes.

2.3 Una vez que contamos con la selección de alimentos y cantidades por grupo etario necesitamos construir la muestra, relevar los precios y valorizar la Canasta Nutricional.

En primer lugar se releva la población. Para ello se lleva adelante en las tres localidades un censo de comercios que involucró un número total de 1000 establecimientos, con un rango de que va desde los hipermercados a los almacenes de barrio[3].

En segundo lugar, el mecanismo de selección muestral utilizado es el muestreo aleatorio simple. Luego de determinar la cantidad de comercios (tamaño muestral) que integra un total de 225 establecimientos encuestados, se utiliza un relevamiento de hábitos de compra de los vecinos realizado a fin de ponderar el peso de cada tipo de comercio en la compra de los hogares.

En tercer lugar, se trabaja con una Canasta Nutricional compuesta por los 59 artículos tomados definidos ex-ante a partir de los aportes nutricionales requeridos por grupo etario, tal como se describe en Cuadros 1 al 3. Variables aleatorias: Pi=1,2,…59, donde Pi es el precio del bien i.

En cuarto lugar, el relevamiento de precios supone tomar el precio más bajo del producto en cada producto existente en cada negocio encuestado. Esto se debe a que permite resolver el problema de inexistencia de iguales marcas en los comercios de los distintos barrios y municipios, homogeneizando los datos a través del precio. Por tanto, vale resaltar que al tomar el precio más bajo se está midiendo el costo mínimo de la CN-QBV[4].

En quinto lugar, respecto al tratamiento estadístico de los precios, mediante la prueba Z se detectó la presencia de outliers en distintos rubros, por lo cual a fines de conservar la integridad de la información se decidió utilizar la mediana como medida centralizadora. El parámetro a estimar es la mediana poblacional, ya que permite amortiguar la incidencia de dichos outliers. Se calcularon medianas para la división entre avenidas y barrios, y se les asignó una ponderación variable.

Finalmente, en sexto lugar, luego de ponderar cada rubro, se utilizó un promedio de medianas para valorizar la canasta para cada grupo etario. La canasta total se construye mediante la sumatoria de 1 Mujer Adulta, 1 Hombre Adulto, 1 Adolescente, y 1 niño, de acuerdo a la densidad poblacional relevada para las localidades en estudio (Cuadro 1).El relevamiento de los precios de los 59 productos de la CN se realizará mensualmente en los negocios donde los vecinos del conurbano sur realizan sus compras.

3 En concreto, los establecimientos incluidos en la muestra son Carnicerías, Verdulerías, Almacén de barrio, Supermercado, e Hipermercado.

4 Tal como señalan Bondone, Gallo, Rudnik, &Curutchet (2012), en casoque el nivel de precio esté relacionado con la calidad, se estaría también midiendo una canasta de menorcalidad.

## F. ALGUNOS RESULTADOS

En el tiempo en el que se desarrollaron investigaciones se alcanzó a publicar 8 boletines de carácter mensual en el que además de la variación de los precios se comparaba la información generada con asuntos de interés de cada momento. Nos resulta interesante presentar algunos de esos resultados tanto en función de la información científica generada como por la transferibilidad social de los mismos:

**Mayo/2016: s**e ponía en cuestión el concepto de "familia tipo". En nuestra región más del 30% de los hogares son monoparentales y a cargo de una mujer, que se sabe percibe salarios comparativamente menores a los de hombres en mismos puestos de trabajo. También se validaban por comparación, nuestra información con otras formas de medición de precios y metodologías. En la carátula del informe se planteaba de manera gráfica la incorporación de la perspectiva de género en el estudio.

| Grupo de Alimento | Producto seleccionado | Gasto mensual (promedio) Familia Tipo | | Gasto mensual (promedio) Familia Numerosa | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Mayo | Junio | Mayo | Junio | |
| Lácteos | Leche (1 litro) | 912 | 925,68 | 1344 | 1364,16 | ▲ |
| Carnes | Nalga (1 kilo | 838,46 | 877,18 | 1200,52 | 1255,96 | ▲ |
| Pan | Miñón (1 kilo) | 230,04 | 259,2 | 332,28 | 374,4 | ▲ |
| Huevos | Docena | 96,98 | 101,88 | 141,25 | 148,39 | ▲ |
| Cereales y Legumbres | Arroz (1 kilo) | 19,34 | 20,44 | 28,41 | 30,03 | ▲ |
| Verduras | Tomate (1 kilo) | 126,14 | 120,82 | 180,88 | 173,25 | ▼ |
| Frutas | Banana (1 kilo) | 133,81 | 137,51 | 197,80 | 203,28 | ▲ |
| Azúcar y dulces | Azúcar (1 kilo) | 39,06 | 42 | 58,59 | 63 | ▲ |
| SUBTOTAL | | 2395,84 | 2484,73 | 3483,75 | 3612,49 | |

**Junio/2016:**Se presentaba en un mes con una importante suba de precios, el crecimiento de acuerdo a los grupos alimentarios.

También se comparaba allí con otras experiencias de medición similares (por ej índice Barrial de Precios de la Ciudad de Córdoba).

*Porcentaje de la Remuneración promedio de los trabajadores registrados del sector privado destinado a la Canasta QVB (según rama de actividad)*

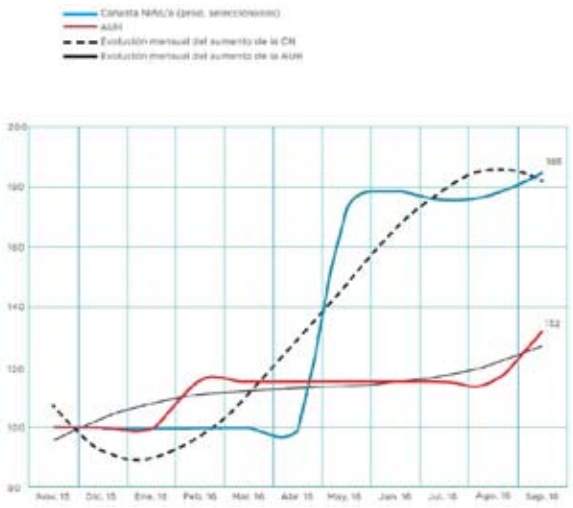
| | Remuneración mar-16 (en AR$) | % de la Remuneración QVB Mayo | % de la Remuneración QVB Junio | % de la Remuneración QVB Julio |
|---|---|---|---|---|
| Agricultura, Ganadería, Caza y Silvicultura | 9.434,26 | 109,2% | 113,6% | 116,9% |
| Pesca | 21.703,09 | 47,5% | 49,4% | 50,8% |
| Expl. de Minas y Canteras | 56.063,9 | 18,4% | 19,1% | 19,7% |
| Ind. Manufactureras | 20.842,06 | 50,6% | 52,7% | 54,2% |
| Sum. de Electricidad, Gas y Agua | 41.742,92 | 24,7% | 25,7% | 26,4% |
| Construcción | 11.945,73 | 86,2% | 89,7% | 92,4% |
| Comercio y Reparaciones | 14.890,94 | 69,2% | 72,0% | 74,1% |
| Hoteles y Restaurantes | 9.798,11 | 105,1% | 109,4% | 112,6% |
| Transporte, Alm. y Comunicaciones | 23.172,71 | 44,5% | 46,3% | 47,6% |
| Int. Financiera | 28.897,59 | 35,6% | 37,1% | 38,2% |
| Act. Inm., Empresariales y de Alquiler | 14.482,62 | 71,1% | 74,0% | 76,2% |
| Enseñanza | 11.120,44 | 92,6% | 96,4% | 99,2% |
| Serv. Soc. y de Salud | 16.646,87 | 61,9% | 64,4% | 66,3% |
| OI. Act. De SS. Com., Soc. y Personales | 16.360,59 | 63,0% | 65,5% | 67,4% |
| TOTAL | 17.108,30 | 60,2% | 62,6% | 64,5% |

**Julio/2016:** Se compararon las variaciones de los aumentos en las localidades relevadas. También se comparó el peso creciente de una alimentación saludable en los ingresos de trabajadores de diferentes sectores económicos.

*Canasta QVB con respecto a Canasta similar con productos de Precios Cuidados de Noviembre 2015*

| | SMVM | | Jubilación mínima | | Rem. prom. sec. privado | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Nov. 2015 $5.588 | Ago. 2016 $6.810 | Nov. 2015 $4.299 | Ago. 2016 $4.958 | Nov. 2015 $15.304 | Ago. 2016 $17.176* |
| | Canasta Nov.2015 $ 4.933,26 (1) | QVB Ago. 2016 $11.229,38 | Canasta Nov.2015 $ 4.933,26 (1) | QVB Ago. 2016 $11.229,38 | Canasta Nov.2015 $ 4.933,26 (1) | QVB Ago. 2016 $11.229,38 |
| Porcentaje del ingreso representado por la Canasta Nutricional | 88% | 165% | 115% | 226% | 32% | 65% |

**Agosto/2016:** Se desarrolló, entre otros análisis, una proyección de la evolución de precios e ingresos de trabajadores, jubilados y el Salario Mínimo Vital y Móvil.

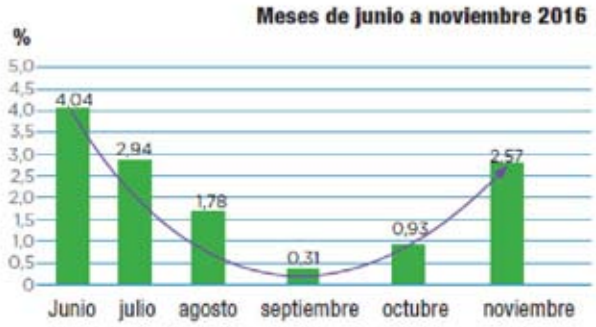


**Septiembre/2016:** comparamos la evolución incremental de la Canasta Nutricional (familia tipo) y la de un/a niño/a con la AUH.

| PRODUCTOS | Precio noviembre 2015 (en AR$) | Precio octubre 2016 (en AR$) | VARIACIÓN |
|---|---|---|---|
| LÁCTEOS | | | |
| Leche | 12,0 | 19,56 | 63,0% |
| Yogur | 5,29 | 9,41 | 77,9% |
| CARNES | | | |
| Vacuna | 28,5 | 77,9 | 173,4% |
| Pescado | 27,1 | 58,4 | 115,2% |
| Cerdo | 22,0 | 63,3 | 188,0% |
| Pollo | 11,5 | 16,8 | 45,8% |
| VERDURAS | | | |
| Acelga | 6,2 | 7,8 | 27,3% |
| Tomate | 11,9 | 25,4 | 112,9% |
| Zanahoria | 6,3 | 15,5 | 145,3% |
| Lechuga | 11,9 | 19,9 | 61,7% |
| Cebolla | 7,0 | 12,3 | 74,2% |
| Remolacha | 9,1 | 16,8 | 85,0% |
| Repollo | 9,2 | 21,7 | 136,0% |
| Papa | 3,0 | 4,1 | 37,0% |
| FRUTAS | | | |
| Naranja | 17,2 | 22,9 | 32,9% |
| Pomelo | 18,3 | 22,1 | 20,7% |
| Manzana | 21,0 | 40,5 | 92,7% |
| Durazno | 25,5 | 42,5 | 66,8% |

**Octubre/2016:** en momentos en que se volvía a discutir la inflación (con el INDEC habiendo tornado a difundir mediciones) como uno de los problemas de la economía y su vinculación con la pobreza desarrollamos una comparación del aumento de los grupos de alimentos.

*Variación mensual de precios de la Canasta Nutricional QVB. Términos porcentuales.*




**Noviembre/2016:** Con la discusión política y social vigente sobre la inflación nos planteamos generar información sobre la evolución de los alimentos.

También planteamos la evolución muy superior que habían alcanzado los precios de los alimentos en relación con la inflación y los precios en general de la economía, casi duplicando los primeros (80%) sobre la inflación oficialmente admitida en ese momento (35% a 40%).

PODER DE ALIMENTARSE SALUDABLEMENTE

| SMVM | | Variación | Jubilación mínima | | Variación | Rem. prom. sec. privado | | Variación | AUH | | Variación | Argentina Trabaja/ Ellas hacen | | Variación |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Nov 2015 $5.588 | Nov 2016 $7.560 | 35,2% | Nov 2015 $4.269 | Nov 2016 $5.661 | 31,7% | Nov 2015 $15.304 | Nov 2016 $17.247* | 13,2% | Nov 2015 $497 | Nov 2016 $1.103 | 31,9% | Nov 2015 $2.600 | Nov 2016 $3.400 | 30,8% |
| Canasta Nov 2015 $ 4.003,26 (1) | CNR Oct. 2016 $11.661,10 | 135,4% | Canasta Nov 2015 $ 4.003,26 (1) | CNR Oct. 2016 $11.661,10 | 135,4% | Canasta Nov 2015 $ 4.003,26 (1) | CNR Oct. 2016 $11.661,10 | 135,4% | Canasta Nov 2015 $ 4.003,26 (1) | CNR Oct. 2016 $11.661,10 | 135,4% | Canasta Nov 2015 $ 4.003,26 (1) | CNR Oct. 2016 $11.661,10 | 135,4% |
| 113% | 65% | -42% | 67% | 48% | -44% | 310% | 189% | -52% | 17% | 9% | -44% | 57% | 29% | -49% |

Porcentaje del ingreso representado por la Canasta Nutricional

**Febrero/2017:** se mostraron en esta ocasión los aumento de algunos alimentos y se hizo una comparación con las primeras informaciones aparecidas sobre reducción de los consumos de alimentos básicos (leche, carne, etc.) elaborado por consultoras locales e internacionales.

## G. BREVES LÍNEAS FINALES

Entender la alimentación saludable como la primera y más eficaz medicina preventiva nos llevó a pensar desde el OCAL UNAJ en la producción de un indicador sobre esta temática para el territorio del conurbano sur. El índice, considera los distintos requerimientos calóricos, proteicos y vitamínicos que los seres humanos tenemos de acuerdo al género o la edad. De aquí que produzcamos información en relación a hombres y mujeres adultas así como adolescentes y niños. La noción generalizada en este tipo de estudios de familia tipo es algo que ponemos en cuestión también. La incorporación de la perspectiva de género no sólo es un principio de trabajo sino que refleja una realidad estadística: cerca del 30% de los hogares en la región están a cargo de una mujer.

El acceso a una alimentación sana y equilibrada es una manera de justicia social en la medida que sus efectos terminan reflejándose en mejoras en la calidad de vida individual y social. Por ese motivo es que se eligió hacer el seguimiento de esta canasta y no una vinculada al consumo, que si bien es muy útil a los fines de seguir inflación, costo de vida, etc., su sesgo "mercadocéntrico" deja de lado el aspecto humano, sanitario de la alimentación, como se señaló, primer componente de la medicina preventiva.

Por todo lo hasta aquí señalado, el desarrollo de la presente investigación no se ha hecho al margen de la vida social en torno a la economía. Por el contrario, hemos presentado los resultados de nuestro trabajo en organizaciones sociales, sindicales y políticas como un aporte a la necesaria reflexión social sobre el devenir de la economía. El objetivo de la investigación-acción tal como la concebimos es, en este caso, romper la discusión cerrada al ámbito de los especialistas de la economía y llevarla al mundo de lo social para que sea éste el que interpele a dichos especialistas. Y el modo de construcción del conocimiento científico implicó el trabajo articulado entre diversos actores integrantes de la universidad: investigadores-docentes; estudiantes; personal técnico de los diferentes Institutos que conforman la institucionalidad de UNAJ.

En cuanto a este último aspecto, el trabajo de interacción con otros institutos (decisión de la cual derivan otras dos presentaciones en estas Jornadas) ha permitido no solo enriquecer las perspectivas sino ampliar la potencia del trabajo y la profundidad de los objetivos.

Al mismo tiempo, la decisión de trabajar con estudiantes de distintos institutos (aquí colaboraron de los de salud y sociales) implica también aportar a uno de los objetivos que nos dimos como equipo de investigación en el OCAL, que es el de construir capacidades investigativas y fomentar la vocación científica en nuestros estudiantes.

## REFERENCIAS

Britos, S. (2000). ELABORACION DE LAS CANASTAS BASICAS DE ALIMENTOS DE SEIS REGIONES DE ARGENTINA. Recuperado a partir de http://www.geocities.ws/nutricion_isalud/powerpoint/canasta.pdf

Epszteyn, E., & Orsatti, A. (1988). Estimación de la línea de pobreza, Argentina 1985. Recuperado a partir de http://repositorio.cepal.org/handle/11362/28254

Graciano, A., & Risso Patrón, V. (2011). Diseño de una canasta básica de alimentos para la ciudad autónoma de Buenos Aires. *Diaeta*, *29*(135), 17–26.

INDEC. (2012). Canasta Básica Alimentaria y Canasta Básica Total. Historia, forma de cálculo e interpretación. Recuperado a partir de http://www.indec.mecon.ar/ftp/nuevaweb/cuadros/74/informe_canastas_basicas.pdf

Lejarraga, H., del Pino, M., Fano, V., Caino, S., & Cole, T. J. (2009). Referencias de peso y estatura desde el nacimiento hasta la madurez para niñas y niños argentinos: Incorporación de datos de la OMS de 0 a 2 años, recálculo de percentilos para obtención de valores LMS. *Archivos argentinos de pediatría*, *107*(2), 126-133.

OMS | ¿Qué se entiende por actividad moderada y actividad vigorosa? (s. f.). Recuperado 15 de abril de 2016, a partir de http://www.who.int/dietphysicalactivity/physical_activity_intensity/es/

Schclarek Curutchet, A., Gallo, P., & Torres, L. A. (2012). El Índice Barrial de Precios: Construcción de un Indicador Socio-Económico de Manera Participativa y Transparente. *Actualidad Económica*, *21*.

# *PREVENCIÓN DE LA MORBIMORTALIDAD POR LESIONES DE TRÁNSITO. VULNERABILIDADES, CONDUCTAS DE RIESGO Y ESTRATEGIAS DE EDUCACION VIAL DESDE LA UNIVERSIDAD.*

**VÁZQUEZ MARIANA** (UNAJ-ICS) - **VICENTE IERACE** (UNAJ-ICS) - **RUBÉN TREPICHIO** (UNAJ-ICS)

**PALABRAS CLAVE**

*Prevención | Lesiones | Educación vial*

## RESUMEN

La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha alertado sobre la morbi-mortalidad asociada a siniestros viales como una problemática social y sanitaria que ha tomado dimensiones críticas a nivel mundial, afectando especialmente a los varones y a la población joven con lo que esto implica en términos de costos sociales y económicos para toda la comunidad.

En nuestro país el perfil epidemiológico de las defunciones por lesiones de tránsito sigue la tendencia global, y representa la primera causa de mortalidad en el grupo etario de 15 a 19 años, observándose un importante incremento durante los últimos años.

Es indudable que por la magnitud e implicancias del problema los siniestros viales deben ocupar un lugar prioritario en la agenda pública y requiere del compromiso de diversos actores para abordarlo en toda su complejidad, entre los que está incluido el Sistema de Salud y también la Universidad.

En este marco, se realizó un relevamiento sobre conductas de seguridad vial en el alumnado de la UNAJ durante el segundo cuatrimestre del año 2016, con el objetivo de identificar factores de riesgo que orienten el diseño de estrategias preventivas a implementarse en la comunidad.

Las/os alumnos de la Tecnicatura de Emergencias Sanitarias y Desastres (TESD) encuestaron a sus pares de diferentes carreras, como parte del trabajo desarrollado en la materia de Salud Pública. Los resultados arrojaron tendencias similares a los estudios nacionales, en cuanto a la baja aplicación de las normativas vigentes en seguridad vial, en particular las referidas al uso de casco, cinturón de seguridad, y el no consumo de alcohol al conducir, especialmente entre la población más joven.

A partir de la información obtenida, durante el 2017 se continuó el trabajo dirigido a problematizar la morbi-mortalidad causada por lesiones de tránsito como un problema de salud pública. En esta segunda etapa, los alumnos de la TESD elaboraron folletos informativos y materiales didácticos que fueron utilizado en actividades de educación para la salud desarrolladas por ellas/os en las zonas aledañas a la UNAJ.

Ambas estrategias formaron parte del proyecto de extensión universitaria y vinculación comunitaria sobre Prevención de Accidentes iniciado durante 2015[1] bajo la coordinación del Dr. Vicente Ierace.

## INTRODUCCION

De acuerdo al Informe sobre la Situación Mundial de la Seguridad Vial (OMS, 2013) los siniestros viales constituyen actualmente una problemática social y sanitaria con gran impacto en términos de morbi-mortalidad a escala mundial. Además, las lesiones causadas por el tránsito ocasionan pérdidas económicas considerables para las víctimas, sus familias y los Estados en general, representando un costo para los países del 3% al 5% del PBI.

Cada año se producen en todo el mundo alrededor de 1,25 millones de muertes por lesiones de tránsito; entre 20 y 50 millones de personas padecen traumatismos no mortales y una gran proporción sufre secuelas con consecuencias de discapacidad permanente. El 80% de las muertes tienen lugar en los países de ingresos medios, donde se registran mayores tasas de mortalidad por siniestros viales (20,1 cada cien mil habitantes).

Las muertes por lesiones de tránsito en el mundo afectan principalmente a los jóvenes entre 15 y 29 años, constituyendo la primera causa de muerte en este grupo etario. La mitad de los fallecidos son los "usuarios vulnerables" de la vía pública: peatones, ciclistas y motociclistas (OMS, 2013). Al respecto, si bien el aumento de la motorización incrementa la exposición a riesgos vinculados al tránsito en todos los países, la precaria seguridad de los motociclistas es un problema grave en toda América Latina.

En Argentina mueren aproximadamente 5.000 personas al año como consecuencia de los siniestros viales. Si bien la mortalidad por lesiones de tránsito representa el 1.5% del total de defunciones en la población general, tal como ocurre a nivel global, este tipo de lesiones constituyen la primera causa de muerte en la población juvenil y representa alrededor de la mitad de los fallecimientos entre los 15 y 29 años.

El perfil epidemiológico de las defunciones atribuidas a siniestros viales permite afirmar que se trata de una problemática que afecta especialmente a la población joven y dentro de esta, a los varones. De acuerdo a datos del Ministerio de Salud de la Nación (DEIS, 2016) la tasa de mortalidad

1 Dedicamos este artículo a la memoria del querido maestro Vicente Ierace.

por lesiones de tránsito se elevó de 9.46 en 2005 a 12.66 por 100.000 habitantes en 2013, con mayor prevalencia masculina (14.6 en 2005 y 20.23 en 2013) y en la población de 25 a 29 años, donde la tasa de mortalidad en varones fue de 22.48 en 2005 y de 29.62 en 2013, aunque las tasas se incrementan a partir de los 15 años.

Asimismo, el análisis de la evolución de la mortalidad por estas lesiones muestra que la participación de la población entre 15 y 29 años se incrementó en los últimos años, lo que implica un alto costo socio-sanitario en términos de años de vida potencial perdida (AVPP).

El indicador AVPP da cuenta de la cantidad de años que pierde una sociedad por la mortalidad causada por la presencia de enfermedad. A nivel nacional, en 2016 los AVPP por causa de la siniestralidad vial fueron 187.699,9. De éstos, el 77,0% correspondieron varones, evidenciando una distribución similar a la observada en términos de cantidad de víctimas fatales. En términos etarios, la concentración de años de vida potencialmente perdidos se da en primer lugar entre los jóvenes de 15 a 34 años, quienes concentran el 56,2% de AVPP (DNOV, 2017b).

Por otra parte, según datos del Observatorio Vial (DNOV, 2017b) la población conductora se encuentra conformada en su mayoría por los varones y por jóvenes y adultos entre 16 y 45 años, principalmente usuarios de autos o camionetas, seguidos por los usuarios de motocicletas. Son estos los sectores de la población mayormente expuesta al riesgo de la siniestralidad vial.

Aun cuando la mayor mortalidad por lesiones de tránsito se da en ocupantes de automóviles, la tasa de mortalidad en ocupantes de vehículos motorizados de dos ruedas se ha incrementado en los últimos años, pasando de representar el 7,7% al 25% del total de víctimas fatales por hechos de tránsito entre 2005 y 2016. Estas cifras dan cuenta del agravamiento de la situación entre los sectores más vulnerables en la vía pública.

Los traumatismos y las muertes no son hechos que ocurran al azar por lo cual no es apropiado denominarlos "accidentes". En su mayoría podrían evitarse si se interviene sobre los determinantes, entendidos como aquellos factores que incrementan la probabilidad de ocurrencia de un evento y las consecuencias del mismo una vez ocurrido. Se trata de una multiplicidad de factores que abarcan desde la conducta humana hasta las condiciones del entorno, pasando por el estado del vehículo, y el funcionamiento de sus dispositivos de seguridad (DNOV, 2017b).

En este marco, los siniestros viales representan un problema prioritario que debe instalarse en la agenda pública, comprometiendo a diversos actores en un abordaje integral capaz de enfrentar los costos sociales, económicos y sanitarios que provocan estos eventos, así como el sufrimiento de víctimas y familiares y el impacto sobre la calidad de vida. Tales cuestiones constituyen un desafío aún pendiente en el campo de la salud colectiva.

## MARCO CONCEPTUAL

La evolución de la morbi-mortalidad asociada a los siniestros viales debe analizarse en el contexto de la transición epidemiológica que implicó el incremento de las enfermedades no trasmisibles sobre la carga de mortalidad a nivel global en la segunda mitad del siglo XX.

Es a partir de este fenómeno que se comienza a analizar con mayor profundidad a los determinantes de la salud, definidos como el "*conjunto de factores personales, sociales, políticos y ambientales que determinan el estado de salud de los individuos y las poblaciones*" (OMS, 1998).

Se trata de aquellos aspectos que influyen sobre el proceso de salud-enfermedad de las poblaciones más allá del componente orgánico, y se vinculan a las distintas dimensiones que Pedro Castellanos identificó como estilos de vida, condiciones de vida y modos de vida, que van desde los comportamientos individuales hasta las situaciones particulares de existencia que atraviesan los distintos grupos sociales y las modificaciones que se operan en un contexto más amplio en una sociedad (Castellanos, 1990)

El crecimiento de estas nuevas enfermedades llamadas "no trasmisibles" para diferenciarlas de las enfermedades infecciosas, se vio favorecido por factores tales como la urbanización rápida y no planificada, el desarrollo de estilos de vida poco saludables o el envejecimiento de la población.

En el caso de los siniestros viales, los factores de riesgo son todos aquellos que aumentan la probabilidad de manera directa o indirecta de que ocurra un siniestro de tránsito y de que éste derive en muerte o traumatismo. En términos más específicos, las investigaciones sobre el tema habitualmente analizan como factores prioritarios la velocidad, la conducción bajo los efectos del alcohol y otras sustancias psicoactivas, uso de elementos de retención, uso de casco, elementos de distracción y la somnolencia y la fatiga (DNOV, 2016a).

En los últimos años se han realizado en la Argentina diversos estudios orientados a identificar la evolución de estos factores en la población. Respecto a la conducción bajo los efectos del alcohol, según la Encuesta Nacional de Factores de Riesgo (ENFR) elaborada por el Ministerio de Salud de la Nación para los años 2005, 2009 y 2013, se observa una tendencia nacional decreciente en el consumo de alcohol previo a la conducción de un vehículo (auto, moto o bicicleta). Mientras que en el año 2005 el 16,8% de la población conductora mayor a 18 años declaró haber consumido alcohol previo a conducir un vehículo, la proporción disminuyó al 12,1% en el año 2013. Sin embargo, se han observado diferencias significativas por región, así como por sexo y por grupo etario, siendo los varones jóvenes quienes consumen alcohol en mayor proporción.

En relación al uso del cinturón de seguridad, la última medición realizada por el Observatorio Vial a nivel nacional (DNOV, 2016a) registró que sólo el 43,6% de los vehículos transita con todos sus ocupantes protegidos mediante el uso del cinturón de seguridad. Este uso es diferente según sea la posición dentro del vehículo: mayor uso entre los conductores (50,2%), siguiendo el copiloto (42,9%) y los ocupantes traseros son quienes menos se protegen (23,1%). También en este caso se han observado diferencias por región, sexo y edad, ya que el uso del cinturón aumenta con la edad del conductor, destacando además un mayor uso entre las mujeres.

En ese mismo estudio se midió el uso de casco en motocicleta, determinando que a nivel nacional solo el 60,7% de las motos transita con todos sus ocupantes protegidos mediante el uso del casco. La posición en el vehículo es determinante de su uso: el 65,4% de los conductores lo utiliza, mientras que el uso entre los pasajeros es menor al 45%. Asimismo, el uso de casco es significativamente más bajo entre los conductores menores a 18 años (24,8%). Cabe resaltar que la mayoría (64,9%) de los conductores de moto observados se concentran en la franja etaria de 18 a 35 años, evidenciando que este tipo de vehículo es utilizado principalmente por los jóvenes.

Por otra parte, el estudio destaca a los elementos de distracción en la conducción como una preocupación creciente como factores de riesgo. El uso del celular representa el elemento más frecuente de distracción entre conductores de vehículos de 4 (o más) ruedas y el segundo entre conductores de vehículos de 2 ruedas. Se ha evidenciado que el 7,4% de los conductores en vehículos de 4 ruedas (o más) observados ha utilizado el celular y el 2,6% de conductores de motocicletas.

Desde la perspectiva de las políticas públicas, la seguridad vial se constituye a nivel internacional en el área de acción prioritaria para reducir las víctimas por siniestros viales. La Asamblea de las Naciones Unidas proclamo en el año 2011 la Década de Acción por la Seguridad Vial con el objetivo de colocar a la seguridad vial en la agenda de todos los gobiernos del mundo, destacando que de no implementarse las acciones necesarias para revertir las tendencias mundiales, se esperaba un aumento exponencial de las víctimas fatales producidas por el tránsito y de todas sus consecuencias e impactos negativos sobre la población (DNOV, 2017a).

Para ello, la Asamblea de las Naciones Unidas instó a desarrollar acciones en torno a cinco pilares fundamentales: gestión de la seguridad vial, vías de tránsito y movilidad más segura, vehículos más seguros, usuarios de vías de tránsito más seguros y respuesta tras los accidentes.

Asimismo, en el año 2015 las Naciones Unidas adoptaron la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y sus 169 metas buscan un equilibrio entre las dimensiones económica, social y medioambiental del desarrollo sostenible, y estimulan la acción de cara a los próximos años en estas esferas fundamentales. En este marco, es indispensable desarrollar e implementar un marco legal y político integral que involucre a diversos actores sociales e incluya a todos los factores de riesgo de la seguridad vial, de manera de disminuir la morbimortalidad por lesiones de tránsito.

## METODOLOGIA

Por todo lo expuesto, es indudable que el problema los siniestros viales deben ocupar un lugar prioritario en la agenda pública y requiere del compromiso de diversos actores para abordarlo en toda su complejidad, entre los que está incluido el Sistema de Salud y también la Universidad.

En este marco, se realizó un relevamiento sobre conductas de seguridad vial en el alumnado, con el objetivo de identificar factores de riesgo que orienten el diseño de estrategias preventivas a implementarse en la comunidad.

En primer lugar se elaboró un cuestionario ad hoc basado en la Encuesta Nacional de Factores de Riesgo ENFR (Ministerio de Salud de la Nación – INDEC, 2013) y en los estudios desarrollados por el Observatorio de la Agencia Nacional de Seguridad Vial (Ministerio de Transporte de la Nación), con el objetivo de identificar las conductas relacionadas con la seguridad vial en el alumnado de la UNAJ.

El relevamiento fue implementado por alumnos de la Tecnicatura de Emergencias Sanitarias y Desastres (TESD) en el marco de las actividades programáticas de la materia de Salud Pública.

El cuestionario se aplicó sobre una muestra de 125 estudiantes de distintas carreras de la UNAJ durante el segundo cuatrimestre de 2016. Esta muestra estuvo compuesta por integrantes de ambos

sexos (45.8% varones y 54.2% mujeres) diferenciados en tres grupos etarios: 55.6% menores de 30 años, 28.7% entre 30 y 39 años, 14.8% 40 y más años.

Los resultados fueron procesados y analizados al finalizar el cuatrimestre, y la información obtenida se utilizó como insumo para el diseño e implementación de una estrategia de educación vial elaborada por alumnas y alumnos de la TESD que cursaron la materia durante el año 2017.

Este abordaje incluyó la confección de folletos informativos y material didáctico referido a las normativas viales, los que fueron utilizados en actividades de promoción con la comunidad educativa, así como con vecinos y transeúntes en las zonas aledañas a la UNAJ.

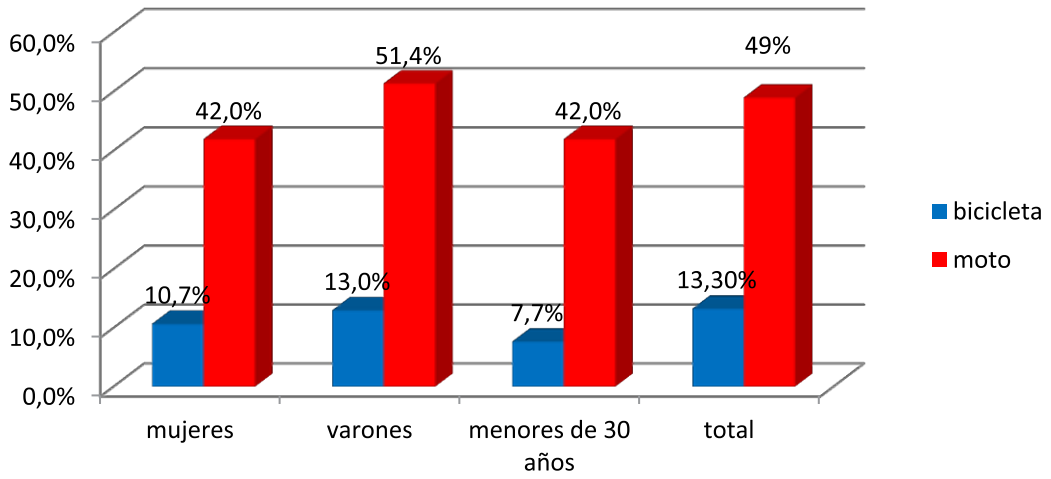
## RESULTADOS

Como puede observarse en los gráficos presentados a continuación, la encuesta arroja como resultado principal que una proporción importante de la población consultada no aplica las normativas de seguridad vial (uso de casco, uso de cinturón de seguridad, no consumo de alcohol al conducir, etc.) tanto en su rol de conductor como acompañante en un vehículo o peatón.

Sin embargo, se registran variaciones según sexo y grupo de edad, identificándose una menor adopción de medidas de cuidado por parte de la población joven y entre los varones (excepto en el uso de casco), lo que resulta consistente con los hallazgos reportados en los estudios nacionales.

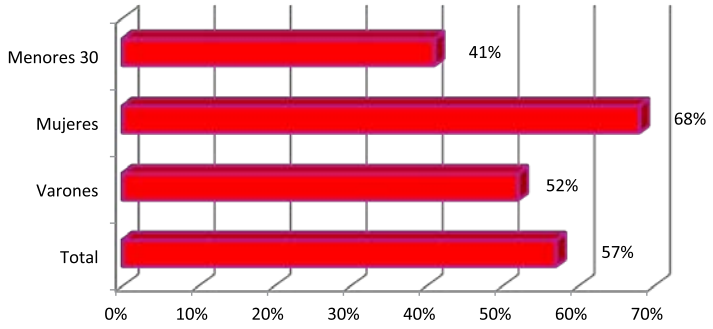
Respecto al uso de casco, en términos generales se usa en mayor proporción cuando se trata de un vehículo motorizado: casi la mitad respondió que usa casco cuando circula en moto y solo el 13.3% cuando lo hace en bicicleta. En este caso, entre los varones se registra una mayor proporción de uso sistemático.

### *Uso sistemático de casco en bicicleta y moto según sexo y edad*



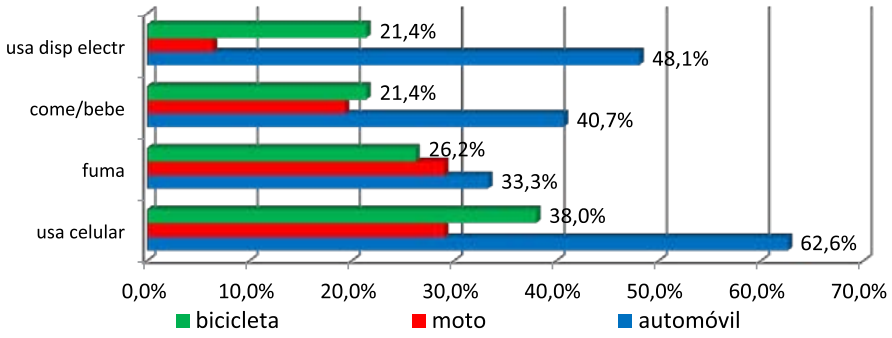

En relación al uso del cinturón de seguridad en el automóvil solo el 57% de las personas consultadas afirmó usarlo sistemáticamente, con una menor proporción de uso entre varones y en menores de 30 años.

## *Uso sistemático de cinturón de seguridad por sexo y edad*



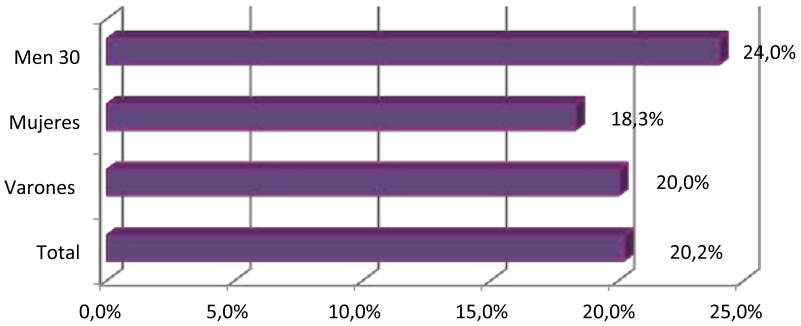

En cuanto a las conductas de riesgo al conducir, la más frecuente es el uso de celular especialmente cuando se conduce un automóvil. En segundo lugar el uso de dispositivos electrónicos, y en tercer lugar el consumo de alimentos y/o bebidas mientras se conduce.

## *Conductas de riesgo al conducir automóviles, motos y bicicletas*




Otras conductas de riesgo relevadas se refieren a los factores de distracción de los peatones y la falta de apego a las normas viales cuando circulan por la vía pública. En primer lugar se destaca el uso de celular como factor distractivo, y en segundo lugar el uso de auriculares. En cuanto al respeto a las indicaciones de seguridad vial, si bien la mayoría reporta respetar los semáforos menos del 60% cruza por la esquina y el 45% corre al cruzar la calle.

## *Conductas de riesgo en la circulación de peatones*




En la segunda etapa del trabajo, se realizaron dos jornadas de educación vial en las inmediaciones de la universidad, dirigidas tanto a la comunidad educativa de la UNAJ como a los residentes de la zona y otras personas que transitaban por el lugar como peatones, conductores y/u ocupantes de vehículos de todo tipo.

En este marco las y los alumnos de la TESD entregaron folletos informativos y realizaron juegos utilizando material didáctico elaborado por ellas/os, tal como se refleja en las imágenes presentadas a continuación.

*Juego de señales de tránsitoIntervención educativa en el corte de semáforo*

*Entrega de folletos*

*Folletos elaborados por alumnas/os de la tecnicatura emergencias sanitarias y desastres tesdconclusiones*

Las lesiones de tránsito no son "accidentes" o eventos azarosos que ocurren como consecuencia inevitable del funcionamiento del transporte. Por el contrario, son sucesos que pueden analizarse de manera racional y ser objeto de acciones preventivas en distintos niveles, como parte de un compromiso intersectorial.

Un paso importante y necesario en esta dirección es la promoción de conductas de cuidado enmarcadas en las normativas de seguridad vial vigentes, estrategia en la que tanto el sector salud como la misma universidad tienen un rol fundamental.

El análisis de los siniestros viales como un problema que atañe a la salud pública ha permitido sensibilizar a las y los alumnos frente al tema y cuestionarse sobre los factores

que influyen sobre la morbimortalidad asociada a estos eventos. También ha servido para incentivarlos, en el marco del proceso educativo, para el desarrollo de actividades de promoción y prevención de la salud en las que se ha involucrado a la comunidad, con la intención de brindar un aporte para una mejor calidad de vida en nuestro territorio.

## REFERENCIAS

Castellanos, Pedro Luis (1990). Sobre el concepto de salud enfermedad. Descripción y explicación de la situación de salud. Boletín Epidemiológico de la Organización Panamericana de la Salud. Vol. 10 No.4

Dirección de Estadística e Información en Salud (DEIS), Ministerio de Salud de la Nación. (2016) Mortalidad por lesiones en accidentes de tránsito. Argentina. Años 2005-2014Serie 12 No.7

Dirección Nacional de Observatorio Vial (DNOV), Ministerio de Transporte de la Nación (2016a) Estudio observacional del comportamiento de conductores y ocupantes de vehículos de 4 (y más) y 2 ruedas. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_observacional_comportamiento_conductores_ocupantes.pdf

Dirección Nacional de Observatorio Vial (DNOV), Ministerio de Transporte de la Nación (2016b) Estudio sociocultural sobre percepciones, creencias y actitudes de la población argentina en torno a la seguridad vial. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_sociocultural_sobre_seguridad_vial.pdf

Dirección Nacional de Observatorio Vial (DNOV), Ministerio de Transporte de la Nación (2017a), Análisis del sistema de creencias que motiva las conductas de riesgo de los jóvenes en relación al consumo de alcohol y la seguridad vial en Argentina.

Dirección Nacional de Observatorio Vial (DNOV), Ministerio de Transporte de la Nación (2017b) Situación de la Seguridad Vial en Argentina. Datos y análisis para un abordaje integral del problema.

Ministerio de Salud de la Nación, INDEC (2013), Tercera Encuesta Nacional de Factores de Riesgo para enfermedades no transmisibles, Argentina. Naciones Unidas, Objetivos de Desarrollo Sostenible. Disponible en: http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/

OMS (1998) Glosario.

OMS (2013), Informe sobre la Situación Mundial de la Seguridad Vial. Disponible en: http://www.who.int/violence_injury_prevention/road_safety_status/2013/report/summary_e s.pdf?ua=

GRUPO DETRABAJO

# *Educación: políticas públicas e inclusión*

4

# *ESTRATEGIA DE ARTICULACIÓN ENTRE LA UNIVERSIDAD Y LA ESCUELA MEDIA: USO DE HERRAMIENTAS TIC APLICADAS A LA ENSEÑANZA DE LA FÍSICA*

**JESICA GUZMÁN - MARCELO CAPELLETTI - RAMIRO IRASTORZA**

(IIYA- UNAJ)

**PALABRAS CLAVE**

*Articulación | Universidad y Escuela Media | Herramientas TIC | Física*

## RESUMEN

Los primeros años de una carrera universitaria constituyen una etapa crucial en la vida de un estudiante. El salto de la Escuela Media a la Universidad suele ser un proceso conflictivo, lo cual se refleja en la alta tasa de deserción de estudiantes en los años iniciales de las carreras universitarias. Este escenario genera la necesidad de considerar diferentes estrategias institucionales, académicas y pedagógico-didácticas para garantizar la inclusión educativa y favorecer la permanencia de las/los estudiantes en la Universidad. Pero también requiere la implementación de estrategias de articulación entre la Universidad y la Escuela Media. En este sentido, la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), ha desarrollado acciones de articulación con Escuelas Medias ubicadas dentro de su área de influencia directa, en el marco del "Proyecto de Mejora de Formación en Ciencias Exactas y Naturales en la Escuela Secundaria", financiado por el Ministerio de Educación de la Nación durante el período 2014-2016.

El presente trabajo comparte las experiencias de la implementación de un Taller de Actualización de diferentes recursos y herramientas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), aplicadas a la enseñanza de la Física en la Escuela Media. Esta actividad fue impulsada dentro del Proyecto de Mejora mencionado anteriormente. El Taller fue dictado por docentes del área de Física I y de la carrera de Ingeniería en Informática del Instituto de Ingeniería y Agronomía de la UNAJ (autores de este trabajo) y está destinado a docentes correspondientes a los últimos dos años del ciclo lectivo del área de Física o similares, pertenecientes a veinte Escuelas Medias participantes del

proyecto. El objetivo principal de la actividad planteada es el de desarrollar, perfeccionar y afianzar las habilidades técnicas de los docentes participantes para la integración de la tecnología informática en el diseño y desarrollo de las clases para la enseñanza de la Física, que despierte la motivación y la participación de sus estudiantes.

## INTRODUCCIÓN

Los primeros años de una carrera universitaria constituyen una etapa crucial en la vida de un estudiante. El salto de la Escuela Media a la Universidad suele ser un proceso conflictivo, lo cual se refleja en la alta tasa de deserción de estudiantes en los años iniciales de las carreras universitarias (García de Fanelli, 2005).

Este escenario genera la necesidad de considerar diferentes estrategias institucionales, académicas y pedagógico-didácticas para garantizar la inclusión educativa y favorecer la permanencia de las/los estudiantes en la Universidad. Pero también requiere la implementación de estrategias de articulación entre la Universidad y la Escuela Media.

En este sentido, la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), ha desarrollado acciones de articulación con Escuelas Medias ubicadas dentro de su área de influencia directa, en el marco del "Proyecto de Mejora de Formación en Ciencias Exactas y Naturales en la Escuela Secundaria", financiado por el Ministerio de Educación de la Nación durante el período 2014-2016.

Entre los objetivos específicos del proyecto se pueden mencionar:

- Aportar posibles soluciones a problemáticas que se identifican como comunes, en este caso la enseñanza de las ciencias.

- Promover el desarrollo de vocaciones tempranas en las carreras científicas y técnicas.

- Generar espacios de reflexión y de trabajo coordinado con las Escuelas Medias seleccionadas, generando con ellas un vínculo acorde al objetivo común: articular la transición entre los niveles de formación previa y los estudios universitarios.

- Construir espacios de articulación, vinculación, encuentro y diálogo en los que los docentes de ambos niveles educativos logren establecer acuerdos de trabajo que enriquezcan la tarea docente y mejoren las estrategias de enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales, con un claro impacto en el trabajo áulico en los dos niveles.

- Fortalecer en su rol a los docentes de las Escuelas Medias participantes, en base al acompañamiento pedagógico implementado, para que se posicionen como agentes multiplicadores frente a otros colegas.

Del proyecto participaron veinte escuelas de la región Educativa 4 (Florencio Varela, Berazategui y Quilmes). Es necesario destacar que la magnitud en cuanto a extensión territorial, cantidad de población y escuelas secundarias que nuclean los distritos que componen el área de influencia de la UNAJ generaron que todas las acciones emprendidas requieran un esfuerzo importante en términos de inversión de recursos, tiempos y espacios.

Una de las actividades impulsadas dentro del Proyecto de Mejora fue la implementación de un Taller de Actualización de diferentes recursos y herramientas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), aplicadas a la enseñanza de la Física en la Escuela Media. Esta actividad fue llevada a cabo por los autores de este artículo, docentes del área de Física I y de la carrera de Ingeniería en Informática del Instituto de Ingeniería y Agronomía de la UNAJ. El Taller estuvo destinado a docentes correspondientes a los últimos dos años del ciclo lectivo del área de Física o similares, pertenecientes a las veinte Escuelas Medias participantes del proyecto.

Las TIC son definidas como aquellas herramientas o instrumentos técnicos, de carácter electrónico, que giran en torno a los nuevos descubrimientos de la información y que permiten crear, almacenar, recuperar y transmitir información de forma rápida y en gran cantidad (Cabero Almerara, 2000).

En los últimos años, las TIC se han convertido en un área sumamente trascendente para el desarrollo de cualquier país. Este impulso debe ser aprovechado también en los ambientes educativos en todos sus niveles, dado que las herramientas TIC constituyen un valioso recurso para implementar y combinar diferentes estrategias de enseñanza.

Las herramientas TIC ofrecen oportunidades para enriquecer y potenciar diferentes procesos de aprendizajes. Con ellas es posible por ejemplo, la creación de ambientes didácticos de aprendizajes a través de presentaciones multimediales, la visualización de videos, la aplicación de software de simulación interactiva, la realización de trabajos colaborativos, la utilización del correo electrónico o de sitios web para el envío de materiales o comunicaciones informativas, etc..

Por este motivo, se hace necesario acompañar y apoyar los lineamientos que desde el sistema educativo promueven el desarrollo de vías de integración de las TIC en los procesos de formación de sus docentes, para que además de contar con las competencias específicas de sus disciplinas, puedan incrementar también sus capacidades y competencias tecnológicas.

El presente artículo comparte la experiencia de la implementación del Taller a lo largo de los tres años de duración del Proyecto de Mejora y las conclusiones alcanzadas.

## TALLER DE ACTUALIZACIÓN DE HERRAMIENTAS TIC APLICADAS A LA ENSEÑANZA DE LA FÍSICA EN LA ESCUELA MEDIA

El Taller desarrollado ha sido denominado "Las TIC como herramientas necesarias aplicadas a la enseñanza de la Física". Han participado del mismo cuarenta docentes correspondientes a los últimos dos años del ciclo lectivo del área de Física o similares, es decir, dos docentes por cada una de las veinte Escuelas Medias participantes del proyecto, ubicadas en la zona de influencia de la UNAJ.

Los objetivos específicos de la actividad planteada fueron:

- Desarrollar, perfeccionar y afianzar las habilidades técnicas de los docentes participantes en el uso de recursos TIC;

- Motivar el uso de TIC en el diseño y desarrollo de las clases para la enseñanza de la Física, que despierte la motivación y la participación de sus estudiantes.

En las siguientes sub-secciones se describirán las actividades que han sido desarrolladas en el Taller de Actualización durante los tres años de vigencia del Proyecto de Mejora.

## *Primer año del Taller*

Durante el año 2014 se llevaron a cabo cuatro encuentros presenciales de cuatro horas de duración cada uno. Estos encuentros fueron realizados en la sede de la UNAJ, en un aula con posibilidad de conexión a Internet de manera inalámbrica. Los docentes asistieron con sus computadoras del Programa Conectar Igualdad.

Dada la gran dispersión encontrada en los docentes participantes, en cuanto a edades y conocimientos de recursos y herramientas TIC, desde los más simples hasta los más sofisticados, se decidió para el primer año del Taller no enfatizar el mismo sobre la enseñanza de la Física en particular, sino que se procedió a la presentación de diferentes recursos y herramientas TIC en general, las cuales pueden ser integradas al ámbito educativo en el trabajo áulico y extra-áulico, a través de la utilización de productos de Internet de uso libre. Específicamente, los temas presentados en los cuatro encuentros del primer año del Taller fueron:

- Presentación del Taller.
- Nociones generales sobre las TIC;
- Impacto social de las TIC;
- Áreas de aplicación;
- Las TIC en el ámbito educativo;
- Utilización de herramientas TIC en el aula y fuera de ella:
  - Correo electrónico;
  - Grupo virtual de debate;
  - Formulario para la realización de encuestas o evaluaciones;
  - Blog;
  - Sitio web;
  - Wiki;
  - Foro;
  - Servicio de almacenamiento de datos on-line para guardar y compartir archivos;
- Presentación de los trabajos realizados por los docentes;
- Conclusiones del Taller.

La recepción de los docentes participantes frente a estos temas ha sido con un gran interés y entusiasmo. En algunos casos, los docentes solamente utilizaban el correo electrónico como forma de interacción con sus estudiantes, y desconocían por ejemplo la manera de crear e implementar formularios, grupos de debate, blogs, etc.

Se propuso que al finalizar el primer año del taller, cada docente participante logre implementar con sus estudiantes algunas de las herramientas presentadas.

El resultado de esta experiencia ha sido plenamente satisfactorio, en vistas del crecimiento que cada participante ha mostrado durante el desarrollo del Taller.

## *Segundo año del Taller*

Durante el año 2015, se realizaron cuatro encuentros presenciales correspondientes al segundo año del Taller, de cuatro horas de duración cada uno, con la participación de los mismos cuarenta docentes de la experiencia descripta en la subsección previa. Los encuentros también se desarrollaron en la sede de la UNAJ y cada docente concurrió con su computadora del Programa Conectar Igualdad.

Esta vez, los temas abordados sí estuvieron relacionados con la utilización de recursos TIC en la enseñanza de la Física, como se puede apreciar en la Figura 1 para el análisis de Tiro Oblicuo. Los docentes participantes recibieron asesoramiento y capacitación para la utilización de software libre y gratuito de simulación por computadora para el análisis de fenómenos del área de Física. Estos software, desarrollados en las principales Universidades del mundo, permiten a través de un entorno gráfico atractivo, el análisis de diferentes fenómenos reales de forma sencilla y segura, rápida, económica y eficiente, incluso con presentación de resultados en forma gráfica. Algunos de los simuladores analizados pueden ser encontrados en los siguientes links:

- http://www.compadre.org
- https://phet.colorado.edu/es/simulations
- http://www.iestiemposmodernos.com/700appletsFQ
- http://www.walter-fendt.de/ph14s

**Figura 1. Visualización de una simulación para el análisis de Tiro Oblicuo.**

Estas herramientas pueden ser utilizadas en el aula como complemento de la presentación del tema por parte del docente y de las actividades experimentales de laboratorio, mostrando de una manera interactiva el fenómeno físico que se quiera analizar. Además, le permite al docente acompañar, supervisar y controlar el trabajo de sus estudiantes en tiempo real, mediante la combinación de herramientas de seguimiento dentro del salón de clase.

En consecuencia, el software específico y gratuito disponible en la web, constituye poderosos instrumentos para:

- Mejorar la comprensión de los procesos estudiados;
- Analizar el comportamiento de sistemas que por su complejidad no podrían resolverse ni analítica ni numéricamente de una manera sencilla o que incluso cuyas experiencias de laboratorio sean difíciles de implementar;
- Reproducir resultados experimentales;
- Predecir comportamientos;
- Estudiar propiedades específicas;
- Ahorrar tiempo y costos respecto de las experiencias de laboratorio.

## *Tercer año del Taller*

Para profundizar la actividad desarrollada hasta entonces, en el tercer y último año del Taller se decidió invitar a especialistas en el tema, a brindar seminarios respecto a la creación y utilización de ambientes de simulación, con el software GeoGebra (http://www.geogebra.org), para la enseñanza de la Física.

GeoGebra es un software libre y gratuito que está instalado en las netbooks del Programa Conectar Igualdad, y ha sido diseñado especialmente para la enseñanza de las matemáticas y otras ciencias relacionadas. Este software ofrece recursos, desarrollados gratuitamente por comunidades de colaboración alrededor del mundo, para trabajar desde nuestras computadoras y enriquecer los aprendizajes. El programa brinda escenarios dinámicos que enriquecen las situaciones didácticas agregando nuevas dimensiones. Por ejemplo, con este software es posible estudiar fenómenos de la mecánica clásica, ondas, óptica, etc., de una manera dinámica, e incorporar potentes herramientas en un mismo entorno interactivo permitiendo la integración entre contenidos de varios temas. Es muy versátil y simple de utilizar, y cada vez más esta herramienta está cobrando una gran popularidad entre los docentes y estudiantes. Una gran ventaja de este software es la posibilidad de trabajar sin conexión a Internet.

Por este motivo, los autores de este trabajo establecieron contacto con el Instituto GeoGebra de La Plata, quienes muy gentilmente se ofrecieron a brindar un taller de dos encuentros presenciales, los cuales han sido llevados a cabo durante el año 2016. Cada encuentro, de cuatro horas de duración cada uno, estuvo dirigido a docentes de Física y Matemática de las Escuelas Medias (no sólo aquellas participantes del Proyecto) y de Nivel Universitario, a estudiantes y al público en general interesado por el estudio de estos temas. Del mismo modo que con los encuentros de los dos años anteriores, estas jornadas fueron realizadas en la sede de la UNAJ, en un aula con posibilidad de conexión a Internet de manera inalámbrica. A los asistentes, se les recomendó previamente concurrir en la medida de lo posible con sus computadoras portátiles.

El primero de los dos encuentros se denominó *"CinemáTICa: aprender sobre la física del movimiento utilizando GeoGebra (y otras TIC…)"*. Durante el mismo se exploraron las diferentes posibilidades que brinda el software GeoGebra para la creación de simuladores de movimiento, y para el estudio de las funciones de posición, velocidad y aceleración. A su vez, se utilizó este programa para el análisis de datos experimentales y su ajuste mediante modelos matemáticos. Para la obtención de los datos experimentales, se empleó una aplicación que permite analizar el movimiento de objetos en videos, denominada Tracker (http://physlets.org/tracker).

Por su parte, el segundo de los encuentros se denominó *"Enseñanza de la Física en el entorno de GeoGebra"*, y durante el mismo se incentivó la utilización de GeoGebra como herramienta didáctica que permita abordar, plantear y resolver situaciones físicas diversas a partir de los modelos matemáticos asociados a cada problema.

## CONCLUSIONES

Entre las conclusiones que se obtuvieron acerca de las actividades llevadas a cabo, se puede mencionar la amplia participación de los docentes de las Escuelas Medias de la zona de influencia de la UNAJ y el gran interés y entusiasmo que presentaron por actualizarse en estos temas. Si bien los docentes participantes tenían una gran dispersión, en cuanto a edades y conocimientos del manejo de herramientas informáticas, todos han mostrado un gran compromiso con la tarea propuesta y una gran apertura hacia el trabajo conjunto, reconociendo y acordando que es una necesidad concreta e imperiosa el establecer líneas de articulación firmes con la educación superior.

La mayoría de los docentes participantes manifestaron que nunca antes habían utilizado software de simulación por computadora para el análisis de fenómenos del área de Física, incluido el GeoGebra, y expresaron sus dificultades y/o temores frente al trabajo con las TIC en el aula. Sin embargo, todos pudieron avanzar a lo largo de los encuentros realizados hacia la integración de la tecnología informática en la enseñanza de la Física en sus propias clases, de manera tal de despertar la motivación y la participación de sus estudiantes.

Uno de los aspectos que hace difícil la utilización de herramientas TIC en el aula, está relacionado con la infraestructura de las Escuelas Medias de la zona de influencia de la UNAJ, muchas de las cuales no poseen un adecuado servicio de conexión a Internet. Esta limitación puede salvarse con la utilización del software GeoGebra, dado que no requiere de conexión a la red para poder crear o utilizar ambientes de simulación.

A partir de la experiencia presentada en este trabajo, se podría pensar en un posible proyecto de vinculación que amplíe los destinatarios de los Talleres de Actualización de recursos y herramientas TIC, a docentes de Escuelas Medias de otras áreas de estudio diferente a Física, y a docentes de nivel Universitario.

La utilización de herramientas TIC en las escuelas de Educación Media permite imaginar nuevos horizontes, nuevas formas de enseñar y nuevas oportunidades de aprender; favorece los procesos de comprensión profunda de sus estudiantes y permite pensar en la concreción de una Educación Inclusiva de calidad, que sea un derecho y un deber ejercido por todos. Reflexionar sobre su uso didáctico en las aulas; generar propuestas innovadoras de trabajo áulico y extra-áulico y apoyar la implementación de estas propuestas fueron los ejes centrales sobre los que se basó esta actividad.

## REFERENCIAS

Cabero Almerara, Julio (2000). *Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: aportaciones a la enseñanza. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación.* Madrid, Síntesis.

García de Fanelli, Ana María (2005). *Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina.* Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina SITEAL (UNESCO-IIPE-OEI).

## AGRADECIMIENTOS

Los autores de este trabajo desean agradecer a Laura del Río y a todo el equipo de trabajo del Instituto GeoGebra de La Plata por su cordial predisposición para la realización del Taller de GeoGebra en la UNAJ. Y también desean agradecer a Laura Itchart y María Elena Zambella del Centro de Política y Territorio de la UNAJ, por convocarnos a trabajar en el Proyecto de Mejora de Formación en Ciencias Exactas y Naturales en la Escuela Secundaria.

# *ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL ARTURO JAURETCHE*

**MARCELO MOSQUEIRA** (UAA, CPE) - **MARIA JOSELEVICH** (UAA, CPE, IIYA)
**PAUL DANI** (CPE) - **CECILIA TANONI** (CPE) - **VIVIANA CERESANI** (ICSYA)

**PALABRAS CLAVE**

*Inclusión | Trayectorias educativas | Enseñanza | Integración curricular | Territorialidad*

## RESUMEN

El marco e inicio del Proyecto que se presenta es la Convocatoria del Ministerio de Educación de la Nación (MEN) para la creación de escuelas secundarias dependientes de las Universidades Nacionales del año 2013.

El proyecto de Escuela Técnica se emplaza en el barrio San Francisco, ubicado a 20 minutos del centro de Florencio Varela, por la ruta 53. La zona está rodeada de quintas y limita con un barrio que tiene más de 20 años de existencia. Este asentamiento cuenta con agua de red, luz eléctrica y gas natural, en la mayoría de los casos las calles carecen de asfalto. Un número importante de las familias que ahí viven obtienen sustento por medio de planes y subsidios sociales, en otros casos realizando changas.

La escuela, que comenzará a funcionar en 2017, es técnica y tiene una estructura curricular dividida en dos ciclos: un ciclo básico y común para ambas tecnicaturas y un ciclo superior orientado en Química y Electrónica. Presenta algunas características distintivas respecto a la estructura de las escuelas técnicas del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires: la no gradualidad en algunos espacios curriculares, la implementación de tres modalidades de cursadas: electivas, no electivas y optativas, la existencia de espacios integrados, como por ejemplo el Espacio Expresivo

Integrado (Arte y Educación Física) y la evaluación a los estudiantes que será de forma colectiva entre los docentes.

Tambien las prácticas de enseñanza están planificadas desde un enfoque integrado que sostiene el trabajo en distintos campos de formación científica tecnológica, técnica específica y de la profesionalización, con el objetivo de educar a los y las estudiantes en la ciencia, tecnología y matemáticas en una modalidad interdisciplinaria e indagatoria.

Los espacios curriculares de los distintos campos de formación tendrán la particularidad de estarán atravesados por los contenidos de los ejes propuestos en los lineamientos curriculares de la Ley de Educación sexual integral: diversidad, género, derechos, afectividad y cuidados del cuerpo y la salud. Además se considera en su planta organica funcional, el cargo la figura del coordinador socioeducativo que cumple funciones pedagógicas y sociocomunitarias. Y, en la estructura curricular se crea el espacio de fortalecimiento y acompañamientos de las trayectoria educativas.

El marco de surgimiento de la propuesta En el año 2013, y a partir de la Convocatoria del Ministerio de Educación de la Nación (MEN) para la creación de escuelas secundarias dependientes de las Universidades Nacionales, -llamado Proyecto de creación de nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales-, la Universidad Arturo Jauretche (UNAJ) inició el trabajo de diseño del Proyecto Escuela Secundaria UNAJ. La propuesta del ministerio era la creación de escuelas secundarias, con características determinadas cuyo cumplimiento fue condición para su financiamiento:

Constituirse en una propuesta inclusiva (en términos de ingreso y permanencia); desarrollar un modelo pedagógico innovador que contemplara poblaciones de sectores de alta vulnerabilidad socioeconómica; y estar emplazada en zonas periféricas en las que hubiera una demanda educativa para el nivel y modalidad.

Estas características están contenidas en el modelo pedagógico de UNAJ. Desde su creación hasta la actualidad, la matrícula de la UNAJ ha crecido en forma exponencial, alcanzando en el quinto año de actividad aproximadamente 20000 estudiantes. Estos/as estudiantes, en su mayoría pertenece a lo que se denominan sectores populares, y hasta la actualidad el 80% de sus estudiantes corresponde a la primera generación de estudiantes universitarios/as en sus familias. Por otra parte, si se considera el nivel educativo alcanzado por las madres, hasta el presente ciclo lectivo, alrededor del 52% corresponde a primera generación de estudiantes secundarios.

Teniendo en cuenta el perfil de los y las potenciales estudiantes, desde su proyecto institucional, la UNAJ sostiene la idea de construir una institución inclusiva a partir de la revisión de las prácticas de enseñanza.

El modelo pedagógico y el vínculo educativo le otorgan una impronta particular al entender la función de la docencia de la universidad como la necesidad de pensar con otros/as atendiendo a las diferentes trayectorias y tiempos de aprendizajes, desde la convicción de brindar una formación de excelencia.

Parafraseando a los curas que se sienten parte de la teología de la Liberación podríamos animarnos a decir que la UNAJ tiene un "oído en la academia y otro en el pueblo".

En este sentido y teniendo presente que uno de los fines de la Universidad Nacional Arturo Jauretche es garantizar el ejercicio efectivo del derecho a la educación y trabajar para la plena inclusión de las personas es que se emprende y desarrolla el proyecto de la Escuela Secundaria de la Universidad Arturo Jauretche (en adelante ESUNAJ) por lo que la impronta de garantizar el derecho de todas y todos a ser incluidos social y culturalmente atraviesa capilarmente su proyecto educativo.

El Proyecto de Escuela Secundaria de la Universidad Nacional Arturo Jauretche La escuela es el ámbito legitimado socialmente para la transmisión y recreación de su herencia cultural. Es un espacio donde los sueños, la imaginación, la simbolización, la experimentación, la creación y las transformaciones tienen un lugar privilegiado y estratégico. En particular, la escuela secundaria fue pensada históricamente como un espacio que "no era para todos/as". La obligatoriedad del nivel, legislado en el 2006 ha cambiado esa idea legitimada, pero ese imaginario aún es sostenido en muchos casos por quienes integran la comunidad educativa. Coincidimos con Flavia Terigi cuandoseñala que muchos de los elementos constitutivos del formato de la escuela secundaria son uno de los principales motivos de exclusión (Terigi 2008), entre ellos la gradualidad y la estructura laboral y formativa de docentes.

Este proyecto tiene una mirada crítica sobre esos componentes del formato escolar tradicional de las Escuelas Secundarias. Asumimos la responsabilidad de crear una propuesta educativa igualitaria, que no considere que los recorridos y los ámbitos de procedencia de los y las estudiantes sean lugares que marcan destinos inexorables.

Uno de los propósitos centrales de las políticas a implementar y las prácticas a desarrollar es que contribuyan a la superación de la fragmentación inherente al sistema escolar y que terminen con la dinámica de reproducción de las brechas sociales en brechas educativas.

Asumir una escuela secundaria que piense a la escolarización en términos de derecho y como señala Ranciere en el Maestro Ignorante, considere a la igualdad como punto de partida y no como punto de llegada.

Esta experiencia escolar en su conjunto pone el eje en revisar las prácticas institucionales para reflexionar sobre qué es lo que se enseña y qué se aprende en la convivencia cotidiana, en el clima de trabajo institucional, en los vínculos que se establecen entre docentes, estudiantes y la comunidad educativa, en el modo de abordar los conflictos, en la posición que los y las adultos/as asumen frente a los derechos de las y los adolescentes, considerando los espacios escolares abiertos a participación de los diferentes actores de la comunidad educativa en su conjunto.

Otro de los objetivos que persigue el proyecto desde su origen es la interlocución y articulación permanente con las escuelas del sistema provincial. Desde el inicio de las actividades de diseño y elaboración se inicia un proceso de diálogo que se espera fortalezca a las instituciones. La vinculación con las escuelas técnicas del distrito y de las escuelas primarias y secundarias cercanas a la comunidad donde se emplaza la escuela, tiene el fin estratégico de trabajar en una vinculación donde se pueda articular y compartir experiencias y prácticas de enseñanzas y aprendizajes entre los estudiantes y los docentes, desde la ESUNAJ a poner a disposición espacios y recursos del cual disponemos (uso de biblioteca, participación en talleres, etc.).

Este proyecto que se construye sobre modificaciones al formato escolar moderno, no se sostiene desde la idea de ser un "experimento" ni nada por el estilo, se establece como propuesta de escolari-

zación diferente que se nutre de algunas prácticas que existen en el sistema escolar de la provincia, ya sea en el nivel primario y secundario, y a su vez tiene la posibilidad de producir respuestas propias a los problemas que el formato escolar tradicional no puede resolver y produce. El dialogo que establecemos se construye desde el reconocimiento de experiencias escolares valiosas que las escuelas vienen desarrollando y de considerar que la mirada y la respuesta que construimos pueden servir a las otras instituciones escolares para repensar sus problemáticas y prácticas.

## LA ESCUELA SECUNDARIA

El nivel secundario en nuestro país tiene una concepción histórica ligados al carácter electivo y meritocrático, una escuela que no fue pensada para todas y todos, lógica que la atraviesa desde sus orígenes hasta la actualidad la cotidianidad de las practicas pedagógicas, como señala Pablo Pinau (2008) la escuela pública era considerada como una de las mejores garantías para lograr el ascenso y la inclusión social. Esta posibilidad de construir una escuela basadas en otros criterios y otros posicionamientos exige que la escuela ofrezca una propuesta formativa, en condiciones materiales y pedagógicas, que haga lugar a una forma particular de ser adolescente y joven, y que los acompañe en la construcción de su proyecto de futuro.

La obligatoriedad de la escuela secundaria surge a partir de la intención de inclusión efectiva de todas y todos los jóvenes en la sociedad y la cultura. Esta nueva condición instala a las trayectorias escolares de las y los estudiantes, entendiéndolas desde la definición que aporta Flavia terigi, en el centro de las preocupaciones, no tanto desde la óptica del recorrido escolar individual de cada estudiante, sino más bien desde la problematización hacia el interior de las instituciones y las propuestas de escolarización, en tanto más o menos respetuosas de los intereses y particularidades de las y los jóvenes.

## ¿CÓMO PENSAMOS LA ENSEÑANZA EN NUESTRA ESCUELA TÉCNICA?

Este proyecto tiene en el centro de su construcción la idea de pensar la escuela secundaria en su formato a partir de la de la elaboración de un Curriculum integrado. De manera colectiva, atendiendo a las normativas vigentes en relación a los diseños curriculares, se trabajó sobre la toma de decisiones en torno a lo que es importante transmitir teniendo en cuenta la experiencia escolar a partir de la promoción en los y las estudiantes "otro vínculo con el conocimiento" (Charlot Bernard,) Esto implica sostener un tipo de aprendizaje que habilite visiones y sensibilidades capaces de reconocer el valor de los conocimientos universales, estimulando la indagación de nuevos escenarios, estrategias y alternativas abiertas a percibir e interpretar los valores y tradiciones regionales, locales y singulares. Esto se llevó adelante en dos líneas de trabajo simultáneas: la elaboración de los planes de estudio y de los programas de las asignaturas teniendo en cuenta el "cómo enseñar", de qué manera esto se lleva a la práctica, tensionando el formato tradicional para planificar la puesta en marcha que permita cumplir con los propósitos determinados a partir de la implementación de un Curriculum integrado. Se trabajó en estos ejes además teniendo en cuenta las posibles experiencias de aprendizaje, de características variadas para que las y los estudiantes transiten diferentes formas de construcción, apropiación y resignificación de saberes.

En este punto, la elaboración de la propuesta transitó por diversas tensiones entre quienes integran los equipos. El diseño curricular para las escuelas técnicas es el mismo que para el resto del país, teniendo en cuenta las titulaciones y homologaciones del área.

La necesidad de estar integrados al resto del sistema educativo, obtener legitimidad del trayecto formativo y atender a la movilidad de las y los estudiantes se conjugó con la propuesta de un formato escolar de características innovadoras con un modelo pedagógico inclusivo. Este esquema institucional llevó a la necesidad de realizar un trabajo colaborativo y cooperativo entre los equipos y repensar cada elemento del dispositivo de manera exhaustiva, con actividades de formación interna que nos permitiera construir el proyecto.

Teniendo en cuenta que se trata de una escuela de formación técnica, es central la enseñanza y aprendizaje de la ciencia y la tecnología. Desde el concepto de integración se abordan los campos de la formación científica tecnológica, de la formación técnica específica y de la profesionalización con una modalidad interdisciplinaria e indagatoria.

Con respecto a estos ejes se instala la discusión acerca del conocimiento, su lugar y forma de producción, el valor de la experiencia, entra en juego la idea de "verdad científica" que se propone transmitir. La transmisión de saberes "técnico-científico" asociado históricamente a las escuelas técnicas ha sido muy potente en la construcción de la racionalidad de las instituciones escolares y tuvo gran protagonismo a la hora de definir las prácticas de la enseñanza. La formación de la figura del técnico experto tradicional asocia el proceso de escolarización exclusivamente a los requerimientos del mercado de trabajo.

## ¿QUÉ TIPO DE FORMACIÓN PROPONEMOS?

La educación secundaria técnico-profesional garantiza a los y las estudiantes por un lado,un recorrido de profesionalización con el acceso a conocimientos y el desarrollo de habilidades para la inserción en áreas ocupacionales significativas vinculadas con el contexto socio productivo regional. Por otro lado, un recorrido que promueva la continuidad formativa a partir el acceso a las diferentes ofertas de Educación Superior.

En este modelo se juega el objetivo de promover un vínculo con el conocimiento sólido que permita el surgimiento de la necesidad y la posibilidad de encontrar respuestas a los distintos emergentes y problemas que aparecen en la realidad que los circunda a partir de la formación y producción de nuevos conocimientos.

Esta experiencia educativa se construye desde el reconocimiento de la educación como un derecho del estudiante, que respeta la diversidad de trayectorias educativas, los tiempos lógicos de aprendizajes y la singularidad de cada sujeto, así como considerar al conocimiento como señala Philippe Meirieu (2013), una herramienta de emancipación para los hombres y las mujeres. Las practicas de enseñanza y aprendizaje se fundan desde la concepción del sujeto pedagógico como un vinculo mediado por el conocimiento, en donde los estudiantes deben encontrar sentido a los saberes para explicar su realidad, para expresarse, para acceder a su libertad.

Esta manera de concebir la enseñanza cuestiona también la idea del vínculo entre escuela secundaria y universidad como un espacio para la experimentación de la "academia" o como un espacio

en el que "el saber experto universitario" capacita o realiza transferencias "al sistema. Este vínculo se asume desde la practica pedagógica cotidiana de la escuela como "una experiencia, cercana a la pasión del encuentro, a la inquietud, a las ganas de transmitir cosas, a las ganas de vivir" como dice Fernando Bárcena.

## MODALIDAD DE CURSADA Y PROMOCIÓN. LA GRADUALIDAD EN TENSIÓN

En cuanto a su organización en años, la escuela adopta una modalidad mixta: graduada para algunas materias y no graduada para algunos espacios curriculares. entendiendo la organización graduada como una estructura definida en relación a un tiempo determinado en el cual se deben aprender determinados. El recorrido por cada materia será independiente de las demás, por lo que se anula la repitencia.

En lo que respecta a la modalidad de cursada propone instancias obligatorias, electivas en algunos casos y no obligatorias que son optativas y constituyen un sistema de opciones en el armado de las trayectorias escolares.

Cursada obligatoria no electiva: las y los estudiantes tendrá que cursar las diferentes materias definidas en la propuesta curricular, organizadas por tres niveles cada una, y deben aprobarla de acuerdo a lo establecido en el régimen académico.

Cursada obligatoria electiva: Esta modalidad de cursada busca permitir a las y los estudiantes hacer una trayectoria escolar basada en sus interés, por lo que se ofrecerá la posibilidad de elegir entre diferentes espacios curriculares propios de cada materia o de propuestas que articulen diferentes áreas o disciplinas,. La modalidad electiva es esencialmente no graduada, ya que la cursada está determinada en función de la posibilidad de elegir alguna de las propuestas existentes de los diferentes trayectos de integración y de los proyectos de las áreas de lengua extranjera y del espacio expresivo

integrado (Artes y Educación Física).

La cursada optativa: deja a las y los estudiantes en libertad de cursar o no hacerlo, y se refiere a los espacios complementarios (extracurriculares) que las y los jóvenes pueden elegir de acuerdo a sus intereses. La propuesta de la escuela secundaria Técnica de la UNAJ contempla ofrecer una variedad de opciones extracurriculares que dependerá de los acuerdos entre la Universidad, el municipio de Fcio Varela, el Ministerio de Educación de la Nación y de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. A pesar de ser de cursado optativa, las y los estudiantes que participen de las propuestas de trabajo en los espacios complementarios, podrán acreditar este trayecto en el área de incumbencia del espacio elegido. Al ser optativos, no participar de ninguno de estos espacios complementarios no tendrá ningún impacto en la trayectoria escolar de los y las estudiantes.

Tanto para las instancias obligatorias como para las no obligatorias, este plan contempla un sistema de elección para las y los estudiantes que resulta en diferentes modalidades según de qué instancia se trate. Entendemos las diferentes modalidades de cursadas como oportunidades de aprendizaje, evaluación y acreditación de los saberes puestos en juego. La intención de esta propuesta es fortalecer saberes relacionados con la formación técnica específica en el ciclo básico para una articulación progresiva con el ciclo superior técnico orientado.

Entendemos las diferentes modalidades de cursada como oportunidades de aprendizaje, evaluación y acreditación de los saberes puestos en juego. La intención de esta propuesta es fortalecer saberes relacionados con la formación técnica específica en el ciclo básico para una articulación progresiva con el ciclo superior técnico orientado.

## LOS ESPACIOS CURRICULARES.

A la hora de pensar en la construcción de la caja curricular y tener que delimitar unespacio curricular que aborde la expresión artística y la educación física de los sujetos, consideramos que la estructura curricular actual establece el arte y la educación Física como formas separadas y sin contacto. Esta concepción nos presento una tensión referida a donde incluir propuestas como "circo" que requiere necesariamente de la expresión artística y de un trabajo de la parte física del sujeto. En esta tensión es que se decidió pensar la creación de Espacios Expresivos Integrados, integrando en diferentes proyectos de trabajo las áreas de Artística y Educación física en un solo espacio curricular.

Esta integración se sostiene desde la lógica de promover las inteligencias múltiples, la noción de unidad en el campo perceptivo del sujeto en plena formación que podrá experimentar en el terreno complejo del movimiento y la expresión del arte humano. El deporte, la recreación, la música, la plástica, el teatro, la vida en la naturaleza y demás agentes que podrían configurar disciplinas en sí misma, podrán ser transitadas como espacios curriculares de carga obligatoria pero se basa en la elección de las y los estudiantes de acuerdo a su interés por la propuesta de espacios específicos e integrados que se ofrezcan. De esa manera conformamos un espacio vivencial que se estructurará en proyectos y no por cursos ni divisiones dentro de la estructura académica escolar. Se deberá garantizar proyectos que capten el interés y entusiasmo de los estudiantes, que articulen con la comunidad, que podrán ser inter y transdisciplinarios, que atiendan a lo vivencial individual, grupal y comunitario.

En este contexto, la organización y propuesta pedagógica del Espacio Expresivo Integrado contempla franja horaria para la implementación de propuestas de talleres, actividades y proyectos en simultáneo, más allá incluso de los proyectos extracurriculares del área. En cada uno de estos espacios, actividades o proyectos se trabajará, de manera creciente y progresiva, teniendo en cuenta los diferentes desempeños, capacidades y grado de evolución individual y grupal.

Este espacio se presenta como una posibilidad para que la/el estudiante elija entre los diferentes propuestas que incluya los diferentes lenguajes (Música, Teatro, Artes Visuales y Danzas) integrados con Educación Física con proyectos en relación a tres ejes: corporeidad y motricidad, corporeidad y socio motricidad, corporeidad y motricidad en relación con el ambiente. Por lo que la/el estudiante podrá elegir de acuerdo a su interés el proyecto que se proponga.

En la enseñanza de lengua extranjera, Inglés, también se considero este espacio curricular como un formato no graduado y construido en espacios específicos que cada estudiante elegirá de acuerdo a sus intereses y que articularán e integrarán temastransversales, por ejemplo: 1. Arte, cultura y literatura, 2. Inglés técnico y 3. Ciudadanía social. Se asume una perspectiva de la enseñanza de esta lengua que hace necesaria la consideración de enfoques multidisciplinarios que combinen el aprendizaje de lenguas con la capacidad de reflexión necesaria para la convivencia en sociedades de gran diversidad cultural. El rol del docente, entonces, se complejiza en cuanto posibilidad de cons-

trucción colectiva de espacios que resignifiquen el aprendizaje de inglés en la escuela para poder responder al objetivo de inclusión.

Esta propuesta promueve la inclusión tecnológica y la superación de la brecha digital facilitando el acceso al conocimiento como una cuestión clave para evitar la desigualdad social. Por ello, en el caso de Lenguas Extranjeras, aspiramos a aprovechar y promover el uso del idioma tanto para acceder al uso de las tecnologías, como para su utilización en la transmisión de la información, para estimular la búsqueda, la curiosidad, la experimentación y el trabajo en equipo.

En el contexto de las tecnicaturas que se desarrollarán en la escuela secundaria de la UNAJ, el acelerado desarrollo científico y tecnológico que caracteriza la sociedad actual lleva a la necesidad de contar con espacios en los cuales los estudiantes se actualicen en temas disciplinares relacionados con su futura práctica profesional.

Por eso, se han incluido en la currícula los Seminarios Específicos de séptimo año en los cuales se abordarán temáticas profesionales que incumban a la actividad, tanto en lo relacionado con el trabajo en la industria, como con desarrollos tecnológicos y científicos.

En estos espacios, se trabajarán preferentemente, pero no en forma exclusiva, temáticas relacionadas con la Química Verde, el Desarrollo Sustentable, la utilización de Energías Alternativas, etc.

## ¿CÓMO TRABAJAR ANTE TRAYECTORIA EDUCATIVAS DIVERSAS?

Para dar respuesta a la diversidad de trayectorias educativas que vamos a tener dentro de la institución es que crea un Espacio de Fortalecimiento y Acompañamiento de las trayectorias de las/los estudiantes, el mismo es por fuera de la cursada obligatoria y permite considerar un espacio escolar para acompañar a las/los estudiantes con trayectorias interrumpidas por diferentes motivos (enfermedad, problemas familiares, etc.) o con dificultades en la formación general o científica tecnológica. También va a funcionar como un espacio de enriquecimiento para aquellos que tengan inquietudes de aprendizaje que estén por fuera de lo establecido en esta propuesta curricular. Este espacio está

pensado para trabajar en la profundización y acercamiento de los contenidos curriculares de cada materia con las y los estudiantes de acuerdo a su demanda y realidad de cursada, por lo que servirá de apoyo y elaboración de estrategias de aprendizaje como también de profundización de conocimientos.

El trabajo de este espacio va a estar a cargo de los coordinadores socioeduactivos acompañados por los docentes de las diferentes áreas curriculares en busca de fortalecer la enseñanza simultanea que se deben considerar en las practicas de enseñanza para hacer efectivo el respeto de los tiempos lógicos de aprendizaje de cada sujeto.

## A MODO DE CIERRE

El objetivo del proyecto es construir una escuela secundaria técnica a la que los estudiantes deseen asistir, por el valor de lo que en ella ocurre para su presente y su futuro. Una escuela que reflexione constantemente y colectivamente el tipo de experiencia de formación y socialización que ofrece y

diseñe nuevas alternativas. Esto implica democratizar los saberes, reconocer de modo incluyente las diferentes experiencias vitales, trayectorias, oportunidades culturales a las que adolescentes y jóvenes pueden acceder, los saberes de los que ellos son portadores, e intervenir sobre ellas para dialogar sin exclusiones o estigmatizaciones de ninguna naturaleza.

La Ley de Educación Nacional No 26.206 (LEN) define, para todas las modalidades y orientaciones, la finalidad de "habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de los estudios" Así, establece políticas universales de promoción de la igualdad educativa que aseguren las condiciones necesarias para la inclusión, la integración y el logro educativo de todas y todos los adolescentes y jóvenes. Para dar cumplimiento a estos fines , no basta con que las políticas educativas permitan a jóvenes y adolescentes acceder al sistema educativo, sino que la Ley plantea el desafío de proveer los recursos pedagógicos, culturales, materiales y tecnológicos a los estudiantes, docentes y familias y escuelas que así lo requieran.

Una institución secundaria que pueda tender puentes con los distintos niveles del sistema educativo y otras esferas de la formación: con el nivel primario para posibilitar el ingreso y permanencia de las y los estudiantes; con el nivel universitario y otros ámbitos formativos (organizaciones estatales o no, sociales, culturales y productivas), para posibilitar la continuidad de los estudios, la vinculación con el mundo del trabajo y la comprensión delas problemáticas del mundo global.
Equipo Escuela Secundaria UNAJ: Viviana Ceresani, Marcelo Mosqueira, Cecilia Tanoni, Paul Dani y Maria Joselevich

# *PROFESORADO UNIVERSITARIO: UNA MIRADA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA*

**MARÍA DOLORES PESÁNTEZ PALACIOS** (UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN - UNAE)

**PALABRAS CLAVE**

*Docencia universitaria | Inclusión educativa | Formación de profesorado*
*Prácticas inclusivas, Políticas públicas inclusivas*

El profesor universitario es un profesional que realiza un servicio a la sociedad a través de la universidad, debe ser un profesional reflexivo, crítico, competente en el ámbito de su disciplina, capacitado para ejercer la docencia y realizar actividades de investigador. El ejercicio de la docencia universitaria se concibe como un proceso social, político, académico e ideológico, en medio del cual el profesor, como sujeto activo, se convierte en un personaje importante e imprescindible en la estructura social, al asumir con propiedad y responsabilidad pertinente la formación de nuevas generaciones. Son muchas las razones por las que la práctica docente se enfrenta al presente y al porvenir en circunstancias objetivas y premisas fundamentales en la realidad histórica del mundo social con necesidades humanas, ideológicas y científicas que fundamentan el papel y el propósito de la docencia. El proceso inclusivo, en un marco de atención a la diversidad, se hace más latente y necesario en un contexto de actuación como el que plantea la educación superior actual, donde el foco de atención desplaza al alumno. En tal sentido, la universidad de la homogenización debe dar paso a la diversidad; sustituyendo la atención de las deficiencias por las necesidades educativas especiales y que la universidad de la segregación gire hacia una inclusiva. Al universalizar la educación, las universidades cambian de conocimientos y experiencias para sus estudiantes y por ello, que el profesorado universitario se convierte en una pieza fundamental a la hora de desarrollar buenas prácticas educativas. Es de vital importancia que el docente universitario vaya más allá de la trasmisión de conocimientos, tiene una profesión compleja, que requiere para su ejercicio, la comprensión del fenómeno educativo para neutralizar las angustias y tensiones que padece el estudiante universitario. La docencia universitaria implica una serie de factores inherentes al mismo ejercicio, que de alguna manera, contribuyen a que la preparación y formación de profesionales en los programas académicos sea de calidad y alta competitividad institucional social. Al universalizar la educación,

las universidades cambian de conocimientos y experiencias para sus estudiantes y por ello, que el profesorado universitario se convierte en una pieza fundamental a la hora de desarrollar buenas prácticas educativas.

## INTRODUCCIÓN

El movimiento de la escuela inclusiva supone nuevas tendencias, nuevas formas de plantear las respuestas a la diversidad de necesidades educativas en la escuela. Esta nueva corriente, surgida a partir de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, celebrada en 1990 en Jomtien (Tailandia), tiene un objetivo que va más allá de la integración y que consiste en reestructurar las escuelas para responder a las necesidades de todos los niños.

La idea de que las escuelas han de ser espacios de bienvenida y de participación para todo el alumnado y de que han de constituirse como comunidades de la diferencia ha sido extensamente abanderada y difundida desde el discurso de la inclusión educativa (Arnaiz, 1996; Ainscow, 2001; Boothet al., 2000; Parrilla, 2007; Moriña, 2008). Sin embargo, tenemos que reconocer que hay que fortalecer al profesorado para la tarea educativa.

En el ámbito normativo del Ecuador, hay que destacar como fortaleza que es uno de los pocos países que cuenta con una Constitución en la que se mencione expresamente en varios artículos pero, especialmente en el 53, que el Estado garantiza la atención de las personas con discapacidad en todos los campos. Tiene además una ley específica, la Ley 180 de Discapacidades. Esta ley establece un Sistema Nacional de Prevención de Discapacidades y de atención e integración de las personas con discapacidades, norma, la organización y funcionamiento del CONADIS, contiene disposiciones sobre los derechos y beneficios de las personas con discapacidad y los procedimientos para sancionar a quienes no cumplen con la ley y a quienes discriminen a las personas por razones de discapacidad.

Durante los años de implementación del Plan Decenal de Educación 2006 -2015, estos nudos críticos se han ido superando en gran medida. La política pública educativa ha logrado incrementar las coberturas en Educación Inicial, Educación Básica y al mismo tiempo, se ha trabajado en el mejoramiento de la calidad del sistema educativo y en elevar los niveles de gobernanza y eficacia institucional. Aunque hay que declarar que el discurso se centra en la atención a la discapacidad con un enfoque asistencialista y que no se es consecuente con el concepto de inclusión que se demanda desde los grandes foros internacionales.

En los procesos exploratorios que como parte de la investigación se han realizado, se aprecia que la formación que se le ha dado a los docentes para enfrentar los procesos de inclusión no supera el acercamiento teórico y no se les ha dado herramientas metodológicas para enfrentar estos procesos en el marco del aula. Por lo que es objetivo de este trabajo reflexionar sobre la formación de los docentes para la inclusión desde referentes teóricos y empíricos tomados en cuenta en el proceso de organización de la carrera de educación especial de la Universidad Nacional de Educación – UNAE.

### *¿Qué asumir por proceso de formación del docente?*

El proceso de formación del docente es una problemática que ocupa a todos los sistemas educativos a nivel internacional y por la riqueza de las experiencias y análisis existentes, resulta en

ocasiones compleja la búsqueda de consenso entre los diferentes autores y postulados teóricos que han aportado al tema objeto de reflexión.

En el campo de la formación docente, estudiosos del tema como Zuber-Skerritt (1992) y Ferreres (1996) opinan que se desarrolla cuando se crea un estado colectivo de implicación en la mejora de la docencia y se establezca un efectivo apoyo institucional a los profesores tanto de forma individual como colectiva. Se puede señalar que esta formación constituye un proceso dinámico y permanente, con una alta pertinencia social Alves (2003) entiende por formación del docente todo proceso, formal e informal, de preparación profesional para el ejercicio de la praxis pedagógica, que incluye la carrera universitaria que conduce a la obtención del título y posteriormente los cursos de actualización y de postgrado. Adiciona esta autora que igualmente, durante el desempeño en el aula, en su intervención profesional en un contexto específico, el docente adquiere y consolida conocimientos y habilidades especializadas.

La profesora Mingorance (1993), hace un intento por compendiar aquellos aspectos que considera esenciales para la formación del docente: un proceso continuo que se desarrolla durante toda la vida profesional y no se pueden entender como actividades aisladas, debe estar basado en la mejora profesional y en las necesidades prácticas que tienen los docentes y se desarrolla mediante la participación en el diseño de la innovación y en la toma de decisiones para el trabajo profesional. Es un proceso de construcción profesional donde el docente va desarrollando destrezas cognitivas y metacognitivas que le permiten la valoración de su trabajo profesional.

## *¿Qué tipo de docentes son necesarios para una sociedad inclusiva en la escuela del siglo XXI?*

La formación de los docentes para asumir la educación inclusiva implica prepararse para crear contextos educativos que puedan llegar a todos los estudiantes, Ainscow (2001) propone comenzar a partir de las prácticas y conocimientos previos, considerar las diferencias como oportunidades de aprendizaje, evaluar de las barreras a la participación, utilizar los recursos disponibles en apoyo del aprendizaje, desarrollar un lenguaje común y crear condiciones que animen a correr riesgos.

El *Informe Mundial sobre Discapacidad* (2011) puntualiza que: "La adecuada formación de los docentes es crucial a la hora ser competentes enseñando a niños con diversas necesidades" y enfatiza la necesidad de que dicha formación se centre en las actitudes y los valores, y no solo en conocimientos y habilidades (p. 222)

En la 48ª sesión de la Conferencia Internacional sobre Educación (2008) se recomendó que los legisladores supieran que: "la educación inclusiva es un proceso cuyo objetivo es ofrecer una educación de calidad para todos a la vez que respeta la diversidad y las diferentes necesidades y habilidades, características y expectativas de aprendizaje de todo el alumnado y sus comunidades, eliminando toda forma de discriminación" (UNESCO-IBE 2008, p. 3).

La formación inicial del profesorado es muy diversa en extensión y contenidos. Si bien las reformas en la educación superior del plan Bolonia conducen a una mayor uniformidad, la duración actual de este tipo de formación varía de dos a cinco años y medio. No obstante, la mayoría de los países exige un título de grado de tres o cuatro años de duración. Una minoría de países amplía con un cuarto o quinto año esta formación como programa de Máster (p.e. España, Finlandia, Francia, Islandia o Portugal).

Supone un claro avance tanto en relación al *statu quo* de los docentes, como al incremento en el tiempo de dedicación al estudio y las prácticas pertinentes, teniendo en cuenta que los enfoques inclusivos no se logran simplemente añadiéndolos como currículo adicional.

Los dos principales modelos de formación inicial docente son:

- el "simultáneo" en el que tanto el currículo escolar, como el conocimiento y desarrollo de las destrezas necesarias para impartirlo se aprenden al mismo tiempo y

- el modelo "consecutivo" en el cual la formación en instituciones de educación superior en una o varias asignaturas del currículo escolar es seguida por un curso aparte sobre cuestiones pedagógicas, didácticas, de práctica en el aula, etc.

**Dentro de los enfoques pedagógicos de la formación inicial del profesorado se encuentran aquellos que** incluyen cursos y asignaturas "específicos" o programas por separado, "combinados" desarrollados a través de la colaboración entre facultades de educación general y especial, e "integrados" en los que la formación inicial de todos los docentes facilita las habilidades, conocimientos y actitudes para asumir la responsabilidad y satisfacer las necesidades de todos los alumnos.

Una fórmula adecuada para desarrollar el enfoque "integrado" puede ser la de incluir algunos contenidos en módulos independientes (cursos específicos) o adoptar un enfoque integrador, aumentando las oportunidades para la colaboración. Cualquier avance precisará de una gestión cuidada, por ejemplo, en relación a la carga lectiva de los cursos y de cómo conseguir que los contenidos de los cursos "específicos" garanticen impacto suficiente en la forma de pensar y actuar.

La mayoría de los países incluye contenidos sobre atención a la diversidad, lo que varía considerablemente de un enfoque sobre necesidades educativas especiales y discapacidad, a poner el énfasis en satisfacer las diversas necesidades de todo el alumnado.

La formación del profesorado para la inclusión a través de cursos pretende aumentar el conocimiento y la compresión de los problemas clave de la inclusión, la pedagogía y la práctica docente a la hora de dar respuesta a las diversas necesidades que se presentan en el aula.

Pasar de la introducción de asignaturas o módulos que "tratan" la inclusión hacia un escenario en el que la formación inicial del profesorado se prepare para incluir a todo el alumnado, precisa de un incremento en la cooperación entre los formadores de formadores expertos en este campo y los colegas de otras facultades. También requiere una reforma a gran escala que garantice que los centros educativos están vinculados al modelo de práctica inclusiva eficaz de las instituciones de formación superior además de ofrecer coherencia en los mensajes clave.

Mientras que muchos países han avanzado hacia el uso del término "inclusión" y una comprensión mucho más amplia de este concepto (como el proporcionado por la UNESCO, 2009), todavía existen grandes diferencias en el entendimiento y, como resultado, en la práctica.

Preparar a los nuevos profesores para que sean "inclusivos" requiere mucho más que añadir simplemente un curso o módulo de educación especial y los formadores de docentes deben desarrollar la pericia para abordar asuntos conflictivos y hacer frente a sus propios valores y actitudes más profundas. Asimismo, su práctica ha de "modelar" las ideas que presentan, por ejemplo garantizando

algún tipo de personalización y atención a la diversidad para alumnos de edades o experiencias vitales distintas, de orígenes sociales, culturales o lingüísticos diferentes así como alumnos con discapacidad. Los futuros docentes también traen consigo diferentes actitudes y valores además de diversos puntos de vista y experiencias acerca de la enseñanza "eficaz" que deben tenerse en cuenta y utilizarse como futuro recurso. Los cambios necesarios en los métodos de evaluación en la formación docente también tendrán implicaciones para el desarrollo de los formadores de docentes, que requieren juicios sobre el nivel de competencia de los futuros profesores y, lo que es más importante, lo que necesitan para poder avanzar en su carrera docente.

Según el informe "Formación del profesorado para la educación inclusiva" (2011). Se destacan cuatro valores en la enseñanza y el aprendizaje base del trabajo de todos los docentes en la educación inclusiva. Estos son:

1. Valorar la diversidad del alumnado: las diferencias entre estudiantes son un recurso y un valor educativo.

2. Apoyar a todo el alumnado: los docentes esperan lo mejor de todos sus alumnos.

3. Trabajar en equipo: la colaboración y el trabajo en equipo son un enfoque esencial para todos los docentes.

4. Desarrollo profesional permanente del profesorado: la docencia es una actividad de aprendizaje y los docentes aceptan la responsabilidad de aprender a lo largo de toda su vida.

Tradicionalmente desde el ámbito de la didáctica se han establecido como modelos generales tres tradiciones de formación del profesorado que, a su vez, tienen variadas manifestaciones y diversificaciones en su interior. Pese a que no todas las clasificaciones realizadas son iguales (Pérez Gómez, 2010; Zeichner, 1993 y 2010; y Marcelo, 1995) todas ellas coinciden en articular tres visiones de la formación del profesorado a partir de Habermas.

De manera más concreta y bajo esta misma idea de preparar a los futuros docentes como intelectuales y como trabajadores de y con la cultura (Giroux, 2001) Pérez Gómez (1992: 423) señaló hace más de una década las características básicas que debe incluir todo programa de formación del profesorado: de proporcionar un bagaje cultural, desarrollar en el alumnado la capacidad de reflexión crítica a favorecer el desarrollo en el alumnado de actitudes que requieran el compromiso político.

Esto es así porque las propuestas formativas no son neutras en sí mismas: se orientan y guían según determinados valores, conceptos y culturas sobre la escuela, los profesores, el cambio (Marcelo, 1995). Como ya hemos visto no es lo mismo formar a un profesional desde un enfoque personalista, que hacerlo desde un enfoque tecnológico, o. desde otro artesanal o crítico.

Los procesos formativos de cara a la inclusión define el carácter emergente, autoconstructivo y creativo del conocimiento (Ainscow, 2007 y 2015b; Ainscow y Sandil, 2010). Lo singular, lo concreto y lo diverso, no pueden ser respondidos desde la norma, la regla, la técnica. Se necesita una revisión de la forma y participantes en la elaboración del conocimiento en educación especial y en la formación de sus profesionales. Las demandas que la inclusión hace a los programas formativos deben enmarcarse en un concepto de conocimiento más amplio, que concibe que el avance en el mismo no es únicamente dependiente de los criterios y resultados de la investigación básica.

## *¿Qué formación ofrecer a los docentes para asumir la educación inclusiva?*

La búsqueda de nuevos planteamientos epistemológicos y metodológicos para la formación de profesorado desde la perspectiva inclusiva es una constante, donde lo singular, lo concreto, lo diverso, no pueden ser respondidos desde la norma, la regla, la técnica.

Se necesita una revisión de la forma en la que se elabora el conocimiento en educación especial, que busca enmarcarse en un concepto de cientificidad más amplio, que concibe que el avance en la misma no es únicamente dependiente de los criterios y resultados de la investigación básica. Se asume que desde la adopción de nuevos axiomas, desde la reflexión sobre nuevos temas se puede de hecho llegar a fundamentar significativamente lo que en principio no era más que un conocimiento quizá experiencial o apoyado en casos concretos. Es decir es posible llegar a nuevas propuestas por caminos inductivos deductivos.

Diseñar itinerarios formativos integradores, donde lo fundamental será enfocar esas materias desde la diversidad, alcanzando a todas las demás. Lo importante será llegar a confeccionar unos itinerarios formativos (intradisciplinas e interdisciplinas) integradores, que orienten y den sentido a todo el proceso. Ser capaces de integrar sus competencias, filosofía y enfoque en todo el plan de estudios. No concebirlos como la mera adición o acumulación de contenidos de educación especial en las materias ciertamente a medio camino entre lo especial y lo general.

**Una formación netamente educativa donde los** perfiles profesionales han de confluir en torno a una idea básica, la diversidad, y a una meta, la inclusión. Por eso la intencionalidad educativa es otra característica que ha de respetarse en la formación de cualquier profesional de la educación especial.

Una formación polivalente: profesionales totales antes que expertos en categorías especiales. Programas formativos comprometidos con la enseñanza de todos los alumnos, basados en los procesos de mejora, en el desarrollo de una pedagogía inclusiva y en la organización de apoyos y recursos educativos para todos.

Se trata de programas formativos que preparan y forman especialista en EE que por ejemplo actúan de asesores o consultores en educación especial y cuya misión principal es el asesoramiento a nivel de centro en los temas vinculados a la diversidad educativa en una etapa concreta de la enseñanza.

La diversidad como conocimiento transversal de los profesionales de la educación especial: La diversidad educativa es como se ha señalado una nota clave, identitaria, de la educación de hoy en día. Esto supone la necesidad de revisar el currículo de formación docente y los contenidos de los mismos para que los docentes puedan atender a las necesidades educativas desde la perspectiva de la diversidad.

## *Los profesores universitarios ante los nuevos desafíos*

Después de diversos periodos de transformaciones y reformas educativas que se han implementado en el mundo, es necesario retomar la relación profesor-alumno como elemento fundamental. Se dice que el gran desafío es pedagógico. Es necesario fortalecer la universidad como espacio de encuentro entre diferentes, salir del docente individual para el colectivo docente y fortalecer la autoridad pedagógica.

Los docentes universitarios, como elemento fundamental del proceso educativo, deben contar con competencias profesionales diversas para una sociedad que cambia rápidamente. Se requiere de un nuevo docente capaz de desenvolverse en escenarios complejos y que acceda y emplee las nuevas tecnologías de información y comunicación.

Según Marcelo (1994), entre las características del docente universitario para la inclusión educativa, se encuentran las del conocimiento de los contextos educativos para realizar adecuaciones curriculares, la vinculación entre la teoría y la práctica, un profundo conocimiento de la materia que enseña, así como conocimiento cultural general, lo cual hace referencia a componentes psicopedagógicos, científicos, culturales y prácticos.

El desempeño docente, desde una visión renovada e integral, puede entenderse como "el proceso de movilización de sus capacidades profesionales, su disposición personal y su responsabilidad social". La definición anterior alude a los roles de los docentes en tres dimensiones: el de los aprendizajes de los estudiantes, el de la gestión educativa: referido a los docentes que hacen suya la realidad de la escuela y de la comunidad donde se ubican y traducen las demandas de su entorno y las políticas educativas en el proyecto estratégico para su escuela, al mismo tiempo que lo hacen de su práctica pedagógica, para que se vean en sí mismos y a sus escuelas integrando alianzas.

En tal sentido, la universidad es un todo complejo en cuyo seno se entrecruzan dimensiones de muy diverso signo que interactúan entre sí condicionando cada uno de los aspectos de su funcionamiento interno. En la enseñanza universitaria, el escenario y sus protagonistas analizan tres aspectos que rodean y condicionan el desarrollo de la docencia: *la institución, los profesores y los alumnos.* Son tres ejes fundamentales para el desarrollo de la docencia pues constituyen el escenario y los agentes que intervienen en el proceso.

La docencia universitaria implica una serie de factores inherentes al mismo ejercicio, que de alguna manera, contribuyen a que la preparación y formación de profesionales en los programas académicos sea de calidad y alta competitividad institucional social.

Actualmente, la docencia universitaria despierta controversias en ciertos círculos universitarios, porque se sigue pensando que la función de los docentes consiste únicamente en trasmitir conocimientos predeterminados, sin libertad y transcendencia. Ese concepto amerita una variedad de significados cuando se analice desde diversas orientaciones conceptuales, siendo indispensable valorar los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje que sirven de base para la reflexión sobre las prácticas educativas.

## CONCLUSIONES

En esencia las competencias básicas de los docentes de la Educación especial, han de centrarse en conocimientos sobre las materias, sobre la gestión del aprendizaje y el comportamiento, apoyo a todo el alumnado en el aprendizaje académico, práctico, social y emocional y en el uso de enfoques educativos para aulas heterogéneas. Los enfoques de aprendizaje participativo y constructivista, la organización y desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativo y basado en problemas capacitan al docente para el diseño aulas y procesos de enseñanza pensados para todos los alumnos. Trabajo en equipo (con padres, familias y otros profesionales educativos). La capacidad de colabora-

ción, de trabajo en grupo, la competencia para la creación de comunidades de aprendizaje profesional en los centros, aparece sin duda como competencias básicas para impulsar el cambio educativo que la EE de hoy en día demanda. Desarrollo profesional y personal, el aprendizaje a lo largo de la vida, toda vez que la docencia es una actividad de aprendizaje.

Una formación integradora de teoría y práctica, de pensamiento y acción. Ello supone el reconocimiento de la necesidad de integración curricular entre experiencias formativas profesionalizadoras, entre experiencias formativas académicas y experiencias formativas prácticas.

Las actitudes hacia la diversidad como alternativa cultural. El aprendizaje del docente de educación especial como un proceso de transformación y desarrollo personal, que enfatice los aspectos actitudinales, afectivos y relacionales como claves para que ese profesional sea capaz de desarrollar una buena relación en los contextos de diversidad educativa, como expresión de apertura y valoración positiva ante la diversidad y las diferencias humanas, hacia experiencias divergentes caracterizados por la diversidad y hacia la colaboración como pauta de relación profesional y por la investigación de nuevos recursos educativos que contribuyan a una mejora de la educación en situaciones de diversidad.

## REFERENCIAS


1. Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs, 7* (1), 3-7.

2. Ainscow, M. y Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education, 14* (4), 401-416.

3. Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Index for inclusion: developing learning and participation in schools. London: Centre for Studies on Inclusive Education.

4. Donnelly, V. y Watkins, A. (2011). Teacher education for inclusion in Europe. *Prospects, 41*, 341-353.

5. EADSNE (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa. Retos y oportunidades*. Odense, Dinamarca: European Agency for Development in Special Needs Education.

6. Engelbrecht, P. (2013). Teacher education for inclusion, international perspectives. *European Journal of Special Needs Education, 28* (2), 115-118.

7. Ferreres, V. (1996). El desarrollo profesional de los profesores universitarios: la formación permanente. En J.M. Rodríguez (Ed.), *Seminario sobre Formación y Evaluación del Profesorado*: ICE de la Universidad de Huelva.

8. Forlin, C. (2010). *Teacher Education for Inclusion. Changing paradigms and innovative approaches*. London: Routledge.

9. Forlin, C. (2012). *Future Directions for Inclusive Teacher Education: An International Perspective.* Abingdon: Routledge.

# *ESCUELA SECUNDARIA: LA IMPORTANCIA DE ASUMIRLO COMO POLÍTICA PÚBLICA*

**MARÍA ELENA ZAMBELLA** (UNIDAD DE VINCULACIÓN EDUCATIVA, CPYT)

**PALABRAS CLAVE**

*Articulación | Educación | Docencia*

## RESUMEN

La Universidad Nacional Arturo Jauretche se ha planteado como uno de sus principales desafíos acompañar a los nuevos estudiantes en la transición entre los niveles de formación previa y los estudios universitarios, entendiendo que el proceso de enseñanza/aprendizaje debe concebirse integralmente y poniendo especial atención a la necesidad de potenciar la articulación entre los distintos niveles educativos.

Desde el Centro de Política y Territorio, y vehiculizadas a través de la Unidad de Vinculación Educativa, la UNAJ impulsa diferentes acciones de articulación en vistas a la apertura de canales de comunicación e integración con los demás organismos del Sistema Educativo de la Jurisdicción y, particularmente, de la Región Educativa 4 (Florencio Varela, Quilmes y Berazategui) en la que está emplazada.

Estas acciones se basan en la convicción de que el acompañamiento respetuoso del pasaje del nivel secundario a los estudios superiores requiere implementar estrategias de articulación entre ambos niveles tanto como contemplar y planificar de manera orgánica el proceso de ingreso, seguimiento y tutoría de los y las estudiantes para favorecer y contener su trayecto por la universidad.

Así, el desarrollo de acciones de articulación busca establecer un diálogo permanente entre la Universidad y las instituciones educativas en el que, sin perder cada una su especificidad pedagógica, pueda constituirse un ámbito de contención y de inclusión social donde se logren acordar posturas y tomar decisiones en consecuencia.

Bajo estas premisas, se desarrolló a lo largo de tres años el programa de Mejora de la Formación en Ciencias Exactas y Naturales, diseñado e implementado entre la UNAJ y las Direcciones de Educación Secundaria y Técnica de la Provincia de Buenos Aires con el objetivo de afianzar los espacios de articulación para que los niveles educativos trabajen en conjunto, aportando posibles soluciones a problemáticas que se identifican como comunes, en este caso particularmente en la enseñanza de las ciencias exactas y naturales.

Trabajar en forma conjunta con los diferentes responsables educativos permitió avanzar sobre el acuerdo de prioridades institucionales a abordar, la búsqueda de criterios comunes de trabajo y sentar las bases para la implementación conjunta del proyecto; todos aspectos fundamentales para la concreción de las acciones planificadas. En este proyecto participaron veinte escuelas secundarias y técnicas con acciones destinadas tanto a estudiantes como a docentes.

El presente trabajo dará cuenta de las acciones implementadas, los resultados obtenidos y las fortalezas y desafíos que se vislumbran a futuro.

## ARTICULACIÓN UNIVERSIDAD - ESCUELA SECUNDARIA: LA IMPORTANCIA DE ASUMIRLO COMO POLÍTICA PÚBLICA

Pensar la vinculación entre la educación secundaria y la universidad implica reconocer, en primer lugar, que los dos niveles forman parte del mismo Sistema Educativo y atienden a los mismos sujetos en distintos momentos de sus vidas.

Si pudiéramos pensar a los niños y las niñas que ingresan cada año al Nivel Inicial como los futuros estudiantes universitarios, seguramente la articulación entre niveles (inicial – primario – secundario – superior) sería vivenciada con muchísima más naturalidad que la que se da en realidad.

Sin embargo, que los mayores niveles de abandono y/o repitencia, tanto en el nivel secundario como en el superior, se den en los primeros años nos permite inferir que la problemática de la articulación tiene una magnitud y una relevancia que no es posible soslayar.

En nuestro país, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206, se establece que la educación secundaria sea obligatoria para todos y todas los y las adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con la Educación Primaria; más aún, la misma ley postula que es uno de los objetivos de este nivel educativo (entre muchos otros igualmente fundamentales) *"desarrollar y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de la vida"*.

Ahora bien, ¿significa esto que la responsabilidad de la preparación de los y las estudiantes para la continuidad en los estudios superiores recae solamente en las escuelas secundarias?

Evidentemente no.

Así como la obligatoriedad de la educación secundaria implica para el Estado garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de todos y todas, que la educación superior (terciaria y/o universitaria)

sea realmente un derecho humano universal requiere tanto de políticas públicas que se orienten a garantizarlo como del compromiso activo de todos los actores involucrados.

En el caso puntual de la Universidad Nacional Arturo Jauretche que se presenta en este trabajo, es posible decir que desde su creación, la UNAJ ha llevado adelante una estrategia constante de articulación con los niveles de educación media y técnica poniendo en actos esta convicción.

Tal como se menciona anteriormente, pensar en la articulación implica entender el sistema educativo como un continuo, con ciclos diferenciados en cuanto a su finalidad, su organización y su pedagogía; pero entendiendo que todos se orientan al mismo sujeto que transita por cada uno de ellos. Esto es, *pensar en un sujeto que aprende a lo largo de toda la vida y para quien deben construirse las condiciones necesarias de ingreso, permanencia y egreso como un profesional competente y comprometido, capaz de transformar la realidad*.

La transición entre la educación secundaria y los estudios superiores está atravesada por múltiples factores que complejizan su análisis de un modo unívoco. Las causas de los conflictos pueden tener su origen en la familia, la situación socio económica, la dificultad para vislumbrar su propio futuro, las deficiencias en el logro de competencias orientadas a la comunicación, la lectura y escritura; la modelización matemática de la realidad o al desarrollo de las herramientas necesarias para argumentar y repreguntarse sobre la producción cultural y la vida cotidiana.

Todas estas variables, sumadas muchas veces a la falta de contención de los estudiantes que ingresan a la universidad, hacen que sea necesaria una política sostenida de articulación destinada tanto a favorecer el ingreso como la permanencia de los y las jóvenes que se acercan a la universidad.

Por todo esto, la UNAJ realiza diferentes experiencias de articulación con las escuelas secundarias ubicadas en el territorio en el que está inmersa. Cabe destacar que la magnitud en cuanto a extensión territorial, cantidad de población y escuelas secundarias que nuclean los distritos que componen el área de influencia de la universidad generan que todas las acciones emprendidas requieran un esfuerzo importante en términos de inversión de recursos, tiempos y espacios.

En el año 2013, al momento de la convocatoria de la Subsecretaría de Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias para la presentación de proyectos de articulación entre la Universidad y la escuela secundaria en el marco del plan de *Mejora de la Formación en Ciencias Exactas y Naturales*, desde el Centro de Política y Territorio, a través de la Unidad de Vinculación Educativa, se estaba desarrollando una experiencia de articulación con nueve escuelas secundarias de la zona lo que constituyó un antecedente fundamental para el diseño del proyecto que este trabajo relata.

Esa pequeña experiencia de articulación tenía dos objetivos primordiales: por un lado constituirse en un primer acercamiento con el nivel secundario que sentara las bases sobre las que el trabajo conjunto se apoyara y, del mismo modo, comenzar un vínculo sostenido acorde a un objetivo común: *mejorar la transición entre los niveles de formación previa y los estudios universitarios*.

Para el logro de esta meta se propició la construcción de espacios de encuentro y diálogo en los que los docentes de ambos niveles educativos lograron establecer acuerdos de trabajo tendientes a mejorar la tarea docente y los aprendizajes de los estudiantes.

En particular, las acciones involucraron a docentes del Ciclo Inicial de la UNAJ y profesores/as de secundaria que enseñan Matemática y Prácticas del Lenguaje / Literatura, orientadas al mejoramiento de los procesos de enseñanza en ambas áreas de conocimiento y que pudieran tomarse como un modelo de trabajo para futuras intervenciones que involucren a mayor cantidad de escuelas secundarias.

El propósito de la articulación a partir de temáticas consideradas prioritarias y de mutuo interés fue el de establecer criterios de abordaje didáctico y de tratamiento de los contenidos que faciliten las trayectorias educativas de los estudiantes.

La experiencia fue recibida con entusiasmo y compromiso por parte de los directivos y docentes quienes coincidieron en que es una necesidad concreta e imperiosa el establecer firmes líneas de articulación con la educación superior.

La participación de los docentes de las escuelas secundarias dio muestra de su compromiso con la tarea propuesta y una gran apertura hacia el trabajo conjunto.

En dichos espacios de trabajo los docentes de ambos sistemas educativos pudieron establecer acuerdos en las prioridades a trabajar, los contenidos considerados centrales para ser abordados en forma conjunta y las formas para hacerlo.

A partir de lo realizado en estos espacios de intercambio se alcanzaron las siguientes conclusiones que constituyeron el punto de partida para el diseño del proyecto de Mejora:

- Para que esta necesaria articulación sea posible se requiere de tiempos y espacios específicos destinados a concretarla.
- La reflexión sobre las propias prácticas de enseñanza, junto a otros colegas, es altamente valorada como una forma eficaz para el establecimiento de acuerdos que repercuten positivamente en el trabajo áulico.
- El intercambio de experiencias propicia la construcción de respuestas superadoras frente a problemáticas comunes a ambos niveles.
- La totalidad de los docentes involucrados en el proyecto reconocieron la necesidad de contar con espacios específicos de capacitación tendientes a fortalecer las didácticas áulicas.

Pero centralmente, lo que logramos fue establecer un espacio de confianza y de apertura en el que Universidad cedió el lugar simbólico central y las escuelas secundarias se fortalecieron a partir de sus propias prácticas y saberes contando a su favor con la amplísima experiencia de trabajo con adolescentes de la región.

## EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO

El diseño del Proyecto de Mejora de la Formación en Ciencias Exactas y Naturales en la escuela secundaria presentado por la Universidad a la SPU, implicó un trabajo conjunto entre los responsables de la UNAJ, los responsables de las direcciones de enseñanza secundaria y técnica de la Provincia de Buenos Aires y las autoridades educativas de la Región 4 y los distritos que la componen.

Esta articulación permitió avanzar sobre el acuerdo de prioridades institucionales a abordar con el proyecto y el establecimiento de criterios comunes de trabajo.

Así mismo, se abordaron ejes tales como los criterios para la selección de las escuelas que participarían del proyecto, las estrategias a implementar para acompañar y fomentar tanto la participación de los equipos de conducción y de los docentes como la de los y las estudiantes que concurren a las escuelas designadas.

El diseño también requirió de encuentros de articulación con los equipos técnicos de ARSAT y de la Fundación YPF que se involucraron tanto en las acciones destinadas a estudiantes como al trabajo directo con los docentes.

El objetivo general del proyecto fue **generar acciones tendientes a la mejora en la enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales en la Escuela Secundaria fortaleciendo el trabajo conjunto de los niveles secundario y universitario con el objetivo de promover el desarrollo de vocaciones tempranas en las carreras científicas y técnicas**.

En vistas al logro de este objetivo central, se presentó un conjunto de actividades a implementar a lo largo de los tres años que dura el proyecto.

Las líneas de acción propuestas se agruparon en tres componentes según el objetivo y los destinatarios. A continuación se detallan las acciones que se han implementado a lo largo de este primer año de trabajo en el proyecto, organizadas según el componente al que pertenecen:

## *Componente A: Aseguramiento de competencias de egreso de la escuela secundaria*

1. *Talleres a estudiantes del último año de la escuela secundaria en el fortalecimiento de las competencias de lectura y comprensión de textos científicos y de divulgación científica*. A lo largo de los tres años se realizaron talleres en todas las escuelas destinatarias del proyecto, que involucraron a más de 600 estudiantes.

2. *Participación en ferias del distritales y exposiciones escolares*. Docentes de la UNAJ participaron como evaluadores de proyectos presentados por las escuelas en la Evaluación Anual de Capacidades Profesionales organizada por la Dirección de Educación Técnica. Así mismo, estuvieron presentes en exposiciones organizadas por las escuelas a través de charlas a estudiantes y promoviendo el interés por la continuidad en los estudios superiores.

3. *Talleres a estudiantes en automatización*: destinados al ciclo superior de las escuelas técnicas, se realizaron encuentros de trabajo sobre destrezas en automatismos con la participación de docentes y estudiantes avanzados de la UNAJ.

4. *Talleres "Elegir sostenible"*: realizados con estudiantes del ciclo superior, tuvieron por objetivo presentar y difundir la visión de la producción más limpia y sus posibilidades de aplicación sostenible en las carreras tecnológicas.

## *Componente B - Desarrollo de Vocaciones Tempranas*

Destinadas también a los y las estudiantes de la escuela secundaria, las acciones implementadas en esta línea de trabajo incluyeron:

1. *Ciclo de Charlas: "Mes de la Ingeniería"*. Las charlas tuvieron como principal objetivo difundir entre los y las estudiantes las carreras científicas y técnicas declaradas como prioritarias, el Programa Nacional Becas Bicentenario para carreras científicas y técnicas, así como todos aquellos dispositivos de apoyo y acompañamiento que la UNAJ pone al servicio de todos aquellos que optan por continuar su trayectoria educativa en esta Universidad.

2. *Taller destinado a despertar vocaciones tecnológicas en Biomedicina*. El objetivo central de la actividad fue despertar vocaciones tecnológicas de futuros técnicos y/o ingenieros respecto de las posibilidades de la ingeniería biomédica en la Argentina. Desarrollados en el Hospital de Alta Complejidad en Red El Cruce – Dr. Nestor Carlos Kirchner y en los Laboratorios de electromecánica de la UNAJ, convocó a alrededor de 350 estudiantes de 6° y 7° año de escuelas secundarias y técnicas que, acompañados por sus docentes, participaron de la actividad.

3. *La ciencia en la vida cotidiana*. Estrategias para la inclusión educativa. El diseño y la implementación de estos talleres en las escuelas secundarias, implicó la participación tanto de docentes como de estudiantes de la cátedra de Química I de la carrera de Bioquímica. Esta experiencia acercó a los estudiantes de ambos niveles educativos, generando un espacio de intercambio altamente positivo.

4. *Desarrollo de vocaciones científico - tecnológicas en los jóvenes en articulación con ARSAT*. Esta propuesta incluyó la realización de visitas de estudiantes del último año de la escuela a la Estación Terrena ubicada en Benavidez. A lo largo de los dos primeros años de implementación, 15 escuelas realizaron la experiencia de conocer en forma directa las actividades que desarrolla ARSAT en el país, lo que involucró a más de 500 estudiantes.

5. *Desarrollo de vocaciones científico tecnológicas en los jóvenes. Elegir Energía*. Esta actividad, realizada en estrecha articulación con la Fundación YPF, se orientó a difundir entre los y las estudiantes del último año de las escuelas destinatarias la oferta de carreras vinculadas a la energía así como la importancia que la actividad desarrollada por YPF reviste para el país. En este marco, más de 700 estudiantes visitaron el Museo del Petróleo ubicado en la Refinería de La Plata.

## *Componente C - Acompañamiento pedagógico*

Esta línea de acción incluyó la realización de diferentes actividades para las que se convocó a docentes de todas las escuelas participantes del proyecto organizadas según diferentes áreas del conocimiento.

1. *La experimentación en Ciencias*. El objetivo principal de estos talleres fue el intercambio de propuestas para el trabajo en el aula para la enseñanza de la química de modo experiencial. Los talleres complementan y enriquecen el trabajo desarrollado en las actividades con estudiantes.

2. *Las TIC como herramientas necesarias aplicadas a la enseñanza de la Física*. Esta actividad se realizó a lo largo de los tres años de implementación con la participación de docentes de

Física de las 20 escuelas. A partir de lo trabajado, se promovió la inclusión de las TIC en el trabajo cotidiano con los estudiantes tales como blogs, páginas web, redes sociales y correo electrónico entre otras. Al finalizar el tercer año de trabajo, se focalizó la tarea a la aplicación del software Geogebra a la enseñanza de la Física.

3. *Talleres para docentes "Matemática... ahora con TIC"*. En el marco de esta actividad, y con la experiencia acumulada en el proyecto de articulación desarrollado durante el año 2013, se realizaron talleres destinados a docentes de matemática de las 20 escuelas en los que se trabajó la inclusión de software específico para la enseñanza de los contenidos comunes a los dos niveles educativos. Es destacable que todas las escuelas que participan del proyecto cuentan con las netbooks del plan Conectar Igualdad lo que favoreció el interés y la alta convocatoria que generó la propuesta entre los docentes.

4. *Talleres para docentes sobre didáctica de las prácticas del lenguaje orientadas al discurso científico*. La actividad convocó a profesores de materias del último año de Física, Química, Biología, Matemática y Ambiente y Sociedad. La propuesta abordó los procesos de alfabetización académica que es necesario tener en cuenta para un mejoramiento del trabajo en las aulas.

5. *Ciclo de charlas "Encuentros con la ciencia"*. Concebidos como espacios de diálogo y reflexión sobre la importancia de las ciencias exactas y naturales para el desarrollo de vocaciones científico tecnológicas entre los y las estudiantes; se realizaron 5 encuentros a cargo de docentes de la UNAJ y en articulación con profesionales de ARSAT.

6. *Capacitación en automatismos*. Destinados especialmente a docentes del ciclo superior de las 10 escuelas técnicas involucradas en el proyecto, se realizaron diferentes encuentros de actualización acerca de las nuevas tecnologías usadas en automatización.

## A MODO DE CONCLUSIÓN…

A partir de la implementación del proyecto, es posible afirmar que las acciones realizadas han fortalecido la vinculación entre la UNAJ y las escuelas de la región. Son los propios docentes que participan del proyecto -que se desempeñan en diferentes escuelas- quienes generan nuevas propuestas de articulación y quienes promueven el acercamiento de sus estudiantes a la universidad.

Del mismo modo, las diferentes acciones llevadas adelante favorecieron nuevas prácticas docentes y habilitaron espacios de trabajo conjunto que redundan en mejoras en las expectativas de los docentes de la escuela secundaria y de la universidad sobre su tarea.

El proyecto, al poner en práctica la articulación entre interlocutores expertos de ambos niveles, que conocen la disciplina que enseñan y la situación de los estudiantes de su nivel, promueve y profundiza una permanente reflexión acerca de la tarea pedagógica.

Es esencial, y así lo conciben todos los docentes que participan del proyecto, el intercambio de experiencias, de propuestas didácticas, de fortalezas y debilidades, para que la articulación entre ambos niveles sea una realidad concreta que tenga efectos positivos en la acción educativa que cada uno lleva adelante.

Las distintas propuestas implementadas, abrieron nuevas preguntas, nuevas necesidades de trabajo conjunto que requieren de atención y que retroalimentan la continuidad de acciones que potencien y enriquezcan los vínculos entre ambos niveles.

La difusión entre los docentes y entre los estudiantes de las acciones que se han implementado, generó también una nueva demanda entre aquellos que no estuvieron alcanzados por este proyecto. Esto ubica a la universidad como un actor, muy nuevo en esta Región, sumamente importante para la comunidad en la que está inmersa y refuerza la responsabilidad transformadora que como institución educativa, pública y popular ha asumido desde su creación.

Este compromiso se basa también en la convicción de que la vinculación universidad – escuela secundaria es, y debe seguir siendo, objeto de una política pública sostenida en el tiempo, en la que se comprometan los esfuerzos de los diferentes sectores involucrados: autoridades nacionales y provinciales, docentes y estudiantes.

Tal como lo establece la Ley de Educación Nacional, estamos convencidos de que la vinculación entre los diferentes niveles debe tender a "garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad" y es ese el espíritu que ha acompañado este proyecto desde sus inicios.

## REFERENCIAS

Aguerrondo, Inés (2007) "Innovación, escuela y sistema educativo: el reto de la articulación entre niveles", en Gvirtz, Silvina y Podestá, María Eugenia (comp) Mejorar la gestión directiva en la escuela, Granica, Buenos Aires.

Aguerrondo, Inés (2009) "Niveles o ciclos. El reto de la articulación"; en Revista Internacional Magisterio; Bogotá, Colombia.

Araujo, J. Secretaría Ejecutiva CPRES, (2005): "Articulación Universidad-Escuela Media Política para la definición de competencias para el acceso a la educación superior". Ministerio de Educación SPU.

Braslavsky, Cecilia (1999) "Rehaciendo Escuelas". Hacia un nuevo paradigma para la educación latinoamericana, Santillana, Buenos Aires.

# *DESARROLLO DE UNA SOLUCIÓN INFORMÁTICA PARA LA REVISIÓN DE PROGRAMAS ANALÍTICOS DEL CPE*

**SERGIO ANTONINI** (CPE UNAJ), (IIYA UNAJ) - **MARTÍN MORALES** (IIYA UNAJ)
**MARÍA JOSELEVICH** (UNAJ, CPE PROYECTO DE ESCUELA SECUNDARIA) - **JULIA LUCAS** (CPE UNAJ)

**PALABRAS CLAVE**

*Digitalización de Procesos | Eficiencia |*
*Aplicación informática GT 1- Desarrollo productivo | Trabajo | Ambiente*

En el marco los proyecto pedagógicos de colaboración que se llevan adelante entre el área de grado del Centro de Política Educativa (CPE) y el Instituto de Ingeniería y Agronomía (IIyA), se presenta este trabajo cuyo objetivo principal es que los estudiantes realicen las actividades prácticas de la asignatura Ingeniería de Software II del Instituto de Ingeniería y Agronomía (IIyA), satisfaciendo necesidades informáticas internas de la universidad.

En este contexto y durante el primer cuatrimestre del año lectivo 2017, se realizaron reuniones informativas y de trabajo entre las partes a partir de las cuales se diseñó un plan de acción para que luego los estudiantes comenzaran con el relevamiento y análisis requeridos para desarrollar un software que resolviera las necesidades específicas el CPE. La intención es optimizar mediante una aplicación informática web la recepción, corrección, devolución de los Programas Regulares de las asignaturas de toda la oferta académica de cada Instituto por cuatrimestre. Se pretende que los estudiantes diseñen una solución informática que permita agilizar dichos trámites, generar alertas tempranas con las asignaturas que adeuden la presentación de los Programas Regulares, determinar claramente que área tiene asignada la tarea de hacer correcciones sobre los Programas. Generar análisis estadísticos, además de derivar a la Dirección de Comunicación Institucional y Prensa(DCIP), una vez concluidos todos los análisis y modificaciones correspondientes, los Programas para ser publicados en la página web institucional de la Universidad según se detalla en la reglamentación vigente.

El desarrollo será web, con tecnología PHP y MySql, y contará con tres niveles de seguridad: usuarios del CPE, del DCIP, y de cada Instituto.

Concluido el desarrollo se procederá a realizar el registro de propiedad intelectual correspondiente por parte de la UNAJ, luego de esta instancia el software quedara a disposición de cualquier Universidad Pública que lo requiera.

## LOS PROBLEMAS REALES COMO CONTEXTOS DE APRENDIZAJE

Desde sus inicios la Universidad trabaja con la recepción de los programas de asignaturas de todas carreras de cada uno de los institutos. Con el tiempo el caudal de programas se fue incrementando, y poder gestionarlos y ubicarlos rápidamente se volvió dificultoso. Hasta el momento, el registro y la ubicación de los programas se realiza mediante un planilla de excell compartida con los diversos actores implicados en google drive.

A principios de 2017, el Centro de Política Educativa (CPE) comienza conversaciones con la carrera de Ingeniería en Informática, en particular con la materia de Base de datos I. Luego de describir al Prof. y a los estudiantes el estado de situación respecto a la gestión de los programas, se comenzó con el diseño de una plantilla de trabajo donde se podría: subir los programas enviados desde los institutos, consignar y hacer visible para todos los actores, el estado de situación de los mismos. Asimismo, con el uso de la plataforma se prevé la posibilidad de contabilizar la cantidad de programas entregados, en revisión, faltantes, todo de manera anual.

En este contexto, los estudiantes guiados por el profesor comenzaron a imaginar como responder al pedido, haciendo preguntas, sugiriendo ideas que desde el CPE no se nos habían ocurrido.

Como es sabido, uno de los grandes problemas de las instituciones educativas es el grado de descontextualización de los aprendizajes que allí se imparten, respecto de los saberes cotidianos de los sujetos. Ligado a ello, otro de los núcleos problemáticos se relaciona con el vínculo que históricamente se establece entre docentes y estudiantes: hay alguien que sabe, y alguien que no sabe. Hay alguien que sabe, y alguien que ignora, dirá Ranciere.

La naturaleza de esta experiencia promovió que los estudiantes:

1. Respondan a un problema real y diseñar en función de eso una solución, un propuesta rompiendo de este modo con el tipo de aprendizaje descontextualizado, propio de las instituciones educativas y principalmente la universitaria.

2. Puedan pensar la propuesta desde los saberes que los estudiantes tenían a disposición.

3. Que aumentaran sus márgenes de autonomía, en tanto el docente asumió un lugar de guía y referente del aprendizaje.

# *SENSIBILIZACIÓN EN SEGURIDAD ELÉCTRICA, INCORPORACIÓN DE EXPERIENCIA A LA DINÁMICA EDUCATIVA*

**PABLO DE RITO** (IIYA UNAJ)

**PALABRAS CLAVE**

*Integración | Vinculación comunitaria | Curricularización de experiencias*

## RESUMEN

El abordaje de problemas que afectan a un importante porcentaje de la población debe ser tema de interés para cualquier institución educativa pública. Las universidades, particularmente, cuentan con programas nacionales que aportan a la implementación de iniciativas de acción concreta hacia ese tipo de problemas que involucran a pequeños grupos de docentes, estudiantes graduados y no docentes.

La posibilidad de implementar acciones extracurriculares contando con financiamiento externo permite un acercamiento puntual a las problemáticas abordadas y abre posibilidades de modificar el modelo de abordaje buscando ampliar la participación, en particular de estudiantes, en una dinámica educativa relacionada a los problemas del entorno socio-ecomómico.

En este trabajo describiremos el avance hacia la curricularización de una actividad iniciada como proyecto de extensión, incorporando conocimientos adquiridos en este proyecto a la matera Taller de Ingeniería y promoviendo una nueva forma de abordaje desde la curricularización de la temática.

Esta iniciativa de trabajo en seguridad eléctrica en instalaciones precarias apuntó a abordar desde la sensibilización y capacitación un problema puntual que aparece en el entorno de la UNAJ.

Habiendo iniciado actividades con uno y dos becarios en diferentes proyectos, la ampliación de las actividades de sensibilización y la acción a una mayor cantidad de docentes y estudiantes es el nuevo desafío.

## INTRODUCCIÓN

Las actividades de vinculación con el medio son uno de los ejes conceptuales básicos de la UNAJ. Sin embargo, al momento de su implementación se presenta un desigual interés en docentes que puede deberse a su experiencia educativa, al concepto de Universidad que cada docente posea, a características particulares de cada carrera y a sus formas de desarrollar el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Para el caso de las ingenierías, la enseñanza suele centrarse en ejercitar tareas de gabinete y la vinculación acostumbrada con el medio se reduce a ensayos o trabajos para terceros asociados a equipamiento o infraestructura que poseen las Universidades y que, por su valor o características, no son habituales en el medio.

El proyecto que aquí se presenta se inició, en forma conjunta con un grupo de docentes de la materia Taller de Ingeniería, con una actividad de vinculación basada en trabajar sobre una problemática habitual en la zona y que no requiriera grandes inversiones o equipamiento.

Dadas las condiciones del desarrollo poblacional en la provincia de Buenos Aires, con grandes déficit de infraestructura y condiciones de acceso a la tierra y la vivienda, existe una gran cantidad de personas viviendo en construcciones precarias.

Uno de los principales inconvenientes de este tipo de construcción es el poco cuidado en sus instalaciones eléctricas, realizadas en general por personas no preparadas para la tarea y con bajo o nulo cumplimiento de los requerimientos de seguridad de las mismas.

Este inconveniente se acentúa por el uso excesivo de la electricidad, ya que no se la utiliza sólo para iluminación, sino que al ser el servicio más accesible, cuando no el único, se lo utiliza para calefaccionar los ambientes, calentar el agua para el baño o cocinar alimentos.

Esta altísima de demanda incrementa las posibilidades de fallo en las instalaciones precarias, lo que puede generar daños tanto a las personas por electrocución como a las viviendas por incendios, que suelen ser sumamente dañinos en este tipo de construcciones usualmente de madera.

## DESARROLLO

La creación de universidades responde a necesidades o requerimientos del momento histórico y como respuesta a diversas demandas del Estado o de sectores de la sociedad.

El rol de las instituciones en el proceso de desarrollo es diferente de acuerdo al momento histórico y condiciones de entorno que hagan al proceso de creación. Asimismo, ese impulso inicial puede limitar los procesos de adaptación a nuevos requerimientos del entorno ya sea por conservación de la impronta inicial o por la dinámica interna de la institución.

Es una discusión histórica en Argentina la interacción entre las instituciones educativas y la comunidad, en particular las Universidades, sin llegar a conclusiones o conceptos unificados pero sobre todo con grandes dificultades en la implementación de acciones que hagan a un proceso integrador y de mejora de la calidad de vida del conjunto.

En el caso de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), fue creada considerando su rol promotor de una nueva dinámica de desarrollo en la región, priorizando en toda su acción las necesidades y los requerimientos de la sociedad en su entorno. No tiene entonces limitaciones de cultura institucional intrínseca, sino que las limitaciones a la interacción y transformación del entorno provienen de la experiencia previa de sus miembros y los acuerdos a los que se fue llegando en la construcción de su institucionalidad.

Surge de las discusiones entre docentes el problema de las limitaciones conceptuales propias para concebir y ser partícipes de concepto educativo integrador entre el proceso formativo y la interacción con las problemáticas de la sociedad en que se desarrolla ese proceso, el entorno social, productivo, ambiental en que actúa la Universidad.

Es notorio que existiendo una visión normativa amigable con un concepto integrador y programas de apoyo a acciones puntuales en este sentido, la dinámica general de las Universidades mantenga el concepto de *claustro*, en tanto *templo del saber* en funcionamiento aislado de su entorno.

Puede leerse en la Ley de Educación Superior [1], entre las funciones que asigna a las Universidades abriendo las puertas a la posibilidad de interacción con el entorno social y productivo:

"e) Extender su acción y sus servicios a la comunidad, con el fin de contribuir a su desarrollo y transformación, estudiando en particular los problemas nacionales y regionales y prestando asistencia científica y técnica al Estado y a la comunidad "

También es observable (al menos en nuestro ámbito), que existiendo una importante oferta de programas de apoyo a actividades de vinculación con el medio, en particular a nivel nacional implementados por el Ministerio de Educación a través de la Secretaría de Políticas Universitarias, el aprovechamiento de los mismos se limita a grupos reducidos de docentes y estudiantes.

En general, estas actividades se organizan por fuera o en forma paralela a la actividad de dictado de materias, los proyectos son extracurriculares y difícilmente impacten en la dinámica de materias en que, por ejemplo, se desempeñen los docentes participantes de los proyectos.

Esta modalidad tiene sus desventajas: las actividades realizadas por docentes y estudiantes no conforman un todo coherente, no se consideran necesarias sino a lo sumo complementarias del proceso formativo de los estudiantes, no alimentan contenidos o modifican procesos pedagógicos, involucran a pocos docentes con interés en esta modalidad de inserción, lo mismo para los estudiantes u otros actores.

Tiene también sus ventajas: no complejiza la dinámica de clases, no genera esfuerzos en acordar modificación de material para las clases, no "desvía" tiempo y esfuerzo en elementos no centrales del contenido de las materias, no requiere modificaciones en la modalidad operativa de los docentes que pretenden dar clases como las recibieron, el proyecto en sí se ejecuta solo con personas con un alto convencimiento de lo que realizan, etc.

1 LEY DE EDUCACION SUPERIOR, Ley Nº 24.521, Sancionada: Julio 20 de 1995.Promulga Parcialmente: Agosto 7 de 1995. Art. 28. http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm

El hecho de que una Universidad pretenda la transformación del medio en que se desarrolla como "función primaria [2]", implica la implementación de "modos" de realizar sus actividades coherentes con dicha función.

Surge entonces la dificultad de concebir e implementar el conjunto de actividades que desarrolla la Universidad de una manera diferente a la que aprendieron y ejercitaron durante la mayor parte de sus vidas, un sector mayoritario de sus integrantes (Estudiantes, Docentes y No docentes) y de una implementación exitosa, tanto para la dinámica interna de la organización como para la región.

También su coordinación a lo largo de las carreras, ya que pueden planificarse acciones que se complementen en los diferentes años de cursada de una carrera, que involucren a más de una carrera o más de un instituto. Como ejemplo simple puede darse una actividad que implique un relevamiento, sistematización y procesamiento de datos, análisis y recomendaciones, implementación de acciones. Cada actividad puede ser desarrollada por los mismos o diferentes estudiantes, en diferentes materias y/o de diferentes carreras.

La implementación desde la planificación originaria de las carreras, grupos de materias o talleres acarrea la dificultad de ruptura con el modelo educativo conocido y ejercitado por los docentes, y los procesos de validación, seguimiento y control para asegurar su feliz implementación.

Otra forma es trabajar sobre experiencias parciales adquiridas en el ejercicio de diferentes formas de involucramiento con el medio, que permitan una adaptación evolutiva a los diferentes actores que se vayan involucrando. Esta forma incorpora el riesgo de la pérdida del objetivo general por acostumbramiento, adaptación o comodidad o por limitaciones al involucramiento de nuevos actores a modalidades diferentes de la dinámica educativa.

Respecto a la modalidad de implementar inicialmente en cursos o talleres paralelos, ya Varsavsky (1972) la proponía como válida en sus recomendaciones a la transformación de la Universidad peruana[3], en dicha propuesta recomienda una modalidad educativa que integre:

- Un proceso educativo en el que el estudiante aprenda y enseñe, con interacción con la sociedad en la que vive.
- Educación por el trabajo, los estudiantes realizan experiencia laboral en el trayecto educativo.
- Educación por la investigación. Todos los estudiantes participan en proyectos de investigación. No se trata de que todos sean investigadores sino de que todos conozcan cómo se investiga y con ello colaborar en la desmitificación de la ciencia.

Para la implementación de dichas modalidades sugiere cursos paralelos con la coordinación de estudiantes que entre otras cosas trabajen en la crítica al cursado tradicional.

La experiencia con Iniciativas de Seguridad en instalaciones eléctricas precarias

2 UNAJ, Estatuto, Artículo 3°, https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2015/12/Estatuto.pdf

3 LEY DE EDUCACION SUPERIOR, Ley Nº 24.521, Sancionada: Julio 20 de 1995.Promulga Parcialmente: Agosto 7 de 1995. Art. 28. http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm

En principio vale aclarar que la experiencia fue desarrollada por docentes de la materia Taller de Ingeniería, definida desde su concepción con características bastante amigables con el tema tratado.

En la materia, del primer cuatrimestre de la carrera, se complementan los contenidos teórico-prácticos con actividades de medición de diferentes magnitudes e interpretación de datos, ejercitación de trabajo en equipo y se incluía la realización de una actividad de relevamiento en un entorno laboral que se realizaba en el marco de una visita de los estudiantes a una planta industrial.

Esta actividad de relevamiento en visita, que representaba un vínculo con la realidad productiva de la zona y la realización de una tarea aprendida en clase, pero en un entorno industrial, fue dejándose de hacer debido al costo de transporte y dificultades organizativas al masificarse la matrícula y trabajar con más de 30 comisiones. Con el transcurrir de los años fue adaptándose como Actividad Especial con diferentes modalidades de acuerdo a las características del grupo y afinidad del docente. Puede variar entre la realización de: un presupuesto de obre simple, la construcción y ensayo de algún elemento técnico simple (mecánico o electrónico), una visita a empresa con práctica de conocimientos de clase (ej. relevamiento de medio ambiente físico de trabajo con mediciones de ruido e iluminación), entre otros.

## EL TRABAJO DE VINCULACIÓN CON PROYECTOS DE LA SPU

La temática de seguridad eléctrica en instalaciones precarias, surgió como una necesidad visible en los barrios de la periferia debido a la cantidad de incendios y otros accidentes que suelen ocurrir.

Dos de los docentes del Taller de Ingeniería (Fernando Gutierrez y Martín Arocas) habían tenido experiencia en una actividad hecha desde la Facultad de Ingeniería de la UNLP, en coordinación con la Provincia de Buenos Aires, en la que se intervenía en el acceso de la energía eléctrica en viviendas precarias, instalando un tablero, al que se denominó *Tablero Social,* con elementos de seguridad y tomacorrientes a los que se conectaba la instalación existente en la vivienda.

Se propuso entonces la realización de un proyecto de extensión en base a una convocatoria de la SPU que proponía la realización de una jornada de intercambio con diversos actores sociales involucrados en la seguridad en instalaciones eléctricas y un curso en una ONG cuya práctica sería la instalación de un tablero en la sede de la misma, en el camino se sumó la posibilidad de hacer charlas en el marco del programa "La Universidad en los Barrios" que organizaba la Dirección de Bienestar Estudiantil.

Dado que la realización de la instalación debe realizarse por un electricista matriculado, el proyecto incluía un becario que lo cumpliera, el que sería capacitado en elementos de pedagogía adecuados para la actividad, y ser quien coordine todo lo relacionado a prácticas e instalación en el curso.

Se trabajó con la Sociedad de Fomento Km 26 de Florencio Varela, que contaban con un buen equipo de miembros, presencia en el barrio y vínculos con miembros de las Cooperativas Argentina Trabaja, potenciales destinatarios de estas acciones.

Como práctica de aplicación del curso se realizó la adecuación de la instalación eléctrica del sector de la sede de la institución que se utilizó para la capacitación.

Traslado de la experiencia a la materia: tanto los resultados de la Jornada como los debates sobre características de las charlas y curso, sirvieron para adecuar las clases relacionadas a electricidad en la materia Taller de Ingeniería.

Se modificó la forma de abordaje, incorporando la experiencia cotidiana del uso y problemática hogareña para la comprensión de elementos teóricos y cálculos básicos para la comprensión del dimensionamiento de instalaciones y elementos de seguridad.

Segunda etapa de Extensión: La experiencia del primer proyecto fue aprovechada para la redefinición en el segundo, en el que se definieron ya las características de las charlas y detalles del curso, roles específicos para los estudiantes becarios.

El segundo proyecto se acordó con las organizaciones Movimiento Territorial de Liberación (MTL) Los pioneros, Movimiento de Trabajadores Revolucionarios (MTR) Santucho y Cooperativa de Vivienda y Autoconstrucción 23 de Noviembre.

Se ofreció a las mismas la realización de dos tipos de actividad, cursos de capacitación con práctica de montaje de tablero de seguridad y talleres de sensibilización de una jornada con muestra de material y actividades manuales.

De la misma manera que en el proyecto anterior, se utilizó como apoyo en la web el blog http://seginstalacionesprecariastallering.blogspot.com.ar/, en donde pueden seguirse las diferentes experiencias.

En estos casos los cursos también finalizaron con la práctica de adecuación a normas de seguridad de parte de las instalaciones.

## INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON ACTIVIDAD DE VOLUNTARIADO

Aprovechando la experiencia, y en función de involucrar a los estudiantes en la actividad, se decidió la presentación de un proyecto de voluntariado, en el que, a diferencia de los anteriores, en los que la capacitación finalizaba con la realización de una instalación en un espacio comunitario, se propone la intervención en las viviendas precarias, realizando un relevamiento y haciendo recomendaciones a los habitantes sobre seguridad eléctrica en general y las condiciones de su instalación en particular.

El proyecto incluía la capacitación específica de los estudiantes, el acuerdo con una organización territorial que debería realizar una visita previa a las viviendas para informar sobre las actividades y asegurar que se permita el ingreso de los estudiantes, y la realización del relevamiento por parte de los estudiantes. Se contaba con folletería de apoyo desarrollada en el segundo proyecto de extensión para acompañar las actividades de sensibilización.

Este proyecto fue aprobado con financiamiento por parte de la SPU pero impactado por los inconvenientes surgidos por el cambio de gobierno, y tardíamente en 2017 llegó el apoyo económico para su implementación parcial.

## EL IMPACTO EN LA MATERIA:

En 2017, se decidió incorporar a las modalidades de Actividad Especial, la realización por parte de los estudiantes de un relevamiento de características similares a las planteadas en el Proyecto de Voluntariado ya descripto y se definió que se trabajaría con dos comisiones de los días sábados con este tema.

La elección del día sábado fue por la facilidad de encontrar gente en las viviendas y porque los estudiantes harían las tareas en su día habitual de cursada. La cantidad de estudiantes a movilizar sería de una comisión a la mañana y una a la tarde. Además contaban con un docente interesado en este tipo de actividades.

La actividad permite a los estudiantes conocer y analizar la realidad de su entorno socioeconómico, e implica ejercitar conocimientos aprendidos en clase, comprender la multiplicidad de situaciones que pueden encontrarse en una misma temática, en base a la observación encontrar anomalías o problemas en las instalaciones, conceptualizarlos para explicarlos a los habitantes de las viviendas, realizar recomendaciones respecto a lo encontrado, sistematizarlo en un relevamiento y presentarlo en un informe al docente.

La actividad se realizó como cierre de cursada, contando con el apoyo de estudiantes participantes del Proyecto de Voluntariado, que están más avanzados en la carrera.

## CONCLUSIONES PRELIMINARES.

Luego de varios años de actividad en la temática, vemos que la cantidad de docentes participantes en las actividades no tuvo un incremento importante, asimismo en el grupo participante hubo menos interés en colaborar con tareas puntuales que al principio, y casi nulo interés en los docentes que se incorporaron a la materia luego de 2012.

En términos generales los docentes que no pertenecen al núcleo inicial y tienen experiencia en otras universidades difícilmente participen de actividades que salgan de la enseñanza de grado en aula o taller, no naturalizando como parte de la tarea docente las actividades de vinculación con el medio.

El proceso de interacción con el medio desde un proyecto paralelo a las actividades de enseñanza hasta la experiencia de integración a las actividades de la materia, implicó un proceso de aprendizaje hasta para el grupo más convencido la necesidad de construcción de un modelo de enseñanza integrador de las actividades de intercambio con el medio.

Si bien teníamos noticias de formas diferentes de pensar lo proceso de vinculación en grupo de otras carreras, la interacción en territorio fue limitada a las actividades de La Universidad en los Barrios y una actividad de complementación con otro proyecto (ver actividad con “Laboratorio de proyectos culturales: mediateca comunitaria en Villa Hudson” en el blog).

Al momento la incorporación a la actividad de la materia de esta modalidad (salida grupal basada en la utilización de conocimientos tratados en clase para detectar problemas, analizar y realizar recomendaciones a los vecinos) se realizó en un número limitado de comisiones con características especiales como el día de cursado que asegure que la gente esté en las viviendas

(sábados), horarios de mañana y tarde, de día, un docente con predisposición a ocupar tiempo extra en tareas de planificación y evaluación. Además se contó con apoyo de la UNAJ al proveer el traslado en las combis propias. Condiciones difíciles de cumplir para las otras 30 comisiones de la materia, por lo que no estandarizable el tipo de actividad aunque la materia se preste a adoptar este tipo de prácticas.

La planificación de estas actividades con la inclusión de actores territoriales no es simple, los tiempos de las organizaciones no son los de la Universidad ni de los cronogramas de los proyectos, en nuestra experiencia debieron realizarse replanteos por cuestiones climáticas, políticas, de replanteo interno de las organizaciones, etc.

Por esto, podemos sostener que:

- La tarea sistemática y habitual de interacción Universidad – entorno socioeconómico implica un modo diferente de comprender la educación superior.

- Los docentes, apoyados en su experiencia, presentan diferente predisposición a un replanteo que implique un corrimiento de sus actividades habituales.

- En la experiencia puntual la adopción de la vinculación en las actividades de clase implicó un gasto en equipamiento que limita su ampliación.

- Si bien se trata de una materia amigable al tipo de actividad realizada, las características particulares de las diferentes comisiones (días, horarios nocturnos) no hacen estandarizable un tipo de tareas, de adoptarse integralmente un nuevo "modo" de interpretar el proceso enseñanza – aprendizaje integrados con experiencia y problemáticas del medio deberá tener formas de adaptación a las limitaciones de la comisión, el docente y el conjunto de estudiantes.

- La necesaria inclusión de organizaciones que se desempeñen en el territorio implica un esfuerzo importante y buena capacidad de gestión en los participantes, tanto de las organizaciones como de los docentes, nodocentes y otros actores institucionales.

Organizaciones como docentes y otros actores institucionales.

# *REPRESENTACIONES DE LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA. ESTUDIO DE LA INTERACCIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE-MATERIAL DIDÁCTICO EN EL INICIO DE LAS CARRERAS DE LA UNAJ*

**MÓNICA INÉS GARBARINI** (IEI UNAJ) - **D´AMATO, SILVIA** (IEI UNAJ) - **MARIELA ESCOBAR** (IEI UNAJ)
**LEANDRO LARISON** (IEI UNAJ) - **MATILDE ROBUSTELI** (IEI UNAJ)

**PALABRAS CLAVE**

*Representaciones | Escritura académica | Curso de preparación universitaria*

## RESUMEN

En la compleja problemática del acceso igualitario a los estudios superiores, la cuestión de la alfabetización académica ocupa, sin dudas, un lugar sumamente importante. En su Proyecto Institucional, la UNAJ reconoce las diferencias en la formación de los ingresantes pero, también, destaca la necesidad imperiosa de desarrollar acciones pedagógicas destinadas al fortalecimiento de las competencias básicas de quienes ingresan en ella (UNAJ, Proyecto Institucional, p.777).

Este proyecto se propone indagar acerca de la construcción del objeto de conocimiento "lectura-escritura académicas" en las materias Lengua (del Curso de Preparación Universitaria) y Taller de Lectura y Escritura (del Ciclo Inicial) de nuestra universidad. Para ello, la investigación contempla el trabajo de campo con atención a: los materiales didácticos elaborados para el dictado de las asignaturas mencionadas; las representaciones acerca de la lectura y la escritura de los ingresantes a la UNAJ y el impacto que el cursado del CPU y del TLE produce en sus competencias como lectores y escritores; las representaciones acerca de la lecto-escritura y del estudiantado de la UNAJ por parte de los docentes de ambas cátedras.

En esta presentación se expondrán resultados acerca de las representaciones de la escritura que se desprenden de una encuesta autoadministrada realizada a docentes y estudiantes de la materia Lengua del Curso de Preparación Universitaria de 2015.

# INTRODUCCIÓN

La reflexión y la investigación sobre la lectura y la escritura, particularmente sobre las prácticas que se llevan a cabo en las instituciones educativas, se han instalado en el ámbito académico. Las dificultades que año a año manifiestan los alumnos en su pasaje de un nivel educativo a otro -escuela media a los estudios superiores-responden en gran medida a la falta de trabajo y reflexión sobre los códigos propios de la cultura escrita en los espacios de producción y circulación del saber. También es fundamental indagar, como punto de partida, acerca de las representaciones que cada estudiante posee sobre las prácticas de lectura y escritura vinculadas con el propio capital cultural. Diversas investigaciones han evidenciado la incidencia de tales representaciones en el modo en el que los estudiantes llevan a cabo las tareas de lectura y escritura y el posicionamiento didáctico desde donde las abordan.

A partir de una encuesta realizada a los ingresantes de la Universidad Arturo Jauretche, mientras cursaban el CPU (Curso de preparación Universitaria), fue posible comenzar una investigación sobre sus concepciones acerca de: ¿Qué es leer? y ¿Qué es escribir?. Las respuestas demostraron que leer y escribir, según las creencias de los encuestados, no serían procesos que deben seguir desarrollándose en los sucesivos niveles de formación, sino que para los ingresantes constituirían una herramienta acabada y sobre la que no habría avances ya que la lectura cumpliría su objetivo de identificación de palabras desde el código lingüístico y la escritura se centraría en problemáticas de normativa y /o caligrafía. El imaginario del alumno universitario sigue sujeto a esas prácticas generadas en su educación inicial pero no advierte el carácter comunicativo de la lengua, no distingue tipos textuales, géneros discursivos, super y macroestructuras. Uniformiza para tratar de aprobar y cerrar etapas. Accede al nivel académico o superior con las expectativas de que todo seguirá igual pero sus primeras manifestaciones en el nuevo espacio revelan que presentan problemas en la actividad interpretativa, dado que se han ejercitado en la decodificación pero desconocen la compleja organización discursiva de la lengua, por ejemplo: cómo el enunciador se construye en el enunciado; los roles que asume y la autoridad que se autoconfiere o de qué se habla cuando se menciona lo objetivo y lo subjetivo en un texto y las características del contexto social y situacional por nombrar algunas particularidades.

La idea de que leer es procesar información privilegia el tratamiento de datos, por encima del modo en que estos son incorporados discursivamente. Sin embargo, los diagnósticos revelan que los alumnos tienen dificultades de comprensión y de producción que no pueden ser explicadas únicamente por falta de conocimiento previo, ni por falta de planificación o revisión. Cuando un alumno no logra descubrir el planteo de un autor con respecto a un tema, muchas veces es el lenguaje mismo, la complejidad de la organización discursiva la que obstaculiza su tarea.

Las representaciones que los estudiantes traen a las instituciones educativas de nivel superior inciden sobre las operaciones cognitivas desplegadas en las prácticas de lectura/ escritura y en la activación de los conocimientos previos a la hora de producir un texto con el propósito donde se asuman como enunciadores y no como meros reproductores;  y en relación con la lectura, que pueda superar la modalidad de obediencia a la autoridad incuestionable del autor y a su mirada sobre un tema para objetar y cuestionar lo expresado.

Lograr identificar los procedimientos que los alumnos utilizan para sus prácticas constituye un corpus valioso para lograr apropiaciones en vistas a la lectura y la escritura académicas.

## METODOLOGÍA Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para el estudio exploratorio acerca de las representaciones que nos ocupan hemos elaborado y tomado encuestas a docentes y estudiantes que se encontraban finalizando el Curso Preparatorio de Lengua 2015.

La información recabada a partir de las respuestas obtenidas fue analizada en dos etapas. En un primer momento, se empleó una metodología cuantitativa que permitió codificar y categorizar las problemáticas que se presentaban con mayor evidencia en las muestras. En un segundo momento, se utilizó una metodología cualitativa, en términos de Vasilachis (2006:28), "que se interesa, en especial, por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y por los procesos; por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos". Atendiendo a las características que aluden a las particularidades del método, nuestra investigación se ajusta a los lineamientos propuestos por la autora citada quien afirma que "la investigación cualitativa es interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva. Emplea métodos de análisis y de explicación flexibles y sensibles al contexto social en el que los datos son producidos. Se centra en la práctica real, situada, y se basa en un proceso interactivo en el que intervienen el investigador y los participantes" (Vasilachis, 2006:29). En el marco de esta perspectiva metodológica, se han interpretado los resultados obtenidos.

En esta ocasión, con la intención de no exceder los límites de este trabajo, nos centraremos en tres ejes de análisis que entendemos fundamentales para el desarrollo de nuestro proyecto: las representaciones acerca de qué es escribir para estudiantes y docentes; los problemas que reconocen tener los estudiantes respecto de la escritura y las representaciones que tienen los docentes respecto de las dificultades que presentan los estudiantes a la hora de producir un texto académico.

Dado que tanto estudiantes como docentes son los principales sujetos de la investigación, las indagaciones se orientaron hacia estos dos grupos, se analizaron por separado para, luego establecer las vinculaciones que resultaran pertinentes. Para el primer eje planteado, la consigna fue la misma: "¿Qué es escribir?". En cambio, para los otros aspectos, las consignas tenían diferentes formulaciones para uno y otro grupo: a los estudiantes se les preguntó por sus propias dificultades y a los docentes, qué consideraban problemas de escritura.

En el caso de los estudiantes, fueron encuestados 114. En la encuesta, ellos debían completar algunos datos personales como edad y sexo, luego responder las preguntas inherentes a sus prácticas lectoescriturarias. Las categorías en función de las cuales se consideraron las respuestas obtenidas a la pregunta "¿Qué es escribir?" fueron las siguientes:

A. Utilización del código escrito con estrategias (*transformar en textos, oraciones que uno piensa, saber palabras y saber unirlas creando un texto que otro entienda).*

B. Utilización del código escrito sin estrategias *(plasmar en el papel lo que pienso y siento; saber comunicarse y hacerse entender a través de la escritura*).

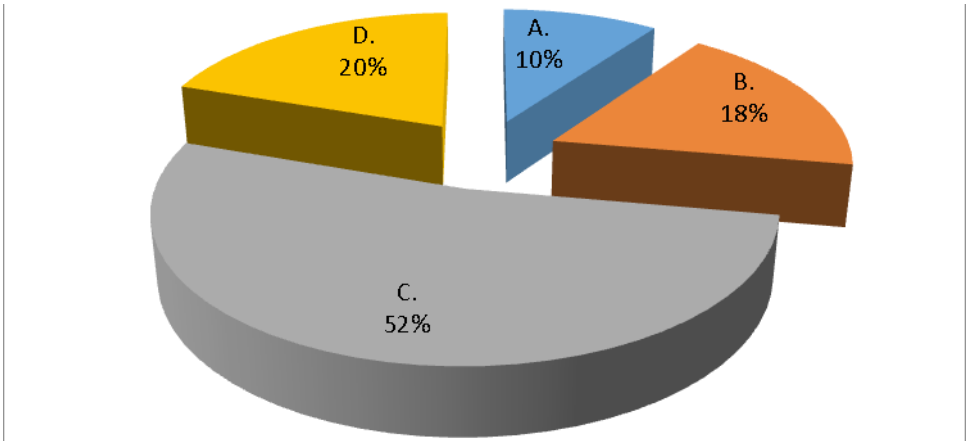
C. No aparece el código escrito en las respuestas *(presentar una idea formal o una información que se quiere transmitir; comunicar al mundo una idea u opinión).*

D. No contesta.

| Edad | A | % | B | % | C | % | D | % | | % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **17 a 22 años** | 5 | | 6 | | 12 | | 11 | | 34 | |
| | | 15 | | 18 | | 35 | | 32 | | 100 |
| **23 a 30 años** | 4 | | 9 | | 23 | | 5 | | 41 | |
| | | 10 | | 22 | | 56 | | 12 | | 100 |
| **31 años y más** | 2 | | 5 | | 24 | | 6 | | 37 | |
| | | 5 | | 14 | | 65 | | 16 | | 100 |
| **Total** | 11 | | 20 | | 59 | | 22 | | 112 | |
| | | 10 | | 18 | | 53 | | 20 | | 100 |

Se tuvo en cuenta, además, la variable relacionada con la edad de los encuestados: 17 a 22 años, 23 a 30 y 31 años y más.

El análisis de las respuestas nos permitió observar que el 53% de los estudiantes encuestados no toma en cuenta el código escrito (opción C); la escritura es considerada como un medio para exteriorizar el pensamiento, transmitir conocimientos o sentimientos. El 18% considera que la escritura consiste en la utilización del código escrito sin estrategias discursivas (opción B) mientras que el 9% seleccionó la opción A referida a la utilización del código escrito con estrategias. El 20% restante no responde.




De acuerdo con los datos obtenidos, la edad de los encuestados parece incidir en el tipo de respuesta dado que los de más edad (31 años y más) eligen, en mayor proporción (53%), la opción C mientras que los de menor edad (17 a 22 años) si bien toman C como el tipo de respuesta más seleccionada, lo hacen en menor porcentaje, un 35%. Se observa como significativo el porcentaje de estudiantes que no contesta (20%); de ese total un 32% corresponde a estudiantes de menos edad.

El segundo eje analizado corresponde a las respuestas vinculadas con los problemas que reconocen tener los estudiantes al momento de producir sus textos en forma escrita. Las categorías en función de las cuales se consideraron las respuestas obtenidas a la pregunta fueron las siguientes:

A. Falta de práctica

B. Falta de vocabulario

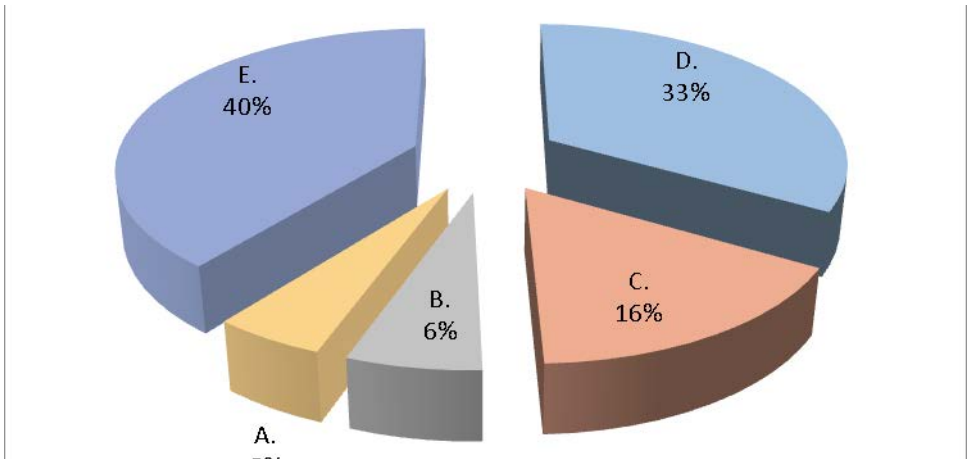
C. No sé expresarme

D. Ortografía y puntuación

E. No contesta

| Edad | | % | B | % | C | % | D | % | E | % | Totales | % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **17 a 22 años** | 2 | | 0 | | 6 | | 9 | | 17 | | 34 | |
| | | 6 | | 0 | | 18 | | 26 | | 50 | | |
| **23 a 30 años** | 2 | | 5 | | 5 | | 15 | | 15 | | 42 | |
| | | 5 | | 12 | | 12 | | 36 | | 36 | | |
| **31 años y más** | 2 | | 2 | | 7 | | 14 | | 13 | | 38 | |
| | | 5 | | 5 | | 18 | | 37 | | 34 | | |
| **Total** | 6 | | 7 | | 18 | | 38 | | 45 | | 114 | |
| | | 5 | | 6 | | 16 | | 33 | | 39 | | |

La mayoría de los encuestados que respondieron la pregunta (33%) considera que sus mayores dificultades escriturarias obedecen a problemas de ortografía y puntuación (Opción D). La edad parece tener poca incidencia en la respuesta seleccionada dado que las tres franjas etarias tienden a seleccionar la misma opción. El 16% de los estudiantes considera que su dificultad radica en no saber expresarse; en esta opción llama la atención la paridad entre las franjas etarias de mínima y de máxima (17 a 22 y 31 y más se igualan en un 18% del total).




Sin embargo, se observan diferencias respecto del segundo tipo de respuesta menos elegida (Opción B) que asocia las dificultades con la falta de vocabulario. En el caso de los estudiantes de menos edad (17 a 22 años) ninguno atribuyó sus problemas escriturarios a la escasez lexical, en tanto que la franja de 23 a 30 años la considera un factor determinante. Respecto de los estudiantes de más edad (31 años y más) observamos muy pocas respuestas en las que se reconoce la falta de práctica (opción A) y la falta de vocabulario (opción B).

Es llamativo el alto porcentaje de encuestados jóvenes (17 a 22 años) que no formula respuestas (50%).

En el caso de los docentes, el total de encuestados fue de 77. Ellos también debían completar algunos datos personales: edad, sexo y antigüedad en la docencia para, luego, responder las preguntas inherentes a sus prácticas áulicas. En este caso, cruzamos los datos de las respuestas con la variable antigüedad en la docencia.

Para analizar las respuestas a la pregunta acerca de la escritura, se tuvieron en cuenta las mismas categorías que para las de los estudiantes.

A. Utilización del código escrito con estrategias.

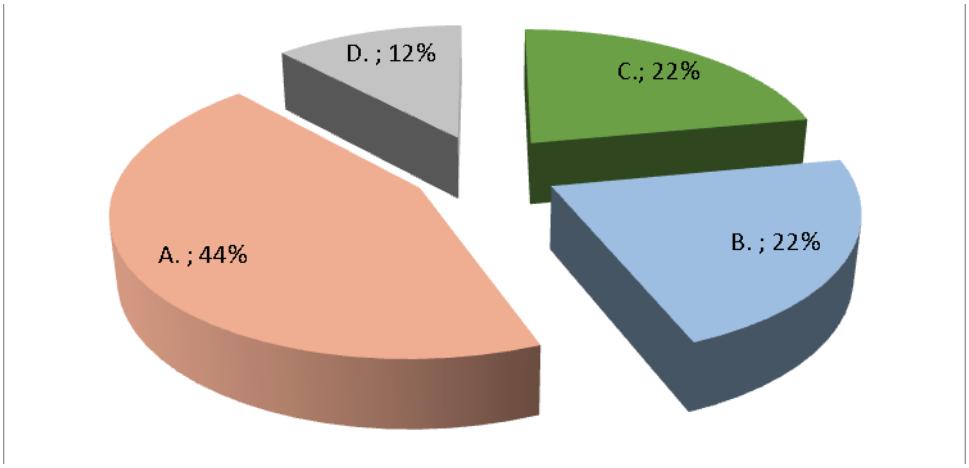
B. Utilización del código escrito sin estrategias.

C. No aparece el código escrito en las respuestas.

D. No contesta.

| Antigüedad docente | A | % | B | % | C | % | D | % | Totales | % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **1 a 10 años** | 15 | | 9 | | 11 | | 4 | | 39 | |
| | | 39 | | 23 | | 28 | | 10 | | 100 |
| **11 a 20años** | 18 | | 8 | | 6 | | 5 | | 37 | |
| | | 49 | | 22 | | 16 | | 13 | | 100 |
| **Total** | 33 | | 17 | | 17 | | 9 | | 76 | |
| | | 44 | | 22 | | 22 | | 12 | | 100 |

Del relevamiento realizado surge que el 44% del universo de docentes encuestados considera que la escritura supone "la utilización del código escrito con estrategias" (opción A). Este dato, al ser cruzado con la variable "antigüedad docente" arroja como resultado que los docentes que tienen más de 10 años de antigüedad, un 48%, eligió la opción A y, en segundo lugar, la opción que plantea la utilización del código escrito sin estrategias (22%). Otro 22% de los docentes, elige la opción C.




En relación con las representaciones de los docentes respecto de los problemas de escritura de los estudiantes, las categorías en función de las cuales se consideraron las respuestas fueron las siguientes:

A. No produce un texto coherente y cohesivo

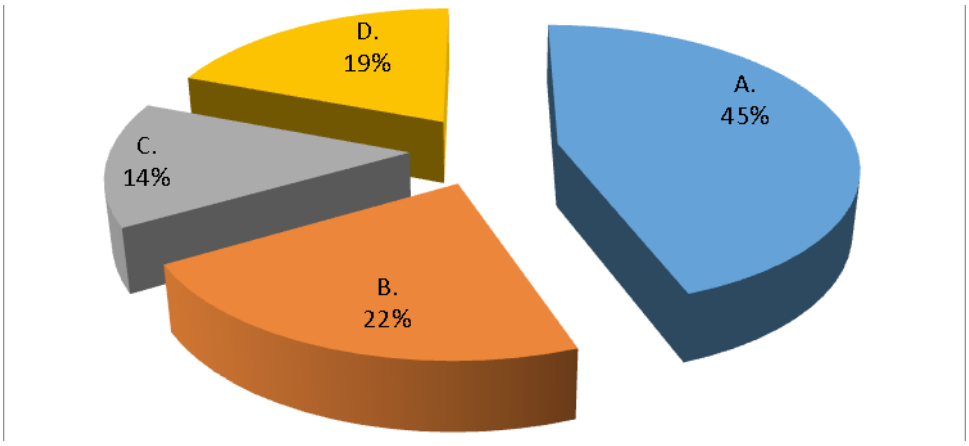
B. Desconoce reglas gramaticales

C: No reconoce situación comunicativa

D. Otros

| Antigüedad docente | A | % | B | % | C | % | D | % | Totales | % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 a 10 años | 18 | | 8 | | 4 | | 9 | | 39 | |
| | | 46 | | 21 | | 10 | | 23 | | 100 |
| 11 a 20años | 16 | | 9 | | 7 | | 6 | | 38 | |
| | | 42 | | 24 | | 18 | | 16 | | 100 |
| Total | 34 | | 17 | | 11 | | 15 | | 77 | |
| | | 44 | | 22 | | 14 | | 19 | | 100 |

El 44% de los docentes encuestados considera que los problemas más significativos se centran en la coherencia y en la cohesión de los textos producidos por los estudiantes; la segunda opción más elegida (22%) se vincula con el desconocimiento de las reglas gramaticales mientras que el 19% atribuye esas dificultades a múltiples factores: no reconoce situación comunicativa, escribe como habla, no jerarquiza los contenidos textuales.




Al tomar en cuenta la variable antigüedad docente, observamos que esta parece no incidir en el tipo de respuesta elegida dado que en ambas franjas los porcentajes resultantes no presentan diferencias significativas.

## CONCLUSIONES

Al comparar las respuestas de estudiantes y docentes, encontramos algunos resultados llamativos y otros, esperables.

Con respecto a la pregunta acerca de qué es escribir, vemos que las representaciones son bien diferentes entre docentes y estudiantes, dado que la mayoría de los docentes tiene en cuenta, en su representación, categorías ligadas al código escrito, al acto comunicativo y a las estrategias propias de la escritura. Llama la atención el porcentaje de docentes que no tiene en cuenta, en la formulación de sus respuestas, ni las estrategias ni el código escrito. Se deriva de las respuestas, a veces, concepciones más vitalistas de la expresión escrita o, otras veces, falta de precisión en la respuesta por el apremio del tiempo. En cambio, los estudiantes se refieren a la escritura como una forma de

comunicación y no atienden demasiado a las particularidades del código escrito y, menos aún, a las estrategias. Sus respuestas ponen en tensión las representaciones más comunes de la escritura académica y proponen otras posibles preguntas. Si el 81% no reconoce la utilización del código escrito con estrategias y el 53% no lo incluye en sus respuestas, ¿cuál sería, entonces, la representación de la escritura? ¿Sólo quedaría circunscripta a un medio para un fin a una herramienta funcional a una intención determinada, la comunicación interpersonal? ¿O se vincula con la necesidad emotiva de la expresión individual.

Es interesante cruzar los datos de los otros dos ejes. Los estudiantes consideran, en su gran mayoría, que sus problemas para escribir se circunscriben a la ortografía y la puntuación; otros, de manera más borrosa, señalan el no saber expresarse. Esta descripción de sus problemas responde a las categorías más tradicionales de una escuela que ya no existe pero que, indudablemente, aún rige en determinados criterios. Los estudiantes no se detienen en el orden y la organización de la información, en la jerarquización ni en la construcción de las frases sin que se detienen en lo que comúnmente se critica: la ortografía. En cambio, los docentes consideran como problema fundamental la falta de coherencia, de cohesión y los problemas gramaticales. Estas diferencias tan radicales en las representaciones de los problemas de escritura pueden explicar, de alguna manera, las dificultades que presenta el curso introductorio de lengua: los estudiantes parecen creer que saben lo que los docentes perciben como faltas pero reconocen como faltas lo que los docentes no consideran tan problemático.

## REFERENCIAS


Berger, P. y Luckmann, T. (1968) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.

Bernhardt, F. (2014). Géneros discursivos. En: Iglesias, G. y Resala, G. (comps.) *Elaboración de tesis, tesinas y trabajos finales. Diferentes modalidades. Pautas metodológicas. Indicadores de evaluación*. Buenos Aires: Noveduc. pp. 35-54.

Bidiña, A. y Zerillo, A. (coords.) (2013) *La lectura y la escritura en el ingreso a la Universidad. Experiencias con alumnos y docentes de la UNLaM*. San Justo: Universidad Nacional de La Matanza.

Brailovsky, D. y Menchón, Á. (2014). *Estrategias de escritura en la formación. La experiencia de enseñar escribiendo*. Buenos Aires: Noveduc. Caps. 4 y 5.

Braslavsky, B. (2003) "¿Qué se entiende por alfabetización?" *Lectura y vida*, *24*(2), pp. 1-17.

Carlino, Paula (1997) *Desarrollo de las estrategias de lectura y de escritura.* Tesis Doctoral. Microficha. Madrid: Centro de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

Carlino, Paula (2004) *Leer y escribir en la universidad.* Colección *Textos en Contexto* nº 6. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida. Disponible en: <http://www.lecturayvida.org.ar/LyVHome.html>

Carlino, Paula (2005) *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Disponible en: <http://www.fce.com.ar/detalleslibro.asp?IDL=5645>

Castro, C. et al. (s./f.) *Representación de la escritura científico-académica en profesores universitarios (2004-2005)*. Universidad Nacional de La Matanza. Disponible en: http://repositoriocyt.unlam.edu.ar/biblioteca/A097.pdf

Desinano, N.B. (2012) *Los alumnos universitarios y la escritura académica: análisis de un problema*. Rosario: Homo Sapiens.

Escalarea, L. y Bonnet, M. (2014) Identidades discursivas en la escritura de las disciplinas. Una enseñanza posible, una identidad compartida. En: Pablo Rosales y María del Carmen Novo (comps.), op. cit. pp. 43-51.

Kuguel, I. (2009) Géneros académicos y grados de especialización. En: GuiomarCiapuscio (coord.) *De la palabra al texto: estudios lingüísticos del español*. Buenos Aires: EUDEBA. pp. 95-127.

Lobato, A. (2013) "Representaciones sociales y didáctica: construcción teórica de un espacio común". *Magis*, *5*(11), pp. 277-295. Disponible en: http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/

López Casanova, M. (2015) Textos especializados y textos literarios en talleres universitarios iniciales. Fundamentos para su articulación en el material didáctico. En: Mar Campos Fernández Fígares, Manuel José de Lara Ródenas y José María Pérez Collados (eds.) *RELEYENDO: estudios de lectura y cultura*. León: Universidad de León, Área de Publicaciones. pp. 123-138.

Marín, M. (2015) *Escribir textos científicos y académicos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Tercera parte, capítulos XII, XIII y XIV, pp. 205-256.

Materán, A. (2008) "Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa". *Geoenseñanza*, *13*(2), pp. 243-248. Disponible en: http://148.215.2.11/articulo.oa?id=36021230010.

Natale, L. (coord.) (2012) *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines: UNGS.

Ortega, F.(comp.) (2011) *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Córdoba: Ferreyra Editor.

Tapia, S.M. (2016) *La corrección de textos escritos. Qué, cómo y para qué se corrige en Lengua*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Taylor, Ch. (2006) *Imaginarios sociales modernos*. Barcelona: Paidós.

Villalobos, J. Estrategias de revisión. Estrategias utilizadas por escritores en el nivel universitario. *Lectura y vida*, junio 2006. Disponible en: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n2/26_02_Villalobos.pdf/view>

# *PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ARTICULACIÓN ENTRE MATERIAS DE LA CARRERA INGENIERÍA INFORMÁTICA*

**JORGE OSIO** (UNAJ) - **CÉSAR ACQUARONER** (UNAJ) - **DIEGO ENCINAS** (UNAJ) - **JUAN SALVATORE** (UNAJ)
**DIEGO MONTEZANTI** (UNAJ) - **VALENTÍN GUAREPI** (UNAJ) - **MARTÍN MORALES** (IIYA UNAJ)

**PALABRAS CLAVE**

*Articulación en Ingeniería Informática | Metodología Didáctica*
*Aprendizaje Basado en Problemas | Software Embebido | Comunicación Ethernet*

## RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo mostrar la importancia de la articulación lograda entre un conjunto de materias de la Carrera Ingeniería Informática y el aporte de la misma a una metodología didáctica, basada en el aprendizaje basado en problemas, que contribuye en gran medida al aprendizaje de temas complejos como la programación de procesadores, la implementación de comunicaciones mediante la red de internet y la programación de aplicaciones visuales usando técnicas de programación orientada a objetos.

Uno de los factores que hace posible la articulación, es el hecho de que todas las materias intervinientes contemplan en sus contenidos prácticas aplicadas o laboratorios donde se realizan trabajos integradores. De esta manera, las prácticas realizadas en cada materia contribuyen al desarrollo de un sistema integral que se puede orientar a la resolución de cualquier problemática de la sociedad. Es importante remarcar que el aprendizaje basado en problemas no se materializa en el trabajo o laboratorio de una materia, si no que se implementa como la unión de los trabajos realizados en las materias intervinientes en dicha articulación.

En esta propuesta se considera de gran valor que los alumnos puedan aplicar los conceptos teórico, principalmente porque la posibilidad de aplicarlos facilita el aprendizaje y ayuda a fijar dichos conceptos. Pero, se considera aun más relevante la posibilidad de aplicar estos conceptos a la solución de problemas reales agregando una cuota de motivación a la realización de las Prácticas.

# 1 INTRODUCCIÓN

Básicamente, se plantea una metodología teórico-práctica aplicada a la resolución de problemas reales, donde se hilvanan los contenidos de materias de Hardware, Redes y Software de tal manera que al concluir los laboratorios de dichas materias se obtenga un sistema completo destinado a resolver problemáticas reales, como por ejemplo minimizar el consumo energético. Estas materias no pertenecen al mismo semestre de la carrera, así es que la implementación del sistema se irá desarrollando de manera lineal, comenzando por Organización y Arquitectura de Computadoras del segundo año de la carrera, Luego redes de computadoras II que pertenece al tercer año de la carrera y por último Metodología de Programación II que pertenece al segundo cuatrimestre de tercer año.

La primera etapa de la metodología corresponde a la programación de un sistema basado en un Procesador Cortex M3, desde donde se realizará la lectura de diferentes sensores que proveen información sobre iluminación, temperatura, presencia, posición, etc. Los datos obtenidos se transmitirán a la red mediante un módulo que provee conectividad inalámbrica a la red.

La segunda etapa consiste en un laboratorio realizado en Redes de Computadoras II, donde se implementa un socket cliente servidor, donde desde el cliente, procesador cortex M3 para lectura de sensores, se transmiten los datos hacia el servidor. Este Laboratorio involucra la implementación de un programa que se ejecutará en el cliente y otro en el servidor.

Para finalizar el sistema, se deberá implementar un Laboratorio en metodología de Programación II, que consista en realizar un software con características gráficas donde se pueda iniciar el servidor para la recepción de datos de interés.

## *1.1 Área de Enseñanza*

El área de enseñanza contempla la especialidad Arquitectura de Computadoras, Redes y Sistemas Operativos, que a su vez interactúa con el área de Software. Dentro de las materias involucradas se estudia el funcionamiento de las computadoras, los sistemas operativos que permiten utilizarlas y las redes de computadoras. A esta área se la vinculará con una materia de Software, donde se incorporan los conceptos de software, para la implementación de un entorno gráfico que funcioné como servidor.

## *1.2 Objetivos*

En la sección ”Objetivos y Contenidos ” se discutirá la importancia de realizar laboratorios específicos, en cada materia, que estén directamente relacionados entre sí, con el objeto de articular conceptos y herramientas de desarrollo para un sistema más complejo y abarcativo que permita resolver problemáticas concretas.

## *1.3 Metodología*

La metodología presentada se basa en el aprendizaje basado en problemas (Barrel, 1999), con el agregado de una fuerte articulación entre las materias más representativas de la carrera.

Se ha demostrado, durante varios años, en la materia Organización y Arquitectura de computadoras cuan eficiente es dicha metodología, aplicándola en el Laboratorio integrador. En la actual propuesta se busca innovar aplicando dicha metodología a un conjunto de materias de manera articu-

lada. La metodología involucra acompañar los fundamentos teóricos de cada materia con una fuerte parte práctica que permite desarrollar y ejercitar la capacidad de diseño y resolución de problemas.

## 2 OBJETIVOS

Los objetivos son los siguientes:

- Lograr la articulación de los contenidos más representativos de cada materia
- Realizar Laboratorios que permitan aplicar los contenidos a problemas reales
- Implementar sistemas complejos mediante la reutilización de trabajos realizados en materias correlativas. Esto permitirá aplicar el concepto de reusabilidad en todo lo desarrollado
- Resignificar los enunciados de las prácticas, dando un sentido al enunciado más profundo que el solo hecho de obtener un resultado

## 3 MATERIALES DE ESTUDIO Y HERRAMIENTAS DE TRABAJO

Para la implementación de esta metodología es estrictamente necesario lograr una estrecha relación entre los materiales de estudio y las herramientas de trabajo. Es por eso que en cada Laboratorio/Trabajo Práctico, siempre se agregará la información necesaria para que el mismo pueda ser desarrollado sin problemas. Por otro lado, el hecho de usar herramientas específicas de HW, hace necesario proveer materiales específicos para cada herramienta, ya sea, mediante apuntes de cátedra o mediante manuales o notas de aplicación relacionadas con las herramientas.

### *3.1 Materiales de Estudio*

- Bibliografía básica para el Laboratorio de Programación del Procesador para lectura de Sensores [2-5]:
  - Libro de Programación en C (Galeano, 2009)
  - Libro de sistemas embebidos (Patterson; Hennessy, 2002)
  - Libro de Arquitectura de Computadoras (Stallings,2012)

  Manuales Técnicos y notas de aplicación [6] y [7]:
  - Descripción del procesador Cortex M3 (Yiu, 2010)
  - Descripción del software de Programación LPCxpresso y el kit de desarrollo (NXP, 2011)

- Bibliografía para el laboratorio de redes de computadoras [8]:
  - Descripción de la comunicación TCP/IP mediante un socket cliente servidor (Tanenbaum, 2002)

- Implementación del servidor mediante un entorno gráfico [9]: y [10]:
  - Programación Orientada a Objetos (Booch, 1999)
  - Programación en Lenguajes Java con Objetos (Perez, 2008)

## 3.2. Herramientas de Trabajo

Para el Laboratorio de Organización y Arquitectura de Computadoras:

Dentro de las herramientas de trabajo se deben incluir Computadoras, como herramientas indispensables para realizar toda la parte de Programación en todos los laboratorios/Trabajos Prácticos. Las herramientas de trabajo indispensables para llevar a cabo la metodología son:

- Kit de Programación LPC-Link y Microcontrolador LPC1768, (ver fig. 1)

- Placa Base para aplicaciones con periféricos, (memoria externa, interfaz RS-232, micrófono, sensores, display Oled y módulo wifi.

- Software IDE LPCxpresso, Permite crear proyectos en C para Microcontroladores de 32 Bits basados en Microprocesadores ARM de la Firma NXP, (ver Fig. 2). Integra un conjunto de Herramientas que permiten compilar y hacer depuración (debugging) en circuito.

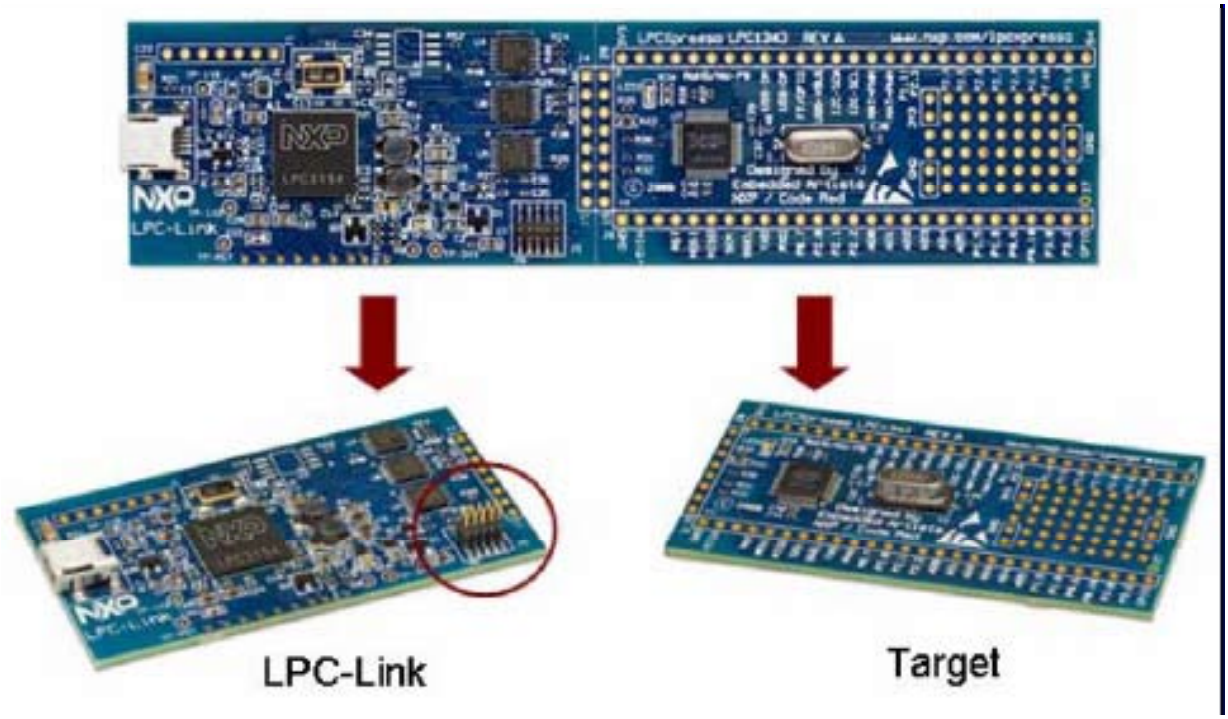



**Fig. 1. El KIT de desarrollo LPCxpresso LPC1768 está formado por el LPC-Link, el cual es un programador que permite programar toda la Familia de Microcontroladores de NXP y hacer debugging en Circuito. Adicionalmente viene acompañado por un Target que contiene un Microcontrolador LPC1768 con un Microprocesador ARM Cortex M3 para Aplicaciones.**

### *Para el Laboratorio de Redes de Computadoras II:*

En este Laboratorio se utilizan dos programas en java para implementar un socket cliente servidor TCP/IP, los cuales se deben ejecutar en dos máquinas conectadas en red.

### *Para el Laboratorio de Metodología de Programación II:*

Se utiliza un compilador Java que corres sobre el entorno de desarrollo integrado Eclipse, (ver Fig. 3)

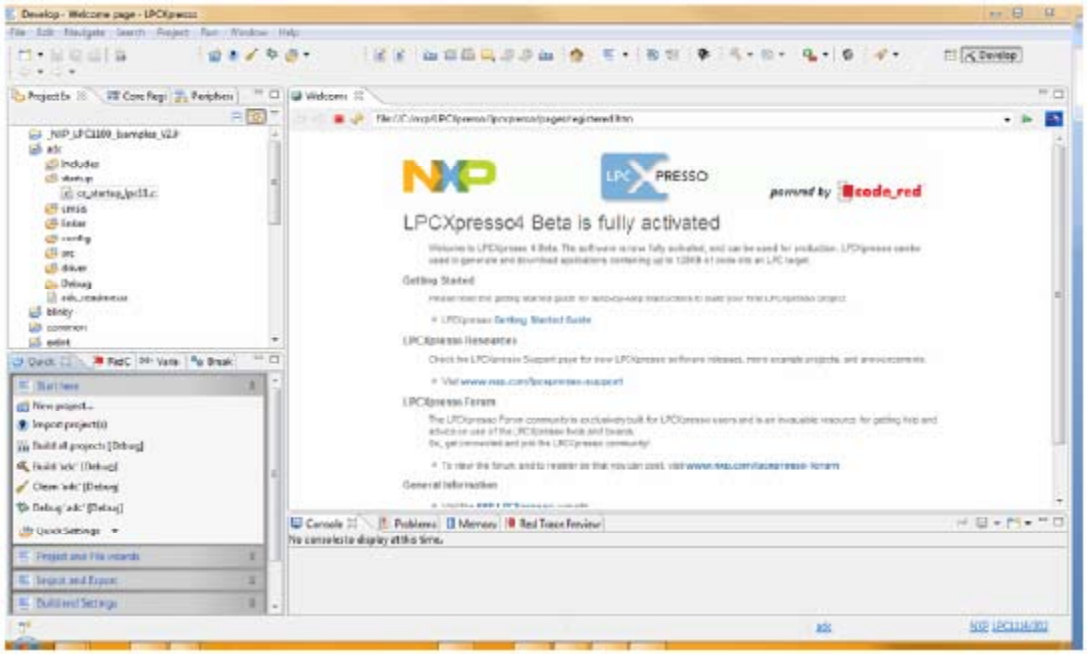



**Fig. 2. Entorno de Desarrollo Integrado LPCxpresso, que permite Programación en C y debugging en circuito para Microcontroladores de NXP basados en Microprocesadores ARM Cortex.**

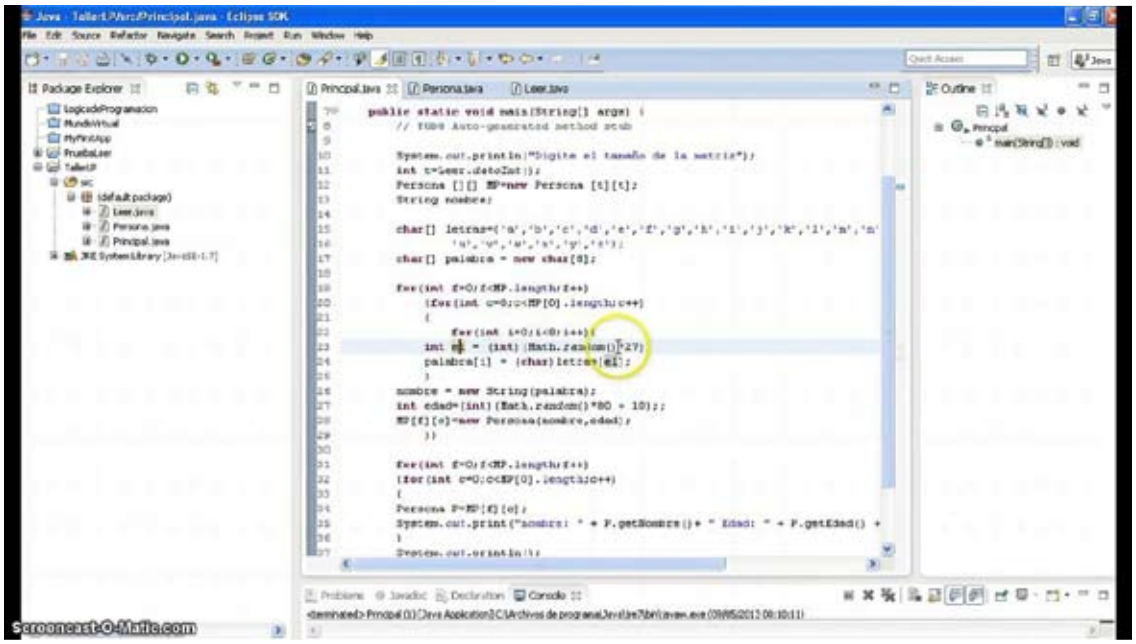


**Fig. 3. Entorno de Desarrollo Integrado Eclipse, que permite Programación Orientada a Objetos en Lenguaje Java.**

## 4 CARACTERÍSTICAS DE LOS LABORATORIOS

Para la realización de los laboratorios se presentan los contenidos teóricos necesarios, para luego aplicarlos en la práctica mediante las herramientas de desarrollo basadas en Software de Programación C para Sistemas embebidos y Software de Programación Orientado a Objetos en Java.

Para el laboratorio de Software embebido se deberá desarrollar los siguientes conceptos teóricos:

- Características de la Programación en Lenguaje C
- Funcionamiento del microprocesador
- Características de las Librerías de la placa de desarrollo
- Características de la comunicación wifi y comandos de configuración

Para el Laboratorio de redes II se deberán desarrollar los siguientes conceptos:

- Protocolo TCP/IP
- Conceptos Socket TCP cliente servidor
- Implementación y configuración de un socket cliente servidor

Para el Laboratorio de Programación orientada a objetos:

- Se deberán desarrollar los conceptos de objetos
- Se deberán explicar las características del Lenguaje Java
- Se deberá describir el uso y configuración del entorno eclipse.

El laboratorio de Organización y Arquitectura de Computadoras incluye, además de la programación del sistema, un kit de Desarrollo y varios periféricos que permiten combinar el diseño de sistemas digitales con la programación de microprocesadores y así cumplir los objetivos de la materia. Este trabajo presenta una metodología de enseñanza de Microprocesadores, con una etapa de aplicación de los Microprocesadores en el diseño de sistemas digitales mediante programación de software para sistemas embebidos.

La propuesta se encuadra dentro del Método inductivo básico a través de programación y pruebas de funcionamiento mediante kits e instrumental de diseño de sistemas embebidos. Este método se considera apropiado, teniendo en cuenta el contenido a enseñar y la necesidad de incluir la enseñanza de programación de sistemas embebidos basado en sistemas procesadores.

Para esta nueva metodología, que incluye un laboratorio integrador que se va realizando a lo largo de la carrera y articula los principales conceptos de las materias troncales, se realizó una prueba piloto con un alumno avanzado. En la misma se obtuvieron excelentes resultados, en función de la implementación de un sistema que lee valores de temperatura e iluminación y los transmiten mediante un módulo wifi a un servidor que ejecuta el programa de la Fig. 4, donde se puede iniciar la conexión, enviar comandos y recibir información sobre el estado de los sensores,

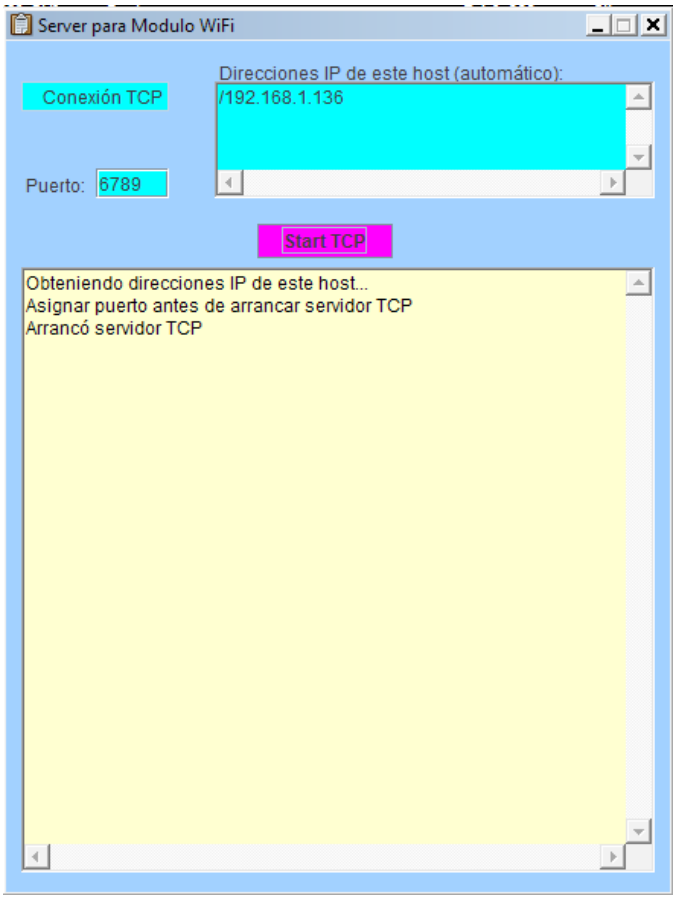



**Fig. 4.** Software Servidor desarrollado por Alumnos.

## 5 METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA

Para la implementación de esta metodología se requiere el respaldo de un docente fuertemente capacitado para dar soporte a los problemas de configuración/tecnológicos y ayudar a los alumnos a desarrollar la capacidad de razonamiento sobre los temas en cuestión.

La metodología de enseñanza tiene en cuenta cuatro factores principales para la instrucción del Alumno.

El primer factor consiste en hilvanar los temas previstos para los distintos Laboratorios. Esto se logra por un lado, indicando de manera teórica como los elementos vistos anteriormente se relacionan para formar un sistema complejo mediante la vinculación de varios elementos.

De la misma manera se integran los contenidos desde la descripción de un Microprocesador, que a su vez permite el manejo de un módulo wifi, para el cual se deben aprender conceptos de redes. Luego, se deben comprender los conceptos de servidor TCP para implementar un software en java que cumpla con las funcionalidades que este requiere.

Los dos Factores principales están muy estrechamente ligados y coordinados para lograr instruir al alumno de manera que pueda fijar los conocimientos teóricos mediante la aplicación práctica de los mismos.

## 5.1 METODOLOGÍA TEÓRICA

Las clases teóricas se dictan mediante filminas ilustrativas que permiten al alumno apreciar detalles de Imágenes y gráficos de manera interactiva. Los temas teóricos están diagramados de tal manera que los alumnos puedan fijarlos mediante la correspondiente clase práctica, de manera casi simultánea.

### *5.2 Metodología Práctica*

La metodología práctica está diagramada en tres laboratorios, tal cual se describieron en la sección 4. Todos los laboratorios se realizan en computadora, con diferentes herramientas. En cada clase los alumnos tienen una introducción a las prácticas, la cual es dictada por el profesor y luego se realizan las aplicaciones correspondientes al tema en cuestión.

Es importante destacar que los alumnos forman comisiones de tres integrantes para realizar los Laboratorios, los cuales deben ser entregados en una fecha preestablecida para la posterior corrección.

En el primer Laboratorio se presenta una práctica que consiste en introducir al alumno en aplicaciones básicas y en las características de un microprocesador (en cuanto a registros, set de instrucciones, códigos de operación y modos de direccionamiento). Luego, la siguiente etapa consiste en la programación y simulación de ejercicios que requieren el manejo de datos de entrada/salida y de módulos de comunicaciones.

Cabe aclarar que previo a la realización de un programa en cualquiera de los laboratorios, se debe realizar el diagrama de flujo describiendo el funcionamiento que deberá realizar el mismo. Este tipo de ejercicios hace que el alumno desarrolle la capacidad de planificar el programa y de resolver problemas.

## 6 CONCLUSIONES

Como conclusión se pudo demostrar que esta metodología ayuda al alumno a familiarizarse con las principales herramientas informáticas y provee una buena preparación para el desempeño profesional.

Entre las aptitudes adquiridas a lo largo de los tres laboratorios sobresalen:

- La Capacidad investigativa
- El incremento de la capacidad de razonamiento
- Rápida comprensión de los temas estudiados en teoría que fueron aplicados en los laboratorios. Se pudo determinar que las preguntas relacionadas con estos temas son bien respondidas en las evaluaciones parciales.

## REFERENCIAS

1. Barrel J. (1999) Aprendizaje basado en Problemas, un Enfoque Investigativo. Buenos Aires, Argentina: Editorial Manantial.

2. Programación de Sistemas Embebidos en C, Gustavo Galeano, Ed Alfaomega, 2009

3. D. A. Patterson, J. L. Hennessy: Embedded Microcomputer Systems Real Time Interfacing. Ed Thomson 2da Edition 2002

4. Computer Organization and Architecture Designing for Performance (8th Edition) –William Stallings

5. Computer Organization and Architecture, (9th Edition, 2012) - William Stallings

6. The definitive guide to the ARM-Cortex M3, Joseph Yiu, Elsevier Inc, 2010

7. Getting Started with NXP LPCXpresso, Revisión 11.1, Diciembre de 2011

8. Tanenbaum, A. Computer Networks. Editorial Prentice Hall (ISBN: 9780130661029). Ed. 4°. Año 2002. (Unidad I)

9. Commer, D. Internetworking with TCP/IP Vol. I. Editorial Prentice Hall. Ed. 5°. Año 2006. (Unidad IV)

10. "Object Oriented Design: With Applications" Booch, G. (1991)

11. "Aprendiendo Java y Programación Orientada a Objetos" Gustavo Perez, 2008.

# *EXPERIENCIAS DE MOVILIDAD DOCENTE EN PARÍS: VINCULACIÓN UNAJ-UPEC*

**MIRTA AMATI** (CIC-UNAJ) - **PATRICIA ALI** (UNAJ) - **MYRNA INSÚA BELFER** (UPEC, UNIVERSITÉ PARIS-EST CRÉTEIL)

**PALABRAS CLAVE**

*Movilidad docente | Relaciones Internacionales | Convenios*

## RESUMEN

La Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación Argentina, desde el año 2009, implementa el Programa de Movilidad Docente que incluye los destinos de París y Madrid. El mismo está destinado a profesores regulares de las universidades nacionales con el objetivo de colaborar en el mejoramiento de la calidad de la docencia de grado y posgrado y en el fortalecimiento de los proyectos de investigación que se realizan.

La UNAJ se ha presentado regularmente a cada convocatoria del Programa. En las dos últimas se establecieron vínculos con la Universidad de Paris-Est Créteil (UPEC).

En el primer año, se realizó una propuesta de formación e investigación sobre el "presente histórico": las conmemoraciones nacionales en Argentina y en Francia y las mediaciones culturales en la lucha por las memorias, en particular el 25 de mayo, el 2 de abril y el 24 de marzo.

Este año, la realización de una investigación acerca de las políticas de inclusión a estudiantes con discapacidad en la educación superior francesa haciendo especial énfasis en la mirada sobre la inclusión de estudiantes ciegos y sordos.

Es importante destacar que las experiencias de intercambio no se reducen exclusivamente a los objetivos iniciales presentados en la elaboración de las propuestas, sino que se establecen vínculos por los que surgen nuevas ideas y proyectos. Con los cambios de cada coyuntura y luego de las movilidades se van proponiendo actividades derivadas del intercambio inicial. Así además de la movilidad a UPEC también contamos con charlas de una investigadora de la universidad parisina en la UNAJ, con quien realizamos el trabajo que presentamos en estas Jornadas.

Actualmente nuestra universidad está en tratativas para la firma de un convenio con la UPEC para lo cual integrantes de dicha universidad viajarán próximamente a Buenos Aires. Esta comitiva también tiene como objetivo desarrollar un proyecto relacionado con memoria y derechos humanos en el que también participarán la Universidad Nacional de Hurlingham y la Universidad de Salamanca.

Las experiencias de movilidad docente también pueden generar nuevos vínculos con otras instituciones (como en el caso con Sciences Po) y afianzar los ya iniciados (como el caso de Paris 1 con quien se ha avanzado en la concreción de firma de un convenio de cooperación).

Desarrollar proyectos de estas características inician un camino de construcción de redes de conocimiento en las que se materializa la diversidad, la multidisciplinariedad y la transversalidad. La convivencia e intercambio de integrantes de comunidades académicas diferentes enriquece la calidad formativa, la producción de conocimiento y los resultados enriquecen las experiencias de vida en cada territorio.

## LA MOVILIDAD: EL PROGRAMA DE LA SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS Y RELACIONES INTERNACIONALES DE LA UNAJ

Los Programas de Movilidad de Docentes universitarios se desarrollan como iniciativas conjuntas entre universidades de diferentes países y regiones, donde la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, tiene un rol central tanto en la selección de los docentes como en la posterior evaluación y rendición de los proyectos de movilidad. Esta ayuda económica permite a los docentes desarrollar sus planes de trabajo. En el caso de la movilidad a Francia, es la Casa Argentina de la Cité Internationale Universitaire de París, el espacio que aloja a los docentes investigadores quienes desarrollan sus proyectos en distintas universidades parisinas.

Las movilidades tienen como principal objetivo, colaborar en el mejoramiento de la calidad de la docencia de grado y de posgrado así como fortalecer los proyectos de investigación. Justamente el intercambio y la vinculación entre docentes de Argentina con colegas de Francia permiten analizar y contrastar teorías, metodologías, resultados de investigación y de experiencias educativas así como comparar programas y proyectos de investigación y extensión. De este modo, se favorece el intercambio entre docentes, cátedras y grupos de investigación homólogos en instituciones universitarias francesas y argentinas, esperando que la movilidad sea el puntapié inicial de convenios y proyectos conjuntos.

Desde la UNAJ, es la Dirección de Relaciones Internacionales la que gestiona la movilidad con el objetivo de que el intercambio de experiencias y los proyectos que los docentes ejecutan en París, mejore la calidad de enseñanza, la investigación y el posicionamiento de nuestra universidad a nivel mundial. De este modo, el programa busca la vinculación territorial a través del desarrollo de vínculos docentes, académicos y científicos.[1]

El contacto entre los docentes de distintas instituciones es producto de las actividades cotidianas que se desarrollan en el marco de investigaciones, ya que somos parte de una comunidad que históricamente se dedica a la producción y enseñanza-aprendizaje del conocimiento, comunidad

1 Ver el Informe de gestión de la Dirección de Relaciones Internacionales de la UNAJ en: https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2016/03/001-informe-UNAJ-RRII.pdf

construida a partir del intercambio de las producciones científicas dentro de un mismo campo disciplinar o de estudio, atravesando fronteras institucionales y nacionales. Así, en la vinculación interinstitucional es tan importante la política de internacionalización y la gestión de los estamentos estatales (de la Secretaría de Políticas Universitarias o de la Dirección de Relaciones Internacionales de las Universidades) como el contacto del trabajo cotidiano en investigación entre colegas de distintas instituciones. Así, el programa se cimenta tanto en la comunicación interinstitucional y formal como en la comunicación personal, menos formalizada, propia del trabajo en redes o de los trabajos de distintos equipos de investigación y de formación de grado y de posgrado.

## LAS MOVILIDADES A LA UNIVERSIDAD DE PARIS-XII UPEC

La primera movilidad docente de la UNAJ a la UPEC se realizó en el 2015. El plan de trabajo de Mirta Amati se centró en conmemoraciones de la Argentina que se realizan en Francia. Dicha docente, articuló de este modo su proyecto de investigación UNAJ-Investiga sobre memoria y nación en la Argentina de los Bicentenarios con los aniversarios conmemorados en París. Producto de una indagación previa, las fechas de Argentina son estudiadas y/o conmemoradas tanto en jornadas académicas como en eventos socioculturales que se realizan en Universidades, en la Embajada y en la Maison Argentine de la Cité Universitaire: las conmemoraciones de la Revolución de Mayo, de la Declaración de la Independencia, el último golpe dictatorial y la guerra de Malvinas.

Las relaciones entre Argentina y Francia alrededor de esta cuestión ha pasado por revisar influencias y confluencias de procesos franceses y argentinos en distintos periodos históricos, con diferentes perspectivas y objetos de estudio: desde la historia de las ideas a la historia cultural, analizando símbolos, patrimonios y representaciones mediáticas. Abordar los modos de rememoración de estas fechas en Francia nos permitió acceder a modalidades y dispositivos culturales y académicos, a los modos del recuerdo de eventos pasados y a los marcos sociales que –en el presente- encuadran esas memorias: ¿cuáles son los grupos y sectores considerados legítimos para dichas conmemoraciones argentinas en Francia?, ¿cómo se combinan, se articulan o diferencian las conmemoraciones estatales, las sociales, las académicas?, ¿qué tipos de producciones se realizan desde las ciencias sociales y humanas y desde las artes?

Además de los materiales documentales recabados y las entrevistas realizadas sobre las memorias nacionales argentinas en Francia, realizamos una serie de charlas para docentes- investigadores de la UPEC que están trabajando en proyectos con líneas de investigación similares o bien, desarrollando sus doctorados. En función de esto, fue demandada la temática de la comunicación y la mediación en torno a museos y exposiciones que nos permitió además de exponer teorías y metodologías, comunicar las modalidades de trabajo de vinculación universitaria que desarrollamos desde el área de cultura del Centro de Política y Territorio.

Por otra parte, la estadía en París permitió vínculos académicos con otras instituciones parisinas, con investigadores y artistas que realizaron diferentes obras con motivo del reclamo por la soberanía de Malvinas, que al momento de la movilidad fue un tema de agenda para la Embajada, la Casa Argentina y la Casa de América Latina en París, docentes investigadores, artistas y autoridades realizaron distintas acciones al respecto.

Además estas acciones permitieron vincularnos con otras universidades nacionales ya que otros docentes-investigadores estaban realizando dicha movilidad en el mismo periodo, como es el caso de la UNLA.

Así, no sólo se relevaron datos bibliográficos sino que se encontraron aportes de diversas fuentes y eventos sociocomunicativos que no se restringen a las conmemoraciones: diversos actos (en la Maison de l´Argentine, en la Embajada Argentina); exposiciones; producciones de obras de arte; ediciones especiales en revistas. Producto de ese "hallazgo en campo" tuvimos que reformular el tema específico, conservando la problemática general, los métodos de abordaje y los marcos teóricos.

Del mismo modo, si bien se respetaron las actividades propuestas en la universidad de recepción, nos pidieron cambiar la temática: de la propuesta inicial sobre conmemoraciones, nos demandaron trabajar sobre el concepto de "mediación", central en el estudio de la comunicación y la memoria, entre los que se encuentran las instituciones como los museos.

Por esto, las clases y encuentros se reprogramaron teniendo en cuenta la temática demandada. Además, se realizaron encuentros con las autoridades para conversar sobre el futuro convenio así como con tesistas y con docentes que pudieron consultar -por fuera de la charla- sobre la temática y sobre cuestiones teórico-metodológicas.

La flexibilidad para "adaptarnos" al campo francés, tanto a su patrimonio archivístico como a sus campos disciplinares, nos permitió alcanzar resultados e impactos positivos ampliando los objetivos previstos en un inicio. Por un lado, relevar materiales e información que desconocíamos y que enriquecerá nuestras tareas de investigación y docencia. Por el otro, estrechar lazos inter-universitarios que nos permitirán realizar futuros convenios (marco y específicos) e intercambios de alumnos, becarios, docentes-investigadores. Uno de ellos es el que comentamos debajo.

En 2017 producto de la convocatoria realizada en 2016 se realizó una nueva experiencia. En este caso la docente representante de UNAJ presentó como propuesta de trabajo realizar una indagación sobre las políticas de inclusión de personas con discapacidad en la Universidad.[2] El objetivo era realizar un análisis comparado entre las acciones que se llevan a cabo en Argentina y en Francia. Dado el corto tiempo disponible y la amplia variedad de tipos de discapacidad se optó por centrarse en las estrategias de inclusión de estudiantes ciegos y sordos. En primer lugar se realizó un relevamiento y análisis sobre la legislación disponible en torno a la problemática. De este análisis surgió que la ley aprobada por Naciones Unidas en 2005 tuvo un impacto importante en la vida de las personas con discapacidad tanto en Argentina como en Francia. De esta ley surgió, en 2007, la "Charte université Handicap" elaborada por el Ministerio de Enseñanza Superior y de Investigación, el Ministerio de Trabajo, Empleo, Formación Profesional y Diálogo Social y por el ministro delegado encargado de las personas discapacitadas y lucha contra la exclusión que depende del Ministerio de Asuntos Sociales y Salud de Francia. Esta Carta de derechos para los estudiantes con discapacidad en la Universidad contiene los protocolos a seguir para la inclusión social y laboral.

En el caso de la UPEC, existen dos áreas que se encargan de atender a los estudiantes con discapacidad respondiendo a lo normado por la Carta, la oficina de salud y el área de discapacidad. Esta normativa brinda un encuadre importante a las universidades sobre cómo proceder.

2 Ver https://www.unaj.edu.ar/disertacion-de-docente-en-universidad-paris-creteil/ (consultado en agosto de 2017)

La entrevista con la responsable de discapacidad de la UPEC y la posibilidad de presenciar dos instancias de exámenes a un estudiante ciego permitieron generar intercambios en torno a las situaciones que se plantean ante los diversos tipos de discapacidades.

En lo que respecta al vínculo entre la Upec y la Unaj, el camino iniciado en la experiencia previa abrió puertas para esta nueva experiencia y también logró afianzarlo a partir de la participación en actividades realizadas por la Facultad de Lenguas, Letras y Ciencias Humanas llamada Les L de la nuit, se trató de una actividad realizada por docentes y estudiantes en distintos idiomas.

Desde esta facultad invitaron a la docente de Unaj a participar como asistente y como disertante en el marco de unas Jornadas de Estudio organizada por la Facultad sobre Espacios, movimientos y territorios. La participación en este tipo de actividades permite un conocimiento y reconocimiento que va más allá de los temas puntuales de investigación, permite generar lazos de confianza y espacios de intercambio de ideas de los que pueden surgir nuevas propuestas de acción en conjunto.

Además del contacto con la Universidad receptora, la movilidad permitió generar nuevos vínculos con otras instituciones de París como Science Po. El contacto con funcionarios de esa universidad, no solo del área de discapacidad que representó un gran aporte para el relevamiento propuesto para la movilidad docente, sino para que surjan nuevas iniciativas de trabajo en conjunto para investigadores y estudiantes. En este sentido, se iniciaron conversaciones respecto al financiamiento acordado entre el CIN y la UPSCC para realizar investigaciones conjuntas entre docentes investigadores de UNAJ y de Science Po.

A partir de vínculos previos realizados con la carrera de Economía de la Université Paris 1 Sorbonne se mantuvieron reuniones para el afianzamiento del vínculo y por motivo de la investigación en curso. Si bien la firma del convenio con esta Universidad de Paris fue producto del trabajo realizado por la Dirección de Relaciones Internacionales y el Instituto de Ciencias Sociales y Administración de UNAJ, la continuidad del contacto permitió realizar reflexiones sobre los pasos a seguir una vez formalizado dicho convenio.

Además, durante la estadía de movilidad en la casa argentina, la docente de UNAJ participó de una Jornada de Estudios que tuvo como eje el Populismo. Esta fue una oportunidad para tomar contacto con investigadores de distintas universidades y también con la Revista De Signis. La institución organizadora de dicho evento, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, se mostró interesada en tomar contacto con la Unaj para diversas acciones de intercambio como la posibilidad de realizar un doctorado en cotitulación. Con la llegada a Argentina de un representante de dicha institución seguramente se podrá dar continuidad al

## LOS INTERCAMBIOS EN LA UNAJ

Con el objetivo de fortalecer los lazos existentes y proyectarse hacia el avenir, la UNAJ participó activamente de la venida de un miembro de la comunidad académica de la UPEC posibilitando que ésta se hiciera efectiva. Una de las motivaciones que impulsaron este encuentro radicó en la voluntad de organizar una charla informativa en la cual pudieran hacerse extensivos a otros profesores e investigadores de la UNAJ, los primeros frutos del intercambio con París.

La primera visita de la UPEC a la UNAJ se realizó en marzo de 2016, en el transcurso de la semana del 40 aniversario del golpe de Estado en Argentina.3 Que tuviera lugar en esta fecha no es un dato menor puesto que el tema de las conmemoraciones colectivas de los hitos históricos que marcan a una sociedad era ya un eje de interés común entre las dos universidades. En la mencionada charla, Mirta Amati dió cuenta de los resultados del trabajo realizado en París y Myrna Insua presentó los ejes de su trabajo de investigación. Este se focaliza en "El estatus de la palabra del sobreviviente de los campos argentinos de detención, tortura y desaparición durante el periodo 1975-1984, en la construcción de la memoria del pasado reciente". En un segundo tiempo, ambas investigadoras abordaron las particularidades de la manera en la que se investiga en Francia y de las dificultades culturales y prácticas que deben sortearse para lograr una inserción provechosa en el corto periodo de estadía en el exterior que prevé el programa de movilidad docente. En este sentido, la experiencia de Amati fue esclarecedora para los futuros candidatos al programa de movilidad. Además, ambas intervinientes se explayaron sobre las similitudes y diferencias existentes entre una y otra universidad y sobre las características de IMAGER/CREER, laboratorio de recepción de investigadores de la facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Université de Paris-Est, asociado a la UNAJ y ente que financió en esa ocasión, el viaje de la investigadora.

Nuevamente invitada por la UNAJ, en agosto de 2016, Myrna Insua ofreció una charla intitulada "La fábrica de élites: una mirada crítica sobre las últimas reformas del sistema educativo francés".4 En esta conferencia, la enseñante, presentó algunas pistas para interpretar las reformas que, en el área de educación, fueron llevadas adelante en Francia durante los años de gobierno de François Holllande (Partido Socialista). Así, se analizaron la modificación de ritmos escolares, la transformación del colegio, las consecuencias de la reforma del liceo y de la admisión pos bachillerato. Y muy particularmente se habló de la reforma del sistema de formación de profesores y del concurso que los habilita a ejercer como tales. Además en esa oportunidad, se presentaron las características del sistema de educación francés y cómo, aún partiendo de la buena voluntad de los actores políticos y educativos, la educación nacional francesa produce, reproduce y profundiza las desigualdades socio-económicas y culturales de los alumnos generando en su seno dos escuelas, una para élites, que funciona particularmente bien como reproductora de un modelo determinado de "saber", y otra para la mayoría de la población que excluye de más en más a los enseñandos de las bases del desarrollo de una verdadera y fecunda "littératie" para todos. Este encuentro fue un espacio de intercambio particularmente fructuoso con docentes de distintas materias, especialmente con los de la Escuela Secundaria de la UNAJ. Es de esperar que, en el futuro, un nuevo marco de colaboraciones asocie el Master de formación de profesores de español de la UPEC y el futuro liceo de la UNAJ. En esta ocasión, el viaje se realizó sin financiamiento económico de parte de las dos universidades y es una muestra de un espacio común que crece más allá de los acuerdos financieros puntuales.

## EN VISTAS AL FUTURO: CONVENIOS, PROYECTOS E INTERCAMBIOS

En estos días, la UNAJ y la UPEC se aprestan a poner en ruta un acuerdo marco que vinculará a las dos universidades por un período de al menos cinco años. Por esta razón, la vice decana de

3 Ver https://www.unaj.edu.ar/programa-de-movilidad-docente-a-paris-dra-mirta-amatti/ (consultado en agosto de 2017

4 El Power Point que resume los principales temas abordados en la charla está a disposición de los interesados en la Dirección de Relaciones Internacionales de la UNAJ. Sobre el encuentro: https://www.unaj.edu.ar/fabrica-de-elites-myrna-insua-analizo-el-sistema-educativo-fra

investigación de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas, la catedrática Graciela Villanueva, viajó para encontrarse con el rector de la UNAJ, Lic. Ernesto Villanueva. Este acuerdo tendrá su centro en el área de las Ciencias Sociales y del Instituto de Estudios Iniciales dado que es desde allí que se ha comenzado a trabajar conjuntamente. También en esta área se están coordinando los dos primeros proyectos que verán la luz bajo la égide UNAJ-UPEC. El primero de ellos consiste en una serie de videoconferencias que asociará el trabajo de dos cátedras/materias, una por cada establecimiento. Por la UPEC participarán los profesores y alumnos de la cátedra de Estudios de la civilización hispanoamericana, (América Latina) del tercer año de licencia de la carrera de español. El segundo proyecto, mucho más ambicioso, consiste en la creación de un "Atlas pedagógico interactivo de la memoria de la violencia política de América Latina y de España en el siglo XX". Orientado a proporcionar herramientas pedagógicas inéditas y contemporáneas sobre la resignificación local de los hechos que han forjado la historia de estas naciones, el objetivo que se propone este proyecto es que alumnos y profesores de la UPEC y de la UNAJ trabajen mancomunadamente para alimentar esta herramienta pedagógica con sus propias investigaciones y reflexiones. Este proyecto pretende ir creciendo tanto en la diversidad y procedencia de sus integrantes (un convenio similar será firmado muy prontamente con la Universidad de Hurlingham y hay otros en curso con las universidades de Lecce en Italia y Salamanca en España) como en sus propuestas educativas. El concepto de memoria (s) que orienta el proyecto, es el de memoria viva y en este sentido se espera que los aportes sean transdisciplinarios y abarquen tanto la Academia (estudios sobre el pasado reciente, estudios antropológicos, museológicos, literarios, sociológicos) como creaciones artísticas diversas (relatos, música, pintura, cine, etc). El producto al cual se espera llegar es un Atlas cuya interactividad permita la geolocalización del lugar de memoria y su señalización a partir de los aportes mencionados.

La UPEC recibirá el próximo año un nuevo docente de la UNAJ en el marco del programa de movilidad y espera que recíprocamente, sus docentes y doctorandos por un lado y sus estudiantes por el otro puedan beneficiarse de los acuerdos y compartir un espacio de trabajo, estudios e investigación con sus pares argentinos.

Como presentamos anteriormente, las movilidades docentes permitieron comenzar vínculos e intercambios que generaron otros. En este sentido, es interesante señalar que cada contacto que se inicia resulta extensible a toda la comunidad universitaria como una especie de reacción en "cadena aprovechable" no solamente por aquel que lo inicia sino por el resto.

Por otra parte, formalizar y dar un encuadre legal a las acciones conjuntas, como es la firma de un convenio, permitirá afianzar proyectos comunes y desarrollar programas de docencia e investigación por medio de la colaboración de recursos existentes en cada institución. La reciprocidad supone el conocimiento e intercambio de ambas universidades.

En este sentido, hay ciertas características que permiten pensarlas como homólogas y cooperantes más allá de los diferentes continentes en los que se emplazan y las distintas tradiciones que tienen. La UNAJ es una universidad del conurbano y la UPEC, una universidad de suburbio. Ambas cuentan con alumnos cuya pertenencia socioeconómica y cultural es muy distinta a las de los estudiantes pertenecientes a las elites que, tradicionalmente, accedían a los estudios universitarios.

Ambas Universidades tienen en común que son establecimientos situados en el conurbano y en ellas hay una verdadera dinámica orientada a que aquellos estudiantes que, por razones de desigualdad territorial o de ingresos no tienen acceso a las universidades capitalinas, puedan ingresar, mantenerse y finalizar sus estudios si tienen el deseo de obtener un diploma universitario. La UPEC

cuenta con importantes bibliotecas separadas por disciplina y además permite que bajo el sistema llamado "derogatorio" los estudiantes que trabajan y no pueden tener una cursada regular accedan a los exámenes finales. La UPEC tienen una matrícula de estudiantes importante que supera los 20.000. Crece año a año. La oferta de carreras de grado y masters es considerable y diversa. Sin embargo, su ADN es la importancia que esta institución le otorga al contacto humano y que en el centro de su filosofía pedagógica se ubique la relación alumno-profesor. http://www.u-pec.fr/

La UNAJ fue creada en diciembre de 2009 e inaugurada en el 2010; está ubicada en el Partido de Florencio Varela, lindando con Berazategui y Quilmes, distritos todos de la zona sur de la Provincia de Buenos Aires. Esta zona se caracteriza por no haber tenido una oferta educativa del nivel superior universitario y, en un contexto con predominio de sectores sociales desfavorecidos que en pocos casos han tenido posibilidades de acceso a la universidad. El perfil de estudiantes se destaca por ser de primera generación de universitarios en el grupo familiar (considerando a la madre con hasta secundario completo), y también en ser los primeros con estudios secundarios completos en sus familias. Un alto porcentaje trabaja tanto en el nivel formal como en el informal y un 30% de los estudiantes al 2015 percibía algún tipo de beca de ayuda económica. Aproximadamente un 35% no posee afiliación a algún servicio de salud.

El promedio de edad de la matrícula descendió de 27 a 26 años notándose una importante feminización especialmente en carreras como trabajo social y en las carreras que se dictan en el Instituto de Ciencias de la Salud.

La Unaj es una universidad que tiene como ejes centrales de funcionamiento la inclusión y la calidad educativa. Entendiendo que el acceso a la educación superior es un derecho, y que la Universidad debe ser útil para el desarrollo y la mejora en la calidad de vida del territorio donde está inserta. También entiende que el conocimiento es una construcción social producto de la vinculación con los distintos actores sociales del territorio.

Tanto las características comunes en ambas instituciones como aquellas particularidades de cada universidad permiten sostener un futuro trabajo cooperativo.

Si bien el convenio se firmará en breve, ya se desarrollaron distintas actividades y comenzamos a planificar otras. Creemos que estas acciones e intercambios -como este artículo y la presentación en las jornadas de la UNAJ-, permiten estrechar vínculos institucionales y, también, tendrán *un efecto en todas las funciones que desarrollamos en la universidad: docencia, investigación y extensión: repensar nuestros modos de producir conocimiento(s), cultura(s) y memoria(s) en la UNAJ.*

## COROLARIO

Como lo reflejáramos en las páginas precedentes, los intercambios entre la UNAJ y la UPEC se han ido manifestando de diferentes maneras. Ahora bien, si hay un aspecto para resaltar dentro del marco de estos intercambios, es la actuación como "facilitadora" de las autoridades administrativas del servicio de relaciones internacionales de la UNAJ. Esto ha posibilitado la gestación de un vínculo humano cualitativamente sustancial entre las dos universidades. La riqueza de este vínculo, de este "hacer diferente", ha permitido que respetando y manteniendo las singularidades de cada parte, se estableciera un diálogo de calidad entre los investigadores de un lado y del otro del Atlántico. En suma, para que haya acuerdos que funcionen es necesario personas que los hagan vivir y es esta voluntad la que se expresa sin fallas tanto desde la UNAJ como de parte de Paris-Est Creteil.

**Visita de la Vicedecana de la UPEC Graciela Villanueva y Myrna Insua a la UNAJ, recibida por el Rector Ernesto Villanueva, el responsable de Relaciones Internacionales Mariano Fernández Ameghino y la docente-investigadora Mirta Amati.**

# *DISCUSIONES EN TORNO A LOS PROCESOS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LENGUA INGLESA EN LA UNAJ: MEMORIA DE LO CONSTRUIDO Y UNA ARGUMENTACIÓN ACERCA DE LA CENTRALIDAD DE ESTOS PROCESOS COMO CUESTIÓN DE JUSTICIA DISTRIBUTIVA EN EL ACCESO A LA EDUCACIÓN*

**GABRIELA ANSELMO** (UNAJ) - **MARIANO MONTSERRAT** (UNAJ) - **EUGENIA GIUSSANI MARÍA** (UNAJ)

**PALABRAS CLAVE**

*Comprensión lectora | Inglés | Memoria*

## RESUMEN

La creación de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) como universidad pública nacional de carácter inclusivo plantea, desde sus inicios, desafíos inéditos en los niveles de estudios superiores en nuestro país. Este trabajo plantea la necesidad de resguardar una memoria acerca de lo realizado en el área de comprensión lectora en lengua inglesa desde sus comienzos, con el fin de preservar, analizar y socializar este proceso de construcción colectiva inserto en el marco fundacional de la UNAJ. Una posible comprensión de los desafíos presentes y futuros en esta área requiere de una efectiva socialización académica intra-universidad que dé cuenta de la importancia que cuestiones tales como el acceso a un adecuado proceso de comprensión lectora en una lengua extranjera como el inglés se constituye en un factor central en el acceso al bien social conocimiento, una puesta en cuestión del rol que la lengua inglesa tiene como elemento de distinción (Bourdieu, 1979) en nuestro país, obturando un acceso más democrático a dicho saber, reconociéndolo como cuestión de justicia distributiva en una democracia plena. Este trabajo se plantea entonces como una primera aproximación a estas discusiones a fines de problematizar, sistematizar y socializar el estado de situación del área en la actualidad, a la vez que plantear desafíos futuros y posibles vías de acción a la luz de sociedades cada vez más complejas y diversificadas en sus saberes y en los circuitos diferenciados de acceso al conocimiento.

## TRABAJO:
*Reflexiones teóricas*

En esta sección del trabajo intentaremos esbozar una breve argumentación acerca de la relevancia de la enseñanza de la comprensión lectora en inglés en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). Creemos que desarrollar dicha argumentación es necesaria como uno de los posibles puntos de partida que nos permita articular una configuración de sentidos en relación a la tarea que realizamos diariamente, y que, complementariamente, sea también útil para dialogar con diversos posicionamientos teóricos que pueden contribuir a seguir reflexionando y mejorando nuestros dispositivos de trabajo. Dicho intento requiere de un breve recorrido por cuestiones que atraviesan tanto la reciente historia institucional de la Universidad y su misión fundacional, como otras relacionadas con el lugar que la lengua inglesa ocupa en un mundo globalizado, en la realidad de nuestro país y en la realidad local del territorio en el que se inserta nuestra casa de estudios. Es en la intersección compleja de estas problemáticas donde, posiblemente, puedan esbozarse argumentaciones de naturaleza crecientemente compleja, buscando dejar de lado posicionamientos reduccionistas y binarios que sólo contribuyen a obturar la posible transformación de la realidad, teniendo siempre como norte el mejor desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes en la universidad.

Desde el mandato fundacional de la UNAJ, la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en lengua inglesa se enmarca dentro del Área de Idiomas, inserta en el Centro de Política Educativa (CPE). Los diferentes niveles en que se articula atraviesan transversalmente a todas las carreras que se dictan en la universidad. De esta forma, en el nivel inicial de Inglés Extracurricular, estudiantes de diferentes carreras e institutos realizan su cursada en forma conjunta, lo que se traduce en una saludable socialización con otros estudiantes que se encuentran adquiriendo formas diferentes de alfabetización académica en diferentes disciplinas. En los niveles superiores, denominados Aplicados, los estudiantes de Institutos, ahora en forma separada, trabajan sobre la comprensión lectora en textos concernientes a sus disciplinas de estudio, desde la Ingeniería en Petróleo, Ingeniería en Transporte, Bioingeniería, a las carreras de las Ciencias de la Salud, como las Licenciaturas en Enfermería, en Organización y Asistencia de Quirófanos, en Kinesiología, y en Medicina. Cada Instituto y Carrera respectivamente, a través de su Plan de Estudios, determina la cantidad de niveles de comprensión lectora en Inglés que poseerá, y que variará de un mínimo de uno (Inglés Extracurricular) a un máximo de tres (que incluye a éste y dos niveles aplicados, entendiéndose por aplicado la utilización de textos concernientes a una determinada área disciplinar, de complejidad creciente y atendiendo a las especificidades de tales áreas). La descripción anterior de la estructura del área obedece no sólo a socializar su estructura con aquellos que no están familiarizados con ella, sino a deconstruir la lógica profundamente democrática que subyace a dicha forma de organización como mecanismo de democratización del conocimiento. Algunas de las argumentaciones que sustentan dicha lógica pueden llegar a parecer de sentido común, ya que frecuentemente circulan en las percepciones y representaciones sociales acerca del lugar de la lengua inglesa en la actualidad, sin embargo, es con éstos sentidos generalizados de lo común con los que creemos debe dialogarse para interpelarlos reflexivamente, a fin de aportar un apoyo argumentativo sólido que permita pensar el presente del área, pero también imaginar horizontes posibles de acción en el futuro.

Un argumento de carácter general que sustenta el trabajo realizado en el área se encuentra, por un lado, en la importancia de la lengua inglesa en el acceso al bien social conocimiento en un mundo crecientemente globalizado, y por el otro, en el lugar que ocupa en el marco de nuestro país, donde puede argumentarse que, en la actualidad, sigue funcionando a la forma de un obturador que marca una de las diferencias en términos de capital cultural necesario para el acceso a una eventual

movilidad ascendente, concebida ésta en términos generales. En términos teóricos, dicha conceptualización se enmarca en la noción de *distinción*, sostenida por Bourdieu en *La distinción, crítica social del juicio* (1979). Bourdieu propone que aquellos que poseen acceso a grandes volúmenes de capital cultural, tales como la educación, tienen mayores posibilidades de determinar aquello que se entiende como "gusto", dentro de una sociedad determinada. Aquellos pertenecientes a sectores sociales sin acceso a tal capital, aceptan eventualmente tal distinción, o diferenciación entre alta y baja cultura, como legítima y natural, y como resultado, no son capaces de acceder a ellas por falta de acceso o acceso parcial a otras formas de capital, léase, económico y social. De esta forma, se legitiman formas de reproducción social donde aquellos privilegiados con tales capitales tienden a asegurarlos para sus propios descendientes y donde aquellos que no cuentan con ellos, luchan por su acceso, aún en forma parcial.

Bourdieu señala que en esta adquisición de capital cultural intervienen formas de internalización de preferencias tanto por objetos como por conductas, para individuos que se perciben a sí mismos como miembros de una clase social específica. En este sentido, cabe señalar que un acceso de excelencia a la lengua inglesa en nuestro país ha sido restringido por razones socio-económicas y culturales a una élite, que en ámbitos educativos se materializó, en términos generales, en los circuitos de escuelas bilingües de lengua inglesa o en las escuelas públicas pertenecientes a universidades públicas nacionales, además de una relativamente reciente creciente intensificación de las horas dedicadas al estudio de la lengua inglesa en escuelas primarias y secundarias del sector privado (las llamadas escuelas con inglés intensivo, que sin llegar a ser bilingües, se presentan como una opción intermedia entre las horas asignadas en forma curricular y la jornada doble bilingüe) o en las experiencias limitadas de las escuelas plurilingües del sector público en CABA. Por razones obvias, el acceso a dichos circuitos se encuentra restringido a las grandes mayorías nacionales por razones tanto económicas, como sociales y de pertenencia de clase. Así, un dominio de la lengua inglesa en términos cuasi-nativos, se ha constituido en un elemento de *distinción* para una clase social con grandes volúmenes de acceso a capital económico, social y cultural. Estos elementos de distinción se encuentran asociados a otros, como el uso del rugby como deporte para varones y el hockey para mujeres, sobre todo en las escuelas bilingües en lengua inglesa. Asimismo, la estructura estas escuelas busca replicar en mayor o menor medida la de las escuelas inglesas de mayor prestigio del sector privado, con la distribución de los alumnos en "houses" (casas), cuya pertenencia puede inclusive convertirse en parte del legado familiar (Tiramonti, 2008).

Históricamente, la alianza estratégica de nuestro país con el Reino Unido dio lugar a una preferencia por el inglés británico como elemento lingüístico constitutivo de dicha distinción. El circuito de escuelas bilingües tiene su origen con la llegada de los trabajadores británicos que construyeron nuestro sistema ferroviario nacional. El predominio del inglés británico será puesto en jaque con el ascenso de los Estados Unidos de América al lugar de primera potencia mundial luego de la Segunda Guerra Mundial, predominio que se acentúa particularmente en la actual etapa de la globalización donde el inglés global (Global English) tiende a estar fuertemente asociado con la versión del idioma proveniente de los Estados Unidos, centro tecnológico y cultural-mediático con una enorme presencia en el mundo occidental y en el resto del mundo.

El mencionado predominio y monopolización socio-cultural de las élites argentinas en cuanto al objeto cultural lengua inglesa se traduce en formas de reproducción social donde aquellos en situaciones de privilegio se quedan con los mejores recursos, aún en condiciones de competencia abierta, como es el caso de becas de estudios en el extranjero ofrecidas por embajadas o fundaciones extranjeras, cuyos ganadores tienden a ser estudiantes de escuelas bilingües de clase media alta o de los

circuitos educativos mencionados con anterioridad. Las clases medias, sin un acceso a la educación bilingüe en lengua inglesa en estos términos, han optado en forma creciente por formas de compensación, tales como el estudio extracurricular del idioma en instituciones o centros privados, conocidos popularmente como culturales. Estas estrategias de clase utilizadas por los padres de clase media para la mejora de la situación de su progenie, intentando, de esta forma, emular y compensar las elecciones de las familias de las clases más privilegiadas, han sido estudiadas extensamente por Ball (2003).

Esta gravitación de gran parte de la sociedad hacia la adquisición de una segunda lengua como el inglés no puede ser comprendida en profundidad sin dar cuenta, aunque sea muy brevemente, del lugar que dicha lengua ocupa en el mundo en la actualidad y de las percepciones que circulan en las sociedades acerca de los beneficios de adquirirla. Con el fin de complejizar dicho análisis, podemos hacer uso del concepto de Bourdieu de *capital lingüístico* (1991) a través del cual sugiere que los recursos lingüísticos (la competencia en lenguas específicas) se encuentran diferencialmente distribuidos entre los miembros de una sociedad dada, y que la posesión de ciertos recursos lingüísticos específicos, tales como una versión competente y prestigiosa del inglés, provee acceso a oportunidades sociales mejoradas, tales como oportunidades de mejores empleos, que se convierten entonces en formas concretas de capital económico. En este sentido, el inglés deviene en una "commodity" de alto valor global, y una inversión en su aprendizaje provee, para quien lo adquiere, de futuras ganancias económicas como formas de retorno de dicha inversión.

Esta creencia, independientemente de su constatación empírica con la realidad, sustenta en gran parte el deseo del acceso a dicha lengua no sólo en nuestro país, sino en el mundo. Y es en este sentido que debemos remarcar el uso del término creencia: las personas portan creencias, ideologías y actitudes acerca de las lenguas, que luego se traducen en los usos y prácticas que hacen de ellas (Seargeant, 2012: 14). A modo de ejemplo, es una creencia ampliamente generalizada que dominar el inglés abre amplias posibilidades laborales y dicha creencia se potencia aún más cuando es explícitamente formulada en las políticas lingüísticas de ciertos países (Seargeant, 2011:19).

Estos sistemas de creencias e ideologías acerca de la lengua inglesa dan lugar a un debate académico y político amplio que puede, en forma esquemática, visualizarse como constituido por dos extremos: por un lado, la *hegemonía,* en términos Gramscianos, del inglés en el mundo puede ser conceptualizada como el resultado del *imperialismo lingüístico* de países como los Estados Unidos de América o el Reino Unido, o, situándose en el otro extremo, como un recurso positivo para el desarrollo mundial de carácter estrictamente neutro, a la manera de una herramienta instrumental desprovista de cualquier otro factor constituyente. Aspiramos a enmarcarnos en una tradición sociolingüística que, como posición alternativa, intente dar cuenta de procesos y dinámicas más complejas y matizadas, que no son orquestados solamente desde un único centro de poder, sino que se transmiten, materializan, son resistidos y se transforman por diversas razones culturales, políticas y económicas en formas que son locales a la vez que globales.

En relación a la posición en este debate que tiene como eje al imperialismo lingüístico, esta postura se entrelaza inextricablemente con la noción de *diversidad lingüística*, donde en su versión más radical se percibe al inglés como una amenaza a la supervivencia de otras lenguas (Seargeant, 2012: 25). Esta es una posición que creemos no debe ser minimizada y debe ser abordada en forma franca y directa, ya que este debate global que tiene lugar a nivel de las supra-regiones, estados nacionales, regiones subsumidas en los estados nacionales e incluso hasta ciudades (léase caso Quebec), se traduce en formas materiales al nivel de las políticas lingüísticas macro, meso y micro, en las decisiones concretas de política lingüística y asignación de recursos económicos y creación de materias que,

en instituciones como nuestra universidad, forman parte de los planes de estudios de las carreras. Este debate, formulado en estos términos, exige el planteamiento de varios interrogantes: ¿por qué habría que dar lugar a estudios de comprensión lectora en inglés, y no llevarlos a cabo en otra lengua, europea, originaria, vecina, indígena, de señas, sabiendo que nuestra universidad se posiciona como inclusiva, respetuosa de las minorías entre las que se encuentran las minorías lingüísticas? La forma en que esta pregunta es usualmente formulada por los defensores a ultranza de las minorías lingüísticas y del imperialismo lingüístico da lugar a un falso dilema que confunde priorización de recursos con exclusión o incompatibilidad de otras opciones, que son valiosas en sí mismas por una diferente serie de argumentos y sobre las que se debe seguir investigando y trabajando en términos de políticas y lineamientos concretos.

Una respuesta provisional a esta pregunta puede partir de un análisis de la lengua inglesa y su rol actual en el mundo. Como hemos señalado con anterioridad, el acceso a ésta es percibido como una forma de capital cultural y lingüístico a lo largo del globo. Es esta creencia generalizada la que la convierte en una commodity deseable a los ojos de una gran parte de la población a los fines de acceder a formas más amplias de ascenso social. Es este hecho distintivo el que la diferencia de otras lenguas, sean tanto de uso por amplias poblaciones (léase formas de chino), como lenguas minoritarias o formas de dilectos nacionales, cualquiera sea el origen geográfico y cultural. No se trata de que operen apreciaciones estéticas, culturales, de clase social, siquiera político-ideológicas. Una vez que ciertos mecanismos de distinción operan sobre las sociedades y se muestran consolidados, ciertos rumbos de acción se convierten en cuasi-determinados para las grandes mayorías, que las perciben como un bien deseable al que debe accederse en la carrera por una movilidad social ascendente. La construcción de dichas percepciones no constituye un hecho casual, sino que como ya hemos mencionado, se correlaciona fuertemente con el posicionamiento actual de la lengua inglesa en el mundo y su trayectoria histórica, a la vez que con las mencionadas trayectorias históricas locales.

Entonces, a los fines de ilustrar algunos de los posibles ejemplos de la influencia global del inglés, puede señalarse, en primer lugar, que esta lengua es hablada por más de 1.000.000 millones de personas como segunda lengua extranjera, es decir, como medio de comunicación y en la academia, entre aquellas personas que no comparten una misma lengua, lo que la convierte en el idioma más hablado entre no nativos en el mundo, aún a pesar de los esfuerzos de los distintos Estados por gestionar sus recursos lingüísticos y posicionar otras lenguas, como es el caso del español . Estas cifras muestran la importancia que la enseñanza del inglés como lengua extranjera ocupa en la actualidad. En este sentido, es interesante mencionar la posición que nuestro país ocupa en el Índice de Competencia de Inglés 2016 (English Proficiency Index 2016) del Foro Económico Mundial. Este índice mide el nivel de competencia de los hablantes y la calidad de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en países donde no es la lengua materna. En su versión más reciente, se midió el desempeño de 72 países, en el que la Argentina ocupó el puesto número 19. Es destacable notar que nuestro país es el país latinoamericano con mejor desempeño, clasificado como alto, cuando el sistema utilizado va desde muy alto a muy bajo. La Argentina se encuentra, por desempeño, en un nivel similar al de países europeos como Bélgica, Suiza o Portugal. El primer lugar del ranking es ocupado por los Países Bajos, donde la enseñanza de la lengua inglesa se realiza a través de la educación pública obligatoria y abarca el nivel inicial, primario y secundario.

Además, puede señalarse el predominio de la lengua inglesa como lengua académica de comunicación internacional, donde el acceso a las publicaciones en las más prestigiosas revistas científicas es exclusivo para aquellos investigadores que lo dominan o tienen acceso a traductores calificados. Por otro lado, la circulación de la información a nivel general en internet se realiza centralmente en

lengua inglesa. A modo de ejemplo, un reconocido recurso como Wikipedia posee en la actualidad 5. 443. 000 millones de artículos en inglés, seguido por el español (1.344.000 millones) y el chino mandarín (1. 068.000 millones) (consultado en agosto del 2017). Estas cifras muestran no sólo la importancia global de la lengua inglesa, sino que para aquellos que usan este recurso regularmente es de sencilla constatación que muchos artículos en español son meros resúmenes de los artículos originales en la versión en lengua inglesa.

Otro interesante ejemplo en este sentido es el de la industria de la música. Allington (2012) realiza un estudio explorando la relación entre los flujos de canciones que circulan en los medios y el idioma inglés, midiendo en el año 2010 la bajada de canciones vía iTunes en el mundo anglófono, en países como Estados Unidos, el Reino Unido y Australia, introduciendo a Francia como cuarto país no anglo-parlante. Entre los resultados, que se replican en otros países, se halla que las primeras cuatro canciones bajadas en Francia se encuentran totalmente en inglés, donde, irónicamente, desde 1994 la industria musical se encuentra protegida con cuotas que regulan una cuota obligatoria para la música en idioma francés. Esto se repite en Japón, que cuenta con una de las tres industrias musicales más importantes a nivel global. A pesar de esto, señala Allington, ninguna otra industria musical tiene el nivel de dominio global de la industria musical estadounidense. Aunque es cierto que la circulación de música u otros objetos culturales es siempre de doble vía, también debe señalarse que el predominio de la música en inglés sigue siendo notable. En este sentido, señala Abeles (2012), que posiciones como la *Macdonalización* del mundo (Ritzer, 1993), aunque útiles para captar la dimensión global de este fenómeno, contribuyen a invisibilizar su carácter de intercambio de vías múltiples. Cualquier forma de globalización se presenta siempre como mucho más compleja y multi-direccional que una forma uniformizante y unívocamente impuesta de dominación.

Otro ejemplo ampliamente reconocido de este predominio global es el de las películas y series estadounidenses como formas de exportación cultural y lingüística. Si se la compara en términos de ganancias con el segundo mercado cinematográfico del mundo, como es el de la India, Allington (2012: 237) compara los 51.000 millones de dólares obtenidos por Hollywood en 2002, con los 1.300 millones de dólares obtenidos por la industria de la India. Dicha diferencia obedece a la fusión de los estudios estadounidenses en corporaciones globales que controlan sus productos en su totalidad, desde la producción hasta la distribución, pasando por el mercado del merchandising, que incluye música, juguetes, comidas rápidas, y juegos de video. Todo esto en lengua inglesa. El impacto de estas industrias del entretenimiento en las percepciones de las personas acerca del inglés no debebía ser subestimado ya que contribuyen, sin duda, al posicionamiento de una determinada cultura y su lengua como un objeto de deseo aspiracional para muchos alrededor del globo o, alternativamente, de formas de resistencia, para muchos otros (Abeles, 2008).

Los ejemplos anteriormente citados contribuyen a formar y moldear las percepciones, ideologías y usos y costumbres que las personas tienen en relación a la lengua inglesa. Como hemos visto, parecen ser de carácter global y se expresan también en nuestro país y en nuestro territorio local. A los fines de ilustrar un claro ejemplo, en nuestra universidad, estudiantes de Ingeniería en Petróleo se enfrentan a material de estudio existente sólo en inglés, a veces proveniente de la misma YPF, el cual es publicado por la compañía sólo en versión en lengua inglesa debido al carácter internacional de este complejo sector industrial. La realidad instrumental se impone aquí por sobre cualquier otra consideración. La importancia que la lengua inglesa posee en la actualidad se presenta, como en tantos otros espacios, con total crudeza. Además, confluye con los intereses estratégicos de soberanía nacional de nuestro país. Dada esta configuración material, probablemente no exista ingeniero en petróleo que, forzado a elegir entre aprender inglés u otra lengua en particular, deje al primero

de lado, si aún no posee el nivel de competencia necesario para desempeñarse adecuadamente en sus estudios y profesión. No se trata de discriminación de otras lenguas en función de prejuicios culturales o lingüísticos, sino de imperativas necesidades concretas para el desarrollo profesional. En términos generales, la necesidad de un adecuado desempeño en lengua inglesa, tanto en su comprensión lectora como en el desarrollo de todas las macrohabilidades, va en incremento en la mayoría de las áreas en las que pueda pensarse, lo que inevitablemente obliga al diseño de mecanismos que contribuyan a su acceso a las mayorías, dado su carácter de elemento de distinción amplia entre clases sociales, tal como se ha señalado.

Tal carácter internacional de la explotación de recursos naturales se intersecta además, y ya a nivel áulico, con las expectativas de los docentes en dicha/s carrera/s, fundamentalmente, habiendo los estudiantes ya accedido a una determinada etapa en ella: una competencia avanzada, al menos de comprensión lectora, se espera como un hecho dado, y no como una cuestión a ser trabajada dentro de estos espacios académicos específicos, sino que necesitan haber sido adquiridos por los estudiantes con anterioridad. En términos de Bourdieu, dicha habilidad o competencia opera como una forma de distinción entre aquellos estudiantes que pueden ya haber accedido a tal dominio lingüístico con anterioridad y aquellos que lo adquirirán sólo en forma parcial, o con grandes esfuerzos, durante la cursada de dichos espacios.

Esta referencia a situaciones concretas que viven los estudiantes de nuestra universidad intenta ilustrar la naturaleza intricada de las decisiones lingüísticas de carácter institucional: los aprendizajes que podríamos denominar insuficientes, poco significativos, muchas veces deficientes, carentes de dimensiones tanto pragmáticas como culturales, del inglés como lengua extranjera que se da en forma generalizada en la educación pública en los niveles anteriores, funciona como un primer obstáculo para el acceso a una comprensión lectora eficiente en lengua inglesa en los estudios superiores. Se suman a estas deficiencias características de gran parte del estudiantado donde se evidencia el predominio de dificultades en la comprensión lectora en español, producto tal vez de, nuevamente, una marcada tradición estructuralista. Dichas deficiencias contribuyen sin duda a una preocupación relativamente reciente por la adquisición de estrategias de alfabetización académica para la lectura y escritura en la universidad (Carlino, 2001). La transición entre la escuela secundaria y la educación superior se percibe, entonces, como problemática por una multiplicidad de razones. Entonces, y en virtud de este complejo panorama: ¿Qué aportes puede brindar un estudio de la comprensión lectora en lengua inglesa a nuestros estudiantes como herramienta de mejora de sus estrategias lectoras?

Una respuesta provisional a la pregunta que antecede puede ser abordada a través de las estrategias de comprensión lectora que se utilizan durante el estudio. Estas estrategias apuntan a una deconstrucción de aquellos dispositivos que contribuyen tanto a la lectura como a la potencial escritura de textos. No se percibe a la lengua como un hecho aislado y en el vacío, sino un espacio donde dispositivos como las formas de la coherencia y la cohesión confluyen junto a otros en la construcción del entramado textual. Los enfoques de tipos textuales muestran que cuestiones como la estructura retórica de los textos no son un hecho genérico dado de antemano, sino que se configura en relación a disciplinas y comunidades discursivas específicas, cada una de las cuales contribuye a formas específicas de comunicación. Difícilmente pueda accederse a niveles de competencia escritural y de lectura razonables sino se trabaja en forma sistemática sobre estas cuestiones, tanto en español como en una lengua segunda o extranjera. El enfoque del área aborda los géneros discursivos y tipologías textuales desde la reflexión sobre dichos dispositivos, aportando además elementos de gramática funcional en lengua inglesa que permitan a nuestros estudiantes percibir las diferencias en las formas de presentar información entre ambas gramáticas.

Comenzamos esta sección aludiendo a las nociones de *distinción, capital cultural, social, económico y lingüístico* utilizadas por Bourdieu, a fin de describir el estado de situación en relación a la lengua inglesa en nuestro país, su rol como objeto de distinción entre clases sociales y la percepción de parte de la población de que su dominio permite posibilidades de acceso a mejoras culturales y socio-económicas. También señalamos que dicho acceso diferenciado en función de variables culturales y socio-económicas contribuye a la perpetuación de formas de reproducción social que distan de los ideales democráticos que sustentan el trabajo de nuestra universidad. En este sentido, el acceso a una buena comprensión lectora en una determinada disciplina no es la única ventaja competitiva que nuestro sector puede aportar a nuestros estudiantes. Como hemos señalado, el carácter ubicuo de la lengua inglesa hace que el dominio de las competencias lectoras facilite múltiples cuestiones que hacen al operar cotidiano de nuestros estudiantes en términos generales. Esta situación fáctica convierte al inglés en una herramienta – un bien cultural de orden cada vez más práctico – que en la actualidad tal vez sólo pueda ser equiparado con los conocimientos de las tecnologías de la información y la comunicación, los cuales, del mismo modo, son complejizados en forma continua y se encuentran inextricablemente ligados a las competencias en la lengua inglesa.

Consideramos entonces que la posibilidad que nuestros estudiantes tienen de acceder al dominio de las habilidades lectoras en inglés contribuye a su presente y futura formación, a la posibilidad real de acceso al conocimiento en la forma de libros y artículos científicos no publicados en español, y a su inserción futura como investigadores capaces de publicar en revistas científicas internacionales. Habiendo hecho este punto, creemos que es necesario señalar que el área trabaja desde el reconocimiento y comprensión de la diversidad lingüística, las diferencias lingüísticas, y el respeto a los derechos de las minorías conociendo las lenguas y culturas vecinas, encontrándose consustanciado con los esfuerzos de la universidad en este respecto. En nuestro quehacer en las aulas, reconocemos, alentamos y estimulamos el carácter muchas veces bilingüe de nuestros estudiantes, tanto en lenguas indo-europeas como en lenguas originarias como el guaraní, el quechua y otras. Es nuestro pleno convencimiento que estos estudiantes poseen ventajas comparativas potenciales con respecto a los estudiantes monolingües, por la flexibilidad lingüística de la que son portadores y de la que estudios actuales dan cada vez más cuenta (Bialystok, 2011). Nuestro equipo se encuentra también convencido del lugar de intermediadores interculturales con el que afronta su tarea. En el ADN identitario de los docentes del área se encuentra el propósito de tender puentes entre lenguas y culturas, en un mundo crecientemente globalizado, donde la globalización no se expresa como algo que se encuentra "allí afuera", sino en prácticas que se hibridizan y materializan en la vida diaria de cada estudiante. Es indudable que el hablante nativo que, además, se ha formado académicamente en una segunda lengua, con dominio de las ciencias del lenguaje, de los conocimientos lingüísticos de la lengua segunda, y con especializaciones en los aspectos didácticos y metodológicos es quien será capaz de tender puentes entre lenguas y visiones del mundo.

Teniendo plena consciencia, también, de las diferentes percepciones de carácter ideológico que la cuestión del lugar de la lengua inglesa presenta en nuestro país y en nuestra universidad, asumimos que dichas percepciones parecen estar influenciadas por trayectorias vitales, posicionamientos políticos, y el acceso o falta de acceso a tal bien cultural. Si tal como hipotetizamos la lengua inglesa funciona como elemento de distinción entre las clases sociales, es esperable que este hecho genere un acalorado debate acerca de qué hacer con ella. En términos reduccionistas: ¿se trata entonces de adoptarla o resistirla? En esta línea argumentativa, hemos también señalado el carácter polarizador de tal debate: tanto el imperialismo lingüístico como forma de dominación, o el supuesto carácter neutro del inglés como lengua internacional, eliminan los matices de análisis necesarios para explorar, comprender y generar políticas lingüísticas que beneficien a la mayor cantidad de estudiantes

posibles en nuestra universidad y a la institución toda, como vector de desarrollo del territorio en el que se inserta. La universidad se presenta, en este sentido, con una oportunidad singular. Muchos de nuestros estudiantes tienen la posibilidad de acceder a estos estudios de comprensión lectora por primera vez, facilitando éste el acceso al conocimiento disciplinar y general, para el que la lengua inglesa puede constituirse en una barrera insalvable de no ser abordada a través de un aprendizaje efectivo. En este sentido, desde el área esperamos aportar no sólo a través de nuestro diario quehacer docente, sino con un fomento del debate de ideas y reflexiones necesarias en torno a esta cuestión.

Por las razones anteriormente desarrolladas, el predominio del inglés como lengua global implica priorizar el desarrollo de competencias lectoras en nuestros estudiantes, ya que esto se constituye en una cuestión de justicia social distributiva y de igualamiento de posiciones en el sentido planteado por Dubet (2012), en torno al bien social conocimiento y en torno a una herramienta que es percibida como un elemento para la movilidad social. Se trata de contribuir al igualamiento de posiciones más amplio posible en torno a este objeto, cuya distinción consolidada, por naturalizada, se da muchas veces como un hecho dado de naturaleza intransformable sobre el que pocas veces se reflexiona en profundidad. Sin embargo, el mismo mundo transmuta cada día ante nuestros ojos, y nuevas mayorías acceden – merced a las nuevas tecnologías de la comunicación – a nuevas formas de aprendizaje que devienen cada vez más auto-suficientes. Es desde esta plena consciencia del grado de transformación social que presenta desafíos inauditos en la actualidad y desde estos posicionamientos y sus correspondientes matices que aspiramos a la construcción de una universidad cada vez más democrática, inclusiva y justa para las grandes mayorías.

## BREVE RECORRIDO POR EL ÁREA, O MEMORIA FUNDACIONAL

El área comienza a gestarse en el año 2011, en un trabajo interdisciplinario que se llevó a cabo, en sus inicios, con reuniones y entrevistas mantenidas con los Directores de Instituto y con los entonces Coordinadores de cada una de las carreras dictadas en la UNAJ. Durante esos encuentros se analizaron, junto con los perfiles de egresados por carrera, las características del alumnado que, en ese momento, era en un 94% primera generación de estudiantes universitarios en sus familias, con una edad media de 26 años y donde el 78% era residente de Florencio Varela. Se trabajó en el marco de la Misión Institucional de la UNAJ y con una propuesta académica y de gestión acorde a esa misión, teniendo como objetivo la generación de procesos de formación para la intervención, con profesionales capacitados para la interpretación de los fenómenos sociales con herramientas para poder transformar y mejorar la calidad de vida de la sociedad.

Durante el período de organización y planificación se relevaron los planes de estudios de todas las carreras que en ese año comenzaron a dictarse. Ese relevamiento tuvo, como eje central, la búsqueda y reflexión sobre las necesidades que cada uno de los estudiantes, en cada área disciplinar, podría presentar y que se ajustaría al perfil propuesto por carrera y a los lineamientos curriculares que se solicitaban. En el caso de la UNAJ, la asignatura se denominó, en una primera etapa, *Inglés I*, para luego ser denominada *Inglés Extracurricular*. Así, se constituyó en una materia obligatoria para todas las carreras, con un esquema de cursado similar a la del resto de las asignaturas, que puede ser promocionada, con notas parciales numéricas pero cuyo resultado final es *Aprobado/Desaprobado*. Junto a *Informática Extracurricular*, son las únicas materias que, por Calendario Académico, pueden rendirse en modalidad Libre si los estudiantes consideran que poseen los conocimientos para hacerlo.

Durante este período se convocó al primer grupo de docentes y se comenzaron a formular los programas y elaborar los primeros materiales didácticos que se utilizaron en el año 2012. Ese año fue un hito fundacional para el área, tanto con respecto a su constitución como a los ajustes y recorridos que nos llevan hasta el día de hoy. En 2012, y en los períodos que siguieron, se flexibilizaron los programas atendiendo no al estudiante imaginado sino al real con todas sus necesidades, tanto las previstas como las que no lo eran. Se realizó un diagnóstico exhaustivo, se ajustaron contenidos, se puso a prueba la planificación y el material elaborado. Producto de esa primera etapa, se escribió y publicó el primer manual, que se llamó *Inglés I* y que, durante el transcurso de los siguientes ciclos fue, también, re-editado, con atención constante al desarrollo de las clases en las aulas, en una construcción en la que estuvieron involucrados, en la mayoría de los casos, los estudiantes, sus preguntas, reflexiones, y discusiones. Luego, se publicó *Inglés Aplicado a las Ciencias de la Salud I*, también con autoría de docentes del área.

Tal como ya se señaló en este trabajo, teniendo en cuenta lo enriquecedor que el encuentro de las especificidades del lenguaje por área disciplinar resulta en ambientes de aprendizaje, este primer nivel, que aspira al desarrollo de estrategias para el fortalecimiento y dominio de las competencias lectoras en una segunda lengua, se propuso como transversal. Así, el aula se constituye en un espacio de discusión, reflexión, permanente formulación de preguntas de las que surgen formas de construcción colectiva a través de la lectura de textos auténticos, producidos dentro del ámbito académico en el idioma inglés.

Retomando la línea de tiempo, inicialmente la mayoría de las carreras solicitó niveles de inglés específicos dentro de sus áreas disciplinares. Se elaboraron programas de inglés académico con desarrollo de las cuatro macro-habilidades para todas las carreras y, como es el caso de las Ciencias Sociales, hasta en cuatro niveles. Eventualmente, esos cursos nunca se llevaron a cabo por cuestiones administrativas y de carga horaria, salvo por algunas carreras del Instituto de Ciencias de la Salud, como es el caso de la Licenciatura en Enfermería, que cuenta con dos niveles de Inglés Aplicado a Enfermería (en planes posteriores denominado Inglés Aplicado a Ciencias de la Salud), la Licenciatura en Organización y Asistencia en Quirófanos, que cuenta con un nivel aplicado, del mismo modo que la Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría, y las más recientes Tecnicatura Universitaria en Farmacia Hospitalaria, y Medicina.

En el caso del Instituto de Ingeniería y Agronomía, se elaboraron los programas y se dictan cursos de Inglés Aplicado para las carreras Ingeniería en Petróleo, Ingeniería en Transporte, y Bioingeniería. De todos los casos citados, la Ingeniería en Petróleo se constituye en un caso emblemático de la necesidad de acceder a los aprendizajes del idioma inglés desarrollando las habilidades, además de la comprensión lectora, de escucha, escritura, y producción oral. Del mismo modo, y a partir de este ciclo, se están desarrollando programas también de francés académico, como respuesta a una fuerte demanda de las necesidades de nuestros estudiantes.

No es posible finalizar este trabajo, recuento, recorrido o memoria sin hacer alusión a las personas que llevan adelante el área, es decir, los profesores que, a diario, dialogamos, discutimos, construimos con los estudiantes esos saberes, a menudo arbitrarios, que atraviesan, se oponen, dialogan, crecen, dentro del ámbito de la universidad. El área se compone de un equipo de veinte docentes, de los cuales siete son ordinarios, cuatro se encuentran en proceso de sustanciación de concurso y prueba de oposición pública, y el resto se desempeña bajo la modalidad de contrato. Todos, independientemente de las situaciones personales, creemos que cualquier construcción se da, inevitablemente, a partir de la/s propia/s práctica/s, y de las discusiones que tales prácticas disparan como elementos

de nuestros propios aprendizajes. Y es, justamente, en el ámbito educativo, cualquiera sea el nivel, donde los aprendizajes ocurren.

## ESTADO DE SITUACIÓN DEL ÁREA

A fin de relevar información sobre el estado actual del área, realizamos una encuesta anónima a los estudiantes que cursaron los diferentes niveles durante el primer cuatrimestre en junio de 2017 (adjunta en Apéndices de este trabajo). La encuesta contaba con 9 preguntas con opciones cerradas múltiples y dos con posibles comentarios a desarrollar. Las encuestas fueron entregadas a los estudiantes en forma voluntaria al término de las clases y 223 de nuestros estudiantes participaron de ella. En ésta, se manifestó un alto nivel de satisfacción en relación a la utilidad de la materia, aumentando dicha percepción en relación al momento anterior y posterior de la cursada. Así, mientras que el 52% de los entrevistados manifestó que antes de cursar la materia creían que la materia les sería útil, este porcentaje se incrementó al 81% al momento de finalización de la cursada. Esta apreciación positiva se constituye en un indicador alentador en cuanto a la percepción de logros de la materia en el presente. Una amplia mayoría considera que la enseñanza de la lecto-comprensión en inglés es relevante para las necesidades de sus carreras, percepción que se ubica en el 61% de los encuestados, independientemente de los estudios que cursan. Un área que no presenta sorpresas en cuanto a lo que podía anticiparse es la de los conocimientos previos: un 75% de los encuestados manifestó tener conocimientos previos pobres o básicos de la lengua, mientras que sólo un 17% manifestó poseer conocimientos suficientes para manejarse mínimamente. Estos resultados ponen de manifiesto la percepción que los estudiantes poseen acerca de los estudios realizados en niveles educativos anteriores. Sólo un 7% manifestó poseer conocimientos previos altos. Un 94% de los estudiantes manifestó que luego de haber cursado la materia considera que la lecto-comprensión en inglés le proporciona una herramienta útil para el trabajo o el estudio. En cuanto a las estrategias de comprensión lectora adquiridas a lo largo del curso, un 84 % manifestó poder entender textos en mayor medida que antes de su cursada.

Más allá de los resultados expresados, podría hipotetizarse que el lugar de estos espacios de comprensión lectora en lengua inglesa se han ido consolidando gradualmente en nuestra universidad. Un número mayor de estudiantes cursa estos espacios en tiempo y forma, más allá de posibles restricciones correlativas en sus planes de estudios. En este sentido, era usual para los docentes del área el encontrar, principalmente en sus comienzos, a estudiantes que dejaban a estos espacios para el final de la cursada de las carreras, considerándolos poco útiles o como agregados no relacionados con sus disciplinas específicas, con visiones marcadamente negativas de su inserción en los planes de estudios. Dichas percepciones anteriores parecen ir disminuyendo, si las comparamos con los resultados reflejados en la encuesta.

## CONSIDERACIONES FUTURAS

El crecimiento futuro del área se encuentra ligado en forma directa al crecimiento de los Institutos y de la matrícula estudiantil, dado el carácter transversal del espacio. Dicha inserción se ve tensionada entre el espacio que pueda hacerse en los planes de estudio y la valoración institucional de este espacio académico. En este sentido, y más allá de lo ya logrado, es la aspiración de este equipo a contribuir a un cada vez mejor acercamiento al inglés y a otras lenguas, las extranjeras, las nativas, las vecinas, en nuestra universidad.

Faltan en este trabajo los desarrollos realizados en las aulas virtuales y los nuevos cursos bimodales, aún en proceso de construcción. En el Anexo I puede verse la progresión de la cantidad de alumnos que cursaron los diferentes niveles de inglés hasta 2016.

Quisiéramos cerrar este trabajo recordando una de nuestras hipótesis iniciales: una comprensión lectora en inglés que atraviese transversalmente a todos los estudiantes de nuestra universidad es una cuestión de justicia social en torno al bien social conocimiento en general, y en particular, a un objeto lingüístico-cultural-instrumental cuya importancia como elemento de distinción y aspiración social ha sido subrayada en este trabajo. El inglés, independientemente de la apreciación que se realice de él en términos personales, políticos o culturales, sigue operando como un elemento de distinción en nuestra sociedad, contribuyendo a una división en estratos diferenciados entre aquellos que pueden disfrutar de un amplio dominio, a aquellos que quedan marginados de él en forma completa. El accionar de la UNAJ en este sentido no sólo aporta al bien común, sino que tiene como uno de sus objetivos la democratización de dicho acceso al conocimiento y a una potencial contribución al igualamiento de posiciones como potente principio democrático. Es así que puede contribuir a una disminución real del efecto reproductivista de dicha distinción. Lo realizado hasta el momento por el área presenta resultados alentadores en este sentido, que deben de servir como plataforma de trabajo futuro. Este trabajo ha intentado dar cuenta del recorrido realizado hasta el momento además del estado de los debates que sustentan la práctica diaria. El resto de la historia resta por ser escrita.

## BIBLIOGRAFÍA

Abeles, Marc (2012). *Antropología de la globalización.* Buenos Aires: Ediciones del Sol.

Allington, Daniel. (2012). "English and global media". En: Ann Hewings (ed.). *The Politics of English: conflict, competition, co-existence*London: Routledge. (2012)

Anselmo, Gabriela. (2013). *Inglés I.* Florencio Varela: Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Ball, Stephen (2003). *Class Strategies and the Education Market: The Middle Classes and Social Advantage*. London: Routledge.

Bialystok, Ellen. (2011). Reshaping the mind: The benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale, 65*(4), 229-235. http://dx.doi.org/10.1037/a0025406

Bourdieu, Pierre (1979). *La Distinción: Criterio y bases sociales del gusto.* Madrid: Taurus.

Bourdieu, Pierre (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity.

Carlino, Paula (2001). *Escribir, leer y aprender en la Universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cayo, Verónica. (2014). *Inglés Aplicado a Ciencias de la Salud I*. Florencio Varela: Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Dubet, Francoise (2012) *Repensar la justicia social, contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Hewings, Ann et al (2012) *The politics of English: conflict, competition and co-existence.* London: Routledge.

Ritzer, George (1993) *The Mcdonaldization of Society*. New York, S.

Tiramonti, Guillermina, Ziegler, Sandra (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires, Paidós.

Seargeant, Philip. (2012) "The politics and policies of global English". En: Ann Hewings (ed.). *The Politics of English: conflict, competition, co-existence.* (2012). London: Routledge.

ECONOMIC WORLD FORUM. En: https://www.weforum.org/agenda/2016/11/which-countries-are-best-at-english-as-a-second-language-4d24c8c8-6cf6-4067-a753-4c82b4bc865b/?utm_content=buffer99c1e&utm_medium=social&utm_source=twitter.com&utm_campaign=buffer (consulta: julio 2017)

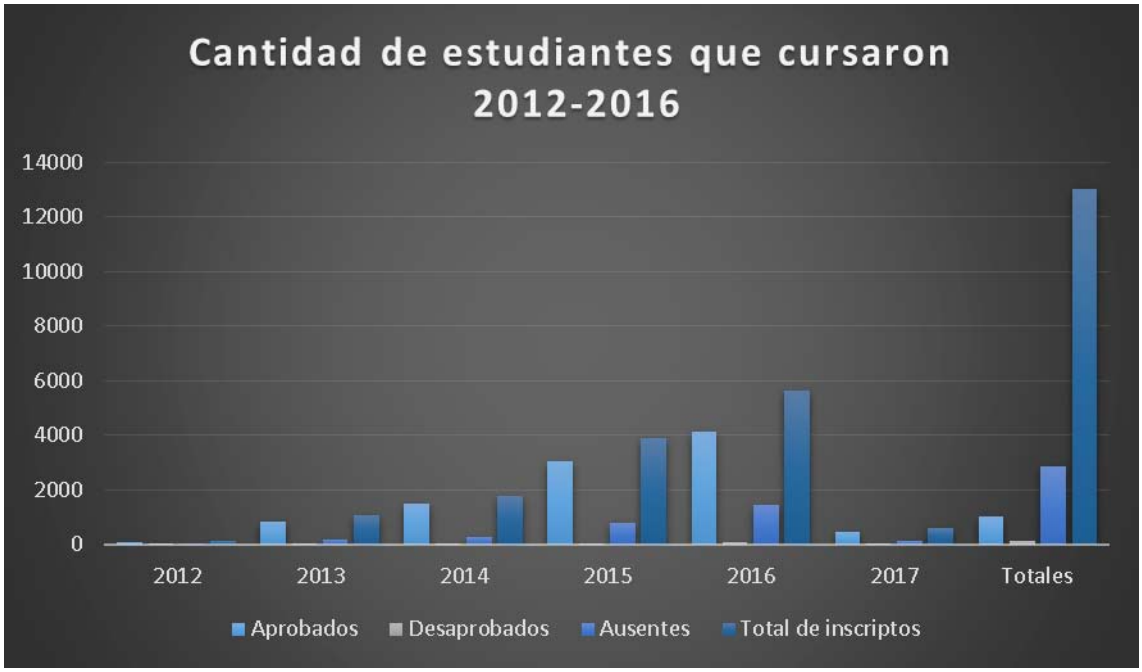
## APÉNDICE I

### *Cantidad de cursos y estudiantes desde 2012*

| Año y nivel | Aprobado | Reprobado | Ausente | Total general |
|---|---|---|---|---|
| **2012** | **73** | **2** | **49** | **124** |
| INGLES NIVEL I | 73 | 2 | 49 | 124 |
| **2013** | **837** | **15** | **196** | **1048** |
| INGLES NIVEL I | 837 | 15 | 196 | 1048 |
| **2014** | **1492** | **15** | **268** | **1775** |
| | | | | |
| INGLES NIVEL I | 1280 | 7 | 187 | 1448 |
| Inglés Aplicado a Enfermería I | 141 | 6 | 21 | 168 |
| Inglés Aplicado a Enfermería II | 65 | 1 | 24 | 90 |
| Inglés Aplicado a la Salud | 6 | | 5 | 11 |
| **2015** | **3046** | **22** | **782** | **3876** |
| INGLES NIVEL I | 2674 | 20 | 668 | 3362 |
| Inglés Aplicado a Enfermería I | 195 | 1 | 41 | 237 |
| Inglés Aplicado a Enfermería II | 93 | | 23 | 116 |
| Inglés Aplicado a Ingeniería I | 45 | | 4 | 49 |
| Inglés Aplicado a Ingeniería II | 6 | | 1 | 7 |
| Inglés Aplicado a la Salud | 33 | | 14 | 47 |
| **2016** | **4132** | **65** | **1458** | **5655** |
| INGLES NIVEL I | 3223 | 46 | 1206 | 4475 |
| Inglés Aplicado a Ciencias de la Salud | 155 | | 35 | 190 |
| Inglés Aplicado a Ciencias de la Salud I | 224 | | 57 | 281 |
| Inglés Aplicado a Enfermería I | 248 | 12 | 70 | 330 |
| Inglés Aplicado a Enfermería II | 94 | 5 | 24 | 123 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Inglés Aplicado a Ingeniería I | 62 | | 16 | 78 |
| Inglés Aplicado a Ingeniería II | 38 | | 5 | 43 |
| Inglés Aplicado a la Salud | 88 | 2 | 45 | 135 |
| **2017** | **452** | **30** | **114** | **596** |
| INGLES NIVEL I | 452 | 30 | 114 | 596 |
| **Total general** | **10032** | **148** | **2836** | **13016** |

**Fuente: Área de Gestión y Planificación (CPE)**




En ambos casos, faltan datos del primer cuatrimestre de 2017.

## APÉNDICE II

Formato de la encuesta realizada a los estudiantes del área en junio 2017

**Estamos haciendo una investigación sobre nuestros estudiantes y la materia Inglés Extracurricular. Les agradeceríamos que respondan con sinceridad marcando con una cruz en el espacio junto a la opción elegida Recuerden que la encuesta es totalmente anónima.**

Antes de comenzar a cursar esta materia, usted pensaba que dentro de su carrera…

| | |
|---|---|
| … era muy útil. | |
| … no era demasiado útil | |
| … era inútil | |

Habiendo cursado la materia, usted cree que los conocimientos y habilidades adquiridos le serán …

| | |
|---|---|
| … útiles para su carrera | |
| … no demasiado útiles para su carrera | |
| … inútiles para su carrera | |

Considera que la enseñanza de la lectocomprensión en vez de inglés general (o sea: hablar, escuchar, escribir…) es …

| | |
|---|---|
| … muy relevantes para las necesidades de su carrera | |
| … no demasiado relevantes para las necesidades de su carrera | |
| … poco o nada relevantes para las necesidades de su carrera | |

Considera que la ejercitación propuesta en el programa de estudios es …

| | |
|---|---|
| … útil para lograr mejor niveles de comprensión de textos en inglés. | |
| … no era demasiado útiles para lograr mejor niveles de comprensión | |
| … poco o nada útil para lograr mejores niveles de comprensión | |

Comparando sus conocimientos y habilidades previos con los actuales, habiendo cursado esta materia, usted diría que cursar esta materia le sirvió para (puede elegir más de un ítem)…

| | |
|---|---|
| … aprender más inglés? | |
| … aprender estrategias de lectura en inglés? | |
| … sentirme motivado/a a cursar otro nivel de inglés? | |
| … comprender textos que antes no podía comprender? | |
| … comprender que no es necesario 'saber mucho inglés' ni 'traducir' para comprender un texto? | |
| … nada? | |
| … otra? | |

Si respondió 'Otra,' ¿podría decirnos para qué considera que le sirvió la materia?

_____

_____

Usted diría que sus conocimientos previos del idioma inglés (antes de cursar esta materia) eran …

| | |
|---|---|
| … muy pobres | |
| … básicos | |
| … suficientes para manejarse mínimamente | |
| … buenos | |

Antes de cursar esta materia, usted consideraba que aprender lectocomprensión en idioma inglés …

| | |
|---|---|
| … afectaba su identidad como argentino? | |
| … le proporcionaba una herramienta útil para el trabajo o el estudio? | |
| …era sólo un requisito de la universidad, necesario para poder graduarse? | |

Habiendo cursado la materia, ahora piensa que aprender lectocomprensión en idioma inglés…

| | |
|---|---|
| … afecta su identidad como argentino? | |
| … le proporciona una herramienta útil para el trabajo o el estudio? | |
| …es sólo un requisito de la universidad, necesario para poder graduarse? | |

Durante este cuatrimestre, mientras cursaba Inglés Extracurricular, ¿intentó alguna vez usar las estrategias aprendidas en clase para intentar comprender un texto en inglés? ¿Cuál de estas frases describiría mejor el resultado?

| | |
|---|---|
| Me sorprendí, pude entender bastante más de lo que esperaba | |
| Pude entender bastante, me sentí cómodo/a | |
| Me contó, pero pude entender bastante | |
| No comprendí mucho, creo que aún me falta práctica | |
| Esperaba comprender más, me sentí frustrado/a | |
| No comprendí nada, creo que la materia no me sirvió | |
| No lo intenté | |
| Otra | |

Si respondió 'Otra,' ¿podría decirnos para qué considera que le sirvió la materia?

# *EL IDIOMA INGLÉS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL ARTURO JAURETCHE COMO HERRAMIENTA DE EMANCIPACIÓN INTELECTUAL TRANSFORMADORA*

**ANALÍA VERÓNICA BIOCCA** (UNAJ) - **VERÓNICA ELIZABETH CAYO** (UNAJ)

**PALABRAS CLAVE**

*Universidad | Inglés | Desigualdades | Emancipación intelectual.*

## RESUMEN

La modernidad y postmodernidad, como procesos históricos interconectados, han posicionado al sujeto, su educación formal y los dispositivos encargados de ella, en un lugar nuclear que merece atención (Dusell, 1977, 1998; Althusser, 1970). Sin embargo, dentro del sistema educativo formal, las instituciones educativas no siempre garantizan la igualdad social que este dispositivo escolar esgrime como meta principal (Illich, 1973). En este posicionamiento, el docente puede ser percibido desde un rol activo en la formación de subjetividades (Tenfi Fanfani, 2008; Tedesco, 2012), como un agente transformador que brinda herramientas y estrategias necesarias e igualadoras de oportunidades para la emancipación intelectual de los educandos actuales (Ranciere, 2007; Rogers y Freiberg, 1994) o, en palabras de Althusser (1970), como un mero reproductor de los Aparatos Ideológicos del Estado (AIE). Con este aporte, nos proponemos reflexionar sobre nuestro rol como educadores en la gesta de posibles acciones que podrían abrir caminos hacia el estrechamiento de la brecha de las desigualdades sociales y educativas o, cuanto menos, reducir la fractura social (Ranciere, 2007) en nuestros contextos locales más inmediatos, con un foco especial y particular en la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua Extranjera inglés en la Universidad Nacional Arturo Jauretche.

## DESIGUALDADES Y EDUCACIÓN.

Toda sociedad moderna tiene un vínculo estrecho con la formación de los sujetos a los que ampara bajo su ala protectora y, a la vez, regulatoria; y para hacerlo, hace uso de un instrumento llamado

educación. En otras palabras, la formación del sujeto ciudadano se realiza a través de y por medio de la educación (Geneyro, 2007), situando así a la institución educativa, en primer lugar, como legado directo de la sociedad civil y de la modernidad y, en segundo lugar, como la principal reguladora de nuestros saberes formales. Podemos abrir el debate y la reflexión sobre el rol que tiene la educación en nuestras sociedades y también sobre las posturas adoptadas por aquellas instituciones, entre ellas las universidades nacionales, encargadas de transmitirla según el contexto socio-histórico, en el cual, en muchas ocasiones, la educación es impartida a través de una selección de contenidos *a la carta*, que son elegidos por las clases dominantes de las sociedades modernas. Dentro de esta visión, entonces, la educación brindada será siempre acorde a las necesidades que posea en determinado momento la clase dominante en cuestión, pues el objetivo final será la reproducción de sujetos capaces de ejercer roles tales como servidores, obreros, capitalistas, funcionarios de la ideología, etc. Es decir, la institución educativa en general, entre los múltiples aparatos ideológicos del Estado (Althusser, 1970), y la educación que se imparte en ellas, es considerada en muchas sociedades la institución silenciosa y por excelencia donde se enseña de tal forma que se asegura la reproducción de agentes según sus necesidades. Sumado a esto, la institución educativa abarca a todos los sectores sociales y toma a su cargo la formación de sus ciudadanos desde edades tempranas con asistencia obligatoria. A lo largo de dicho proceso existe una proyección de ideología de la clase dominante o, en palabras de Althusser (Althusser, 1970: 15), "la escuela, pública o privada, enseña *habilidades* bajo normas que aseguran el sometimiento a la ideología dominante o el dominio de su práctica".

Elucubrando, podríamos asegurar, a priori, que si bien la educación proporciona oportunidades a los individuos para desarrollar sus capacidades y aptitudes, lo cual conduciría a reducir, entre otras cuestiones, la brecha de desigualdad entre los sujetos de un determinado lugar, la misma, en realidad, tiende a expresar y reafirmar desigualdades ya existentes, en mucha mayor medida de lo que contribuye a cambiarlas. Y hablamos no de *desigualdad* sino de *desigualdades* en tanto en la actualidad existen, cuanto menos, desigualdades sociales, educativas, económicas, ambientales, de género, geopolíticas, biopolíticas, etc. Bowles y Gintis (2002) afirman que las instituciones educativas modernas legitiman la desigualdad, limitan el desarrollo personal a formas compatibles con la sumisión arbitraria y contribuyen con el proceso por el cual la juventud se resigna a su destino. Por su parte, Illich (1973) argumenta que estas instituciones no favorecen la igualdad social ya que están enmarcadas por el desarrollo económico moderno, la implementación de un currículum oculto por parte de las autoridades a cargo que reduce la tarea docente a una mera obra ejecutora de acciones e ideologías hegemónicas, la cual, además de descalificar la tarea docente misma, supone acciones inmediatas y prolongadas en el tiempo de reproducción de inequidades sociales. Por otra parte, y disintiendo con lo ya postulado ut supra, Rutter (1970) sostiene que las escuelas donde nuestros estudiantes asisten tienen una influencia positiva sobre su desarrollo tanto académico como profesional y personal, justificando su tesis en, por lo menos, tres factores: i) la calidad de interacción entre alumno y profesor ii) la atmósfera de cooperación y atención entre profesores y estudiantes y iii) una preparación del curso bien organizada por parte de los docentes.

En este aporte nos concentraremos en nuestro rol como educadores en la gesta de acciones que podrían modificar las desigualdades sociales y educativas en nuestros contextos locales más inmediatos, con un foco especial en cómo la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en el ámbito universitario, y más precisamente en la Universidad Nacional Arturo Jauretche, lejos de ser una vía de reproducción del sistema capitalista / imperialista, se convierte en una herramienta de emancipación intelectual (Ranciere, 2007) inclusiva e igualadora de oportunidades para nuestros estudiantes.

## EL ROL DEL CAPITAL HUMANO EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.

En general, muchas de las soluciones a la desigualdad educativa en el pasado se han buscado y se buscan actualmente en modelos pedagógicos *importados*, es decir, con miradas hacia *el afuera* que implican, por sobre todo, mirar a Europa, Estados Unidos o los países más desarrollados, o escuchar expertos que han sido educados en contextos educativos cultural, social y políticamente diferentes a nuestra región. Esto nos ubica de primera mano en una situación de desventaja puesto que la foraneidad misma de la formación de los expertos, sumado al desconocimiento de la realidad latinoamericana, no les brinda el sentimiento de apropiación de los problemas y tensiones que vivimos en la región, necesario para poder obrar en consecuencia.

Serán tal vez las mismas instituciones educativas las que tengan que tomar la iniciativa para hacer frente a las desigualdades en cuanto a la educación en América Latina, no desligándose a sí mismas y a los que formamos parte de ellas de intentar lograr traspasar los libros de textos y prescripciones del currículum para *llegar* a nuestros estudiantes a través del diálogo compartido y la reflexión crítica entre sujetos sociales democráticos. No podemos ignorar el enorme potencial de diálogo que poseemos los educadores en las aulas, potencial que puede ser la llave para iniciar la reflexión personal y luego social y democrática de nuestros roles y acciones reales, con sus respectivas consecuencias, en la sociedad que compartimos. Si pensamos en lo planteado por Durkheim (1975), quien define el fin de la educación apuntando que el mismo es el de desarrollar todas las facultades humanas, llevando hasta el máximo todas las fuerzas que anidamos en nuestro interior, realizándolas lo más completamente posible, pero sin que lleguen a dañarse entre sí, tendremos, tal vez, más en claro que ya no somos sólo docentes en el siglo XXI sino educadores, en tanto es nuestro deber contribuir al desarrollo integral de los actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje en forma crítica, reflexiva, autónoma e independiente.

La pregunta obligada parece ser cómo lograrlo. Tal vez la respuesta está en pensar en el capital humano que cada uno de nosotros posee y las redes de conocimiento que podemos generar con él. Si logramos, al menos, intentar pensar en la importancia del capital humano en nuestra tarea docente como herramienta social para iniciar el camino de achicamiento de la brecha de la desigualdad educativa en nuestra región (o menos ambiciosamente, pero más realmente, en nuestro entorno más inmediato y superar con el andar la barrera del aquí y ahora) tal vez obtengamos independizarnos de barreras y ataduras culturales e ideológicas que reproducen privilegios para unos pocos y desigualdades sociales y económicas para muchos (Durkheim, 1975) y emancipar intelectualmente a nuestros estudiantes desde la reflexión y (auto)crítica constante para lograr la transformación. Será el capital humano al que podamos acceder el que nos dará el conocimiento que necesitamos desde la propia mirada interna como región, como país, para avanzar hacia la superación de las desigualdades. Dicho conocimiento necesita ser divulgado y criticado en un camino que supone escollos, avances y retrocesos, superación de tensiones y dificultades pero que es sin duda de liberación y emancipación intelectual, ideológica, política de aquellos intelectuales acomodaticios y hegemónicos que han regulado nuestras realidades educativas durante largo tiempo.

## EL IDIOMA INGLÉS COMO HERRAMIENTA DE EMANCIPACIÓN INTELECTUAL.

Bien es sabido que el poder económico, político, cultural y tecnológico de una nación está íntimamente relacionado con el dominio que su idioma tiene sobre otros. Durante la expansión del

Imperio Romano, por ejemplo, el latín se transformó en la lengua de comunicación internacional dentro del imperio por el poderío que éste ejercía sobre las regiones subyugadas. Ya más contemporáneamente, el idioma inglés se ha convertido en la lengua franca a nivel global principalmente por razones geográfico-históricas y socio-culturales. Al decir de Crystal (2003), el inglés ha penetrado profundamente en la vida política, de negocios, de comunicaciones, entretenimiento y educación a nivel internacional, y "es el medio por el cual se transmite el conocimiento mundial, especialmente en áreas de ciencia y tecnología" (Crystal, 2003: 13).

Así, el manejo del idioma inglés se ha convertido en una competencia necesaria para el mejor desempeño en el ambiente académico y laboral. Por este motivo, es fundamental el rol que juegan las universidades al incluir el inglés en los trayectos formativos de sus estudiantes para acceder a la información que proveen textos académicos y publicaciones científicas en su lengua original.

Ahora bien, los interrogantes que se nos plantean son: ¿cómo enseñamos inglés hoy en la universidad? ¿Con qué objetivo? ¿Cuál es nuestra posición como educadores frente a esta lengua extranjera? ¿Qué rol ocupan los estudiantes?

Mignolo (2011) se refiere al conocimiento como un elemento liberador y descolonizador. Y aquí podríamos tener dos posturas antagónicas: pensar al idioma inglés como reproductor de ideologías imperialistas y colonialistas, o como un instrumento emancipador, en tanto facilita el acceso a la información que circula globalmente. Es esta última posición la que guía nuestros procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera en la Universidad.

En la UNAJ, la enseñanza del idioma inglés tiene como objetivo la lecto-comprensión de textos académicos en esta lengua extranjera. Desde nuestra experiencia, consideramos que esto requiere de una postura crítica, tanto por parte de los educadores como de los estudiantes, aunque es el docente quien debe permitir y favorecer un clima en el que se admita el diálogo y el disenso.

La lengua extranjera inglés no debe ser un fin en sí misma ya que esto nos llevaría a un análisis gramatical que puede resultar vacío de contenido. Por el contrario, y sabiendo de la importancia del idioma para acceder a bibliografía relevante para las distintas carreras que ofrece la universidad, pretendemos que los estudiantes logren el dominio instrumental del inglés para iniciarlos en la comprensión del discurso de las ciencias.

Sin embargo, sabemos que no todos los estudiantes llegan a la universidad con el mismo bagaje previo de inglés, a pesar de que la enseñanza de esta lengua extranjera es obligatoria desde la educación primaria. La realidad nos muestra que, en general, la competencia en el idioma depende considerablemente de los distintos contextos socio-económicos y educativos en los que se han desempeñado los estudiantes. Por lo tanto, lograr que los estudiantes de la UNAJ sepan utilizar adecuadamente las estrategias de lectura necesarias para acceder a la información resulta, por un lado, de vital importancia para su mejor desempeño académico y laboral y, por el otro, y principalmente, un factor de inclusión e igualador de oportunidades.

Ranciere (2007) asegura que lo que nos mantiene bajo el yugo de los dominantes y los explotadores es, más que el miedo al poder o a la ignorancia, la opinión que tenemos de nuestra propia inteligencia como desigual, el sentir que no somos capaces de otros pensamientos, de otras realidades, de otros mundos. Y en esto radica la importancia de nuestro rol como educadores; en nuestro caso, como facilitadores de una lengua extranjera. Ser un educador emancipador es alguien que da "no la

llave del saber, sino la conciencia de lo que puede una inteligencia cuando se considera igual a cualquier otra y considera cualquier otra como igual a la suya." (Ranciere, 2007: 25)

Como docentes de inglés de la UNAJ, buscamos que los estudiantes se apropien de las herramientas necesarias para ser autónomos en su proceso de aprendizaje, y que este proceso los lleve, a su vez, a la reflexión y a la autonomía del pensamiento. En este contexto, el educador se convierte en un guía, favoreciendo el andar de los estudiantes hacia la emancipación intelectual.

## PALABRAS FINALES.

Enseñar y aprender inglés hoy en la UNAJ va mucho más allá de la mera repetición de estructuras gramaticales o elementos lexicales. Implica respetar la otredad y responder por ello, responder a un modelo de comunicación que implique que los estudiantes entren a la universidad con sus culturas, microculturas, experiencias y anhelos (Martín-Barbero, 2008), a una realidad que claramente conlleva una reconfiguración del rol docente y de la percepción sobre la realidad de los estudiantes, situación que nos podrá brindar la posibilidad de reflexionar sobre la complejidad de los procesos educativos contemporáneos e intentar comprender los escenarios educativos actuales que permean y estructuran las experiencias presentes y, sin duda alguna, futuras de nuestros estudiantes.

Concluyendo, y antes de cerrar estas líneas, sería interesante pensar que aunque no podamos dar respuesta definitiva a las ideas aquí esbozadas podemos, al menos, reconocer que las mismas nos han generado un sano conflicto con respecto a nuestro rol como docentes de una lengua extranjera. Y finalmente traer a esta reflexión inconclusa y abierta al diálogo las palabras de Aronowitz y Giroux:

> ***"El discurso del intelectual transformador se toma en serio los temas de la comunidad y la liberación y al hacerlo le confiere un nuevo significado a la necesidad pedagógica y política de crear las condiciones de formas emancipadoras de capacitación individual y social entre educadores y estudiantes. Es una lucha en la que vale la pena comprometerse." (Aronowitz y Giroux, 1992: 13)***

## REFERENCIAS


Althusser, Louis (1970). "Ideología y aparatos ideológicos del estado. Freud y Lacan". Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión. 2003.

Aronowitz, Stanley y Giroux, Henry (1992). "La enseñanza y el rol del intelectual transformador". En: Alliaud, Andrea y Duschatzky, Laura (Comp.) Maestros: formación, práctica y transformación escolar. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

Bowles, Samuel. y Gintis, Herbert (2002). "Schooling in Capitalist America Revisited". *Sociology of Education*, American Sociological Association, Vol. 75, Nro 1, enero de 2002, pp. 1-18

Crystal, David. (2003). *English as a global language*. UK, Cambridge University Press .

Durkheim, Emile. (1975). "La Educación, su naturaleza y su papel". En: *Educación y sociología*. Barcelona. Ed. Península. p. 53

Dussel, Enrique (1977). *Filosofia de la Liberación.* Bogotá, Nueva América, 1996.

Dussel, Enrique (1998). "Autopercepción intelectual de un proceso histórico". *Revista Anthropos: Enrique Dussel, Un proyecto ético político para América Latina.* N° 180, septiembre-octubre de 1998, Barcelona. p.16.

Geneyro, Juan C. (2007). "Educación y cuidadanía: Vicisitudes de algunos legados de la Modernidad". En: Ética, cuidadanía y democracia. Málaga, Contrastes, Colección Monografía 12. pp. 247-266.

Illich, Iván (1973). En América Latina, ¿para qué sirve la escuela? Buenos Aires, Ediciones Búsqueda.

Martín-Barbero, Jesús (2008). "Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad". En: Tenti Fanfani, Emilio (Comp.). *Nuevos temas en la agenda política educativa*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, pp. 65-99

Mignolo, Walter (2011). "The Darker Side of the Enlightenment: A Decolonial Reading of Kant's Geography." En: The darker side of Western modernity: global futures, decolonial options. Durham, N.C., Duke University Press.

Ranciere, Jaques. (2007). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Rogers, Carl & Freiberg, H. Jerome (1994). Freedom to learn. New York: Maxwell Macmillan International.

Rutter, Michael (1970). Education, Health and Behaviour. UK, Prentice Hall Press.

Tedesco, Juan C. (2012) Educación y justicia social en América Latina. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Tenti Fanfani, Emilio (Comp.) (2008). Nuevos temas en la agenda política educativa. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

# *IMPERIALISMO. LINGÜÍSTICO Y PENSAMIENTO NACIONAL Y POPULAR: LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO HERRAMIENTA PARA LA DEFENSA DE LA SOBERANÍA NACIONAL*

**AUGUSTO FERNÁNDEZ** (UNAJ) - **LEILA CECILIA** (UNAJ)

**PALABRAS CLAVE**

*Enseñanza del inglés, | Imperialismo lingüístico*
*Pensamiento nacional y popular | Soberanía nacional*

No es nuevo que el idioma inglés ha devenido desde hace décadas en la lengua franca a nivel mundial. Al respecto, el debate acerca del imperialismo lingüístico es vasto y es un punto importante sobre el cual reflexionar a la hora de explorar los fines, así como las formas y los enfoques que adquiere la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Mucho más cuando se trata de su incorporación en la currícula de universidades públicas que se inscriben en la tradición del pensamiento nacional y popular, como la Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Si hay algo que la tradición nacional y popular de FORJA —encabezada como figuras más visibles por Arturo Jauretche y su compañero Raúl Scalabrini Ortiz— persiguió incansablemente fue el desvelamiento de los daños causados por el imperialismo con el fin de ponerlos en conocimiento del pueblo a modo de defensa de los intereses nacionales. Para ello Scalabrini Ortiz, hurgó y analizó documentos, balances y memorias británicos, de hecho, muchas de sus obras contienen citas en inglés. Creemos, que el enfoque que se corresponde con esta lógica consiste, no en vedar la enseñanza de la actual lengua franca, sino en la formación de profesionales armados de los conocimientos y la capacidad de pensamiento crítico necesarios para poder evitar ser sujetos del peligro imperialista y, por el contrario, poder emplear el inglés como herramienta de acceso al mundo del conocimiento y al mercado laboral. No sólo en tanto insumo para su desarrollo individual, sino como método de defensa y consolidación de nuestra soberanía nacional.

«"Los problemas británicos en la Argentina son cada vez más difíciles de resolver a medida que se desarrolla la conciencia nacional" (Raúl Scalabrini Ortiz 2008b: 60)». La confesión fue realizada por el consejero comercial de la embajada británica en Buenos Aires, W. N. Storey, quien la pronunció en Londres en el año 1939, y es citada por Raúl Scalabrini Ortiz. Ella hará las veces de guía en el desarrollo de dos puntos nodales del presente artículo: El primero —poniendo el foco en su contenido— se propone reflexionar acerca del vínculo entre la preocupación británica y la defensa de nuestra soberanía a través del desarrollo de la conciencia nacional en nuestro país. El segundo, se focaliza en el modo en que accedió Scalabrini a esta afirmación.

Raúl Scalabrini Ortiz fue el «"descubridor de la realidad argentina" (Jauretche 1962:19)», asevera su compañero de lucha en FORJA. Fue el hombre que desentrañó la expoliación a la que Gran Bretaña sometió a la Argentina durante décadas a través de la oprobiosa intervención en las políticas cambiarias y comerciales, en el sistema ferroviario y en la administración de los recursos de nuestra tierra, entre otros desmanejos, como los esclavizantes endeudamientos que iban a marcar el comienzo de una larga historia. Todo ello bajo el amparo connivente de las clases oligárquicas y dirigentes nacionales, defensoras de los intereses privados. El "estatuto legal del coloniaje", como FORJA lo dio en llamar, entregaba las llaves de la soberanía nacional a la voluntad inglesa mediante la cesión de la tutela de nuestro patrimonio y recursos más fundamentales. «"La riqueza argentina es aparente, pues el capital extranjero invertido en nuestra tierra, inglés, en su inmensa mayoría, constituye una enorme hipoteca que succiona día a día la sangre de los argentinos" (Scalabrini Ortiz, 1957:64)» denunciaba Scalabrini. Esta maniobra se completaba con una sagaz estrategia de segregación del territorio y de control absoluto del crecimiento de la economía nacional.

Al mismo tiempo, advertía Scalabrini, esta explotación mercantil era posible gracias a un mecanismo de "aniquilación intelectual" implementado sincronizada e intencionadamente con el fin de mantener ese estado de dominación. Aporta así una cruda definición del imperialismo: «"la expoliación pacífica y casi inadvertible, de una nación por otra, es una complicada simbiosis que se establece sigilosamente y se mantiene con subterfugios merced al mantenimiento de órdenes anormales" (Raúl Scalabrini Ortiz 2008a: 9)», es «"una maniobra de absorción de la riqueza de una nación por otra" (Raúl Scalabrini Ortiz 2008a: 9)», en la que « "la víctima ineludible e inevitable es el pueblo de la nación explotada (Raúl Scalabrini Ortiz 2008a: 9)». Pero lejos de pintar una panorama desalentador o pesimista, el autor insiste incansablemente en su fe en el "espíritu de la tierra" en su convicción de que el desnudamiento de estas verdades monstruosas darán lugar al desarrollo de una conciencia nacional capaz de combatirlo. A ello dedicó su vida, lo que le costó abandonar su acomodado cargo de editor de La Nación para pasar a pedir empleo en los clasificados y a ser blanco de las críticas más enérgicas, cuando no de la invisibilización de sus investigaciones en el ámbito público. Hernández Arregui expresa, de hecho, que Scalabrini «"quemó su vida al servicio del país" (Hernández Arregui, 2004:254)». Prueba de su fe dan sus numerosos proyectos editoriales que iniciaba cuando quienes le habían brindado un espacio terminaban por cerrárselo. Y cuando ellos fallaban por falta de fondos para costearlos, el próximo no tardaba en llegar. La fe en el valor de la difusión de las pruebas del daño imperialista, que iba desenmarañando a lo largo de sus investigaciones no se quebraba.

Al igual que sus compañeros de FORJA, estaba convencido de que esa conciencia nacional sería la que podría rescatar al pueblo de las barreras que los británicos ponían a nuestro progreso. Y de que esa conciencia no podría ir abonándose de otra manera que a través de la difusión masiva de estos artilugios contrarios a los intereses del país, de esa "política invisible" que había logrado desenterrar año tras año de investigación. Este despertar del pueblo y de sus gobiernos a las muestras fácticas de la dominación imperialista era lo que preocupaba a los funcionarios británicos. Podría significar la

erradicación de las facilidades que los criollos les ofrecían a los negocios extranjeros, una esperanza para la recuperación de la soberanía nacional.

No era simple, todos los espacios estaban cooptados por el relato oficial, sobre todo la universidad, como observa Jauretche., donde denuncia que lo que se enseñaba era la traición al país y el concepto de patriotismo es desvirtuado (Galasso, 2009a). FORJA tenía la convicción de que el rol de la universidad era la de formar hombres que forjaran la soberanía nacional. En uno de sus comunicados aseveraba que «"la misión de la universidad debe expresarse en función de la nacionalidad y como síntesis del pensamiento argentino" (Hernández Arregui, 2004:294)». Considerando esta posición de Jauretche y sus compañeros, no nos quedan dudas de que resulta vital acompañar, incentivar y profundizar en la comunidad universitaria, aún más en las de corte nacional y popular, el desarrollo de un pensamiento crítico basado en el conocimiento de aquella historia que nunca se contó en los periódicos dominantes y que, mucho menos, se encuentra hoy en los libros de historia oficiales. Una universidad, no de intelectuales, sino de educadores en contacto con la realidad nacional, como Jauretche reclamaba. (Galasso, 2009a). "La falsificación de la historia es una política de la historia. La revisión también es una política de la historia y debe ser una política combatiente, por lo menos para nosotros", decía. (Galasso, 2009:31)

## EL IDIOMA DEL IMPERIO

Desde hace siglos el inglés es el idioma del imperio, no obstante, el ejecutor de las prácticas imperialistas ya hace más de un siglo ha dejado de ser Inglaterra, tarea que pasó a desempeñar EE. UU., con lo cual este idioma ha mantenido su primacía. No es un invento de los medios de comunicación e instituciones estadounidenses y británicos que el inglés se ha convertido en la lengua franca del mundo. Nos guste o no esta realidad, no podríamos contradecirlos sin faltar a la verdad, toda vez que por lengua franca entendemos a toda lengua o combinación de lenguas que hacen las veces de medio común para la comunicación de personas que dominan distintos idiomas. Esta condición indiscutible le ha hecho ganar al inglés defensores y detractores; los primeros destacan su capacidad para permitir la comunicación a nivel global; en tanto sus detractores la consideran una herramienta de dominación imperialista, que tiene como fin desmantelar idiomas y culturas locales. (Boyle, 1997)

Y esto no es otra cosa que el desenlace del que hablaba Scalabrini Ortiz: una colonización económica que deriva en una dominación intelectual. Así el concepto de "imperialismo lingüístico", creado por Phillipson constituye una de las expresiones de esa cooptación intelectual. Se lo define como la dominación del inglés, impuesta y mantenida mediante el establecimiento y la reconstitución permanente de las inequidades estructurales (materiales: instituciones, asignaciones financieras) y culturales (inmateriales/ideológicas: actitudes, principios pedagógicos) entre el inglés y otros idiomas. (Phillipson, 1992). A este efecto, resulta esclarecedora la imagen del Caballo de Troya que Cooke (1988) emplea para graficar el modo en que la buena recepción inicial del idioma extranjero en los países dominados se va tiñendo de un tono de preocupación en la medida en que este va cooptando el idioma y cultura locales para consagrarse, finalmente, como una amenaza a la soberanía nacional.

Phillipson no sólo ha acuñado el concepto, sino que se ha dedicado a explicitar el modo en que se ha gestado este sistema neoimperialista, que no sólo aporta al crecimiento de un sistema comercial y laboral internacional que acentúa las brechas entre países pobres y ricos, sino también al negocio de la enseñanza del inglés a lo largo y a lo ancho del planeta. Para ello se basó en los estadios que otro

autor, Galtung, había trazado para describir el modo de reproducción del imperialismo. Este planteaba seis variedades de imperialismo: económico, político, militar, comunicativo, cultural y social (Galtung, 1980); y cuatro mecanismos: la explotación —el fundamental—penetración, fragmentación y marginalización. A su vez, se distinguen tres etapas del imperialismo, que también resultan aplicables al lingüístico: en la primera, los nativos del país explotador son los instrumentadores de la inoculación del imperialismo, en la segunda, la etapa neocolonial, son los mismos nativos de los países explotados quienes hacen este trabajo en servicio de los intereses extranjeros. Luego, en la denominada etapa neo neocolonialista, la interacción entre centro y periferia se desenvuelve cada vez más a través de la comunicación internacional; y el desarrollo de la tecnología logra prescindir del intercambio presencial y controla las conciencias de la gente, así como los medios de producción. Al desarrollar este proceso, Phillipson (1992) traza un paralelismo con la ley del garrote (fuerza impositiva), zanahorias (negociación) e ideas (persuasión) y, a partir de él, afirma que el imperialismo lingüístico constituye un tipo de imperialismo en sí mismo. Sin el uso del idioma, sería imposible pasar del garrote a la zanahoria y de esta a las ideas, afirma.

Podría sonar interesante y destacable el modo en que estos autores provenientes del "centro" del mundo se dedican a estudiar el padecimiento de la periferia, pero no son pocos los autores de regiones periféricas que presentan sus reparos al respecto. Lingüistas de Sri Lanka, Sudáfrica, India y China, entre otros, llaman la atención sobre una exacerbación tal de los roles dominante-dominado que algunos llegan a encontrarle un tinte condescendiente. ¿Considerar que los países dominados no son capaces de diferenciar entre la conveniencia de utilizar un idioma para poder formar parte del mercado global y la aceptación ciega no es replicar los valores imperialistas de inferioridad-superioridad que supuestamente se están cuestionando?

Canagarajah, (1999) afirma que, a diferencia de la posición pasiva que les atribuye la teoría del imperialismo lingüístico, los estudiantes de inglés de Sri Lanka no adoptan una posición pasiva, más bien oponen resistencia a las prácticas coloniales de enseñanza de inglés y da ejemplos de situaciones de estas características. Entretanto, Bisong (1995). asevera que en Nigeria no hay víctimas del imperialismo lingüístico, sino alumnos que estudian inglés porque implica un mayor nivel de oportunidades laborales en un mercado globalizado. Y, en China, según explica Boyle (1997), la situación es la misma; cada vez más gente siente la necesidad de estudiar inglés por los propósitos mencionados, sin por ello sentir que contrarían o corren riesgo de perder su identidad cultural.

## ¿INOCULACIÓN DEL GERMEN IMPERIALISTA O INSTRUMENTO DE LIBERACIÓN?

Nos parece pertinente volver, a esta altura, al segundo punto que planteaba la confesión de Storey: ¿Cómo descubrió Scalabrini Ortiz esta confesión del funcionario inglés? ¿cómo logró desenterrar de entre tantas cifras y documentos el sojuzgamiento velado con tanta dedicación? ¿Cómo hubiera podido comprender esos documentos, balances y actas sin haber entendido el idioma en que el "imperio" se expresaba? Como insumo de reflexión nos resulta útil no sólo la frase citada en primer término, sino también las numerosas traducciones y transcripciones de textos en inglés disponibles en los libros y artículos de Scalabrini Ortiz. Conociendo su derrotero, nadie se atrevería a juzgar a este hombre de "imperialista" por hablar el idioma británico. Es que, en lugar de representar un objeto de dominación intelectual, para Scalabrini Ortiz el manejo del idioma del opresor significó la clave de la liberación de tantas verdades bien ocultadas por propios y ajenos.

Podría afirmarse que los riesgos sobre los que advierte el imperialismo lingüístico pueden asentarse en todo ser o sociedad carente de pensamiento crítico, pero ¿qué sucede con el idioma en manos de un "hombre que llevaba en su sangre al país" En este contexto, cabe preguntarse ¿observar el aprendizaje de la lengua extranjera exclusivamente como peligro colonizador no forma parte también de la lógica colonialista, o bien imperialista, que nos califica de pueblos carentes de toda capacidad de reflexión y pensamiento propio? ¿Esta posición no replica, al fin y al cabo, la lógica neoliberal del pensamiento único, en la que el objeto de estudio sólo puede analizarse desde una única óptica? ¿Por qué debe darse por sentado que el idioma extranjero será absorbido pasivamente para terminar rindiéndonos a las imposiciones y prácticas extranjeras? ¿No es posible que lo esté dentro del Caballo de Troya pueda no ser una amenaza, sino más bien las armas con las que podremos defender lo nuestro?

Al, igual que los hombres de FORJA, creemos que desde el conocimiento, nunca desde la ignorancia, se construirán las bases de la liberación. Sin embargo, ese conocimiento no puede transmitirse de cualquier modo, una educación liberadora requiere del desarrollo de un alto grado de criticidad, que aporte herramientas para la identificación y discriminación de las intenciones, intereses e ideologías subyacentes. No se trata de no enseñar el idioma de los imperios, sino, como propone Pennycook (2007), de que el educador actúe como actor transformador y ejerza su influencia en el cambio social concienciando a sus alumnos al respecto.

Paul Freire ha contribuido grandemente a la conformación de una educación liberadora. En diálogo con Shor en su libro Miedo y Osadía (Freire, 2008) este le cuestiona a Freire respecto del modo de encarar la enseñanza del inglés a alumnos universitarios provenientes de las clases más bajas de los EE. UU. que no hablan el inglés "estándar" u "oficial" que los ámbitos académicos requieren. Freire asevera sin dudar que es fundamental enseñar ese idioma "oficial" en tanto que se lo critica, ya que de otro modo se estaría condenado a ese estudiante a la marginación en su vida profesional futura. No obstante, esta enseñanza, debe llevar íncita la crítica razonada de cada ingrediente ideológico, necesaria para proporcionarle los recursos para poder luchar por la transformación de esas condiciones. Freire considera que "ignorar las formas elitistas sólo haría más difícil para ellos sobrevivir a la lucha. Lo que debemos demostrarles a los estudiantes es que ellos necesitan dominarla no sólo para sobrevivir, sino *sobre todo*, para luchar mejor contra la clase dominante". (Freire, 2008:118) Al igual que los autores ya citados, Freire confía en el conocimiento como clave para la transformación social. Jauretche afirma: «"la cuestión no reside en no dejarse dominar; consiste en dominar lo propio para proyectarlo hacia adelante" (Galasso, 2009b:35)»; creemos que el mismo razonamiento resulta aplicable a este tema. Si nos quedamos simplemente en un estadio negativo, no habrá transformación posible, es necesario levantar las bases de lo propio con las herramientas correspondientes y, en este plano, el idioma resulta fundamental. ¿Por qué no imaginar que pueda invertirse la última etapa del imperialismo descripto por Phillipson (1992) y que, en lugar de que el manejo de la lengua franca nos conduzca a ser víctimas de la dominación, podamos usarlo de manera positiva y esperanzadora para descubrir verdades veladas y posicionarnos en la vanguardia de los sectores profesionales, científicos y dirigenciales que por tanto tiempo nos han sido tan ajenos? Este es el espíritu acorde a las expectativas de Jauretche, al sentir de Scalabrini Ortiz: «"el calor de una certeza en el porvenir de mi tierra y en el destino histórico de los argentinos" (Scalabrini Ortiz, 1939:32)».

Así, la prohibición de la enseñanza lengua franca en nuestras universidades no sólo sería un modo de alimentar la desigualdad que la aldea supuestamente "global" lucha por llevar al, extremo. Sería además reconocer de antemano que no estamos dispuestos a seguir el legado de los hombres que construyeron nuestro pensamiento nacional, que no daremos la lucha por sembrar y hacer florecer

el pensamiento crítico entre nuestros alumnos, aquellos en los que esos grandes hombres confiaban para la construcción de un país soberano.

Mirando más allá de nuestras fronteras, los mismos Jauretche y Scalabrini Ortiz nos aportan un ejemplo de un país que, luego de ser objeto de la dominación inglesa, adoptó el inglés como su idioma oficial y se independizó económicamente. Y luego, hablando el idioma del colonizador, lo desplazó del trono imperial… EE. UU.

"Ellos nacieron a la vida independiente luchando contra Inglaterra, contra la cual volvieron a guerrear en 1812. Todo lo que provenía de Europa era mirado con recelo y desconfianza. La diplomacia inglesa no pudo extender sus redes de dominación invisible y el trabajo norteamericano comenzó a consolidarse en capital propio. Las repúblicas latinoamericanas nacieron, en cambio, con el apoyo de Inglaterra". (Scalabrini Ortiz, 2008a:13)

No nos queda más que concluir entonces, siguiendo a Don Arturo, que si se ha consolidado un pensamiento crítico y soberano entonces, el problema no es el uso de uno u otro idioma, como tampoco lo es exclusivamente del gringo que compra, sino que peor es el criollo que vende.

## CONCLUSIÓN

Las caracterizaciones y reflexiones precedentes se han propuesto aportar a la reflexión sobre la importancia de entender y transmitir el rol del aprendizaje del idioma inglés en forma optimista, como forma de defensa de nuestros intereses nacionales. La presencia de la amenaza del poder imperialista no está en nuestras manos, lo que sí está a nuestro alcance es tomar conciencia de ella y armarnos de los recursos más efectivos para poder defender nuestra soberanía. Y la lengua y el poder mantienen una relación por demás íntima. La amenaza tiene más posibilidades de convertirse en realidad si perpetuamos un patriotismo irrisorio basado en la ignorancia, en lugar de apostar por el conocimiento desde la discriminación y el juicio crítico. Ya hemos sido víctimas de los abusos a los que da lugar el desconocimiento hace 500 años; en ese momento no había forma de haberlos previsto, hoy la decisión de formarnos para mantener nuestra libertad descansa en nuestra lucidez para no caer en la trampa del pensamiento único una vez más. Hoy, como propugnaba Jauretche, nuestra tarea consiste en el «"arte de combatir alegremente" (Galasso, 2009b:145)».

Si perseguimos la igualdad de oportunidades de todos nuestros alumnos como derecho vital, debemos ser concientes más que nadie de que no por deseable esto es real ni corriente en el mundo del imperialismo globalizado. Sabemos que oculta niveles extremos de marginación detrás de una igualdad de oportunidades ficiticia. Sabemos que, sin condiciones básicas de supervivencia, todo profesional queda relegado a la marginación dentro de este sistema perverso. Y hoy en día, el manejo del inglés como lengua franca constituye un insumo básico para que nuestros estudiantes alcancen el mejor nivel académico y profesional, y contribuyan al crecimiento y a la liberación definitiva de nuestra patria. Si ese insumo culmina siendo un elemento de dominación, la responsabilidad no será del idioma, como ninguna herramienta es responsable del uso que se le asigna, sino de la formación recibida en su universidad, por no haber logrado armar a ese alumno del pensamiento crítico que toda educación liberadora implica. Queda en nuestras manos construir una universidad que no contenga los vicios que Jauretche criticaba, sino una cercana a la realidad nacional, como él creía tan necesario (Galasso, 2009a).

«"'Igualá y largamos…' como dice el jinete que se apresta a correr una carrera con otro. No es todavía el tiempo de la ecuanimidad porque para eso hace falta que todos hayan sido —hombres y hechos—medidos con la misma vara y que las oportunidades sean para todos iguales". (Galasso, 2009a:29)».

## REFERENCIAS


Bisong, Joseph (1995). *Language choice and cultural imperialism: a Nigerian perspective*. English Language Teaching Journal.

Boyle, Joseph (1997). *Imperialism and the English Language in Hong Kong*. Journal of Multilingual and Multicultural Development.

Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in language teaching*. Oxford, Oxford University Press.

Cooke, D. (1988). *Ties that Constrict: English as a Trojan Horse*. En: A Cumming, A, Gagne, A, Dawson J. A*warenesses: Proceedings of the 1987 TESL Ontario Conference.* Toronto, TESL Ontario, pp 56-62.

Freire, Paulo (2008). *Miedo y Osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2014. Biblioteca Esencial del Pensamiento Contemporáneo, 27.

Galasso, Norberto (2008). *Vida de Scalabrini Ortiz*. Buenos Aires, Editorial Colihue, p 193.

Galasso, Norberto (2009). *Jauretche, las polémicas*. Polémicas 1. Buenos Aires, Colihue.

Galasso, Norberto (2009). *Jauretche, "Que al salir, salga cortando"*. Polémicas 2. Buenos Aires, Colihue.

Galtung, J (1980). *The True Worlds. A Transnational Perspective*, New York, Free Press.

Hernández Arregui, Juan José (2004). *La formación de la conciencia nacional*. Buenos Aires, Ediciones Continente, Peña Lillo, 2011.

Jauretche, Arturo (1962). *Forja y la década infame*. Buenos Aires, Coyoacán, p. 19.

Pennycook, A (2007). *Global Englishes and Transcultural Flows*. New York, Routledge.

Phillipson Robert (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford, Oxford University Press.

Scalabrini Ortiz, Raúl (1939). *Historia del Primer Empréstito Argentino*. Buenos Aires, Cuadernos de FORJA, Cuaderno No. 8, p. 32

Scalabrini Ortiz, Raúl (1957). "Política Británica en el Río de la Plata". 3ra ed. Buenos Aires, Fernández Blanco (p. 44).

Scalabrini Ortiz, Raúl (2008). *Vigencia de las ideas de Scalabrini Ortiz.* Rosario, Fundación A. Ross. Scalabrini Ortiz, Raúl. Obras completas. Tomo II

Scalabrini Ortiz, Raúl (2008). *Bases para la reconstrucción nacional.* Rosario, Fundación A. Ross, 2009. Scalabrini Ortiz, Raúl. Obras completas. Tomo V

# *ABRIENDO NUEVOS CAMINOS PEDAGÓGICOS EN EL NIVEL SECUNDARIO FRENTE A SITUACIONES DE ESTIGMATIZACIÓN SOCIAL Y VIOLENCIAS, EN CONTEXTOS VULNERABLES*

**CLAUDIA CORREA (IEI/UNAJ**

**PALABRAS CLAVE**

*Estigmatización | Violencias | Desubjetivación | Talentos | Dones*
*Inteligencias | Autoestima | Reconocimiento | Inclusión*

## INTRODUCCIÓN

"Mis deberes caminan con mi canto, soy y no soy: ese es mi destino. No soy sino acompaño los dolores de los que sufren: son dolores mis míos. Porque no puedo ser sin ser de todos, de todos los callados y oprimidos, vengo del pueblo y canto para el pueblo: mi poesía es cántico y castigo. Me dicen: perteneces a la sombra. Tal vez, tal vez, pero a la luz camino. Soy el hombre del pan y del pescado y no me encontrarán entre los libros, sino con las mujeres y los niños: ellos me han enseñado el infinito"
Pablo Neruda

Existe, en primer lugar, un profundo y sincero interés personal en la investigación que enmarca este trabajo de tesis. Porque desde el nivel personal he padecido, en otro nivel educativo público, el primario, la horadante marca del fracaso escolar. Sufriendo el estigma, es decir, la imborrable huella, una identidad deteriorada, tal cual lo indica Goffman, de ser una alumna ***"repitente"***. Además de otros estigmas sociales y físicos, en los siguientes niveles educativos –medio y superior- referidos a mi propia procedencia del conurbano bonaerense así como a mis raíces provincianas tucumanas y al sobrepeso. Creyendo abiertamente en la necesidad de transformar esas situaciones desde una perspectiva anclada

en la autoestima, como lo señala Luis Hornstein. Ya que es dicha valoración de nosotros mismos la que nos ayuda a afrontar situaciones adversas, y es a partir de la misma que, se nos sostenemos en las diferentes facetas, laboral, afectiva, intelectual, corporal, sexual (Hornstein,2016).

Las trayectorias escolares deben contemplar, según lo plantea Kaplan en "Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen" una conjunción de factores tales como el origen social de los alumnos y el estilo institucional propio de cada escuela. Es por eso la influencia de las ***"repitencias"*** configura imágenes peyorativas, estigmatizantes, de ***"malos alumnos".*** Es en las aulas, como lo subraya Kaplan, donde los docentes pueden producir ciertas transformaciones sin plantearlas en términos de ***"mesianismo pedagógico"*** (Kaplan, 2010).

El siguiente trabajo se inscribe en el marco de la indagación de un estudio de caso, en dos escuelas secundarias públicas, en las que soy titular del área de Historia. Se trata de investigar el desenvolvimiento de los alumnos con ***"varias repitencias"***, en tres segundos años; dos en E.E.M Nº 13 y uno en E. S. Nº 34. Ambas escuelas en el conurbano bonaerense, específicamente en Berazategui. En las citadas instituciones se han observado situaciones de estigmatización y violencias, en relación al grupo de alumnos desfasados en edad y con alto índice de ***"repitencias"***. Dichas situaciones ***estigmatizantes***, como lo pone de relieve Kaplan se insertan en el marco de situaciones humillantes, ligadas a la burla, la falta de respeto y la minimización del otro, protagonizadas frecuentemente por docentes y directivos a su cargo (Kaplan, 2009: 99-100). Experimentar la humillación es una instancia negativa y desvalorizante. Los alumnos estudiados dicen ser juzgados por la vestimenta, por el color de piel, por su origen socio familiar (Kaplan, 2009: 101).

Del mismo modo, como lo señala también Kaplan, en su tesis doctoral, ***"Talentos, dones, inteligencias"*** conviene pone en entredicho el concepto de ***"repitencias"*** para los casos estudiados porque nos refiere despectivamente a la cuestión de los límites de la escolarización (Kaplan, 2008). Cuestión que perfila desde un sustrato de darwinismo social, la superioridad intelectual de unos y lleva a la infamia y a la inferioridad, a un número cada vez más creciente de alumnos en el nivel secundario. Tristemente ejemplificado en los ***"repitentes"***, ligados al atraso. Las condiciones sociales de producción de estos alumnos implican, siguiendo a Kaplan, que los mismos asuman una identidad subjetiva que los autojuzgue y les imponga la situación de fracaso, facilitando además el abandono y la deserción escolar, sumamente frecuentes en estos casos. Frente a esta situación autoimpuesta el rol del docente y su intervención en las aulas es fundamental, tanto para reforzar esa idea de fracaso como para superarla. La forma de ***"nominación"*** de esos otros que son nuestros alumnos puede, o bien reforzar el lugar tradicionalmente reservado para ellos o ayudarlos a salir adelante.

Frecuentemente el grupo de los alumnos ***"repitentes"*** suele ser el protagonista de situaciones de violencias en el aula. Es decir de desafío al docente pero a la vez también de agresiones entre pares, desde lo verbal pero deslizándose hacia lo físico. Entre esas formas de violencia la sexista es una de las más fuertes pero no la única. Tal como lo afirma Beatriz Fainholc, la discriminación sexual se pone en evidencia en las desiguales relaciones entre varones y mujeres, naturalizadas por la mayoría de la gente (Fainholc, 1994) .Uno de los ejes centrales de la investigación acción consistirá en visibilizar esta y otras formas de violencia y en trabajarlas mediante diversas herramientas, vinculadas al arte y a la literatura. Lo que intenta este trabajo es mostrar cómo se pueden construir modalidades de autoridad no autoritarias, sino democráticas y firmes, tal cual lo señala Telma Barreiro en su libro "Los del fondo" (Barreiro, 2009). A pesar de existir una relación asimétrica, entre docentes y alumnos, pueden gestionarse relaciones más flexibles basadas en un modelo vincular diferente, tendiente a la inclusión de los alumnos nombrados.

Como lo señala Carballeda, tradicionalmente existió en el sistema escolar argentino, desde el discurso escolar higienista, una misión ***"disciplinadora"***, particularmente en su versión ***sarmientina***, al mismo tiempo que también hubo un ideal de alumno, capaz de reconocer y someterse a la autoridad, de sufrir la organización de su cuerpo, mediante mecanismos de vigilancia y control (Carballeda, 2006). Particularmente en estos años de ejercicio del rol docente en el nivel secundario pude experimentar que las representaciones simbólicas sobre el éxito o el fracaso escolar de nuestros alumnos juegan un rol sumamente relevante, a la hora de promoverlos o condenarlos. Situados, a menudo, en un contexto de gran vulnerabilidad social, el deterioro de la autoconfianza de nuestros alumnos proviene de sus trayectorias sociales particulares. Ligadas ellas a la desigualdad y la expulsión social. Del mismo modo he observado que ese sujeto tradicional del sistema educativo, si es que alguna vez existió en la realidad o se condensó en un mero ideal, ha devenido en un ***sujeto inesperado.***

Según Corea y Duschatzky, en ***"Chicos en banda"***,los alumnos estudiados, en contextos vulnerables, aparecen como ***"desubjetivados"***. Por ello corresponde a una educación igualadora, hacer posible la ***"subjetivación"***. Llevando al sujeto a un nuevo universo de significación, en el cual, siguiendo a Hornstein, la identidad y la mirada del otro se cimenten en un nuevo reconocimiento, centrado en una ***autoestima alta y estable*** (Hornstein, 2016)**.** Como problemas centrales, siguiendo a Corea A y Lewcowicz, en ***"Pedagogía del aburrido"***, tendríamos el aburrimiento por un lado y las prácticas disciplinarias de encierro y fijación de individuos a lugares, por otro (Corea y Lewcowicz, 2004).

La propuesta de investigación acción frente a la situación descripta en el párrafo anterior, es la realización de talleres, íntimamente vinculados al arte y la creación literaria, con el fin de dar nuevo sentido a esas situaciones degradantes, inmersos en las clases formales y grupales. La elección de esos vehículos no es casual, ya que ambos apuntan a la identidad de las personas no para persuadirlas sino para liberarlas. Ya que el artista y el literato intentan comunicar, reflexionar, emocionar y movilizan la presencia plena de un ser sobre la tierra, en el mundo de la acción. Es una invitación a convocar los ***"talentos, dones e inteligencias"***, tradicionalmente negados y subsumidos en graves situaciones de fracaso escolar, en quienes se han afirmado en situaciones traumáticas, disruptivas y excluyentes. Rompiendo los circuitos de la marginalidad y creando nuevos caminos para un reconocimiento humanizante, esperanzador y reconstituyente. Tal como lo afirma Paulo Freire, en su ***"Pedagogía de la esperanza",*** "un acontecimiento, un hecho, un acto, una canción, un gesto, un poema, un libro están siempre involucrados en densas tramas, tocados por múltiples razones de ser". Particularmente, destaca Freire, la importancia de la infancia y de la adolescencia con niños hijos de trabajadores rurales y urbanos y la convivencia con sus ínfimas posibilidades, como un dato central. Mi rica experiencia, de dieciséis años de trabajo como docente, no es un elemento menor (Freire, 2002). Esta labor de tesis, como lo pone de relieve Daniel Hugo Suarez, discute con los modelos de intervención escolar de tipo top-down, o sea los que implementan políticas en un movimiento de ***"arriba hacia abajo"*** y las reformas educativas que proponen poner a prueba a los docentes, desde una visión tecnocrática de la educación. Poniendo de relieve el valor de las ***"experiencias"*** y enfrentando las tradiciones político- pedagógicas tecnocráticas y hegemónicas que las desvalorizan. Los talleres realizados con el grupo de alumnos elegidos por esta tesis, aquellos que se enmarcan en la categoría de ***"repitentes"***, constituyen una experiencia pedagógica que problematiza el acontecer escolar desde la perspectiva de sus actores, que fomenta la producción de materiales densamente significativos que promuevan la reflexión, la conversación informada, la interpretación, el intercambio y la discusión horizontal entre docentes.

## PROBLEMA

### *En torno al concepto de estigmatización social y sus implicancias escolares*

Como lo manifiesta Erving Goffman, el estigma está inmerso en una trama, la cual da como resultado un individuo ***inhabilitado*** para una plena aceptación social (Goffman, 2006). El estigma marca una ***desviación,*** es decir señala una delimitación social a un individuo o aun grupo. Autopercibida por el estigmatizado mediante situaciones ligadas a la burla y la humillación.

Tradicionalmente, siguiendo a los griegos, los estigmas han sido vistos como signos corporales que exhibían algo malo y poco común. Pero Goffman se encarga de mostrar que los mismos surgen de ***categorizaciones sociales***. Debido a que es el medio social el que establece las categorías de personas que pueden encontrarse en él. Delimitando entonces una identidad social real, frente a la cual el ***extraño*** puede mostrarse como dueño de un ***atributoindeseable*** que lo vuelve diferente a los demás. El ***estigma*** es ese ***atributo.*** Un ***atributo*** que estigmatiza a su poseedor, confirma la normalidad de otro. Goffman señala tres tipos de estigmas, muy diferentes entre sí. En primer lugar los corporales o físicos, luego los defectos de carácter del individuo y por último los de raza, nación y religión (Goffman, 2006).

Para el caso de los alumnos ***"repitentes"*** los tres tipos de estigmas señalados por Goffman se encuentran presentes, con imbricaciones diversas. Como lo manifiesta Kaplan, en "Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen" las representaciones y expectativas de los docentes acerca de los alumnos generan incidencias sobre sus comportamientos (Kaplan, 2010). Asimismo el docente construye categorizaciones que clasifican, asentando una tipología que divide a los alumnos por sus rasgos distintivos, marcando fuertemente la separación entre los buenos y los malos alumnos. Los ***"repitentes"*** serían catalogados como malos alumnos. Los etiquetados como "creativos", "inteligentes" se transformarían en los que van a obtener buenas calificaciones mientras que los catalogados como "lentos", "desinteresados" serían los que no alcanzarían el nivel de sus compañeros.

Por otro lado, siguiendo a Patricio Bolton, podemos destacar que dentro de las relaciones escolares encontramos relaciones de poder en las cuales la ***discriminación***, la ***desigualdad*** y la ***diferenciación*** (Bolton, 2013) ocupan, lamentablemente, un lugar central, referenciadas particularmente en los alumnos ***"repitentes"***. Frente al postulado "Los pobres no pueden aprender" discute Alejandro Grimson en ***"Mitomanías de la educación argentina"*** (Grimson, 2014) que muchos niños y adolescentes nacen y crecen en familias excluidas de recursos sociales estratégicos como el trabajo, una vivienda y un trabajo dignos. Y es ese límite social el que hace que algunos sean más educables que otros. Debido a ello los docentes en tanto tutores de nuestros alumnos debemos estar preparados a revisar nuestros prejuicios y a operar los medios necesarios para desactivar estas posiciones ***estigmatizantes***.

Asimismo Telma Barreiro en ***"Los del fondo"*** (Barreiro, 2009) nos habla de las barreras de ***inclusión*** y ***exclusión*** en nuestras aulas, expresando que existe una consideración espacial y escolar a la hora de realizar un abordaje pedagógico en el grupo a cargo nuestro. Mostrando como aquellos que percibimos como **disruptivos**, **conflictivos** y **problemáticos** poseen una distribución particular en nuestras aulas. Poniendo claro énfasis en la necesidad de tomar conciencia del modelo de **autoridad** que manejamos dentro de ellas para visibilizar la ***modalidad vincular*** más adecuada para mediar en las situaciones de conflicto o violencia. Construir una **autoridad democrática** es imprescindible para el ejercicio de mejores relaciones vinculares y para la aplicación del modelo ***CHI,*** propio del

paradigma preventivo. Dicho paradigma implica el estímulo por vías creativas, mediante mesas circulares, diálogos, representaciones o dramatizaciones y un esfuerzo por educar a nuestros jóvenes en valores. Colocando al **respeto** de las diferencias, en el centro. Podemos expresar que existen estrategias intergrupales de abordaje para situaciones de violencia escolar. Empezando por descubrir los **soportes,** cognitivos o psicosociales con los que cuenta el docente. En relación a los primeros, cobran especial relevancia los propios ***soportes internos*** del docente que le impiden responder con fastidio y enojo frente a las situaciones que le toca atravesar en el aula. Respecto a los psicosociales, habría que tener en cuenta la existencia de un marco institucional propicio, un clima de apoyo y contención para todos. De allí que existiría una UNAM (Unidad Mínima de Apoyo Mutuo). Se trataría de formar nucleamientos, aunque fuera como mínimo de dos personas, compartiendo una mirada afín, que pueda operar como apoyo mutuo o sostén en el tratamiento de situaciones pedagógicas, intercambio de experiencias y búsqueda de estrategias de resolución. También tendrían que considerarse los ***soportes epistemológicos***, porque sostienen y ayudan en las nuevas alternativas de resolución. Ante todo la posibilidad de encarar la propia práctica con espíritu de investigación, con un motivo de indagación y de reflexión, lo cual supone una dosis de creatividad y flexibilidad. Así como la capacidad de revisar las propias actitudes y supuestos básicos personales y conectarse con las emociones primarias que el trabajo desencadena ( Barreiro, 2009: 191)

## *Sobre violencias y vulnerabilidad en las situaciones áulicas*

Generalmente para el caso de los alumnos estudiados encontramos la existencia de situaciones de violencia en el ámbito familiar. Que se proyectan para que observemos a estos alumnos como **disruptivos.** Cuando la violencia ocurre dentro de la familia, según Susana Velazquez (Velazquez, 2012) produce el enfrentamiento de dos elementos contradictorios: violencia y convivencia. La familia asociada al lugar del **cuidado,** la **protección,** la **seguridad**, el **intercambio de afectos** y la ternura deviene en lugar de **violencia**, **desamparo** y **malestar.**

Del mismo modo, respecto a la cuestión de las violencias en el ámbito escolar, encontramos a menudo el reflejo de la vida familiar Daniel P. Miguez, explica que diversos trabajos intentan tipificar la violencia según su ***grado*** (severa y moderada), por **tipo** (física, verbal, simbólica, social), por **dinámicas causales** (violencias en las escuelas, como aquellas que se importan desde el exterior y que se diferencia de la violencia escolar, que responde a dinámicas inherentes a la comunidad educativa). El autor decide tomar la perspectiva de Norbert Elias y subrayar la conflictividad social que, asociada a escenarios en los que las regulaciones en las vinculaciones entre jóvenes y adultos, alumnos y docentes, enfrentan dificultades en su desenvolvimiento. Los docentes parecen sufrir situaciones de caos, resultado de que como actores ya no pueden regular sin mayores percances sus vínculos con las nuevas generaciones (Miguez, 2009: 152-153). Sobre todo los alumnos con situaciones sociales desventajosas no habrían podido lograr efectivamente desarrollar la capacidad de ***autocoacción,*** necesaria para adquirir hábitos atemperantes con el consecuente aumento de los niveles de ***violencia interpersonal.***

Igualmente Pablo Di Leo destaca que las violencias remiten a múltiples fenómenos históricos, sociales, culturales y psicológicos en los que los individuos, grupos o instituciones, por separado o simultáneamente, tienden a generar la reducción de seres humanos a la condición de objetos. Es decir se les niega la condición de sujetos, volviéndolos dependientes y sin autonomía (Di Leo y Camarotti, 2013). Reconociendo en dichas violencias tres dimensiones: la estructural, la institucional y la situacional. La dimensión estructural remite a las formas de violencias simbólicas presentes en

la constitución de todo orden social. En cuanto a los jóvenes estudiados por esta tesis, sus contextos de desenvolvimiento están signados por la vulnerabilidad y las desigualdades. Mientras que la dimensión institucional puede ser abordada en relación a la escuela, basada en la fragmentación y la desigualdad. Finalmente la situacional está referida a las situaciones específicas en las que se materializan las violencias estructurales e institucionales.

Finalmente nos gustaría destacar la importancia de pensar las trayectorias escolares de los alumnos ***repitentes***, en cuanto a su emergencia en ***contextos vulnerables.*** Siguiendo a Eva Giberti, en su libro "Vulnerabilidad, desvalimiento y maltrato infantil en las organizaciones familiares" (Giberti, 2017) consideramos dicha ***vulnerabilidad***, en una relación íntima respecto a las desigualdades sociales. Identificando que el grupo de alumnos estudiados tiene desventajas y que sin intervenciones compensatorias sería difícil limar esas diferencias. Dichas desventajas tienen que ver con una precariedad en torno al trabajo y con una fragilidad de soportes relacionales que incluyen vínculos familiares y relaciones sociales ( Giberti, 2017: 30-31)

## *Disciplinar: vigilar y castigar en el ámbito escolar*

Como lo destaca Michel Foucault, en su libro homónimo al subtitulo ***"Vigilar y castigar"***, la escuela se ha organizado en base al modelo del disciplinamiento que ha tenido al cuerpo como "objeto y blanco de poder". Favoreciéndose a aquellos sujetos capaces de sostener "el esquema de docilidad". Control de movimientos, gestos, actitudes, rapidez. En un sitial privilegiado se encontrarían, en consecuencia, los buenos alumnos. Pero los ***"repitentes"***, es decir, los malos alumnos recibirían, siguiendo a Kaplan, dicha denominación-sanción, peyorativa y estigmatizante.

En la búsqueda de "***cuerpos dóciles"*** se monta un dispositivo tendiente a fabricar cuerpos sometidos y ejercitados. Implementándose técnicas minuciosas, destinadas a controlar esos cuerpos. Cada detalle no debería quedar librado a su peso. Tiene que ser encauzado. Esto se ve reflejado en el ámbito escolar. Entre las formas de disciplinamiento, descriptas por Foucault, nos parece que el "***rango"*** es fundamental, en cuanto ***"alineamientos obligatorios"*** según el mérito, la jerarquía del saber o la capacidad de los alumnos. Esta categorización dejaría plantados a los alumnos ***"repitentes"*** como los ***"menos capaces"***, de un modo denigrante y condenatorio (Foucault, 2002).

Por otro lado los alumnos quedan fijados a "espacios" que los disciplinan, complejos desde lo arquitectónico, funcionales y jerárquicos. En el caso de las dos escuelas estudiadas por esta tesis esto último es muy evidente. En el caso de E.E.M.N 13 el edificio de la escuela fue donado, en el marco del traspaso de las escuelas secundarias de Nación a Provincia, en 1995, por las políticas neoliberales del menemismo, como perteneciente a un ex antirrábico local, lo que le valió a la escuela el mote de "la perrera". Y en el caso de la E. S. N 34 también porque, de reciente construcción, las aulas poseen un enrejado grande que impide a los alumnos escaparse por los pasillos y los aisla de la dirección desde donde puede observarse y escuchar lo que pasa allí.

El empleo del tiempo escolar esta rígidamente pautado en el ámbito escolar. Se establecen ritmos, se regulan ciclos de repetición. Esto no ayuda al desenvolvimiento de los alumnos con menos ventajas en la adquisición de las pautas de control y docilidad. Es decir a los ***"repitentes".*** Se implementan técnicas de sujeción, que obligan a los adolescentes, en este caso, a ejecutar pronto y bien las mismas operaciones, en términos de una ***"normalidad"*** (Foucault, 2002).

Por otro lado, ***"la vigilancia jerárquica"*** sería por excelencia el medio empleado por los docentes para coaccionar desde ***"el juego de la mirada"***. Técnicas, radicadas en una microfísica del poder, que hacen visibles en el aula la división entre los buenos y los malos alumnos. O sea, entre quienes cumplen con las reglas del conocimiento y quienes simplemente las rompen y desafían. Bastaría un vistazo para localizar a quienes se configuran como desviados. El dispositivo se elabora para vigilar y sancionar a todos aquellos que se encuentran en el borde y transgreden las reglas. Es lo que Foucault señala como una ***"micropenalidad",*** de tiempo (los ***"repitentes"*** vendrían asociados al retraso), de la actividad (los ***"repitentes"*** serían los que no prestan atención), de la manera de ser (los ***"repitentes"*** se enmarcarían entre los descorteses y desobedientes), de la palabra ( los ***"repitentes"*** se encontrarían entre los charlatanes e insolentes), del cuerpo ( los ***"repitentes"*** se manifestarían entre los que tienen actitudes incorrectas, entre los sucios e impertinentes), de la sexualidad (los ***"repitentes"*** serían los indecentes). Los más aptos recibirían gratificaciones mientras que los menos aptos obtendrían sanciones. La calificación de las conductas y de las cualidades, se fundaría en dos valores opuestos del bien y del mal (Foucault, 2002).

## *Adolescentes en riesgo*

Considerando que los sujetos de esta investigación son adolescentes, intentamos pensarlos en un ámbito de producción complejo y variado. Tal cual lo plantea Hugo Lerner (Lerner, 2017), la adolescencia está atravesada por turbulencias emocionales que conmueven la identidad y el yo del sujeto. Y por ello como educadores y como padres debemos aprender a aguardar, sostener y no caer en psicopatologizar con rapidez.

Tal como el autor afirma, los adolescentes y sus familias se encuentran en un proceso de reorganización y reestructuración de sus funciones y enfoques que gira alrededor de estas revueltas identitarias**.** Asimismo Lerner opina que con frecuencia la institución escolar los desatiende y no les brinda respuestas. O responde de modo cotidiano con una represión violenta que genera inhibición**,** lo que tal vez genere más violencia y obture más el vínculo entre educado y educante.

Entender la fragilidad en la cual se mueve esa búsqueda de una nueva identidad que los adolescentes crean es de vital importancia. En el caso de los alumnos repitentes tendríamos que problematizar también las representaciones negativas que dichos sujetos tienen de sí mismos, en caso de aseverarlas con las entrevistas que realizaremos, sumadas a los cambios propios de la adolescencia.

Como agentes de esta Intervención Social, a la vez que investigadores de la misma, desde una perspectiva de investigación y acción, nos parece importante destacar la necesidad de realizar un enfoque interdisciplinario en este estudio de caso, que permita abordar los diferentes matices que adquiere el grupo estudiado.

## *Incluyendo a los desacatados*

Tal cual lo expresa Robert Castel, los grupos de identidad incierta, marginales, se diferencian de aquellos que están integrados en las redes productoras de la riqueza y el reconocimiento por encontrarse ***excluidos*** o ***desafiliados.*** El marginal rompe sus vínculos con la sociedad de origen. La exclusión no es en sí marginación, aunque puedan darse implicadamente, ya que la primera exige procedimientos ritualizados y se vincula también con desvíos de orden patológico como la locura.

El individuo a través de estos procesos se ***desocializa*** (Castel, 2010). Nuestro grupo de trabajo presenta situaciones de marginalidad, exclusión y desafiliación y se presenta como inestable y peligroso. Cristina Corea y Silvia Duschatzky, en el mismo sentido proponen la ***desubjetivación*** como otra herramienta analítica para abordar el análisis. Estudiando escuelas secundarias periféricas en Córdoba, encuentran que los docentes consideran al grupo de alumnos como rebeldes, con valores cambiados, descuidados, desatentos, vagos y sin límites, entre otras desvalorizaciones. Para las autoras el enemigo de la educación no es la expulsión social sino la idea de lo definitivo, de la determinación, de la impotencia, de la irreversibilidad. Para enfrentarla como contingencia debemos afirmarnos en una posición ética que busque una posibilidad inadvertida (Corea y Duschatzky, 2011).

Como lo destacan Agustina Mutchinik y Verónica S. Silva, es importante estudiar las ***humillaciones*** que sufren los alumnos en el espacio escolar debido a las huellas en la subjetividad de aquellos jóvenes que son inferiorizados en el marco de dichas relaciones. Y esto se muestra en los subgrupos emergentes en el interior del aula ***"los chicos de la ventana", "los chicos de la puerta", "las chicas de atrás" y "las chicas del medio".*** El subgrupo más problemático en la investigación es el primero, ***"los quilomberos", "los peores de la clase".*** Presentan una estética muy particular que los entrevistadores asocian a los sectores populares: uso de gorras, pelo corto, aros en la cara y ropa holgada. Hay un líder para el caso estudiado, Leandro, que es quien ejerce más violencia física sobre sus pares. Las distintas formas de humillación observadas se asocian a burlas, vergüenza, malestar falta de respeto hacia el otro. Trabajar sobre estas situaciones descriptas es un proceso y desestructurante de prácticas, para nada sencillo porque implica sobrellevar tensiones, con avances pequeños pero sumamente productivos analizando el proceso a largo plazo.

En la Conferencia "Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza", Philippe Meirieu, pedagogo, docente y formador de docentes, aborda el tema de la violencia en el ámbito educativo y propone una ***pedagogía para metabolizar la violencia.*** Entendiendo que la violencia es un fenómeno social y que en la educación se expresa a través del "alza sistemática de la excitación de los alumnos" y de la aparición de los "niños bólidos". Estos últimos serían aquellos que reaccionarían muy rápido y no podrían ponerlelímites a sus impulsos. Los procesos de violencias seguirían un proceso muy particular, empezarían con una "excitación generalizada, una tensión que va subiendo" y una "nada" o "nadería" que hace reaccionar. Meirieu afirma que a esta violencia presente en la escuela hay que procesarla porque es incompatible con la tarea escolar. Los chicos tienen que descubrir la ley, no construirla. Y en este punto le otorga un papel sumamente relevante a la expresión. Meirieu habla de la construcción de un ***dispositivo pedagógico*** que permitiría expresar lo que la violencia quiere decir, otorgándole un lugar central a lo artístico en la metabolización de la violencia.

Philippe Meirieu en su obra "Recuperar la pedagogía" propone la promoción de una educación inclusiva, es decir generar clases que permitan desarrollar proyectos comunes en los que se encuentren implicados ***todos*** los alumnos. Buscando "centros de interés" entre los propios alumnos, sobre todo entre los estudiados por esta investigación, los ***"repitentes"***. Destaca la importancia de que el enseñante genere una pregunta, la provoque. Construyendo una "situación problema" y trabajando en torno a ella.

## *Metodología*

Nos alineamos asimismo con la propuesta de la investigación acción, como relevante corriente de la investigación educativa contemporánea. Es decir procuraremos ser los investigadores de nuestra propia práctica, analizando los problemas que se nos presentarán a la luz del marco teórico que

ya venimos delineando en los parágrafos anteriores y proponiendo intervenciones alternativas, que se lleven a la práctica y luego se revisen para evaluar su grado de eficacia y su correspondencia con el marco teórico inicial.

En el marco de dicha propuesta nos buscamos interpelar a nuestros alumnos mediante el desarrollo de talleres en los cuales se aborden las problemáticas de la ***colonialidad,*** ya que el programa curricular de segundo año es historia colonial latinoamericana,como forma de opresión aún presente en la actualidad, desde una perspectiva que lleve a la "concientización de los oprimidos", como propuso Paulo Freire. Igualmente la realización de un trabajo etnográfico profundo que reconstruya para cada grupo de los tres grupos estudiados, los criterios de estigmatización social y violencias presentes. Se trata de un trabajo cualitativo que incluirá también entrevistas a los alumnos ***"repitentes".***

Dichos talleres se vincularán a la expresión, artística y literaria, serán flexibles y accesibles para todos y le prestaremos especial atención a ejes vinculados al género, la raza y el origen social. Buscarán mejorar la inclusión e integración de los alumnos con mayores problemas de aprendizaje. Y se utilizarán como formas de ***documentación pedagógica*** los trabajos realizados en los talleres, como lo destaca Daniel H. Suarez.

## REFERENCIAS

Barreiro, Telma (2009) "Los del fondo" Conflictos, vínculos e inclusión en el aula, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, Argentina.

Bolton Patricio y equipo (2013) Educación y vulnerabilidad. Experiencias y prácticas de aula en contextos desfavorables, La Crujía Ediciones, Buenos Aires Argentina.

Carballeda, A. (2006), El trabajo social desde una mirada histórica centrada en la intervención. Del orden de los cuerpos al estallido de la sociedad, Espacio Editorial, Buenos Aires, Argentina

Corea Cristina y Lewcowicz Ignacio (2004) Pedagogía del aburrido. Escuelas destituídas, familias perplejas, Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.

Corea Cristina y Duschatzky Silvia (2011), Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones, Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.

Di Leo, Pablo y Camarotti A. (2013) "Quiero escribir mi historia" Vidas de jóvenes en barrios populares, Editorial Biblos, Buenos Aires, Argentina.

Foucault, Michel (2002) Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, Argentina.

Freire, Paulo (2002) Pedagogía de la esperanza, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, Argentina.

Gadotti, Moacir (1998) Historia de las ideas pedagógicas, Siglo XXI editores, Buenos Aires, Argentina.

Hornstein (2016) Autoestima, narcisismo y valores sociales e identidad, Fondo de Cultura Económica de Argentina, Buenos Aires, Argentina

Kaplan, Carina (2009) Buenos y malos alumnos, descripciones que predicen, Aique, Buenos Aires, Argentina.

Kaplan, Carina (2013) Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos de la escuela, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, Argentina.

Kaplan Carina (2008) Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino, Ediciones Colihue, Buenos Aires, Argentina.

Kaplan Carina y Orse Victoria (2009) Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elías, Buenos Aires, Argentina.

Meirieu, Philippe (2016), Recuperar la pedagogía, Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.

Messing Claudia (2009) Desmotivación, insatisfacción y abandono de proyectos en jóvenes. Orientación vocacional y vínculos familiares, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, Argentina.

Messing Claudia (2011)¿ Por qué es tan difícil ser padres hoy? Simetría inconsciente de niños y jóvenes. Construcción de nuevos modelos de autoridad, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, Argentina.

Velázquez, Susana (2012) Violencias y familias, Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina

# *EL CASO DE LA OBRA "TRATAME BIEN" DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA SECUNDARIA16 DE FLORENCIO VARELA*

**IVÁN MANTERO** (UNAJ/ RED VILLA HUDSON) - **DÉBORA FIORITO** (ESCUELA SECUNDARIA 16 "EVITA")
**MARIANA JACOB** (ESCUELA SECUNDARIA 16 "EVITA") - **CELESTE ALMADA** (ESCUELA SECUNDARIA 16 "EVITA")
**ANTONELLA RUIZ** (ESCUELA SECUNDARIA 16 "EVITA") - **EDGAR VALERIANO** (CENTRO DE SALUD "VILLA HUDSON")
**DANIEL KHONER** (ESCUELA SECUNDARIA 16 "EVITA") - **FRANCO QUIROZ** (ESCUELA SECUNDARIA 16 "EVITA")

**PALABRAS CLAVE**

*Inclusión | Pedagógica | Salud- Educación | Escuela secundaria | Construcción comunitaria*

## RESUMEN

"Tratame bien" es una obra de teatro creada por el Centro de Estudiantes de la Escuela Secundaria n°16, "Evita", de Villa Hudson, partido de Florencio Varela. La obra aborda el tema de la violencia obstétrica haciendo foco en las prácticas profesionales en las que se encarna y difundiendo los alcances de la Ley 25929.

Esta experiencia surge en el marco de un trabajo de articulación entre la escuela (estudiantes, directivos y docentes) y las organizaciones e instituciones del barrio mediante la Red Villa Hudson. Una estrategia madurada colectivamente y que concibe la inclusión como un proceso integral: inclusión de la comunidad en la Escuela y de la Escuela como parte de la comunidad.

En el presente trabajo reflexionaremos sobre esta estrategia de inclusión en sentido amplio como una forma de fortalecer el ejercicio ciudadano y los vínculos comunitarios tomando el caso concreto de la experiencia de la obra "Tratame bien".

## TRABAJO

*"En un régimen de dominación de conciencias, en que los que más trabajan menos pueden decir su palabra, y en que inmensas multitudes ni siquiera tienen condiciones para trabajar, los dominadores mantienen el monopolio de la palabra, con que mistifican, masifican y dominan. En esa situación, los dominados, para decir su palabra, tienen que luchar para tomarla. Aprender a tomarla de los que la retienen y niegan a los demás, es un difícil pero imprescindible aprendizaje: es "la pedagogía del oprimido"*
*Ernani María Fiori*

## GESTACIÓN DE LA OBRA TEATRAL "TRATAME BIEN"

En 2015, con motivo del encuentro anual de Jóvenes y Memoria, los estudiantes de la Escuela Secundaria n°16 "Evita", decidieron realizar una obra de teatro que abordara el tema de la violencia obstétrica. Celeste, estudiante y miembro del Centro de Estudiantes de la escuela recuerda:

*Necesitábamos una temática nueva. Buscamos algo nuevo para presentar en Chapadmalal, en el Encuentro Jóvenes y Memorias, y surgió "violencia". Queríamos hablar de violencia y tuvimos la reunión con los chicos del Centro de estudiantes para ver qué tipo de violencias había, y de cual queríamos hablar, y salió la violencia en el parto. Uno de los chicos tenía la mamá que había sufrido violencia que en el parto y le pareció interesante hablar de eso y nos lo comentó en la reunión y de ahí surgió hacer una obra de teatro sobre la violencia del parto.*

El primer paso, es la elaboración de la temática, se trabaja conjuntamente con Débora, preceptora de la escuela, con el objetivo de organizar lo que se quiere transmitir y la construcción del guión.

La investigación se realiza junto a los profesores, cada uno aporto desde sus vivencias y conocimientos sobre el tema elegido. Los/as estudiantes construyen conocimientos de forma colectiva, con un "otro", permitiendo conocer y comprender la problemática en cuestión.

Daniela, hoy estudiante de 6to año en la orientación comunicación, recuerda la ayuda de la profesora Ana de literatura para la realización del guión. Así como la colaboración de la profesora Paola de educación física que nos presenta a una doula1 y puericultora2 que nos dieron talleres sobre el tema. Mariana, profesora en comunicación social, fue parte de este proceso desde las producciones de difusión y la documentación fotográfica.

Durante el proceso de investigación los estudiantes recuperaron experiencias, contactaron profesionales y desarrollaron un proceso de escritura y reescritura del guión. Débora recuerda que

1 Las doulas somos mujeres, en su mayoría madres, que acompañamos a otras mujeres en su camino a la maternidad. Nuestra labor fundamental es dar apoyo, tanto físico como emocional, durante el embarazo, el parto y el puerperio. Ver: http://doulas.es/documentos/doulases/que_es_una_doula

2 De esta manera, se distinguen dos acepciones de la puericultura en cuanto al cuidado del niño, la del sentido común concebido en su práctica y la del sentido científico con miras a la producción del conocimiento. Sin embargo, su contenido trasciende el concepto de curación de las enfermedades para hacer referencia al estudio de niños sanos y de niños enfermos. Ver más en: http://www.eumed.net/libros-gratis/2011f/1123/la_puericultura.html

"después, a través de todas las investigaciones que hicieron, se contactaron con Las Casildas3, con una chica que era doula y con otra puericultora". De esta manera, el intercambio con profesionales, activistas y víctimas de violencia obstétrica4, fue nutriendo la trama del guión de la obra. "La que hace la corrección final del guión es Julieta Saulo, una de las organizadoras de Las Casildas", puntualiza Débora.

A medida que avanzaba la investigación, fueron surgiendo situaciones significativas que se cristalizaron en escenas y comenzaron a alimentar la dramaturgia de la obra. Este proceso se dio como un trabajo colaborativo, en el que las experiencias personales y los documentos, como las leyes iban enriqueciendo el argumento. A medida que se ensayaba o presentaba la obra siempre surgía la necesidad de repensar lo presentado. Estas reflexiones hicieron que se sumaran nuevos personajes que ayudaban a contextualizar la obra.

Como segundo paso, los/as jóvenes, junto a su preceptora establecen los escenarios posibles que se desarrolle la historia , se piensa dos espacios cruciales que identifican el primer encuentro de la pareja con el hospital (sala de espera) y la sala de parto, donde se transmita los sentimientos de desamparo , falta de empatía y la irrupción por parte de los trabajadoras/es de la salud en el momento más importante de una mujer, que es parir sin ser sometida a las frías reglas institucionalizadas.

Este último espacio, se escenifica a través de sombras que iluminan la inhumanidad de aquellos que debían contener y comprender a esa joven. Las sobras con sus contrastes entre lo que podemos ver como espectadores, lo que nos imaginamos que sucede allí detrás de esa tela que nos separa… y el horror de los gritos desgarradores, le dan un momento de tensión y angustia que atrapa al público. Es una de las escenas en donde afloran los sentimientos más profundos y sublimes, en donde se entremezclan la alegría de una nueva vida y el dolor de un recibimiento lleno de violencia.

Esta escena fue construida con Mariana, quien les aporta la parte artística, ya que ella es fotógrafa. Es quien nos facilita los elementos para poder realizar este momento mágico. La escena se construye con dos trípodes, un barral, una tela blanca y un reflector. La sala o el lugar donde se representa, se pone totalmente a oscuras y el centro de atención es ese momento de inmenso dolor, violencia y existencia.

Luego se eligen los actores que escenifiquen la vulneración de derechos. Partiendo de la idea que se quiere transmitir, los/as jóvenes deciden que la pareja de futuros padres sean adolescentes de su misma edad. Aquí se pone en juego un tema muy complejo y a la vez cada vez más presente, el embarazo adolescente.

---

3 Las Casildas es una agrupación feminista, fundada en 2011 por Julieta Saulo, integrada por personas de distintas disciplinas. Generamos dispositivos para difundir y visibilizar temáticas como la violencia obstétrica, derechos sexuales y reproductivos y cuestiones de género. http://lascasildas.com.ar/

4 La Ley 25.929 de Parto Humanizado promueve y defiende los **derechos de la madre y su bebé** durante el proceso del nacimiento.
La violencia obstétrica afecta a la mujer y a su bebé durante el embarazo, el parto e incluso, el postparto. Se manifiesta mediante **prácticas, conductas, acciones y omisiones**, que el **personal de salud** ejerce de manera directa e indirecta, en el ámbito público y privado, sobre el cuerpo y los procesos reproductivos de las mujeres.
Ver más en: http://www.cnm.gob.ar/legNac/LEY%2025929.pdf

*No puede olvidarse que, en tanto categorías socio-históricas, los modos de representar al adolescente, a la mujer y a la maternidad –entre otras- resultan procesos de dominación, de violencia y de resistencias en el campo cultural. Reducir el análisis sólo a la dimensión cultural relativiza este fenómeno e invisibiliza que el embarazo en la adolescencia está fuertemente relacionado con las desigualdades económicas, sociales y culturales. (Fainsod y Alcántara, 2005: 22)*

La encargada de ser la primera cara visible de la institución, es la recepcionista. La misma, se caracteriza como un agente hostil y poco amable. En sus actitudes devela el perfil adoptado por ese hospital. La exageración hace resaltar lo que perciben los jóvenes en el trato que reciben de las instituciones a las que acuden con sus familiares. Muchas veces la ficción no alcanza a representar la realidad.

Entendemos a las organizaciones institucionales como relaciones sociales que se entrelazan en un espacio delimitado ediliciamente y que poseen un perfil con un objetivo final. Se demarca las normas o políticas de las mismas que definen el tipo de servicio que prestan, según la concepción de objeto de intervención.

Históricamente, las instituciones se crean como instrumento normalizador de la sociedad y se encargan que el individuo sea capaza de acatar esas normas, por lo tanto, se inserte de manera satisfactoria en la vida social. Dentro de las mismas, se establecen relaciones asimétricas. Se ejerce un poder legitimado y naturalizado de un sujeto sobre otro.

*En la organización burocrática hay normas, hay reglas para todo, hay procedimientos de trabajo, hay división de tareas muy estricta, se deben aplicar los reglamentos en forma impersonal, en forma igualitaria para todos (…) de lo que se trata es de ejecutar bien el trabajo tal como ha sido previamente definido y seguir las normas precisas que lo regulan (…) Cuando alguien deja su puesto, el que lo reemplaza tiene exactamente las mismas funciones y el mismo poder limitado. Esta idea de burocracia excluye la dimensión humana (…) los individuos que están en ella solo están allí para hacer funcionar las herramientas y los procedimientos que se les dan (…) las personas deben ser lo más neutras posible ya que hay una estricta separación entre lo que podríamos llamar la vida privada por un lado y la vida laboral, por el otro (…) la racionalidad que aquí se aplica es una racionalidad instrumental (…) que sólo toma en cuenta los medios (…) hay una obsesión de la regla por la regla misma (…) y los medios se vuelven ellos mismos los fines últimos, los valores últimos. (…) A la organización burocrática no le gustan los conflictos, solo acepta conflictos institucionalizados, es decir conjuntos que ya están previstos en las reglas (…) no se aceptan los conflictos espontáneos (…) porque eso reintroduciría el factor humano en el funcionamiento (…) son gente que toma muy pocas decisiones (…) la mayoría del tiempo sólo están aplicando reglas (…) la burocracia es una manera de instituir (…) la pulsión de muerte como pulsión dominante con respecto a la pulsión de vida. (Bleger J. en Kaës et al. 1989: 78-79)*

No obstante, se puede advertir que a pesar de sus similitudes estructurales de organización, objetivos sociales y políticos preestablecidos por el sector estatal, tienen a su vez características distintivas marcadas por su accionar.

Tradicionalmente, las prácticas médicas son las más conservadoras y poco interpeladas. Se da por hecho que la voz de un profesional de salud es sobre valorada como designio divino. Muchas veces la misma vorágine de esta profesión los "automatiza" y convierte la relación médico-paciente como un vínculo deshumanizado, en donde el poder de quien tiene el conocimiento de la cura está por sobre quien necesita de su ayuda.

La obra, en la voz de sus autores, intenta develar estas prácticas naturalizadas y de esta manera, reflexionar de una forma crítica con un "otro". Como dice Antonella, actualmente egresada de la secundaria, "hacer visible lo invisible". Lo invisible, aquello que naturalizamos, que lo transformamos en "normal", en norma, en la regla de los vínculos y las relaciones humanas.

Pensar que parir debe ser tomado como una patología, que requiere de una intervención invasiva e innecesaria[5] y que se respeta los tiempos hospitalarios, sin respetar, en definitiva, los tiempos de la mujer. No se reconoce que están frente a otro sujeto, sino a un objeto inanimado.

Los profesionales de la salud seleccionados para relatar esta obra, son una obstetra y una enfermera. Ambas enajenadas por la lógica de una institución que no reconoce los sentimientos y las necesidades de los sujetos. Las características de estos personajes están enmarcados en un contexto social y cultural en el que esas profesionales luchan por un buen sueldo, un reconocimiento profesional y muchas veces sienten que no llegan a las expectativas que se propusieron. La angustia, el cansancio y la enajenación que su profesión les fue generando, se chocan con la realidad de los pacientes, que muchas veces se transforman en impacientes frente a la indiferencia y la violencia institucional.

Celeste hace referencia a las correcciones de Julieta (miembro de las Casildas) al guión, La violencia se ejerce sin distinción de edad. Por lo tanto, se incorpora a un padre adulto esperando en la sala que también es vulnerado del derecho de saber y estar informado sobre su pareja e hijo. Además, se incorpora una abuela que le sucede lo mismo que al resto de los actores.

Siguiendo con la lógica institucional determinada por los objetivos propuestos según el perfil de institución que se plantea, se incorpora una señora que se encarga de la limpieza que sigue los lineamentos internalizado como el resto de sus compañeros.

A lo largo de estos dos años, la obra se alimento de todas las experiencias vividas en cada espacio que transitó. La propuesta planteada de un principio, traspaso todas las expectativas y se prolongo en el tiempo. Aún hoy, el centro de estudiantes realiza talleres para instalar en la sociedad la discusión y reflexión, sobre la violencia obstétrica. Develando las prácticas naturalizadas que cristalizan la violencia institucional.

## UNA EXPERIENCIA DE PEDAGOGÍA DIALÓGICA DE LA ACCIÓN

Para Paulo Freire, "en la teoría dialógica de la acción, los sujetos se encuentran, para la transformación del mundo, en colaboración. [Los sujetos] se encuentran para la pronunciación del mundo, para su transformación" (2015: 215). Como veremos a continuación, esta concepción del proceso pedagógico atraviesa la experiencia que analizamos.

Durante el proceso de gestación de la obra se construyó una dinámica pedagógica en la escuela, que en principio propicio un espacio de dialogo con los/as jóvenes y los/as docentes y que permitió el desarrollo del conocimiento como una construcción colectiva. Ambos actores sociales se preguntaron y re preguntaron sobre la temática planteada, develando los velos de la sociedad de manera crítica.

5 En los casos en los que no es necesario una intervención y que las condiciones de la mamá como las del bebé permitirían un parto natural, es decir sin ninguna intervención artificial entre ellos., sin medicación para el dolor.

Lxs adultos acompañaron en este proceso de investigación, siempre desde las necesidades e inquietudes que poseen los/as adolescentes. Esto permitió un empoderamiento del tema, donde les permite reconocer sus derechos y defenderlos

En la medida que los educadores puedan reconocer a sus educandos como sujetos activos de la sociedad, se construirá ciudadanos capaces de defender sus derechos y transformar sus realidades. Siguiendo con lo antes mencionado, Paulo Freire dice lo siguiente:

"los sujetos se vuelcan sobre la realidad de la que dependen, que, problematizada, los desafía. La respuesta a los desafíos de la realidad problematizada es ya la acción de los sujetos dialógicas sobre ella, para transformarla." (Freire, 2015: 217)

El currículo escolar se hace significativo cuando lo ponemos en práctica, siempre desde los conocimientos previos que los alumnos/as traen con ellos. Poder traspasar los limites del aula y transformar la comunidad que son parte es una decisión ética y pedagógica de los/as educadores. Por ende, "enseñar no es transferir conocimientos, sino crear posibilidades para su producción o su construcción" (Freire, 2015: 47)

A partir de la información recogida en la investigación, toman la Ley Nacional 25929 que declara el derecho de padres e hijos/as durante el proceso de parto y post parto, para informar sobre la misma y dar conocimiento a la comunidad sobre esta forma de violencia. Es aquí donde construyen las pancartas con los principales puntos de la Ley como aportes a la reflexión y empoderamiento.

La propuesta educativa esta dentro del marco pedagógico de la Ley Nacional N° 26150 de Educación Sexual Integral (E.S.I), la misma establece que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en lo todos los establecimientos educativos públicos de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacionales articulando aspectos biológicos, psicológicos, afectivos, sociales y éticos.

Los objetivos que se formulan en la ley antes mencionada son los que se aborda en la obra: asignar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral, promover actitudes responsables ante la sexualidad, integrar la educación sexual integral dentro de la propuesta educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas

La obra plantea una reflexión sobre las prácticas llevadas a cabo por las instituciones de salud y concientiza a los demás sobre sus derechos. La violencia obstétrica, es una violencia difícil de reconocer por aquellos que no desafían a la realidad, los/as alumnos elaboran una escenificación de estas situaciones para poder ver y vernos como parte de la sociedad pero desde una perspectiva problematizadora.

La problematización es una herramienta fundamental para comprender las realidades sociales, donde permite descubrir que las relaciones sociales son complejas y asimétricas. Dentro del entramado de la sociedad se manifiesta los distintos intereses de las clases sociales.

La construcción de conocimiento en la escuela debe superar la centralidad de los conocimientos en los/as docentes como únicos portadores del saber. Reconocer que los/as alumnos llegan a aula con una lectura del mundo, no implica que se deba aceptar solo como válido sino que entre ambas percepciones de la realidad se construya colectivamente.

> *La resistencia del profesor, por ejemplo, a respetar la "lectura de mundo" con la que el educando llega a la escuela, obviamente condicionada por su cultura de clase y revelada en su lenguaje, también de clase, se convierte en un obstáculo a la experiencia de conocimiento del alumno. Como he insistido en este y en otros trabajos, saber escucharlo no significa, ya lo dejé claro, concordar con su lectura del mundo, o conformarse con ella y asumirla como propia. Respetar la lectura de mundo del educando tampoco es un juego táctico con el que el educador o la educadora busca volverse simpático al alumno. Es la manera correcta que tiene el educador de intentar, con el educando y no sobre él, la superación de una manera más ingenua de entender el mundo con otra más crítica. Respetar la lectura de mundo del educando significa tomarla como punto de partida para la comprensión del papel de la curiosidad, de modo general, y de la humana, de modo especial, como uno de los impulsos fundadores de la producción del conocimiento. Es preciso que, al respetar la lectura del mundo del educando para superarla, el educador deje claro que la curiosidad fundamental al entendimiento del mundo es histórica y se da en la historia, se perfecciona, cambia cualitativamente, se hace metódicamente rigurosa. Y la curiosidad así metódicamente vigorizada hace hallazgos cada vez más exactos. (Freire, 2015: 115)*

Cuanto más capaz me vuelvo de afirmarme como sujeto que puede conocer tanto mejor desempeño mi aptitud para hacerlo.

Nadie puede conocer por mí así como yo no puedo conocer por el alumno. Desde la perspectiva progresista en que me encuentro, lo que puedo y debo hacer es, al enseñarle cierto contenido, desafiarlo a que se vaya percibiendo, en y por su propia práctica, como sujeto capaz de saber. Mi papel de profesor progresista no es solo ensenar matemáticas o biología sino, al tratar la temática que es, por un lado, objeto de mi enseñanza, y por el otro, del aprendizaje del alumno, ayudar a éste a reconocerse como arquitecto de su propia practica cognoscitiva.

Toda enseñanza de contenidos demanda de quien se encuentra en la posición de aprendiz que, a partir de cierto momento, comience a asumir también la autoría del conocimiento del objeto. El profesor autoritario, que se niega a escuchar a los alumnos, se cierra a esa aventura creadora. Niega a si mismo la participación en este momento de belleza singular: el de la afirmación del educando como sujeto de conocimiento. Es por eso por lo que la enseñanza de los contenidos, realizada críticamente, implica la apertura total del profesor o de la profesora a la tentativa legitima del educando por tomar en sus manos la responsabilidad del sujeto que conoce. Más aun, implica la iniciativa del profesor que debe estimular esa tentativa en el educando, ayudándolo para que la realice. (Freire, 2015: 116-117)

Esta línea de pensamiento estuvo presente en la investigación sobre la temática y en la construcción de la obra. Se resaltan estas asimetrías legalizadas por la sociedad y las complejas relaciones que se visibilizan en la realidad social. Se pone en debate los intereses detrás de la vulneración de un derecho. Los alumnos, como agentes transformadores, tienen como objetivo dar a luz a la oscuridad llevada por el patriarcado6, la violencia sistematizado en el, invitan a preguntarse y re pensarse las prácticas que atentan contra el momento más sagrado de la vida.

6 **Patriarcado** es el territorio de la jurisdicción de un **patriarca**, su dignidad o el tiempo que dura ésta. El concepto también se utiliza para nombrar a la autoridad o al gobierno del patriarca. Ver más en: https://definicion.de/patriarcado/

La educación es entendida en términos de instrumentos de liberación de aquellos que las clases dominantes oprimen y someten a sus intereses.

## AÑO 2015, EN CHAPADMALAL NACE "TRATAME BIEN"

La obra comienza a consolidarse y es en el encuentro provincial de Jóvenes y memoria7 que organiza la Comisión provincial por la memoria, cuando logra su mayor fortaleza grupal. Es en ese encuentro en donde se evidencia que este tema no fue nunca abordado por ningún grupo escolar que participó en el encuentro (en todos los años que lleva).

La sinopsis de la obra es la siguiente:

La de Julia y Gonzalo es una historia de amor entre adolescentes. A punto de ser padres, en ese importante momento de sus vidas, deben enfrentar una situación inesperada que los llena de miedos, incertidumbres y angustia: el maltrato en las instituciones.

Ante la adversidad, la joven pareja logra defender sus derechos y los de su bebé por nacer.

En esta obra de teatro se aborda una temática muy poco difundida pero frecuentemente vivida: la violencia obstétrica. Las distintas escenas van colocando frente al espectador una trama de prácticas naturalizadas que violentan derechos fundamentales de los protagonistas: Julia, Gonzalo y su hijo en gestación.

"Tratame bien" busca abrir el debate en torno a la violencia obstétrica entendiéndola como un conjunto de prácticas culturales, administrativas y profesionales, que violan los derechos humanos, en una de las experiencias más sensiblemente humanas: la gestación y nacimiento de la vida. De este modo, la obra nos invita también a comprender la importancia de informarnos para defender y proteger esos derechos.

## CONGRESO DE MEDICINA, MAR DE AJÓ 2017

Es en este espacio en donde los estudiantes logran compartir un debate y reflexión junto a distintos profesionales de la salud. Allí la obra puso en jaque distintos conceptos y experiencias para debatir con el público presente. Los jóvenes moderaron grupos de discusión y pidieron plasmar las ideas de cada uno en afiches que luego fueron compartidos con toda la audiencia.

Esta vez, como ya lo venían haciendo, no sólo representaban un personaje, sino que tomaban la voz y la palabra para compartir su punto de vista, su análisis y reflexión sobre el tema. Ya no se trata de representar, sino de estar, de ser y participar en la construcción de nuevos modelos y formas de pensarnos como ciudadanos.

7 http://jovenesymemoria.comisionporlamemoria.net/ En el año 2002, la Comisión Provincial por la Memoria de la provincia de Buenos Aires lanzaba el programa *Jóvenes y memoria. Recordamos para el futuro,* convencida de **la enorme potencialidad de la escuela para los trabajos de la memoria.** El punto de partida no fue sólo el mandato de recordar como imperativo ético de la educación en tiempos de democracia, sino el **reconocimiento del derecho a la memoria de las nuevas generaciones**. Es decir, la escuela no como vehículo para la transmisión de un legado sino como **espacio para la apropiación de las experiencias pasadas**.

En el artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño se afirma que

> *Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño./ 2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional.*[8]

## LA INCLUSIÓN EN SENTIDO AMPLIO: LA ESTRATEGIA DEL TRABAJO EN RED

> Pensar a la escuela como un espacio de lo posible, adjudicarle la capacidad de quebrar destinos que se presentan como inevitables presupone superar las funciones que tradicionalmente se le han adjudicado. Ello no significa pararse en una posición optimista pedagógica ni meritocrática9, sino de interpretar que, junto con las funciones más estudiadas de reproducción del orden social, la escuela tiene un papel de producción de lo social. (Fainsod y Alcántara, 2005: 20)

La secundaria 16 Evita de Villa Hudson posibilita el trabajo en red y la producción de contenidos a partir de las necesidades y temáticas propuestas por los estudiantes. Son sus intereses, inquietudes y preocupaciones las que se abordan en los distintos espacios escolares.

El abordaje pedagógico de la Educación Sexual Integral (ley Nacional 26.150) es uno de los marcos legales en los que se desarrolla la obra de teatro.

## A MODO DE CONCLUSIÓN: "PARA CAMBIAR EL MUNDO HAY QUE CAMBIAR LA FORMA DE NACER"

Con esta frase cierra la obra, invitándonos a cambiar los preceptos y prejuicios que vamos construyendo en nuestras ideas, palabras y acciones. Cambiar la forma de nacer es una metáfora sobre el resurgimiento y la esperanza de una sociedad en la que los derechos se respeten en todos los seres, más allá de su edad o profesión. Cambiar el mundo, el inmenso mundo o el pequeño mundo en el que habitamos y convivimos todos los días.

---

8 Convención sobre los Derechos del Niño - Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989

9 MERITOCRACIA: En una definición muy amplia, el concepto de meritocracia se refiere a aquellos sistemas políticos donde se accede a los cargos de poder, no por el nacimiento o la riqueza (o sea, según pautas de adscripción) sino por los méritos (pautas de realización). En las sociedades industriales avanzadas, esos "méritos" se refieren en principio al desarrollo de la inteligencia y de los conocimientos, a las capacidades intelectivas evidenciadas y sancionadas por el sistema escolar, base indispensable (pero no suficiente) para tener acceso a la clase dirigente e iniciar luego un "cursus honorum" basado en el desempeño de cargos de creciente importancia, hasta donde lleguen las posibilidades evolutivas y la combinación de circunstancias de poder y de apoyos de cada uno. Ver más en: http://www.eumed.net/diccionario/definicion.php?dic=3&def=382

Y en esta nueva forma de nacer están comprometidas todas las instituciones que organizan la vida social, en un trabajo en red y colaborativo. La formación y transmisión de saberes que posibiliten la noción de sujeto de derecho no como una idea abstracta sino como una realidad concreta y plausible. El derecho como dignidad, y conquista social.

> "Arroz con leche, yo quiero encontrar a **una compañera que quiera soñar.** Que crea en sí misma, **que salga a luchar para conquistar sus sueños de más libertad"**

## REFERENCIAS

FREIRE, Paulo. 2015. *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. 2ª ed. 7ª reimp.-Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

FREIRE, Paulo. 2015. Pedagogía del oprimido. 4ª ed.-Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Paula Fainsod y Aixa Alcántara. 2005. *Sexualidad, salud y derechos*. Noveduc. 2012.

Bleger, José. 1989. "Capítulo 2: El grupo como institución y el grupo en las instituciones". En Kaës, R. y otros. *La institución y las instituciones*. Editorial Paidós.

# *EL INGRESO Y ACOMPAÑAMIENTO DE TRAYECTORIAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE DE BASE: ENTRE LA NORMATIVA Y LAS CONDICIONES CONCRETAS DE IMPLEMENTACIÓN*

**ANALÍA MOTOS** (INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE N°54) - **MARÍA LUJÁN DE PAZ** (INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE N°54) - **FEDERICO BERLANDA** (INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE N°54) - **LEONEL PAZ** (INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE N°54)

**PALABRAS CLAVE**

*Formación Docente | Educación Superior | Acompañamiento de Trayectorias | Política Educativa*

## RESUMEN

El ISFD N°54 de Florencio Varela constituye una de las dos únicas ofertas de gestión pública para la formación inicial de docentes en el distrito de Florencio Varela. Allí, el número de ingresantes no ha parado de crecer durante los últimos años. Este arribo masivo de estudiantes tiene lugar en el seno de una marcada profundización en el deterioro de las condiciones estructurales y de financiamiento de la Educación Superior en general y de nuestro Instituto en particular.

Este trabajo es parte de las actividades desarrolladas por el Departamento de Ingreso y Acompañamiento de Trayectorias del instituto y recupera algunas experiencias de reflexión llevadas a cabo hacia el interior de nuestra institución, incorporando las voces de diferentes actores en referencia a la problemática planteada. De esa manera, la pregunta que guía esta presentación aborda las tensiones encontradas entre lo que propone la normativa que regula el ingreso y el acompañamiento de las trayectorias educativas, las condiciones materiales/concretas para su implementación y las recientes políticas educativas puestas en marcha en vinculación con la temática.

# 1. INTRODUCCIÓN

La formación de los docentes se encuentra atravesando una coyuntura delicada. Cuestionados por algunos actores políticos y económicos, los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de gestión pública son objeto de críticas que en muchos casos demuestran un profundo desconocimiento de sus lógicas de funcionamiento y principios político-pedagógicos.

En este trabajo, en un primer momento nos proponemos recuperar algunas tensiones que advertimos existen entre aquello que propone la normativa que regula el ingreso y el acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes de los ISFD, las condiciones materiales/concretas para su implementación y las recientes políticas educativas puestas en marcha en vinculación con dichas trayectorias, en particular las relacionadas con las becas para estudiantes del nivel.

Con una mirada institucional, pero también abarcando las problemáticas a nivel jurisdiccional, este trabajo forma parte de las líneas de acción llevadas a cabo por el Departamento de Ingreso y Acompañamiento de las Trayectorias Educativas, cuya experiencia concreta se recupera en el segundo apartado.

Para cerrar, se presentan algunas reflexiones que buscan dar cuenta de la compleja situación que se encuentran atravesando el nivel superior en general y la comunidad educativa del ISFD n°54 en particular.

2. La política educativa (2016-2017) en torno del ingreso y acompañamiento de las trayectorias educativas en los ISFD.[1]

> *"(...) La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación" (Ley de Educación Nacional, artículo 3°).*

El número de ingresantes a las diferentes carreras del ISFD n°54 de Florencio Varela, no ha dejado de crecer en los últimos años. En la última inscripción se registraron 1001 aspirantes: un 27,5% de ellos optó por el Profesorado en Educación Inicial, un 25% eligió el Profesorado de Educación Primaria, un 21% el Profesorado de Biología, un 10,5% optó por el Profesorado de Historia, un 9% lo hizo por el Profesorado de Matemáticas y, finalmente, un 7% de los ingresantes eligió el Profesorado de Geografía.

Ya con graves problemas de infraestructura (aulas y espacios insuficientes, baños y edificio en general sin el mantenimiento adecuado, teniendo en cuenta que se trata de una construcción centenaria, que funcionó como una escuela primaria y que, por lo tanto, no fue pensada par albergar a tantos adultos durante tres turnos diarios), esta explosión matricular en el ingreso 2017 profundizó dichas problemáticas en nuestra institución.

1 Además de los debates a nivel institucional en los que participan los diferentes actores de nuestra comunidad educativa, en este apartado recuperamos algunas de las discusiones de las que hemos participado en el marco del grupo de docentes terciarios "Andares y Pensares" (https://andaresypensares.wordpress.com), a quienes agradecemos por su generosidad y claridad en los aportes a este trabajo.

Desde la normativa y el discurso oficial se viene promoviendo hace algunos años -sobre todo durante los ciclos lectivos 2016 y 2017- que se realice un acompañamiento institucional de las trayectorias de los estudiantes. Sin embargo, ha existido de hecho no sólo un corrimiento del Estado a la hora de garantizar las condiciones para que tal acompañamiento suceda, sino que, tanto desde la administración nacional como provincial, se han promovido situaciones que atentaron contra esa tarea. Sólo por sintetizar algunas de ellas:

- el cambio repentino de la modalidad de inscripción en el mes de noviembre de 2016, pasando de la inscripción presencial, administrada por cada instituto, a la virtual, centralizada por la gestión provincial;

- la modificación en el régimen de becas nacionales y provinciales, generando cambios en los criterios de asignación y reduciendo la cantidad de beneficios otorgados;

- la redundante negativa al desdoblamiento de los cursos numerosos: en algunos casos, un docente se encuentra a cargo de comisiones de más de 100 estudiantes de primer año.

Creemos que el actual gobierno ha demostrado a partir de medidas concretas de corte económico y social, el lugar que ocupa la educación como política de Estado, desde su posicionamiento inscripto en el neoliberalismo. En este apartado nos focalizaremos en dos aspectos importantes de la política educativa: por un lado, en lo que se refiere al ingreso a las carreras docentes y, por otro, a las políticas socioeducativas, en particular, a las becas estudiantiles. Nuestros marcos de referencia son las normativas vigentes a nivel nacional y provincial, así como también, las resoluciones que contradicen y vulneran dichas normas.

Como punto de partida, vale la pena puntualizar tres cuestiones centrales del marco normativo vigente en relación al ingreso a los ISFD. En principio, la Ley de Educación Nacional entiende a la educación y al conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, que deben ser garantizados por el Estado (Ley N° 24.521, artículo 2°). En el mismo sentido, la Ley Provincial en sus fundamentos indica los siguientes principios:

> *"El carácter de derecho personal, bien social y bien público de la educación y el conocimiento; la responsabilidad pública de educar a las nuevas generaciones y al conjunto de la sociedad; la indelegable responsabilidad del Estado de sostener política, financiera y pedagógicamente el sistema de educación pública (...)" (Ley de Educación Provincial N° 13.688).*

De la misma manera, el mismo documento plantea que los fines y objetivos de la política educativa son:

> *"Brindar una educación de calidad, entendida en términos de justicia social (...), con igualdad de oportunidades y posibilidades, y regionalmente equilibrada en toda la Provincia, asignando recursos a las instituciones de cualquier Ámbito, Nivel y Modalidad para que le otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad, a través de políticas universales y estrategias pedagógicas, fortaleciendo el principio de inclusión plena de todos los alumnos sin que esto implique ninguna forma de discriminación" (Ley de Educación Provincial N° 13.688, artículo 16°)*

Finalmente, incluso en la Ley de Educación Superior -que fuera sancionada en el marco de la Ley Federal y que aún no fue reemplazada- ya se establecía que los estudiantes de las instituciones estatales de educación superior tienen derecho "(...) al acceso al sistema sin discriminaciones de ninguna naturaleza" (Ley N° 24.521, artículo 13°).

En lo que respecta al ingreso a las carreras docentes, las decisiones en torno de las políticas educativas llevadas adelante entre 2016 y 2017 en la provincia de Buenos Aires generaron diversos problemas que profundizaron las dificultades presentes en muchas de nuestras instituciones. En este sentido, vale la pena recuperar y describir algunas de las situaciones ocurridas a partir de las decisiones tomadas por la Dirección de Educación Superior (DES), que impactaron en el desarrollo del ciclo lectivo 2017.

Cada año, durante los primeros días del mes de noviembre, el ISFD n°54 realizaba -como el resto de los ISFD- la inscripción para el ciclo lectivo siguiente, organizada por turno y por carrera y administrada por el equipo de preceptores. El año pasado, cuando ese proceso se encontraba ya en marcha, la DES informó que, además de la modalidad presencial vigente, todos los aspirantes deberían realizar una inscripción on line[2] de carácter obligatorio y restrictivo, sin la cual no se les garantizaría el espacio de cursada en la institución y carrera seleccionada, aun cuando hubiesen realizado la inscripción presencial.

Estas medidas generaron enormes dificultades, puesto que muchos ingresantes que ya se habían inscripto presencialmente desconocían el cambio de modalidad implementado. Fue así que decidimos comunicar la nueva disposición vía WhatsApp y por teléfono fijo. No obstante, no todos contaban con líneas telefónicas, situación que hizo muy difícil el contacto en esos casos: de esa manera, recién en marzo de 2017, cuando se presentaron en el instituto para cursar el Taller Inicial, un grupo de aspirantes tomó conocimiento de que no se encontraban efectivamente inscriptos en la institución por no haber realizado la inscripción on-line. A esa altura, ya todas las inscripciones para la oferta oficial del Nivel Superior se encontraban cerradas, perdiendo así la posibilidad de cursar estudios durante el ciclo lectivo 2017.

Otra dificultad se produjo al quedar abierta la inscripción a las carreras hasta el mes de marzo de 2017, puesto que continuaron anotándose aspirantes, generando una cantidad de alumnos/as ingresantes a los primeros años muy superior a la capacidad edilicia y educativa del instituto, con lo cual hoy tenemos cursos superpoblados, sin posibilidad de desdoblamientos y dificultades para garantizar el derecho social a una educación igualitaria y de calidad, tal como se establece en la normativa vigente.

En ese marco, la DES solicitó a cada servicio educativo que definiera las condiciones y criterios para el ingreso según la situación particular de cada instituto, sugiriendo considerar por ejemplo, que el aspirante hubiera completado el Nivel Secundario sin tener acreditaciones pendientes, el promedio obtenido al completar ese nivel, la cercanía a la institución, entre otros. Esta instrucción se contrapone con la Resolución N° 72 del Consejo Federal de Educación (CFE, 2008) y el Reglamento Académico Marco Jurisdiccional (Resolución 4043/09) que señalan que el ingreso al Nivel Superior deberá garantizar la no discriminación y la igualdad de oportunidades y una nueva organización del proceso formativo, por no mencionar las ya citadas leyes de Educación Superior y de educación Provincial.

De esta manera se pone de manifiesto, por un lado, la improvisación de medidas en la política educativa, puesto que se generaron situaciones que luego no se pudieron sostener, así como también,

2 http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educsuperiorycapeducativa/#

un desconocimiento profundo por parte de las autoridades educativas provinciales de las diversas realidades del contexto provincial en general y del conurbano en particular. La exigencia de la inscripción on line sobre la marcha puso al descubierto la ignorancia de las autoridades actuales de la DES acerca de las condiciones en las que viven la mayoría de las familias del conurbano bonaerense. Algunos de nuestros estudiantes manifestaban no tener internet en sus casas y debían anotarse en un ciber o locutorio, pagando por el servicio, puesto que muchos de ellos habían intentado hacerlo desde sus celulares y desde allí les resultaba imposible imprimir los comprobantes, cuya presentación era un requisito indispensable.

El 25 de mayo de 2017, la DES envió a los ISFD por e-mail la Resolución 4026 correspondiente al año 2003 (basada en la Resolución N°13271/99), situación que contradecía las disposiciones vigentes, puesto que ese documento trata de retrotraer las condiciones de ingreso a los ISFD a la Ley Federal de Educación, vigente hasta 2006. Dicha resolución detalla que, en todos los casos debe existir

> *"(...) un Curso Inicial debe tender a evaluar, las competencias básicas de los aspirantes para avanzar adecuadamente en su proceso de formación específica, que corresponde ratificar que la totalidad de los aspirantes que reúnan las condiciones para el ingreso, accederán al Curso Inicial se incorporarán a las respectivas carreras conforme al orden de mérito resultante de las evaluaciones, con el cumplimiento de la asistencia reglamentaria al mismo" (Resolución N°13271/99).*

A pesar de que, según la normativa vigente ya referida, cada Consejo Regional de Directores se encuentra encargado de analizar los proyectos de ingreso presentados por los ISFD que lo integran y de definir las condiciones, modalidad y formato del ingreso al nivel, la DES reflota una resolución que ya no tiene validez.

En esta intrincada urdimbre de normas violadas a través de acciones concretas y resoluciones que resucitan normas perimidas correspondientes a otros contextos sociohistóricos, resulta muy difícil sostener acciones que promuevan la solidaridad y la construcción colectiva. Desde nuestro posicionamiento político educativo, en nuestra institución llevamos adelante acciones tendientes a promover el (re)conocimiento de nuestros estudiantes, el respeto por la diversidad, teniendo en cuenta sus procesos de aprendizaje y acompañando sus trayectorias de formación, privilegiando en todos los casos el derecho a educarse, sin discriminaciones de ninguna índole. Por esta razón nos resulta indispensable mostrar la violación de las normativas vigentes, mediante directivas que resultan discriminatorias, selectivas y arbitrarias.

A nivel nacional y en vinculación con la formación docente, uno de los ejemplos más contundentes de las políticas de desmantelamiento del Estado tiene que ver con la actual situación del INFD. Asistimos al vaciamiento del programa federal de formación permanente "Nuestra Escuela", generando que ganen esos espacio los cursos brindados por empresas consultoras, universidades privadas y diferentes ONGs, de las que hay poca información respecto de sus dueños, su cuerpo docente y su posicionamiento político pedagógico. Dichos cursos prometen puntaje a cambio del pago de altos aranceles.

También se puede verificar el ajuste en la asignación de recursos para facilitar el acceso, la permanencia y el egreso de los estudios, en particular en el nivel superior. Pasamos a describir la situación de algunas medidas tomadas por el gobierno en relación al derecho social a la educación, que evidencian que la meritocracia y la discriminación, son dos de los ejes que promueven las políticas socio educativas actuales, que constituye el segundo tema de análisis en esta sección.

La beca "Estímulos Económicos" se estableció en el año 2002 como una política socioeducativa de carácter universal para los ingresantes a carreras de formación docente de nivel terciario. Sus destinatarios eran estudiantes de 25 años o más que no poseyeran un trabajo en blanco. Sus objetivos eran "(...) la promoción de la igualdad de oportunidades a través de dispositivos que faciliten el acceso a la formación docente, la permanencia y el egreso de estudiantes en condiciones socioeconómicas desfavorables y promueva un mejor desarrollo en su trayecto formativo" (Decreto 357/02). Esta beca se dejó sin efecto a partir del ciclo lectivo 2017 y se dispuso que sólo se completarían los pagos de quienes se hubieran inscripto durante 2016 y/o hasta que se cumplieran cuatro años de adjudicación total.

La beca "Compromiso Docente" vino a reemplazar a "Estímulos Económicos". Esta nueva beca corresponde a una política focalizada que deja afuera a la mayoría de los estudiantes de la formación docente, ya que incorpora nuevos requisitos tales como la exigencia de un promedio igual o superior a ocho puntos en el nivel medio, sin unidades curriculares previas pendientes en el caso de los ingresantes. Por su parte, en el caso de los estudiantes avanzados interesados en acceder a esta beca, se les solicita un porcentaje determinado de aprobación de materias de la carrera, estableciendo parámetros de tiempo para completar los estudios (un mínimo del 20% de unidades curriculares, acumulativo por año de cursada desde la fecha de inicio de la carrera), lo que define cierta trayectoria particular para el cursado de los estudios superiores. Finalmente, cada provincia define para qué carreras se otorgará el beneficio, en el caso del ISFD n°54, sólo se dictan dos de las carreras consideradas como "prioritarias"[3]: el Profesorado de Geografía y el Profesorado de Matemáticas.

En cuanto a la Beca "Progresar"[4], si bien continúa vigente, la misma registra una marcada baja en el número de beneficiarios, sumado a atrasos y dificultades en los cobros.

Desde nuestro posicionamiento, en el que la solidaridad, la construcción colectiva y la justicia social son mecanismos que permiten tener una vida más equitativa y amable, afirmamos que las políticas sociales, si bien no solucionan de manera definitiva la desigualdad estructural, facilitan la transición hacia una sociedad más justa e igualitaria. Por ello, vemos con preocupación lo que viene sucediendo en relación a las becas, no sólo en la reducción en términos del número de otorgamientos, sino que también en el establecimiento de criterios de selección meritocráticos y arbitrariamente instrumentales, que obvian el concepto de educación que sostiene el marco legal vigente, en tanto derecho de por vida, para todos. Del mismo modo creemos que, el abandono por parte del Estado de los sectores más vulnerables de la población, se torna un genocidio social, puesto que la pobreza y la indigencia inscriben marcas, a veces indelebles, en los cuerpos a través de medidas elitistas y antipopulares.

En el marco sociopolítico educativo que acabamos de describir, a nivel institucional surge con fuerza la participación voluntaria de docentes y estudiantes avanzados de las diferentes carreras del

3 En la Provincia de Buenos Aires las carreras consideradas como prioritarias son los Profesorados de Lengua y Literatura, Inglés, Matemáticas, Geografía, Física, Química y Música.

4 Sus requisitos son:
- Tener entre 18 y 24 años inclusive.
- Ser argentino nativo o naturalizado con DNI.
- Se deben acreditar 5 años de residencia.
- No estar trabajando, o trabajar de manera informal o formalmente con ingresos menores a 3 salarios mínimo, vital y móvil. Las mismas condiciones se aplican a tu grupo familiar (padre, madre, tutor o pareja conviviente). Se reconoce como grupo familiar autónomo a los jóvenes con hijos.

ISFD n°54. Esa participación, entre otras iniciativas colectivas, encuentra un espacio de canalización en el Departamento de Ingreso y Acompañamiento de las Trayectorias Educativas, cuya experiencia abordamos sintéticamente a continuación.

## 3. LA EXPERIENCIA DEL DEPARTAMENTO DE INGRESO DEL ISFD N°54 EN EL ESCENARIO SOCIO-EDUCATIVO ACTUAL

En el apartado anterior hemos abordado las políticas educativas nacionales y provinciales que, desde nuestra mirada, impactan de lleno en las trayectorias educativas de los docentes en formación. En esta sección, compartiremos la experiencia del dispositivo institucional del ISFD n°54 que se aboca a acompañar dichas trayectorias: el Departamento de Ingreso y Acompañamiento de las Trayectorias Educativas (en adelante DIyATE).

Esta iniciativa surgió en el año 2012, retomando la inquietud de parte del equipo directivo y algunos docentes preocupados por avanzar en la construcción de dispositivos institucionales que acompañaran las trayectorias educativas de los docentes en formación. Partiendo de la premisa de que este proceso fuera democrático, participativo e inclusivo, una de las primeras acciones llevadas a cabo en tal sentido fue la de redactar un material común destinado a los ingresantes de todas las carreras. Dicho material incluyó tres ejes: "Elección de la carrera docente", "Estudiar en el Nivel Superior" y "Estudiar en el ISFD N° 54 Srita. Victoria Olga Cossettini". Esas lecturas y actividades fueron pensadas para ser recuperadas durante los encuentros del curso de ingreso, denominado "Taller Inicial".

La segunda propuesta tuvo que ver con la constitución de un espacio permanente de acompañamiento para los estudiantes, que fuera más allá de aquel taller de bienvenida. Así surgía el Departamento de Ingreso, formado por docentes y estudiantes avanzados de las diferentes carreras. Año tras año, el departamento fue incorporando mayor participación estudiantil y docente de cada carrera, a la vez que fueron surgiendo diferentes propuestas para el desarrollo de sus actividades.

Los propósitos de este espacio, de índole dinámica y en constante revisión por parte de todos los participantes del mismo, son:

- Acompañar las trayectorias educativas de los docentes en formación, fundamentalmente en la transición al Nivel Superior.
- Generar espacios de intercambio que contribuyan a la integración entre las carreras, destacando la importancia de valores como la solidaridad, la responsabilidad y el compromiso.
- Promover la identidad y el sentido de pertenencia institucional.
- Fortalecer la educación pública a partir de espacios de inclusión, es decir, buscando garantizar el ingreso, permanencia con aprendizaje y egreso.
- Promover la práctica de registro y comunicación de experiencias.

En tal sentido, las actividades del DIyATE en la actualidad incluyen, por un lado, *talleres* pensados en conjunto por docentes referentes y estudiantes tutores, quienes son los encargados de determinar

los contenidos de cada taller, aunque partiendo siempre de una modalidad de programación flexible. La oferta 2017 brinda tres talleres destinados a estudiantes de todas las carreras, dada la transversalidad de sus contenidos: el taller de Alfabetización Académica, el Taller de Alfabetización Digital y el Taller de Planificación de la Enseñanza.

Por otra parte, se encuentran en marcha diferentes *grupos de estudio por áreas*, entre las que se cuentan los de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas y Psicología. Estos grupos constituyen espacios de encuentro entre estudiantes avanzados de las diferentes carreras (tutores) y aquellos estudiantes que manifiestan la necesidad de un acompañamiento a la hora de abordar alguna temática particular o bien, buscan orientación general en sus estudios. Cada grupo de estudio cuenta con un docente referente del área, al que los estudiantes tutores pueden, a su vez, recurrir.

El DIyATE realiza también actividades de investigación. Durante los ciclos lectivos 2015 y 2016 fueron aplicados formularios de encuesta a los efectos de conocer mejor el perfil socioeducativo de los ingresantes. Esa información, junto con otros datos de orden más cualitativo, surgidos sobre todo de las instancias de auto y coevaluación de las actividades, han constituido insumo para la presentación, análisis y comunicación de las experiencias del departamento en diferentes jornadas y encuentros vinculados a la formación docente y a la inclusión en la educación superior[5].

Durante el ciclo lectivo 2017, las tareas de investigación se han abocado a dos ejes, surgidos del consenso entre los participantes del espacio. Por un lado, el eje "Educación en Derechos Humanos" y el eje "Políticas Educativas en el Nivel Superior, en el cual se enmarca este trabajo. La participación en diferentes actividades de comunicación de experiencias contribuye, a su vez, a conocer las iniciativas de otras instituciones de educación superior en relación al acompañamiento de trayectorias.

En relación al eje sobre Derechos Humanos, este año se han realizado actividades extracurriculares, abiertas a toda la comunidad educativa, entre las que se cuentan la visita a la Ex-ESMA y un encuentro con representantes de la Comisión Provincial por la Memoria.

Finalmente, buscando la articulación con el nivel secundario, el DIyATE participó de la actividad Expo-Vocacional 2016, llevada a cabo en Escuela de Educación Secundaria N°6 de Florencio Varela. En esa oportunidad, además del stand informativo sobre la oferta educativa del ISFD n°54, estudiantes y docentes del departamento brindaron el taller "¿Por qué elegir una carrera docente?". Esta participación se repetirá en la edición 2017 de esa actividad.

El modo de funcionamiento del departamento busca generar que la participación de docentes y estudiantes tenga lugar en un espacio colectivo de toma de decisiones en relación a la confección de la agenda de las reuniones, a la propuesta de actividades y sus modalidades de desarrollo, y, como se adelantaba, a la (re)definición de los propósitos y sentidos del espacio, entre otras cuestiones.

A su vez, la articulación con otros espacios de participación y figuras de la institución, como el Centro de Estudiantes y la Coordinadora Institucional de Políticas Estudiantiles (CIPEs), es constante y necesaria.

5 En el año 2016 se llevaron a cabo dos presentaciones. Una de ellas en las Jornadas Nacionales sobre Formación Docente, llevadas a cabo anualmente en la Universidad Nacional de Quilmes. La segunda presentación de la experiencia tuvo lugar en las Jornadas sobre Inclusión Universitaria del Instituto Universitario Madres de Plaza de Mayo. En ambas ocasiones los estudiantes y docentes asistieron como ponentes.

Las reuniones de equipo suceden una vez por mes, atendiendo a que las mismas tengan lugar en turnos y días rotativos. Al finalizar cada reunión, todos los participantes del espacio y el equipo directivo reciben una minuta con la síntesis de los puntos más importantes y los acuerdos establecidos, dado que es muy difícil que quienes participan coincidan en un mismo encuentro.

Como viene ocurriendo de un tiempo a esta parte, y en el marco de una multiplicidad de medios disponibles, la cuestión de la comunicación resulta un tema sobre el que se ha debatido largamente. Luego de explorar varias alternativas, se acordó que los canales habilitados para la comunicación son el e-mail, la página oficial del ISFD n°54, una página de Facebook ("Departamento de Ingreso") y la cartelera ubicada en uno de los pasillos de la institución.

Con respecto a la evaluación de las actividades y de la experiencia, se ha optado por privilegiar una modalidad de evaluación cualitativa. No obstante, conocer algunos datos de orden cuantitativo, tales como la asistencia a los grupos de estudio y talleres o la tasa de abandono por curso, complementan la lectura de la situación de cada una de las actividades e intervenciones del departamento.

Las propias reuniones de equipo constituyen uno de los momentos principales de evaluación: la mirada de los participantes contribuye a pensar colectivamente las dificultades que se presentan y las posibles estrategias que puedan ayudar a abordarlas. Asimismo, las narrativas de la experiencia por parte de los actores involucrados constituyen un instrumento de evaluación, junto a la toma de entrevistas semi-estructuradas a los participantes.

Los dispositivos institucionales ofrecidos, en particular los grupos de estudio y talleres, fueron pensados con el fin de acompañar las trayectorias educativas de los futuros profesionales de la enseñanza, desde una lógica que exija variaciones en las formas de participación de los estudiantes y los docentes tutores. Dicha variaciones configuran alternativas de enseñanza, que impactan y favorecen los aprendizajes. ¿Por qué consideramos que nuestras propuestas pueden consolidarse como una alternativa enriquecedora? Porque el modo de acceder del estudiante a los dispositivos, puede ser por su propia iniciativa o por sugerencia de los docentes referentes, lo que implica que su participación surja por necesidad (rendir parciales o finales) o su deseo (reforzar contenidos o aproximarse a nuevos saberes), lo que constituye una fuerte motivación. En segundo lugar, los alumnos tutores son vistos y sentidos como "pares", provocando una sensación de cercanía y de mayor horizontalidad en los intercambios. Esto activa el tercero de los puntos a considerar, que es la relajación que provee este clima de confianza, ayudando a realizar preguntas que no se animaría a llevar a cabo en otro contexto. En cuarto lugar se construye un espacio de empatía con el alumno tutor, convirtiéndose éste en referente, ya que aquél que lo está acompañando atravesó instancias similares a las suyas (compartió carrera, materias, docentes, parciales). En quinto lugar, los aprendizajes que se generan en este espacio, no son sometidos a evaluaciones cuantitativas y posibilita perder miedo al error. En sexto y último lugar, se atiende a los diferentes tiempos de aprendizaje de cada docente en formación: si bien se planifican objetivos y hay un calendario escolar, los talleres y grupos de estudios están sujetos a las demandas, intereses y ritmos del grupo.

Como parte de las actividades del DIyATE, recuperar las voces de docentes y estudiantes que participan de las diferentes experiencias constituye una forma de conocer mejor el impacto de la experiencia, sus puntos a profundizar y mejorar, los sentidos que adquieren para los diferentes participantes y los aprendizajes que en su seno tienen lugar. Durante el mes de junio de 2017, ese relevamiento se enfocó en el desarrollo de los Talleres de Acompañamiento y los diferentes Grupos de Estudio por áreas, y en esta oportunidad compartimos algunas de esas voces, expresadas en una

carta escrita por los estudiantes tutores destinada a toda la comunidad educativa y presentada durante la última jornada del Programa Nacional de Formación Situada (Ex-PNFP), cuya temática fue justamente el acompañamiento de las trayectorias. Creemos que esas voces recuperan y sintetizan el sentido de este trabajo, por lo que constituyen el cierre del mismo.

*A quien nos lea…*

*Somos estudiantes del Instituto 54 y formamos parte del Departamento de Ingreso. Una de las tareas originales del Departamento era la de acompañar a los ingresantes durante el Curso de Ingreso. Pero con el correr del tiempo y al transitar cada vez más experiencias, nos fuimos dando cuenta que el espacio podía ofrecer mucho más.*

*Cuando muchos de nosotros comenzamos a estudiar, el ingreso era restringido y sólo los que aprobaban un examen, que evaluaba principalmente la lectura y escritura, accedían a ser alumnos regulares. En ese momento, quienes no llegaban con el nivel adecuado, veían trunco su sueño de ser docente.*

*Hoy, aunque ya no es así, hay diferentes situaciones que impiden que muchos continúen en la carrera. A veces pensamos que el principal motivo es el económico, pero ése no es el único. Sabemos de la necesidad de un acompañamiento sostenido mientras los estudiantes transitan el primer año de la carrera, ya que la inserción en el Nivel Terciario requiere de un esfuerzo académico particular, de la adquisición de hábitos de lectura y escritura más complejos.*

*Los parciales y finales suelen ser un agravante también. Desaprobar un parcial suele significar una frustración tan importante que hace que muchos decidan abandonar la carrera. Desde el Departamento detectamos que entre muchas de las causas de la deserción, ésta era una de las más importantes. Ahí surgió la necesidad de realizar un acompañamiento para quienes ingresan, para que puedan adentrarse en la institución de manera más sólida, ayudando a fortalecer los vínculos entre pares.*

*En una de nuestras reuniones surgió la idea de que quienes somos estudiantes avanzados podíamos brindar ese acompañamiento. Es así que establecimos la necesidad de conformar equipos de trabajo entre docentes y alumnos, donde con total horizontalidad logramos prepararnos con material bibliográfico para realizar el acompañamiento académico. Luego, realizamos la planificación de actividades en conjunto. Durante los encuentros, llevados a cabo principalmente por nosotros, establecemos pautas: la principal es explicitar que ambos somos pares, compañeros, que traemos herramientas surgidas de nuestra experiencia como estudiantes terciarios.*

*Pero eso no es todo. Cuando llevamos adelante los Talleres y Grupos de Estudio, damos cuenta de nuestro propio camino: es allí es cuando se produce un enriquecimiento y un aprendizaje recíproco.*

*Paralelamente, nos suelen surgir preguntas: ¿Cuál es el motivo por el cual deciden asistir a los talleres? ¿Encontraron lo que venían a buscar en el espacio? ¿En qué debemos mejorar? ¿Cuáles son las causas por las cuales deciden no continuar asistiendo a nuestros encuentros? Podemos suponer que el avance de los parciales demanda mucho más tiempo del que pueden dedicar a los talleres. Tal vez los mismos no respondan a los intereses propios de cada uno o simplemente, ya lograron apropiarse de las herramientas ofrecidas durante los encuentros y ya no necesitan continuar asistiendo.*

*Durante cada uno de los encuentros, logramos establecer vínculos que permiten el planteo de inquietudes: como pares, escuchamos y nos involucramos con sus miedos y certezas, para ayudarlos a afrontar este camino de la manera más sostenida posible, diseñando estrategias para lograr combatir la deserción, que nos viene afectando fuertemente en los últimos años.*

*A lo largo de nuestros encuentros, logramos detectar cuáles son las necesidades principales,*

*en términos disciplinares, de quienes asisten. Esto nos permite ajustar las planificaciones en base a lo que se detecta en cada taller. Así, logramos que cada encuentro se ajuste más a lo que cada estudiante espera llevarse al final.*

*El taller de acompañamiento no busca ser visto como un "apoyo escolar" sino como fomento del trabajo en grupo, ya que creemos que es la mejor forma de construir conocimiento.*

*Nuestro proyecto de acompañamiento de las trayectorias educativas nos ha llevado a tener la oportunidad de ser expositores en distintas jornadas de educación en diferentes espacios, como la UNQUI y La Universidad de las Madres. Esto nos permitió fortalecernos y enriquecernos de las experiencias de acompañamiento en otros establecimientos educativos universitarios y terciarios.*

*Este año empezamos a realizar Actividades y Salidas Extracurriculares, sobre todo en relación a la temática de Derechos Humanos. Así es que pudimos visitar la Ex-ESMA y tener un encuentro con representantes de la Comisión Provincial por la Memoria, a quienes les contamos de esta experiencia y vendrán a visitarnos durante nuestras Jornadas Pedagógicas.*

*Esta es nuestra voz, nuestra mirada.*

*Somos docentes en formación, protagonistas en este camino que elegimos transitar….*

**Estudiantes tutores del DIyATE.**
**Florencio Varela, 12 de julio de 2017.**

## REFERENCIAS


Argentina. (2006) Ley de Educación Nacional Nº 26.206.

Argentina (2002) Decreto 357/02. Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales. 21 de febrero de 2002.

Argentina. (1995) Ley de Educación Superior N° 24.521.

Consejo Federal de Educación. Resolución Nº72/08. Buenos Aires, 16 de diciembre de 2008.

Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. Becas para estudiantes del nivel superior. Disponible en: http://abc.gov.ar/becas-para-estudiants-del-nivel-superior. Consultado el 28 de julio de 2017.

Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. Resolución Nº 4043/09. Aprobación del régimen académico Marco para los Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica de la Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. Resolución N° 4026/03. La Plata, 12 de septiembre de 2003.

Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. Resolución N°13271/99.

Provincia de Buenos Aires. Ley Provincial de Educación Nº 13.688.

# *LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA UNAJ*

**DANIEL TORIBIO** (UNAJ) - **VIVIANA CERESANI** (UNAJ) - **GUSTAVO MÓRTOLA** (UNAJ) - **SABRINA IACOBELLIS** (UNAJ)
**MÓNICA GARBARINI** (UNAJ) - **SEBASTIÁN RONDINON** (UNAJ)

**PALABRAS CLAVE**

*Formación Docente | Educación Superior | Acompañamiento de Trayectorias | Política Educativa*

## RESUMEN

La Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) propone un modelo institucional que tiene entre sus principales propósitos fortalecer y mejorar sus prácticas pedagógicas para garantizar la inclusión educativa. En el proyecto de investigación denominado *La formación docente en la UNAJ. Antecedentes, necesidades, demandas y propuestas* se analiza la formación de docentes en la Universidad, relevando distintos casos de la región y en particular de la UNAJ.

El ingreso a la docencia universitaria tiene la particularidad de no requerir acreditaciones pedagógicas; además, en términos de permanencia y escala en la carrera docente, como plantea Zabalza, la identidad profesional docente se consolida en torno a las actividades que brindan mérito académico "acreditable". Su identidad se centra en el ámbito científico-profesional, en el lugar del saber disciplinar especializado. Por otra parte, como cualquier otro tipo de actividad profesional, la docencia requiere un tipo de formación y actualización permanente. El conocimiento especializado es una condición necesaria pero no suficiente para garantizar la transmisión. En este sentido, y en consonancia con el debate internacional de las últimas décadas, la UNAJ jerarquiza la práctica docente considerando la enseñanza como el dispositivo fundamental de su política inclusiva.

A partir de los distintos análisis realizados en este proyecto, se puede advertir que existen diferentes modelos de formación y actualización del profesorado universitario, que se analizan en esta ponencia.

Con el propósito de indagar las trayectorias de formación pedagógica de las y los docentes de la UNAJ, se realizaron relevamientos a través de la aplicación de una encuesta autoadministrada. En

ella se indagó acerca de la formación de carácter didáctico-pedagógico y el lugar de realización de esas experiencias. En este trabajo se presentan los primeros análisis de los datos obtenidos.

## INTRODUCCIÓN

En esta ponencia se presentan los supuestos teóricos generales del proyecto de investigación *La formación docente en la UNAJ. Antecedentes, necesidades, demandas y propuestas* y un análisis preliminar de los resultados del trabajo de campo realizado en el marco de dicho proyecto.

Entre los supuestos teóricos se destacan la relevancia creciente que ha ido adquiriendo la formación docente en las universidades y, también, los distintos tipos de formatos (carreras, cursos, etc.) que las instituciones han adoptado para procurar impartir los saberes y prácticas específicas de la docencia.

Asimismo, en esta comunicación se formulan algunas apreciaciones respecto de las iniciativas que ha adoptado la Universidad en el campo de la formación y la carrera docente, así como sobre las alternativas que parecen más adecuadas en función de las necesidades y demandas detectadas.

## ALGUNOS SUPUESTOS SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD

La formación docente en educación superior se ha estructurado en torno a la adquisición de acreditaciones: carrera universitaria de grado y cursos de actualización y posgrado, acompañados por el ejercicio de una praxis pedagógica. En términos generales, la ponderación de esta carrera profesional ha priorizado, tal como lo plantea Zabalza (2007), la producción y la transferencia de componentes culturales e industriales. Los rankings internacionales y la cultura académica y universitaria local, con el peso de la carrera científica en el CONICET y las categorizaciones del Programa de Incentivos del Ministerio de Educación, toman como indicadores la producción científica y técnica de su planta docente. De esta forma, la identidad profesional del/la docente universitario/a se ha formado en torno a las actividades que brindan mérito académico "acreditable". Su identidad, por lo tanto, está más centrada en su actividad científico - profesional que sustentada en su labor docente. Por otra parte, en el cuerpo docente de algunas carreras aparecen figuras destacadas por su labor profesional, sin antecedentes académicos en investigación, que son ponderadas por su trayectoria. Tal es el caso en carreras como abogacía, medicina, ingeniería, enfermería, con una fuerte impronta en la formación de profesionales.

Por otra parte, el nuevo escenario universitario está compuesto por nuevas configuraciones identitarias de estudiantes y un espacio social complejo y transformado, donde la facilidad del acceso tanto a las fuentes científicas como a las instituciones de educación superior no supone el aprendizaje. La decodificación, la asimilación, la circulación y el aprovechamiento del conocimiento están garantizados por la enseñanza. Esto también desafía a los procesos de enseñanza tradicionales, pues en contextos de ampliación de la matrícula universitaria y con una enorme cantidad de conocimiento al alcance de un click en un dispositivo electrónico, sin buenas propuestas pedagógicas, grandes contingentes de estudiantes universitarios pueden quedar excluidos del acceso al saber, a pesar de ingresar al nivel superior.

La necesidad de formación inicial y actualización permanente del profesorado universitario aparece en la agenda de la política educativa con mayor relevancia en las últimas décadas. Los lineamientos de organismos de acreditación internacional, así como la investigación educativa (Cano, 2005; Zabalza, 2003), se suman a las necesidades surgidas de las transformaciones institucionales, productos de la masividad y el acceso de nuevos sectores sociales a la educación superior.

Como fue mencionado anteriormente, esto adquiere especial significación en instituciones universitarias cuya oferta educativa es fundamentalmente profesional, dado que los cuerpos docentes en estos campos, en general, poseen menos experiencia docente en sus trayectorias.

En nuestro país, algunos autores plantean como primer antecedente de preocupación por la formación pedagógica la Reforma de 1918, en la que se hace referencia al método de enseñanza (Schiefelbein, 2009).

Las nuevas universidades, que por su proyecto institucional y zonas de emplazamiento permitieron el acceso de nuevas poblaciones, se desarrollan poniendo en marcha estructuras institucionales y propuestas formativas alejadas de los estilos tradicionales. En particular la UNAJ sitúa la enseñanza como eje de sus políticas de inclusión, para garantizar la permanencia y graduación de los y las futuros/as profesionales. En ese marco, la formación y actualización pedagógica de sus equipos docentes se presenta como parte de su política educativa.

La reformulación de las prácticas de enseñanza es un tema que se ha instalado las últimas décadas en la agenda internacional de la educación superior y nuestro país no se sustraído de esa tendencia. Zabalza (2007) sostiene, en favor de la profesionalización de la docencia universitaria, que enseñar es una tarea que exige conocer la especialidad o actividad, saber cómo aprenden los y las estudiantes, cómo guiar ese aprendizaje y manejar los recursos de la enseñanza. Pone de manifiesto que el conocimiento especializado es una condición necesaria, pero no suficiente para garantizar la transmisión. En el caso de la UNAJ, la gestión institucional destina recursos permanentes para el asesoramiento y acompañamiento en los procesos de transmisión, en la implementación del currículum en el aula. Este modelo institucional requiere información acerca de la formación pedagógica con la que cuentan sus equipos docentes para fortalecerla.

Pensar en un/a docente conlleva, por lo general, la imagen de una persona que enseña. La actividad y la formación de los equipos docentes de los niveles inicial, primario y secundario tienen como núcleo de la tarea profesional a la enseñanza en un espacio social como es el aula. ¿En la universidad? A diferencia de los otros niveles del sistema educativo y de la docencia en instituciones de educación superior no universitaria, tal como señalamos, las y los docentes universitarias/os enseñan pero además hacen otras tareas, en la mayoría de los casos de mayor jerarquía en las valoraciones y aspiraciones del profesorado de nivel superior.

Si la formación docente universitaria se ha estructurado en torno a la adquisición de diversas acreditaciones tales como la carrera universitaria de grado, cursos de actualización y posgrados, se puede sostener que la formación de cualquier profesional – tanto la inicial como la que se diseña para el desarrollo profesional efectivo – debe considerar el tipo de puestos laborales que estas/os profesionales ocupan habitualmente. Si la actividad que realizan la mayoría de las y los profesores universitarios es enseñar cabe hacer esta pregunta: ¿dónde aprenden a hacerlo?

Imbernón califica como "currículum nulo", en el espacio de formación profesional en docencia, al conocimiento vulgar pedagógico que desarrolla el modelo de transmisión predominante en las universidades. Este autor coincide en que las y los docentes universitarias/os tienen (y se le requiere para el ejercicio profesional) formación especializada del conocimiento que enseñan, pero escasa o nula en relación con las formas de transmisión de ese conocimiento. Desde su origen, la universidad ha formado a sus profesionales bajo los supuestos de que la formación especializada brindaría *per se* la capacidad para enseñarla. De hecho, aparecía la enseñanza como una actividad "extra" a sus tareas de investigación o ejercicio de su profesión, y su formación centrada en el paradigma que Cáceres (2009) llama "artesanal tradicional", de "ensayo-error", donde se va aprendiendo con la práctica y la supervisión de un/a docente más experimentado/a, además de las propias aptitudes y el voluntarismo personal. Este es el conocimiento vulgar al que se hace referencia. De esta manera, al permanecer la formación pedagógica como currículum nulo, se aprende a enseñar muchas veces a través de un marco de estructuras y relaciones institucionales tradicionales en lugar de adquirir una formación que permita la reflexión y el involucramiento con el desempeño profesional docente (Imbernon, 2011).

Como cualquier otra actividad profesional, la docencia requiere un tipo de formación y actualización permanente. El profesor/a universitario/a suele cumplir las siguientes funciones: enseñar, investigar, realizar actividades de articulación con la comunidad y en algunos casos, gestionar. ¿Qué tipo de formación es la que se ofrecen en los currículos de formación en docencia universitaria? Este es uno de los interrogantes que conforman los ejes de este trabajo. ¿Cómo se forman los docentes universitarios de las universidades nacionales de nuestro país en los aspectos pedagógicos y didácticos que involucra su tarea?

Los modelos incorporados en las trayectorias como estudiantes que han realizado las/os docentes universitarios en todos los niveles educativos se constituyen en marcas con una gran potencia formativa. Las/os docentes memorables de la propia escolarización –tanto los considerados como buenos como aquellos no valorados positivamente– dejan sus huellas en las identidades profesionales de las/os profesoras/es de todos los niveles educativos (Bain, 2007; Zabalza, 2007). También la experiencia como docente en los primeros pasos laborales, fenómeno caracterizado como socialización profesional o inducción en la docencia, se configura como un dispositivo formativo de gran relevancia. El desempeño en el particular puesto de trabajo que es el aula universitaria se realiza a través de ensayos en la práctica de enseñar, que son evaluados –generalmente de manera individual por el propio docente- en términos de éxito o fracaso. En tal sentido se puede afirmar que la mayoría de las y los docentes universitarios aprenden a enseñar al mismo tiempo que enseñan (Bozu, 2010). Y así, van conformando una identidad como docentes del nivel superior. Esta conlleva convicciones pedagógicas, guiones didácticos, imágenes sobre la buena y mala actuación profesional, "trucos profesionales", entre otros elementos y rasgos que constituyen la identidad profesional docente. Como ya se señaló, es una identidad profesional que no solo se centra en la práctica de la enseñanza, pues la investigación y la vinculación son otras tareas relevantes que distinguen a los profesores de la universidad del resto de los niveles educativos.

Hemos mencionado dos dispositivos formativos de enorme importancia, pero de escasa formalización. ¿Qué acciones formales desarrollan las universidades para formar en aspectos vinculados con la enseñanza? Muchas y diversas son las acciones que las universidades llevan adelante para brindar herramientas a sus planteles docentes, con el fin de favorecer la introducción de mejoras en las tareas de transmisión que conlleva la formación profesional.

## MODELOS DE FORMACIÓN DOCENTE.

Los modelos de formación docente permanente son variados. La transformación de la identidad del/la docente universitario/a se encuentra en desarrollo. Se pone en cuestión su función y existen tensiones en torno a estos modelos.

La mayor diferenciación de sus formatos corresponde a los modelos basados en la acreditación universitaria, atendiendo a una plusvalía personal e institucional (Zabalza, 2007). Estos modelos están en expansión en Europa, se están desarrollando estos últimos años en nuestro país y consisten en carreras de posgrado: Diplomas superiores, Especializaciones, Maestrías y Doctorados en docencia universitaria. Corresponden a un trayecto que supone la autonomía del/la docente en la articulación de aprendizajes pedagógicos teóricos e investigación y la praxis en el aula.

En nuestro país, el formato más importante por su presencia en muchas universidades es la Especialización en docencia universitaria. La CONEAU evalúa este tipo de posgrado desde que en 1998 acreditó la "Especialización en Docencia Universitaria en Ciencias de la Salud" de la Universidad Nacional de Tucumán. Este organismo registra las especializaciones en docencia universitaria en 28 universidades nacionales; también las ofrecen universidades privadas

Las maestrías en docencia universitaria también constituyen un tipo de posgrado que apunta a formar docentes universitarios con saberes y habilidades vinculadas con la investigación y la gestión focalizadas particularmente en aspectos didácticos y pedagógicos de la docencia del nivel superior. Estas se desarrollan, según los datos de la CONEAU, en 14 universidades nacionales.

En términos generales, las estructuras curriculares de estas carreras tienen una organización en tanto presentan tres ejes que disponen conocimientos de campos de conocimiento pasibles de ser presentados alrededor de una temática. Más allá de las denominaciones particulares, los tres ejes son los siguientes: conocimiento sobre la Universidad y política educativa; conocimiento sobre la enseñanza en el nivel superior abordado a través de una formación generalista en educación; y un espacio de articulación en torno a la práctica y las disciplinas específicas. Estos ejes se diferencian en las distintas carreras por su carga horaria, de acuerdo con el acento que le imprima cada una, pero en general los objetivos y perfiles de graduadas/os son similares. No se han encontrado datos acerca del tipo de impacto sobre las prácticas docentes en el nivel universitario de este tipo de propuestas formativas.

Por otra parte, algunas instituciones adhieren a otros modelos, que en algunos casos sostienen un sistema de acreditación intrainstitucional o de cursos/seminarios de actualización, programas de posgrado; en muchos casos suponen ingresar en un esquema de formación continua que redunda en consolidar esquemas de enseñanza propuestos, que van desde: los modelos de pares académicos; modelos basados en investigación-acción; proyectos de investigación pedagógica; modelos basados en apropiación de saberes pedagógicos; modelos basados en la reflexión; modelos de intercambio de experiencias, entre otros (Imbernon, 2009; Zabalza 2007). El modelo que se implementa en UNAJ, a través de las áreas de Pedagogía universitaria con tareas de asesoramiento, y de una serie de proyectos pedagógicos y de Formación docente en el marco de la gestión del Plan de formación docente, se inscribe en esta última modalidad.

## ANÁLISIS PRELIMINAR DE LAS ENCUESTAS

En este trabajo se presenta el avance del proyecto de investigación que se ha mencionado, en el que se intenta indagar, en términos de formación pedagógica, la trayectoria de las y los docentes de la UNAJ. Para abordar esta investigación, se realiza una triangulación de métodos cualitativos y cuantitativos. Se presentan las primeras sistematizaciones de la recolección de datos primarios, que fueron obtenidos mediante un instrumento cuantitativo: el diseño y la implementación de una encuesta autoadministrada a docentes de la UNAJ.

Se seleccionó un tipo de muestra no probabilística/no aleatoria estratégica, teniendo en cuenta los recursos del proyecto, lo que permite efectuar un análisis exploratorio. En este sentido, es importante tener en cuenta que no se pueden establecer generalizaciones a partir de los resultados obtenidos; aunque la cantidad de casos (275 entre un total de 1140 docentes) puede considerarse una muestra representativa, sería erróneo considerarla apta para hacer una generalización. De todas formas, es una aproximación que permite realizar diversos diagnósticos para una futura planificación de la oferta interna de formación docente.

La encuesta permitió indagar acerca de la formación profesional, disciplinar y de carácter didáctico-pedagógico de los y las docentes de la UNAJ, y del lugar de realización de dichas experiencias. También se indagó acerca de las preferencias y necesidades formativas de las y los docentes.

Del total de las encuestas realizadas de forma autoadministrada a las y los docentes de la UNAJ, se obtuvieron 275 respuestas o casos. De estos, podemos realizar un pequeño análisis sociodemográfico, considerando que la mayoría de las y los docentes encuestadas/os son mujeres (54,5%), y se concentran en el rango etario de entre "31 a 40 años" (35.6%). Asimismo, en su mayoría las y los docentes encuestadas/os tiene el cargo Jefe de Trabajos Prácticos[1] (44,4%), y el mayor porcentaje tiene una dedicación Semi-exclusiva, y el 63,3% no ha concursado su cargo por la materia que dicta actualmente en la UNAJ[2].

En relación con la formación académica, un porcentaje amplio de docentes encuestadas/os tienen solo titulación de grado (56.7%), mientras que un 41% ha realizado algún tipo de carrera de posgrado (Especialización, Maestría, Doctorado, Posdoctorado).

El primer dato destacable que proporciona el análisis de las encuestas es que del total de docentes encuestados/as, el 80% respondió que considera necesario incorporar herramientas pedagógicas y/o didácticas para enfrentar determinadas situaciones de clase en la UNAJ. Esto se ve reflejado en el siguiente gráfico.

1 Es importante tener en cuenta que la UNAJ carece del sistema tradicional de "cátedra" y las asignaturas cuentan con una coordinación, pero se articulan horizontalmente y, de acuerdo con el Reglamento de Carrera docente de UNAJ, esta categoría se establece de acuerdo con la formación y la antigüedad del docente, pero corresponde a docentes a cargo de curso.

2 La aclaración en este caso es que el crecimiento exponencial de la matrícula de UNAJ ha demandado la contratación masiva de docentes para su atención. Esto no permitió que las previsiones y presupuesto de concursos guarde proporción con la incorporación de docentes por período.

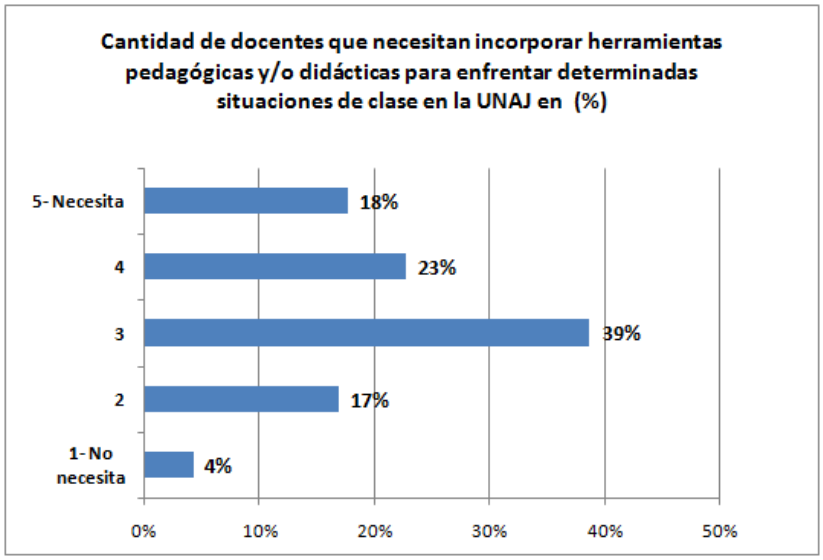



**Gráfico n° 1. Docentes que requieren formación pedagógica**

Del total de los/as docentes encuestados/as, la mayoría de ellos/as (54%) no ha realizado cursos de formación pedagógica-didáctica para el nivel universitario, durante los últimos 5 años. Esto puede relacionarse con la necesidad que manifiestan de adquirir herramientas pedagógico-didácticas. Por otra parte, muchos de estos/as docentes, según los datos obtenidos, han realizado o están realizando cursos de formación, durante los últimos años, dentro de oferta de formación que brinda la UNAJ.

Por su parte, el 72% de los/as docentes de la muestra seleccionada tienen conocimiento del *Plan de Formación Docente* de la UNAJ, lo que resulta muy positivo, pero también pone de manifiesto que sigue siendo necesario difundir su existencia y objetivos.

Resulta muy destacable que entre aquellos/as docentes que conocen la oferta formativa sobre aspectos pedagógicos-didácticos de la UNAJ, el 63 % considera que es muy adecuada; el 95% que es adecuada y sólo un 7% la considera poco adecuada, como puede apreciarse en el gráfico siguiente.

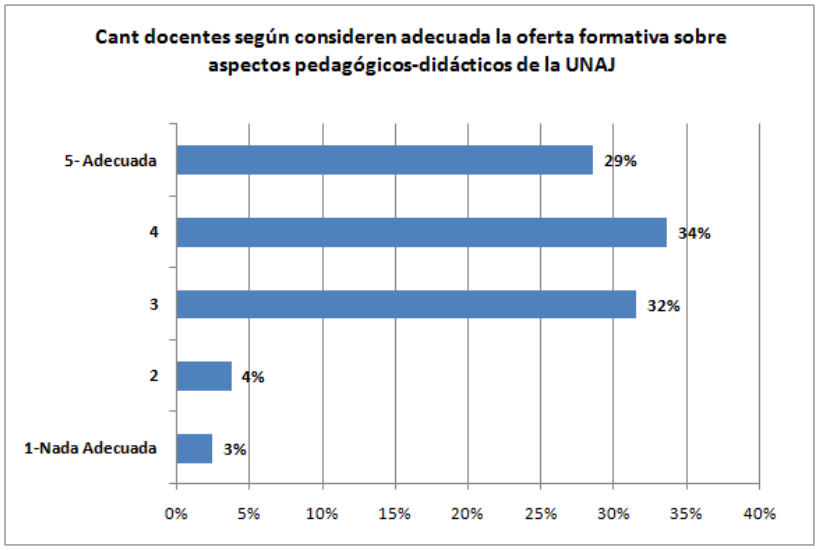



**Gráfico n° 2. Consideración de la oferta del Plan de formación de la UNAJ**

Por otra parte, la pregunta sobre la oferta pedagógica de la UNAJ incluía la posibilidad de realizar sugerencias acerca de los cursos ofertados y las recomendaciones y los requerimientos hacen referencia a la ampliación de cursos virtuales o bimodales, la necesidad de diversificar horarios de cursadas, y de recibir formación especializada de las carreras de la UNAJ

En lo que se refiere específicamente a su formación didáctico-pedagógica, la encuesta arroja que, de la totalidad de los/as docentes encuestados, sólo 86 (31.2%) han realizado un profesorado. El tipo de titulaciones profesorales que mencionan las/os docentes que afirmar contar con este tipo de titulación es diversa, ya que los trayectos formativos que ofrecen las universidades, los profesorados terciarios u otros tipos de formación son bien distintos entre sí y la formación pedagógica y didáctica que disponen en sus planes de estudio es variada. Vale señalar además que la mayoría de los profesorados que mencionan son del área de las Ciencias Sociales y Humanidades (26.5%) y de Matemática (12.2%).

Si se analiza el tipo de profesorados que los/as docentes afirman tener, se observan algunas diferencias, ya que los títulos de profesorado fueron otorgados por universidades en 58 casos (67 %) y por profesorados de tipo terciario en 24 (28 %). Es interesante observar que cuatro docentes encuestados (5 %) consideran como equivalente a un profesorado a los tramos de formación pedagógica.

| | Cantidad de docentes | % |
|---|---|---|
| Tramo de formación pedagógica | 4 | 5 |
| Profesorado universitario | 58 | 67 |
| Profesorado terciario | 24 | 28 |
| TOTAL | 86 | 100 |

**Cuadro n° 1. Tipo de profesorado realizado por los y las docentes**

Consultados los docentes acerca de si habían realizado posgrados de carácter pedagógico, 79 respondieron afirmativamente; pero al analizar sus respuestas se advierte que 15 realizaron carreras de grado de carácter pedagógico (profesorados, postítulos, licenciaturas en Educación, Enseñanza o Tecnologías educativas). De los 64 docentes restantes, 53 realizaron posgrados de carácter pedagógico (Especializaciones en Docencia o Enseñanza en diferentes disciplinar, cursos y/o carreras de capacitación o formación docente, maestrías en Educación, Enseñanza, Formación Docente y Tecnologías educativas y Doctorados en Educación), lo que representa el 19 % de la muestra que respondió la encuesta; el resto de quienes respondieron que habían realizado este tipo de posgrado, en verdad, cursó posgrados disciplinarios, como se puede observar en el cuadro siguiente.

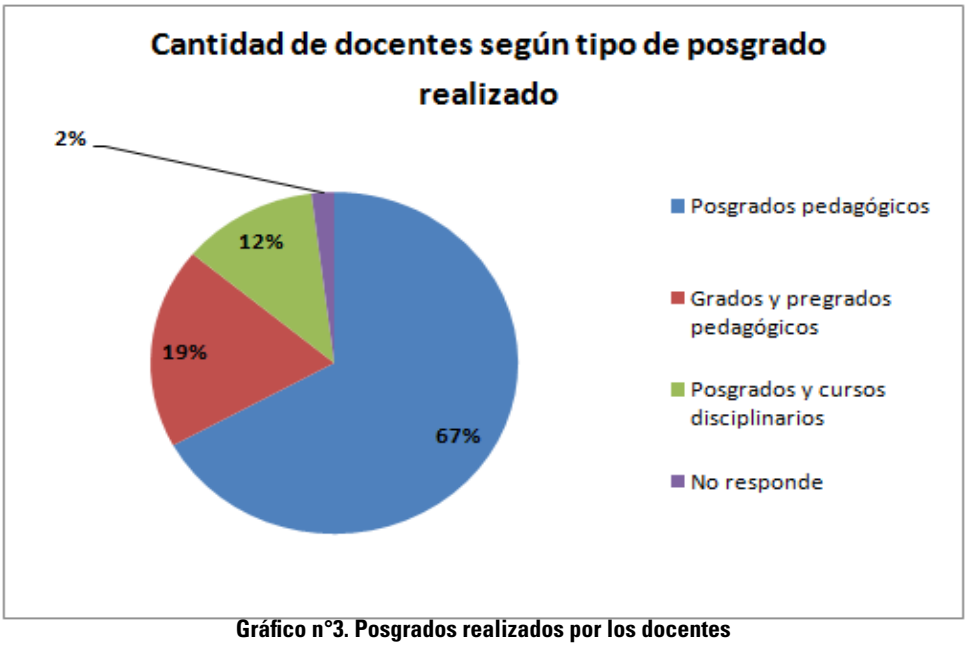



**Gráfico n°3. Posgrados realizados por los docentes**

Ahora, si se suman los que cursaron posgrados y los cursaron grados de tipo pedagógico, tenemos que 68 docentes recibieron este tipo de formación, lo que, sobre el total de quienes respondieron, representa el 25 %.

Los y las 79 docentes que respondieron afirmativamente la pregunta sobre los posgrados pedagógicos, informaron que cursaron: en la UNLP, un 16 %; en la UBA, un 10%; en la UNQ, un 9 %; en otras (nueve) universidades nacionales, un 18%; en siete universidades privadas, un 14 %; en el Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires, un 8 %; y el resto, en otras instituciones.

Para conocer la formación de las y los docentes de la UNAJ, se indagó también sobre los cursos pedagógicos y didácticos, realizados durante los últimos 5 años en universidades, que consideran de impacto en sus prácticas. Del total de las y los encuestadas/os, sólo un 40% expresa haber realizado algún tipo de curso universitario que haya sido de utilidad para su formación como docente. Del grupo de docentes que han realizado cursos de formación pedagógico-didáctica, el 49% los ha realizado en otras universidades o institutos universitarios. La UNAJ desde su inicio tuvo oferta de cursos de formación y actualización docente acotada hasta la reglamentación de la Carrera Docente. De todas formas, y teniendo en cuenta esto, el 31% de docentes expusieron haber realizado cursos de formación en la UNAJ.

## FORMACIÓN DOCENTE BRINDADA POR LA UNAJ

Se considera que para fortalecer la formación pedagógica es relevante su incorporación a los estándares requeridos para el crecimiento en la carrera docente. En este camino la UNAJ aprueba su Reglamento de Carrera docente[3] con la incorporación de un Plan de formación.

3 Reglamento de Carrera académica Resolución (CS) 69/15.

Desde que la UNAJ comenzó a funcionar en el año 2011, como mencionamos al inicio de este trabajo, la cuestión de la formación pedagógica y didáctica de las y los docentes ha sido jerarquizada dentro de las políticas desarrolladas por la universidad. También se han llevado a cabo algunas políticas vinculadas con la formación de posgrado relacionadas centralmente con los saberes disciplinares y profesionales de las/os docentes.

En relación con los saberes pedagógicos y didácticos, se han implementado cursos y otros dispositivos para abordar una agenda formativa que tiene como norte la reflexión y la provisión de un conjunto de herramientas de trabajo para el aula centradas particularmente en:

- La enseñanza en distintos formatos y ámbitos
- El aprendizaje
- La evaluación
- El currículum y la programación
- La construcción del oficio de estudiante.
  La producción y uso de materiales didácticos

Entre 2011 y 2014 se brindaron cursos propios y en asociación con otras universidades tales como UNLA, UNGS, UBA y con la Red de Universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense (RUNCOB). Por otra parte, se exploraron otro tipo de ámbitos formativos como los encuentros con asignaturas específicas para reflexionar sobre aspectos relevados como problemáticos. También se trabajó en la articulación de grupos de asignaturas como es el caso de las que involucran saberes matemáticos o químicos.

En el año 2015 se concentró la acción formativa en la gestión de cursos propios y en el desarrollo del Plan de Formación Docente, tal como establece el artículo Nº 19 del Reglamento de Carrera Docente. El mencionado plan fue aprobado por el Consejo Superior a principios del año 2016.

| Año | Cantidad de cursos ofertados | Modalidad | | Diseñados por UNAJ | Total de Inscriptos | % docentes aprobados |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Virtual | Presencial | | | |
| 2012 | 5 | 4 | 1 | 0 | 150 | 24,7 |
| 2013 | 5 | 1 | 4 | 4 | 77 | 59,7 |
| 2014 | 11 | 7 | 4 | 4 | 421 | 25,9 |
| 2015 | 6 | 2 | 4 | 6 | 231 | 30,3 |
| 2016 | 7 | 1 | 6 | 7 | 274 | 48,2 |

**Cuadro n°2. Oferta de cursos de formación docente**

## COMENTARIOS FINALES

Es importante tener en cuenta en este relevamiento que la UNAJ es una universidad joven[4], y la mayoría de las y los docentes provienen de universidades tradicionales y/o se encuentran en carreras científicas, o bien realizan sus primeras experiencias docentes en la UNAJ. Estas trayectorias acadé-

4 Se crea en 2009 y abre sus puertas a la primera cohorte en 2011.

micas, tal como se mencionó, habitualmente no consideran la formación pedagógica como requisito para el acceso y el ejercicio de la docencia universitaria tampoco es un aspecto fundamental en la ponderación para el crecimiento en la carrera académica.

Otro aspecto importante para tener en cuenta son los datos sociodemográficos antes mencionados, se trata de docentes jóvenes (promedio de edad) y en la mayoría de los casos con mayor experiencia profesional, esto también lo muestran las categorías docentes asignadas (mayoría de JTP) entre las y los docentes que respondieron la encuesta.

En este contexto, es muy destacable que 8 de cada 10 docentes consideren que requieren herramientas pedagógicas para el desempeño de sus actividades docentes; también es muy significativo que el 95 % de los que conocen el Plan de formación docente de la UNAJ, lo consideran adecuado. Asimismo, debe considerarse que hay una parte de los docentes que han cursado profesorados, posgrados o cursos pedagógicos.

Por otra parte, en términos de modelos de formación de sus equipos docentes, podemos inscribir a la UNAJ en las universidades que sostienen una oferta propia de acreditación intrainstitucional, con la incorporación de los cursos pedagógicos en la ponderación de la carrera académica, como está establecido en su Reglamento de Carrera Académica.[5] Estos cursos se gestionan a través de la oferta anual del Plan de formación docente. Esta estrategia se suma a los proyectos pedagógicos en los que se trabaja en la implementación de los diseños curriculares en el aula, como una tarea de articulación entre el área de pedagogía universitaria del Centro de Política Educativa y los Institutos.

Enseñar mejor es un factor que con seguridad modificará los fenómenos de exclusión representados en la potente metáfora de la "puerta giratoria" (Ezcurra, 2011; Tinto, 2006). No es único, por supuesto. Pero sí uno central en lo que respecta a las tareas privilegiadas que realizan las y los docentes universitarios.

El desafío con el que se encuentra la UNAJ, que en su Proyecto institucional propone la enseñanza y sus estrategias como factor fundamental para consolidarse como institución educativa inclusiva, es la consolidación de una oferta propia de formación pedagógica para sus equipos docentes. Esto debe sumarse a las tareas de asesoramiento y seguimiento permanentes a través de los equipos de gestión de Pedagogía Universitaria que se desarrollan desde el inicio de sus actividades.

Se espera que al concluir esta investigación se brinden insumos para el fortalecimiento de la formación pedagógica de docentes que brinde mayores y mejores herramientas para garantizar la transmisión en la formación de profesionales.

## REFERENCIAS

ANECA (2004). *Libro blanco Título de Grado en Magisterio*. VOL. 1. Madrid: ANECA. Disponible en: http://www.aneca.es/modal_eval/ conver_docs_titulos.html

ANECA (2007). *Informe ejecutivo. El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*. Madrid: ANECA. Disponible en: http://www.aneca.es/studios/docs/InforonimeejecutivoANECA_jornadasREFLEXV20.pdf

5 Resolución CS Nº 069/15, art. 22.

ANECA (2008). *Informes gestores educativos. Titulados universitarios y mercado laboral, Proyecto REFLEX*. Madrid, ANECA. Disponible en: http://www.aneca.es/estudios/docs/informes_reflex_gestores.pdf Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona, Graó.

Comellas, M.J. (2000). "La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos". *Educar* Nº 27. Disponible en: http://ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn27p87.pdf.

De Juanas, A. (2009). "Construcción del cuestionario. Características de la Docencia Universitaria de Calidad desde el punto de vista de los alumnos" (CDUCA). Madrid. *Revista de Psicología y Educación.*

Imbernón, F. (2000) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado universitario. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona. Editorial Graó

Imbernón, F. (2011) "La formación pedagógica del docente universitario". *Revista do Centro de Educação*, 36 (Septiembre-Diciembre) España. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117121313005> ISSN 0101-9031.

Perrenaud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona. Graó

Rodríguez Espinar, S. (2003) "Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de educación* Nª 331. Publicaciones de la Secretaría general de Educación y formación profesional. Instituto Nacional de Evaluación y calidad del Sistema Educativo (INECSE), Madrid. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de educacion/articulosre331/re3310411294.pdf?documentId=0901e72b81257907

Scriven, M. (1998) "Duties-based teacher evaluation." USA. *Journal of Personnel Evaluation in Education,* Nº8.

Schiefelbein, E. (2009). "Formación docente en América Latina a la luz de la ciencia y la investigación pedagógica" en *La formación docente entre la pedagogía y la empiria*, Córdoba, Ediciones de la Universidad Nacional de Villa María.

Schön, D.A. (1992). *Formación de profesionales reflexivos*. Paidós.

Valcárcel, M. (2003). "La Preparación del Profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Educación Superior. Informe de investigación." Disponible en: http://www.etsit.upv.es/paeees/pdf/PRY_MECD _PDI_EEES.pdf

UNESCO. *Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el XXI: visión y acción*. Bruselas: UE.

Zabalza, M.A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid. Narcea

Zabalza, M.A. (2007) *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M.A. (2008) "El espacio europeo de educación superior: innovación en la enseñanza universitaria". En *Innovación educativa* N° 18. Disponible en: https://minerva.usc.es/bitstream/10347/4437/1/06.Zabalza.pdf

# *LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA GESTIÓN Y CONDUCCIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS. LA EXPERIENCIA EN LA CONFIGURACIÓN DE LOS SABERES*

**INGRID SVERDLICK** (UNAJ) - **JULIA LUCAS** (UNAJ) - **VIRGINIA GINOCCHIO** (UNAJ)

**PALABRAS CLAVE**

*Estatuto docente | Experiencia | Directivos Escolares*

## RESUMEN

Esta presentación busca comunicar los avances de la investigación PICT: "Políticas y prácticas de formación para la conducción y gestión de instituciones educativas estatales en los niveles inicial, primaria y secundario", dirigido por la Dra. Ingrid Sverdlick, particularmente en torno de la pregunta sobre la valoración de la experiencia en la configuración de los saberes de los directivos.

En investigaciones anteriores hemos advertido que, en el marco de un sistema educativo cuya creciente complejidad exige constantes readaptaciones por parte de los equipos de conducción, la formación inicial y continua de directivos llegó a ocupar cierta centralidad en la agenda de la política educativa entre 2011 y 2015. No obstante el interés manifiesto por fortalecer la función directiva, los aspectos que atañen a la formación no lograron integrar en sus propuestas la diversidad de saberes, provenientes de las diferentes fuentes que lo componen: la formación profesional, las disciplinas que emergen de la tradición cultural de grupos sociales productores de saberes, la selección que se hace en la escuela (recortes curriculares) y de la experiencia (Tardif, 2002[1]).

Actualmente, como antaño, para llegar a ser directivo se requiere ganar un concurso, lo cual implica cumplir con una serie de requisitos y condiciones formales reguladas por el estatuto docente: contar con un título de base habilitante para la enseñanza, así como una cierta antigüedad en el car-

go docente. Sin embargo hay coincidencias en señalar que la formación de los directivos de todos los niveles y modalidades está débilmente formalizada. En los hechos, la preparación para los concursos se realiza de manera autogestionada y para la cotidianeidad de la tarea de conducción. Cierto es que los/as directores/as noveles se sienten insuficientemente preparados/as para el desempeño del rol.

El requisito de la experiencia personal y de otros docentes y directivos que ofician como modelos, permiten suponer como se considera a la experiencia en tanto estructurante del saber y de la práctica profesional.

En esta comunicación se presentan nuestras primeras reflexiones que devienen del acercamiento al territorio escolar, especialmente con un grupo de inspectores y directivos de escuelas de la Región IV de la Provincia de Buenos Aires.

Se espera que este trabajo aporte a la producción de conocimiento y la visibilización de las trayectorias de los directivos, en particular, de aquellos saberes y conocimientos a los que apelan a la hora de gestionar las instituciones educativas.

## I. ALGUNAS PREGUNTAS INICIALES

¿Qué habilita a un/a docente a devenir en director/a de escuela? ¿La formación de base y la experiencia son condiciones necesarias y suficientes para obtener un cargo de dirección y desempeñarse en ese puesto de trabajo? ¿Qué saberes habilitan para la gestión de una institución educativa? ¿Dónde se obtienen? ¿Qué sentidos socio-políticos se ponen en juego en la formación de los docentes desde la política educativa? ¿Qué espacios en la formación de base están pensados para la preparación de los futuros docentes para su posible desempeño en la dirección y gestión de la institución escolar? ¿Existen espacios de formación en gestión institucional que se ofertan a los docentes desde su formación de base?

## II. EJES DE TRABAJO

Los debates en torno la figura del director/ a de escuela cuentan con un variopinto de antecedentes. En este trabajo se pretende tensionar el modo en que la idea de experiencia aparece como referencia reguladora de diversas instancias que afectan al acceso, permanencia y ascenso en la carrera docentes, a la vez que se pregunta entonces acerca de los aportes de la formación inicial en relación a la gestión de la dirección escolar.

Para ello, en un principio se describe la forma en que la implementación del estatuto del docente coloca a la experiencia docente como instancia supraordenadora de las posibilidades de ascenso a los cargos de gestión.

Seguidamente, se analizan y describen la oferta de espacios curriculares que se estipulan en los actuales planes de estudio empleados en la formación inicial de docentes en la provincia de Buenos Aires, reflexionando allí acerca de los sentidos socio políticos encontrados.

Finalmente, y volviendo a pensar en la experiencia con la que los docentes llegan al cargo directivos, se describe los saberes, prácticas y los sentidos que atraviesan las experiencias vitales y profesionales desde la mirada reflexiva de algunos directivos.

En este sentido, esperamos que el proyecto de investigación pueda aportar herramientas que permitan interpretar y analizar qué está sucediendo en el campo de la formación de los directivos escolares de nuestro país.

## III. LA FORMACIÓN DE BASE Y LA EXPERIENCIA DOCENTE PARA EL INGRESO

La promulgación en 1954 se promulga el Estatuto del Docente Argentino inaugurando un cuerpo normativo que regularía el vínculo laboral de los docentes con el Estado. Pretendía regular especialmente la dimensión profesional y contractual del docente frente al Estado estableciendo pautas claras y comunes para el ingreso, la permanencia y el ascenso en la carrera docente. Gonzalo Gutiérrez (2010) señala que esto promueve una serie de transformaciones de tipo estructurales el Estado y la docencia, que estuvo especialmente relacionada con doblegar el componente político en los mecanismos de ingreso, permanencia y ascenso de los docentes.

En los casos de ascenso, lo interesante es que vendría dado en función del saber o la experiencia para la función asignada. Para Gutiérrez (2010), la creación del Estatuto Docente implicaba que el aspecto pedagógico se instaura como instancia supra ordenadora de las lógicas políticas, laborales, organizativas, axiológicas y didácticas. En este sentido, señala que "puede sostener que es a partir del estatuto docente que el Campo Pedagógico comienza a cobrar identidad".

El siguiente apartado describe, en forma sintética, el procedimiento para el ascenso en la carrera docente y los requisitos para acceder a los cargos de gestión escolar.

## IV. PROCEDIMIENTO PARA EL ASCENSO EN LA CARRERA DOCENTE Y LOS REQUISITOS PARA ACCEDER A LOS CARGOS DE GESTIÓN

Siguiendo las pautas de ascenso en la carrera docente establecidas en el Estatuto Docente perteneciente a la Provincia de Buenos Aires y sus modificatorias posteriores al respecto [11], en términos sintéticos, toda persona con título docente habilitante que posea un mínimo de siete años de desempeño en la docencia y que cuente al momento de postularse con un cargo (o módulo en en caso de que se desempeñe como profesor) con situación de revista titular en el nivel al cual aspira (es decir Nivel Inicial, Primario o Secundario), puede presentarse para concursar y acceder a un cargo de gestión.

1 Los ascensos en la carrera docente toman en cuenta lo establecido en el artículo 75 inc.6.4.3 ítem A,(A1,A2,A3) y B del Estatuto del Docente Ley Nº 10.579/87 (atendiendo a sus modificatorias y su reglamentación posteriores), el Decreto Nº 2485/92 ( luego modificado por Decreto Nº 441/95), la Ley 13.124/03, los Acuerdos Paritarios llevados a cabo en el año 2009 (que habilitaron a los Bibliotecarios, Preceptores y Ayudantes de Laboratorio para acceder a los cargos de gestión), la Resolución Nº 824/05 y la Disposición Nº 65/11.

Si se mira con mayor detalle, otros requisitos determinan que el aspirante debe encontrase además en situación de servicio activo al momento de solicitar su participación en el concurso habiendo, a su vez, recibido una calificación[2] no menor a ocho puntos en los dos últimos años de desempeño en la docencia.

En relación con la formación de base y el nivel al que se aspira concursar, surgen algunas situaciones particulares que resultan de interés. Por ejemplo, un docente con título de base de Profesor en Educación Primaria, que se esté desempeñando como preceptor en el Nivel Secundario, puede postularse para acceder a un cargo jerárquico en ese nivel. Lo mismo sucedería en el caso de que un docente del área de inglés o Arte, que se encuentre desempeñándose en el Nivel Primario o Inicial, quiera postularse para un cargo jerárquico en ese nivel. Este docente también se encuentra habilitado a hacerlo, aunque no posea formación específica como Profesor en Educación Primaria o Inicial, según corresponda.

De esa manera, el desempeño como titular en el nivel para el cual se desea concursar (condición que implica además que el docente posea un título docente habilitante) pareciera ser la lógica predominante a la hora de considerar qué aspirantes pueden postularse para los cargos jerárquicos.

La modalidad del concurso para el acceso a los cargos de gestión consta de dos instancias: una prueba escrita y un coloquio grupal. En base a los resultados de estas dos instancias y los demás antecedentes, se elaboran listados por orden de mérito que incluyen a todos los aspirantes que se encuentren aprobados. Según el orden establecido en esos listados, los concursantes aprobados acceden a los cargos disponibles para el distrito en ese momento.

> *El problema que se suele plantear para las y los aspirantes a los concursos está en relación con la formación, esto es ¿qué se exige en términos de saberes y cómo formarse para ello? En este sentido hay coincidencias en señalar que la formación de los directivos de todos los niveles y modalidades está débilmente formalizada y se realiza a través de cursos de capacitación y en forma autodidacta. En efecto, en la antesala a los concursos para los cargos de conducción, existen una serie de espacios desde donde se ofrece capacitar a los/las postulantes a los cargos directivos para los concursos correspondientes. En los hechos, la preparación para los concursos se realiza de manera autogestionada, las decisiones son individuales y voluntarias.*
> *Entre las instancias de formación, encontramos aquellas ofrecidas por los Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE); por los sindicatos, por las instituciones privadas o, bien, los cursos de capacitación ofrecidos de manera más informal por ex-inspectores del sistema educativo. Desde luego, la oferta privada de capacitación no es gratuita. Sea que se formen en ámbitos privados o en forma autodidacta, existe una bibliografía y unos formatos de evaluación que resultan indispensables de conocer para poder concursar. Esto parece ser lo que "baja la línea" en opinión de nuestras/os entrevistadas/os.*
> *Como ofertas estatales podemos señalar dos: los cursos que ofrecen los CIIE que abordan escasamente alguna temática relacionada con la gestión de instituciones educativas y lo que se ofrece desde el Plan Nacional de Formación Permanente (PNFP), creado hacia fines del 2013 por el Consejo Federal de Educación. Por lo general, estas ofertas no suelen estar vinculada directamente con los concursos de ascenso en la carrera docente, más bien parecen orientadas a dar señales del tipo de directivo que se espera para cada gestión de gobierno. En tanto las ofertas privadas son muchas y*

2 Dicha calificación corresponde ser asignada anualmente por los directivos de las instituciones en los que cada docente ha prestado servicio, en función de su desempeño.

*muy diversas: sindicatos, escuelas creadas por inspectores jubilados, clases particulares, centros privados de formación, universidades privadas, fundaciones, etc.*
*En el marco del PNFP, se creó el programa Nuestra Escuela a partir de un acuerdo paritario en 2013 definiéndose que: "Nuestra Escuela" se constituye en una estrategia fundamental para el fortalecimiento de la formación ética, política y pedagógica del colectivo docente desde una concepción de justicia, igualdad y ciudadanía democrática[3]. El componente institucional de Nuestra Escuela ha sido quizás la instancia más formalizada y enfática para la formación de directivos. Estamos observando que lentamente con la nueva administración neoliberal que caracteriza al gobierno actual (2016-2020), las premisas y conceptualizaciones están virando hacia otros sentidos y aparecen en escena otros actores del ámbito privado habilitados para la formación de directivos. Esta última estrategia de habilitación de los privados, se hace a través de la transferencia de recursos públicos por vía de tercerizar las prestaciones. Al respecto se puede ver la extensión territorial que está teniendo el Proyecto Educar 2015 con su programa "Líderes para el aprendizaje" en alianza con la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés.*

Por todo lo expuesto, si la experiencia es una de las condiciones necesarias para ascender en la escala docente, entonces queda planteado el interrogante ¿Qué aportes de la política de formación impactan en el desempeño de los cargos de gestión?

El siguiente apartado se detiene en compartir algunas reflexiones al respecto. Partimos de algunas preguntas disparadoras que orientan el desarrollo de este punto en pos de visibilizar la problemática de la formación de docentes para los cargos de conducción, el ingreso al puesto de trabajo jerárquico y el desempeño de las y los directivos una vez asumida la función: ¿Qué espacios en la formación de base están pensados para la preparación de los futuros docentes para su posible desempeño en la dirección y gestión de la institución escolar? ¿Existen espacios de formación en gestión institucional que se ofertan a los docentes desde su formación de base?

## V. LOS PLANES DE ESTUDIO DE LA FORMACIÓN DE BASE

En los Institutos de Formación Docente, se pueden distinguir dos grandes marcos curriculares: los Diseños Curriculares para la formación de docentes que se desempeñarán en el nivel secundario[4] por un lado, y los Diseños Curriculares para la formación de profesores para la Educación Inicial, Primaria, Especial y Física por el otro. Mientras los primeros responden a los lineamientos propuestos en la Ley Federal de Educación de 1999, los últimos se enmarcan dentro de lo que propone la Ley de Educación Nacional sancionada en 2006.

En este orden de situación, es posible decir que los docentes de secundaria se forman desde un marco curricular diferente del que propone la Ley en vigencia. Si bien en los últimos años hubo intentos de implementar nuevos Diseños Curriculares adecuados a la normativa vigente, y se han realizado consultas a los docentes del Nivel Superior sobre los documentos que detallan la propuesta curricular, la reforma no fue implementada. De esa manera, los Diseños Curriculares que enmarcan

3 Ver http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/el-programa/

4 Dispuestos en la Resolución N° 13271/99, posteriormente modificada por Resolución N° 3581/00.

la formación de profesores para el Nivel Secundario enuncian al perfil del egresado desde un enfoque de competencias.

Por otra parte, en el Marco General que rige estos documentos no se da cuenta de un posible desempeño en la gestión de instituciones educativas, centrándose su propuesta de formación en las actividades de específicas para el aula del nivel correspondiente.

No obstante, aunque de forma acotada, algunos espacios curriculares ofrecen entre sus contenidos posibles herramientas para el desempeño en cargos de conducción institucional. Se trata de dos materias de primer año (Perspectiva Sociopolítica y Espacio de la Práctica) y una materia en el tercer año (Perspectiva Político-Institucional).

Dentro del grupo de documentos curriculares que recuperan tanto la Ley de Educación Nacional sancionada en 2006 como los Lineamientos del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), el perfil del egresado se distancia explícitamente del enfoque de competencias anterior a partir del establecimiento de horizontes formativos para los estudiantes, haciendo hincapié en el carácter histórico-prospectivo de la formación docente. De esa manera se pone énfasis en un:

> *(...) proceso de construcción en un campo educativo condicionado histórica y socioculturalmente, lleno de tensiones e incertidumbres, complejo y cambiante, marcado por relaciones intersubjetivas y por encuadres institucionales, más que en la realización de una imagen ya cristalizada de antemano que se caracteriza generalmente por una serie de competencias. Por ello al proponerse horizontes formativos, el currículum posee efectos de sentido que son, fundamentalmente, efectos de producción de identidades sociales particulares (...) Por eso se opta por hablar no sólo de un maestro/a profesional de la enseñanza, sino también de un maestro/a pedagogo y también trabajador cultural (transmisor, movilizador y creador cultural). En todos los casos se alude a un trabajador de la educación, a un trabajador del campo intelectual (Diseño Curricular para la Educación Superior, 2008, pág. 15).*

Los horizontes formativos enunciados reconocen tres propósitos:

- El fortalecimiento de la identidad y la significación social de la profesión docente;
- La construcción del maestro/a como productor colectivo del discurso pedagógico;
- El posicionamiento activo del maestro/a como trabajador de la cultura.

De esa manera, se amplía la mirada para los docentes en formación, aunque la centralidad de la formación sigue estando puesta en la enseñanza en el aula: "el núcleo fundante de la formación docente es la enseñanza, cuyo anclaje está en la dimensión histórica y sociocultural" (Diseño Curricular para la Educación Superior, 2008, pág. 16).

El Diseño Curricular que forma profesores en Educación Primaria y Educación Inicial comparte un tronco común. En términos cuantitativos, la presencia en los contenidos de cuestiones ligadas a la gestión de instituciones educativas no presenta grandes variaciones respecto del Diseño Curricular para la formación de docentes de secundaria, siendo cuatro materias en toda la formación de base.

En los profesorados para la enseñanza de la Educación Inicial, Primaria, Educación Física y Especial existen los Trayectos formativos opcionales. Los mismos "(...) están orientados por una pregunta general: ¿cuáles son los recorridos complementarios de la formación que percibe y propone cada Institución? Esto significa que los mismos deberán ser definidos de manera colectiva y colaborativa por las Instituciones formadoras, sobre la base de las percepciones acerca de los complementos necesarios para la Formación Docente, pensados y propuestos de manera situada, local, singular (…) La organización didáctica de los saberes de estos Trayectos Formativos, también podrá definirse según las particularidades y la creatividad del colectivo institucional" (pág. 76).

Se han encontrado algunas particularidades, por ejemplo, en el Diseño Curricular que forma profesores de Educación Física, que amplía las características que pueden adquirir estos trayectos: "(...) Para los Trayectos Formativos Opcionales, se sugiere que los mismos estén orientados a diferentes miradas o propuestas en docencia o gestión vinculadas a la Formación Específica, capitalizando estos espacios como recorridos académicos que favorezcan experiencias de aprendizaje en la deconstrucción y construcción del sentido socio-político cultural de la educación física en diferentes ámbitos educativos. Los mismos podrán ser cuatrimestrales y/o anuales, con cargas de 32 ó 64 módulos" (Pág 101). En este caso, es el único documento que propone orientar esos espacios de definición institucional hacia la gestión.

Por su parte, el Diseño Curricular para docentes de Educación Especial explicita que estos espacios opcionales "(...) pueden ser utilizados para el abordaje de aquellos contenidos que por el desarrollo curricular no han podido ser tratados en profundidad y que por su significación merecen un mayor tiempo" (pág. 246).

Así, resultaría interesante conocer en qué medida los Espacios de Definición Institucional abordan concretamente temas vinculados a la gestión, esto es, si las instituciones que forman docentes consideran que ese trayecto debe destinarse a ese tipo de temáticas o si consideran que no constituye una prioridad o carencia en la formación de base.

Finalmente, en el Diseño Curricular para los profesorados de Educación Especial (creado en 2009 a partir de la Resolución 1009) existe una materia en el tronco común que se diferencia del resto, aunque toma varios elementos de la materia "Políticas, legislación y administración del trabajo escolar", presente, como se vio, en el tercer año de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria.

## VI. LA EXPERIENCIA DOCENTE ¿DÓNDE SE CONFORMA?

En un trabajo de (Sverdlick y otros, 2017) se aborda la reconstrucción de los itinerarios formativos de directivos de nivel primario y secundario. El acercamiento a la profesión por parte de directivos de nivel primario suele estar ligado a la infancia mediante el recuerdo selectivo de juegos, personas y situaciones que adquieren en los discursos una especial significación como fundantes de la atracción por la docencia.

Por su parte, las historias profesionales de las directivos de secundaria pueden ser categorizadas en función de tres tipos de recorridos: una incursión en la docencia que acontece al promediar una carrera superior, la elección de la docencia como segunda opción frente a las dificultades de sostener los estudios universitarios y una inmersión en la docencia secundaria como una opción frente a un contexto de crisis económica.

Este trabajo plantea un interrogante muy interesante "¿qué es lo que, desde la perspectiva de los/las directores y directoras, cambia en ese pasaje del aula a la dirección escolar?" Una respuesta tentativa es que los directivos destacan "el cambio de mirada" hacia una más general o abarcativa de la institución, entre otras cuestiones.

Cabe preguntarse, entonces, por cuáles son los saberes y las prácticas que hacen a la experiencia docente. En el siguiente apartado, se aproxima a algunas reflexiones.

## VII. LOS SABERES Y LAS PRÁCTICAS QUE HACEN A LA EXPERIENCIA: LA MIRADA SOBRE SÍ MISMOS Y LA DE LOS OTROS/AS

Es el cruce entre las trayectorias vitales y profesionales lo que hace a la experiencia con que los docentes devenidos en directores/as llegan al cargo de gestión. No obstante, ese nuevo rol los pone de cara a un escenario para el cual están -en el mejor de los casos- débilmente formados, para lo cual, no habría experiencia. En este sentido cabe preguntarse entonces, acerca de lo que sí hay, acerca de lo que los mismos directivos/as, y demás actores institucionales señalan como experiencias, saberes y prácticas valorables.

En el punto anterior se describió el modo en que las expectativas familiares, las experiencias como estudiantes, la pasión por alguna disciplina, o la referencia de algún adulto, se ponen en juego en la elección de la docencia como un trabajo posible. En este sentido señala Alliud "lo vivido en el pasado se re-hace, se re-piensa, se re-cuenta en función de quienes somos en el presente…" (Alliaud, 2004, p.92).

Ahora la pregunta es acerca de aquello que valoran los directivos en términos de saberes para la gestión. En este sentido, siguiendo el trabajo citado, se nombra el conocimiento de la normativa como una condición sine qua non para el ejercicio del cargo, ya sea para funcionar en concordancia como para poder "buscarle la vuelta".

Para Sverdlick y otros (2017) la forma en que el directivo se relaciona con lo saberes deviene en una cuestión central respecto del posicionamiento subjetivo que éste adopta en la institución. En este sentido se señala que el director de escuela puede relacionarse desde un lugar de producción de conocimientos, o sencillamente como consumidor de los conocimientos producidos por otros. Lo interesante de este punto, sería el impacto que estos posicionamientos tendrían en términos de promover un reflexión sobre la práctica misma. En última instancia, esto reenvía a los interminables debates en torno de la relación teoría práctica, y su relación con las posibilidades de intervención educativa y social.

Para los otros, los que no son directivos, resaltan ciertos atributos valorados como positivos, tales como la escucha atenta para lograr una buena comunicación con los diferentes actores. En este sentido, la puesta en marcha de los proyectos y la consecución de los objetivos propuestos, parecen encontrarse claramente relacionados con el desarrollo de estrategias comunicacionales horizontales, la generación de vínculos basados en la confianza, la capacidad para delegar.

## REFERENCIAS

Ball, S y Youdell, D (2008) Privatización encubierta en la educación pública. Informe para la Internacional de la Educación. Instituto de Educación, Universidad de Londres.

Gutierrez, Gonzalo Martin (2010) Los cambios en la relación entre Estado y Docencia. Un análisis a partir de las transformaciones producidas en el campo sindical docente. Associações e Sindicatos de Trabalhadores em Educação. Seminário Internacional da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação. Rio de Janeiro, 22 e 23 de abril de 2010. Disponible en: http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/3998/Gonzalo%20Gutierrez.pdf?sequence=3 consultado en agosto de 2017.

Marturet Margarita et al (2010) El trabajo del director y el proyecto de escuela. Ministerio de Educación. Argentina.

Sverdlick, Ingrid; Austral, Rosario; Bloch, Melina; Sánchez, Mariana (2017) La complejidad de la cuestión escolar. Buenos Aires: Noveduc.

Sverdlick, Ingrid (2006) Apuntes para debatir sobre la gestión escolar en clave política. Una mirada por la situación en Argentina. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(4e), pp. 65-84.http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art5.htm.

# "TIZA DERECHO" (LA ESCUELA COMO MEDIO PARA GARANTIZAR DERECHOS EN ZONAS VULNERABLES)

**ANDREA DEL VALLE** (EPN 42) - **BRENDA VANACOR** (UNAJ)

**PALABRAS CLAVE**

*Políticas públicas | Pobreza e inclusión social | La escuela en zonas vulnerables la importancia de su rol | Derecho a la educación | Acceso a la escuela pública*

## INTRODUCCIÓN

La siguiente investigación tratara de abordar a la Alfabetización en una forma más amplia. No limitarnos a que es solo leer y escribir sino que también tiene la maravillosa tarea de reivindicar derechos en zonas vulnerables. Se tomará el caso de la Escuela Primaria N°42 de Don Bosco partido de Quilmes. Esta escuela se encuentra ubicada en las periferias del distrito con una matrícula de 420 alumnos/as. La comunidad está compuesta por argentinos, bolivianos y en su mayoría paraguayos. La interculturalidad surge como una complejidad al momento de intervenir en los diferentes problemas que tienen los alumnos/as. Además de la violencia que viven en un contexto de marginalidad y de tráfico de drogas. La disputa en el barrio y los ataques violentos son habituales a tal punto que son parte de la vida cotidiana de los niños/as. Los problemas de violencia intrafamiliar como casos de abuso y de consumo de drogas son comunes en la vida de esta escuela. Las condiciones de vida en las cuales viven estos niños/as son particulares están atravesados por la precariedad, la indigencia, la falta de agua potable, de red cloacal, entre otras carencias, lo que hace a la pululación de enfermedades en la piel como ácaros, sarnilla sumado a la mala alimentación que lleva a la pérdida de piezas dentarias, entre otras complicaciones de salud pretende no entender este contexto y solo abocarnos al porqué los/as estudiantes no leen se debe a las situaciones complejas por las cuales atraviesan. La falta de recursos económicos, el consumo problemático de sustancias por parte de las familias, como así también de los niños/as, la violencia familiar, etc. hacen que la labor de alfabetizar no sea tan fácil. Pero si puede ser una forma de garantizar derechos los cuales perdieron por estar inmersos en tanta marginalidad..

## LA ESCUELA Y LA POLITICA PÚBLICA

El programa C.A.I (Centro de actividades infantiles) nace en el 2014 con el afán de alfabetizar a niños/as en zonas vulnerables. Abrir la escuela para fomentar espacios donde el "pibe o la Piba" no estén en la calle sumergidos en un contexto de consumo problemático de drogas y la delincuencia como única forma de subsistir en este ámbito. Eso con el tiempo se convirtió en un espacio más recreativo dentro de la comunidad no teniendo en cuenta el contexto de cada "pibe y piba". Cada uno de ellos traía y trae una mochila cargada de historias las cuales pesan a un niño/a al momento de desarrollarse como futuro adulto. Cuando viven la vida y la muerte como algo cotidiano por las disputas barriales entre narcos o cuando la violencia y la carencia se instalan hasta en sus huesos es muy difícil no direccionar una política pública que primitivamente pretendía la inclusión y que ahora no solo basta con eso hay que ir más allá. El trabajo social en educación no solo se puede limitarse al gabinete en donde va el que "se porta mal" sino también qué pasa con aquel niño/a no asiste a clases, porque golpea a sus pares con tanta desidia, que pasa con esa situación de salud que se extiende por semanas y que impiden el proceso de aprendizaje. Cuando hablamos de alfabetizar como una forma de reivindicar derechos es porque en esta tarea que se da en la escuela intervienen actores los cuales pueden intervenir desde diferentes formas cada caso que se da en este ámbito. Acompañar la trayectoria escolar es un desafío en nuestra disciplina, ya que, involucrarse y reconocer que existe un "otro" es parte de nuestra formación. Este último tiempo el programa no solo se quedó con alfabetizar sino el porqué de esta situación porque llegamos a este punto niños/as desfasados en edad que no saben leer, que no tienen hábitos, que no les importa lo que le pasa a su par a su entorno. Lo primero fue reconocer que existen actores en la comunidad que tienen una función específica. Lo complicado fue articular y mancomunar el trabajo en función de ese "otro" que en todo este tiempo no fue reconocido por alguien y como consecuencia se encuentra en esta situación. Este trabajo fue además ver si el riesgo pedagógico tenía que ver con el riesgo que cada uno de ellos tiene en su vida. Con el tiempo y a lo largo de estas líneas veremos a que conclusión llegamos si verdaderamente laalfabetización en zonas vulnerables puede garantizar derechos. La contextualización además nos sirve como insumo para ver con que actores de la comunidad contamos. Esta tarea lleva semanas en donde crear un ambiente amigable es una doble tarea, ya que, la hostilidad por parte del equipo docente y de los propios niños/as está latente con quienes somos desconocidos y de pasar a ser los "recreadores de un espacio en la escuela" nos convertimos en casi detectives en silencio en observadores ambulantes en la escuela la cual tiene una matrícula que cambia semana a semana en donde se agregan niños/as en cualquier momento del año que vienen de otro distrito o de otro país con otras costumbres además se agrega el cambio de turno por diversas cuestiones que luego comentaré.

Trabajar en el ámbito educativo y pensar que estos niños/as tienen el futuro hipotecado por la falta de recursos es un pensamiento que lamentablemente hasta los medios de comunicación se encargan de instalar diariamente, como así también, generar debates en donde la cárcel para menores de edad sea el único recurso para resolver el problema de la inseguridad. Es así como el trabajo social en la escuela encara su trabajo con el desafío no sólo de intervenir en cada cuestión relevada sino también poder interactuar con quienes tienen otra mirada del "otro". Esto no es un cuestionamiento a quienes ejercen esta profesión de educar, sino poder entender que en estas zonas estas perspectivas no hacen a la solución del problema que es educar o alfabetizar como más te guste sino si hacen a la cuestión.

Existe una larga producción educativa y social respecto de la importancia que ha tenido la educación como factor estructurante de los proyectos de vida de los sectores populares (Filmus, 1996). Por ello tal vez parezca innecesario volver sobre el tema, excepto que se haga no desde la perspectiva macroestructural de constitución de modelos de desarrollo –y el rol que jugó en ellos la educación– sino

desde la mirada más microcotidiana correspondiente al cara a cara de la perspectiva de los actores y al día a día del contexto de mutación social que atravesó la estructura social argentina en la última década y, más específicamente, en el último quinquenio. Desocupación empobrecimiento y hambre es probablemente en este punto donde debería registrarse el impacto del cambio en las condiciones del contexto y donde deberían expresarse los problemas ligados con la educabilidad. Sin embargo, la idea de percepción requiere de la existencia de un punto de partida cognitivo, el momento en el que se registra la producción de un cambio determinado.

Las escuelas son las cajas de resonancia de nuestra sociedad.- Las llamadas escuelas urbanas marginales, o más apropiadamente escuelas de pobres concentran los problemas sociales que produce la pobreza.

Estas escuelas hace rato ya, que conocen de cerca el problema, pero lo que acontece en su interior se ha mantenido en reserva, casi en secreto, como todo aquello que desangra y vulnera la imagen de nuestra sociedad.

El sistema educativo ha preferido ignorarlo y les otorga un supuesto tratamiento igualitario respecto de las otras escuelas reforzando con ello la desigualdad. La realidad de estas escuelas de pobres nos muestra cuánto tenemos por desnudar. La intervención profesional en cada microespacio que se construyen en las aulas y en los distintos ámbitos de la escuela, permitirá reconocer, percibir los límites entre lo normal y lo anormal, lo aceptado y lo rechazado, lo permitido y lo prohibido.

La fragmentación de la sociedad naturaliza lo cotidiano. La exclusión se vuelve invisible.

Es posible reconocer que lo que distingue lo visible de lo invisible es una determinada jerarquía de valores, una cierta organización de sentidos. Aquí está presente la dimensión epistemológica, determinados acontecimientos se tornan chocantes, agradables, indignantes o placenteros cuando entran en conflicto o van al encuentro de valores instituidos social y subjetivamente.

La escuela democrática debe contribuir a volver visible lo que la mirada normalizadora oculta. Debe ayudar a interrogar, a cuestionar, a comprender los factores que históricamente han contribuido a producir la barbarie que supone negar los más elementales derechos humanos y sociales. La escuela democrática debe ser capaz de nombrar aquello que, por sí mismo, no dice su nombre, que se disfraza en los grotescos eufemismos del discurso light, apacible, anoréxico. Es en la escuela democrática donde se construye la pedagogía de la esperanza, antídoto contra la pedagogía de la exclusión, que nos imponen desde arriba y que, víctimas del desencanto acabamos reproduciendo desde abajo. La pobreza no puede entenderse solo como carencia material o de recurso, sino que es preciso comprender sus prácticas sociales, para entender ya no como se reproduce la pobreza socialmente, sino como es vivida por los que la sufren.

De ahí que la violencia de la exclusión opera en la construcción de la identidad social porque nos constituye en sujetos que no solo son violentados en sus derechos sino que internalizan la violencia como mecanismo de defensa y forma legitimada de hacer valer nuestra existencia.

En cuanto al mundo familiar, núcleo básico que nos contiene y alberga a través del cual nos introducimos en la sociedad, se ve sometido a difíciles procesos de sostén de sus miembros.

La organización familiar y las relaciones de parentescos se construyen socialmente y adquieren su particularidad según las maneras en que históricamente el grupo resuelve la convivencia. Las familias por ser instituciones sociales, no se constituyen aisladas del escenario social, sino que establecen lazos estrechos con el medio particular inmediato. La identidad social pues se configura sobre una matriz básica producida en el seno de la familia pero contenida en un marco contextual que le confiere identidad social diferenciada.

Para la intervención profesional es necesario plantear una remodelación de las relaciones entre sociedad y estado desde las bases de sus procesos estructuradores.

Así el Estado como estructura institucionalizada de centros de decisión y la Sociedad como el ámbito en que se despliegan las prácticas sociales debe ser reexaminada desde la perspectiva del movimiento propio de su constitución. No como productos históricos o armazones sino como espacios de diseños posibles donde se realizan o frustran los distintos sujetos, individuales o sociales. Este reexamen implica entender a la sociedad como la transformación del hombre histórico social en sujeto y a la inversa del sujeto en hombre histórico.

La comunidad se transforma de estructura social en un espacio determinado en cuyo interior se pueden observar tanto el proceso de creación de instancias de decisión, para determinar alternativas de acción, como la capacidad, para desplegar prácticas, pero además se pueden rastrear los vínculos con otros espacios de mayores dimensiones y el modo de articulación entre estos espacios, los que en su conjugación más compleja permite llegar a reconstruir el nivel macrosocial, partiendo de los procesos microsociales de constitución, donde la acción de los hombres es esencial ( subjetividad y realidad - Zemelman) .En cuanto a lo metodológico construir observables y superar los indicadores normativos.

Las preguntas acerca de la Intervención del Trabajo Social con niños desde la idea de la temática Niñez y Protección Social son las que orientarán la indagación, la búsqueda, la investigación en la construcción conceptual a partir de las problematizaciones acerca de la niñez y la protección social en el aprendizaje de la intervención en tercero y cuarto año. Bachead plantea que "Ante todo es necesario saber plantear los problemas. ... los problemas no se plantean por sí mismos. ... todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no hubo pregunta no puede haber conocimiento científico. Nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye."

"Las ideas constituyen el primer acercamiento a la realidad que habrá de investigarse" En tal sentido la relación entre investigación e intervención se torna productiva. De este análisis aparecen las preocupaciones por la contradicción respecto a cómo nominamos a los sujetos: menor - niño, cada uno de los cuales lleva una carga semántica que define la comprensión de la problemática y que significa la intervención de los Trabajadores Sociales. Hay una fuerte tendencia a realizar el análisis desde las perspectivas tradicionales que consideran a los niños como menores connotado de una estigmatización como incapaz y por lo tanto como objeto de protección y a su vez como peligroso centrado en el discurso de alarma social. La cuestión social en relación a los niños como integrantes de familias que viven en una zona, un barrio, una comunidad aparece a partir de los cuestionamientos que puedan plantearse estos interrogantes atravesando la complejidad de la realidad en relación al incuestionable aumento de la pobreza en Argentina en los últimos años los cuales han originado diferentes manifestaciones en términos de vulnerabilidad y exclusión de los sectores populares de nuestro país, también genera, en los sectores medios, la pérdida de su capacidad de acceso a bienes

materiales y culturales, de la histórica movilidad social que los caracterizaba y, en los sectores de pobreza estructural, se agudiza la imposibilidad de satisfacer sus necesidades.

Este proceso de deterioro en la calidad de vida de las mayorías revela un estado de asimetría, desigualdad, vulneración de derechos y, por otra parte, ha producido un grado de fragmentación social y destrucción de las redes sociales de contención, que ubica a esos sectores poblacionales en un cono de vulnerabilidad en que está en juego la existencia misma; "precisamente, la esperanza de vida de la población pobre es menor que en los estratos de población no pobre". La contextualización además nos sirve como insumo para ver con que actores de la comunidad contamos. Esta tarea lleva semanas en donde crear un ambiente amigable es una doble tarea, ya que, la hostilidad por parte del equipo docente y de los propios niños/as está latente con quienes somos desconocidos y de pasar a ser los "recreadores de un espacio en la escuela" nos convertimos en casi detectives en silencio en observadores ambulantes en la escuela la cual tiene una matrícula que cambia semana a semana en donde se agregan niños/as en cualquier momento del año que vienen de otro distrito o de otro país con otras costumbres además se agrega el cambio de turno por diversas cuestiones que luego comentaré.

En un primer momento luego de cada una de estas etapas transitadas llega el momento de ver la situación particular de esta comunidad. En el medio los prejuicios instalados en la sociedad surgen en el discurso de los docentes. Frases como "esta madre tiene como cinco pibes de diferentes padres"; "no te gastes esto es así lo traen para que le completen la libreta así cobran el plan" o peor aún o la que más me marcó "estos son futuros chorros no tienen solución". Trabajar en el ámbito educativo y pensar que estos niños/as tienen el futuro hipotecado por la falta de recursos es un pensamiento que lamentablemente hasta los medios de comunicación se encargan de instalar diariamente, como así también, generar debates en donde la cárcel para menores de edad sea el único recurso para resolver el problema de la inseguridad. Es así como el trabajo social en la escuela encara su trabajo con el desafío no sólo de intervenir en cada cuestión relevada sino también poder interactuar con quienes tienen otra mirada del "otro". Esto no es un cuestionamiento a quienes ejercen esta profesión de educar, sino poder entender que en estas zonas estas perspectivas no hacen a la solución del problema que es educar o alfabetizar como más te guste sino si hacen a la cuestión.

Cuando empezamos a ver que el problema de alfabetización no era falta de voluntad ni de los niños/as ni de sus padres sino otras problemáticas que hacen a la intervención. Buscar políticas públicas que contemplen cada situación se hace muy difícil daré un ejemplo. Un problema que surge es la de una niña que llamaremos Roció que tiene que realizarse una operación oftalmológica porque está perdiendo la visión en su totalidad nos encontramos que no posee documento al igual que su madre la cual tuvo DNI en algún momento de su vida pero perdió todo cuando se le inundo la casa. De su abuela no se sabe nada porque un día decidió abandonar a la madre de Roció y a sus hermanos ósea tres generaciones sin identidad.A través de una política pública que es la de alfabetizar podemos trabajar estas cuestiones que parecen hasta en un punto irrisoria pero que la única forma de poder tenerlas tan cercanas y poder intervenir en forma conjunta con los diferentes actores que intervienen en la comunidad y poder a través de la estructura que es la escuela devolverle los derechos a estos niños/as en esta zona tan hostil y tan atravesada por la marginalidad, la pobreza y el olvido. Es difícil pensar que nosotros podremos resolver estas situaciones. Lo que no es difícil de pensar que sumar un granito de arena puede hacer un mundo lleno de esperanzas para quienes lo necesitan. Existe una larga producción educativa y social respecto de la importancia que ha tenido la educación como factor estructurante de los proyectos de vida de los sectores populares (Filmus, 1996). Por ello tal vez parezca innecesario volver sobre el tema, excepto que se haga no desde la perspectiva macroes-

tructural de constitución de modelos de desarrollo –y el rol que jugó en ellos la educación– sino desde la mirada más microcotidiana correspondiente al cara a cara de la perspectiva de los actores y al día a día del contexto de mutación social que atravesó la estructura social argentina en la última década y, más específicamente, en el último quinquenio. Desocupación empobrecimiento y hambre es probablemente en este punto donde debería registrarse el impacto del cambio en las condiciones del contexto y donde deberían expresarse los problemas ligados con la educabilidad. Sin embargo, la idea de percepción requiere de la existencia de un punto de partida cognitivo, el momento en el que se registra la producción de un cambio determinado. Las escuelas son las cajas de resonancia de nuestra sociedad.- Las llamadas escuelas urbanas marginales, o más apropiadamente escuelas de pobres concentran los problemas sociales que produce la pobreza.

Estas escuelas hace rato ya, que conocen de cerca el problema, pero lo que acontece en su interior se ha mantenido en reserva, casi en secreto, como todo aquello que desangra y vulnera la imagen de nuestra sociedad. El sistema educativo ha preferido ignorarlo y les otorga un supuesto tratamiento igualitario respecto de las otras escuelas reforzando con ello la desigualdad. La realidad de estas escuelas de pobres nos muestra cuánto tenemos por desnudar. La intervención profesional en cada microespacio que se construyen en las aulas y en los distintos ámbitos de la escuela, permitirá reconocer, percibir los límites entre lo normal y lo anormal, lo aceptado y lo rechazado, lo permitido y lo prohibido.

La fragmentación de la sociedad naturaliza lo cotidiano. La exclusión se vuelve invisible.

Es posible reconocer que lo que distingue lo visible de lo invisible es una determinada jerarquía de valores, una cierta organización de sentidos. Aquí está presente la dimensión epistemológica, determinados acontecimientos se tornan chocantes, agradables, indignantes o placenteros cuando entran en conflicto o van al encuentro de valores instituidos social y subjetivamente.

La escuela democrática debe contribuir a volver visible lo que la mirada normalizadora oculta. Debe ayudar a interrogar, a cuestionar, a comprender los factores que históricamente han contribuido a producir la barbarie que supone negar los más elementales derechos humanos y sociales. La escuela democrática debe ser capaz de nombrar aquello que, por sí mismo, no dice su nombre, que se disfraza en los grotescos eufemismos del discurso light, apacible, anoréxico. Es en la escuela democrática donde se construye la pedagogía de la esperanza, antídoto contra la pedagogía de la exclusión, que nos imponen desde arriba y que, víctimas del desencanto acabamos reproduciendo desde abajo. La pobreza no puede entenderse solo como carencia material o de recurso, sino que es preciso comprender sus prácticas sociales, para entender ya no como se reproduce la pobreza socialmente, sino como es vivida por los que la sufren.

Los procesos de marginación que excluyen a muchos del mundo del trabajo, por citar solo algunos de los derechos humanos son procesos de violencia ejercida institucionalmente.

De ahí que la violencia de la exclusión opera en la construcción de la identidad social porque nos constituye en sujetos que no solo son violentados en sus derechos sino que internalizan la violencia como mecanismo de defensa y forma legitimada de hacer valer nuestra existencia.

En cuanto al mundo familiar, núcleo básico que nos contiene y alberga a través del cual nos introducimos en la sociedad, se ve sometido a difíciles procesos de sostén de sus miembros.

La organización familiar y las relaciones de parentescos se construyen socialmente y adquieren su particularidad según las maneras en que históricamente el grupo resuelve la convivencia. Las familias por ser instituciones sociales, no se constituyen aisladas del escenario social, sino que establecen lazos estrechos con el medio particular inmediato. La identidad social pues se configura sobre una matriz básica producida en el seno de la familia pero contenida en un marco contextual que le confiere identidad social diferenciada.

Para la intervención profesional es necesario plantear una remodelación de las relaciones entre sociedad y estado desde las bases de sus procesos estructuradores.

Así el Estado como estructura institucionalizada de centros de decisión y la Sociedad como el ámbito en que se despliegan las prácticas sociales debe ser reexaminada desde la perspectiva del movimiento propio de su constitución. No como productos históricos o armazones sino como espacios de diseños posibles donde se realizan o frustran los distintos sujetos, individuales o sociales. Este reexamen implica entender a la sociedad como la transformación del hombre histórico social en sujeto y a la inversa del sujeto en hombre histórico.

Desde esta perspectiva se tenderá a rescatar criterios que permitan en el marco de lo colectivo, el reconocimiento del espacio donde se pueda actuar sobre el fenómeno macrosocial.

Desde esta perspectiva se puede considerar la posibilidad de recuperar la noción de sujeto comunitario. Entendiendo a ésta como un recorte de realidad en el que las relaciones micro - macro sociales se pueden reconstruir con mayor facilidad partiendo de las propias prácticas sociales.

La comunidad se transforma de estructura social en un espacio determinado en cuyo interior se pueden observar tanto el proceso de creación de instancias de decisión, para determinar alternativas de acción, como la capacidad, para desplegar prácticas, pero además se pueden rastrear los vínculos con otros espacios de mayores dimensiones y el modo de articulación entre estos espacios, los que en su conjugación más compleja permite llegar a reconstruir el nivel macrosocial, partiendo de los procesos microsociales de constitución, donde la acción de los hombres es esencial ( subjetividad y realidad - Zemelman) .En cuanto a lo metodológico construir observables y superar los indicadores normativos.

Las preguntas acerca de la Intervención del Trabajo Social con niños desde la idea de la temática Niñez y Protección Social son las que orientarán la indagación, la búsqueda, la investigación en la construcción conceptual a partir de las problematizaciones acerca de la niñez y la protección social en el aprendizaje de la intervención en tercero y cuarto año. Bachead plantea que "Ante todo es necesario saber plantear los problemas. ... los problemas no se plantean por sí mismos. ... todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no hubo pregunta no puede haber conocimiento científico. Nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye."

"Las ideas constituyen el primer acercamiento a la realidad que habrá de investigarse" Para iniciar el conocimiento acerca de los sujetos con quienes nos relacionamos cotidianamente en la intervención, en la temática Niñez y Protección Social en el sentido que lo plantea María Teresa Sirvent centramos la mirada en los niños, la historia de los concepciones, los modos de nominarlos, la historia familiar, vínculos, cuidados, atención, crianza, las representaciones que circulan acerca de los mismos, las condiciones de vida "como mencionan Labovitz y Hagedorn (1976) cuando una persona desarrolla una idea de investigación debe familiarizarse con el campo de conocimiento donde se

ubica la idea." En tal sentido la relación entre investigación e intervención se torna productiva. De este análisis aparecen las preocupaciones por la contradicción respecto a cómo nominamos a los sujetos: menor - niño, cada uno de los cuales lleva una carga semántica que define la comprensión de la problemática y que significa la intervención de los Trabajadores Sociales. Hay una fuerte tendencia a realizar el análisis desde las perspectivas tradicionales que consideran a los niños como menores connotado de una estigmatización como incapaz y por lo tanto como objeto de protección y a su vez como peligroso centrado en el discurso de alarma social. En la Intervención del Trabajo Social con niños es necesaria una rigurosa y compleja comprensión social desde la mirada de ambos polos de la relación: Trabajador Social y sujetos de la acción profesional.

La categoría "Campo problemático" desde la perspectiva de Margarita Rozas está planteando la construcción de la Intervención entre el Trabajador Social y los sujetos de la acción profesional en el que se integran la intervención y la cuestión social cuya manifestación, en este caso, es la cuestión infantil. Esa relación teórica - empírica de la intervención es posible analizarla en organizaciones institucionales gubernamentales y no gubernamentales de la ciudad de Paraná, en el transcurso del presente año lectivo. Margarita Rozas considera que el "(...) campo problemático es la textura misma de la conflictividad que adquiere la cuestión social cuando se encarna en la vida cotidiana de los sujetos. Él es el lugar donde se explicitan las trayectorias que llevan a la pobreza, a la desocupación, a la marginalización y a la exclusión y que se manifiestan como demandas individuales y autónomas de sus relaciones mutuas (...)" La autora sostiene que "(...) la Intervención no es "sobre los problemas sociales" o "sobre la realidad"; es el desentrañamiento de las manifestaciones de dicha cuestión social y es la reconstrucción analítica de esas manifestaciones en la particularidad que adquiere la relación contradictoria entre los sujetos y sus necesidades (...)".

La cuestión social en relación a los niños como integrantes de familias que viven en una zona, un barrio, una comunidad aparece a partir de los cuestionamientos que puedan plantearse estos interrogantes atravesando la complejidad de la realidad en relación al incuestionable aumento de la pobreza en Argentina en los últimos años los cuales han originado diferentes manifestaciones en términos de vulnerabilidad y exclusión de los sectores populares de nuestro país, también genera, en los sectores medios, la pérdida de su capacidad de acceso a bienes materiales y culturales, de la histórica movilidad social que los caracterizaba y, en los sectores de pobreza estructural, se agudiza la imposibilidad de satisfacer sus necesidades.

Este proceso de deterioro en la calidad de vida de las mayorías revela un estado de asimetría, desigualdad, vulneración de derechos y, por otra parte, ha producido un grado de fragmentación social y destrucción de las redes sociales de contención, que ubica a esos sectores poblacionales en un cono de vulnerabilidad en que está en juego la existencia misma; "precisamente, la esperanza de vida de la población pobre es menor que en los estratos de población no pobre".

## LA DIMENSIÓN JURÍDICA DE LA EDUCACIÓN

En el curso de los últimos años, a partir de la asunción de Kirchner a cargo del ejecutivo nacional en el año 2003, se ha dado impulso a una serie de normas orientadas a abordar y remediar algunas de las problemáticas relevantes del sistema educativo. En ese marco, la actual gestión educativa ha otorgado particular relevancia política a la Ley 24.521, art. 15: "Corresponde a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires el gobierno y organización de la educación superior no universitaria en sus respectivos ámbitos de competencia, así como dictar normas que regulen la

creación, competencia, modificación y cese de instituciones de educación superior no universitaria y el establecimiento de las condiciones a que se ajustará su funcionamiento, todo ello en el marco de la Ley 24.195, de lo que establece la presente y de los correspondientes acuerdos federales." El derecho a la educación en Argentina dimensión jurídica por lo cual ha impulsado en el Congreso Nacional la sanción de regulaciones vinculadas con la duración del ciclo lectivo asociada a la garantía del pago de los salarios docentes, el financiamiento educativo y la educación técnico profesional. Al mismo tiempo, al momento de la elaboración del presente informe se ha presentado a la opinión pública un anteproyecto del Ejecutivo de una nueva Ley de Educación Nacional destinada a constituirse en la norma fundamental en reemplazo de la Ley Federal de Educación de 1993. La Ley Nº 25.864, sancionada en enero de 2004, a poco de asumir la nueva gestión de gobierno, se propuso resolver la problemática generada por los atrasos crónicos en el pago de los salarios docentes y las sumas adeudadas por parte de las jurisdicciones. Este incumplimiento de las obligaciones salariales de los gobiernos, profundizado a partir de la transferencia educativa y uno de los factores fundamentales junto a los bajos salarios del empobrecimiento del sector docente, venía aplicando desde hacía años una duración diferencial de los ciclos lectivos de las provincias. En los últimos años, en el marco de la crisis económica y política del país, en algunas de ellas venían suprimiendo días y meses de clases lo cual significaba una situación evidente de desigualdad educativa.

En estos procesos de cambios en la concepción del derecho a la educación hay que hacer un paréntesis en donde resaltar que una política de gobierno que reconoce un sector que queda vulnerado por anteriores políticas neoliberales que los excluye del sistema educativo aparece la idea de reemplazar la Ley Federal de Educación. Se adopta un fuerte debate en torno a la educación como un derecho social, el cual afirma –no sin cierta ambigüedad discursiva al referir a las políticas implementadas en las últimas décadas– ha resultado vulnerado. El texto fundamenta "la necesidad de proponer una nueva Ley de Educación Nacional [...] en la convicción de que la educación como derecho social es uno de los factores clave para desarrollar estrategias que permitan que el progreso del país esté sustentado en un modelo en el cual el objetivo principal del crecimiento económico sea fortalecer la justicia social. [Y agrega que] sólo una educación de excelente calidad para toda la población permitirá alcanzar los objetivos de justicia social, crecimiento económico y ciudadanía democrática, que guían una estrategia de desarrollo sustentable".

## SOCIEDADES VULNERABLES Y EDUCACIÓN

En el contexto de creciente complejidad de nuestras sociedades se está dando un derrumbe de los esquemas clasificatorios que usábamos para nombrar y pensar nuestras intervenciones profesionales, nos encontramos en un contexto de incertidumbre donde no es posible partir de categorías a priori porque se hayan cuestionado lo público y lo privado, las normas, los valores, las referencias y las motivaciones que hacen a un mundo posible de seguir viviendo en él. Del mismo modo los atravesamientos culturales han dado lugar a la interpelación constante de algunas de nuestras certezas construidas desde una racionalidad que no permite ver la diferencia entre lo uno y lo múltiple, el modo singular que asume la pobreza, la violencia, la enfermedad en los sujetos de nuestras intervenciones profesionales. Es preciso atender a las nuevas manifestaciones de la cuestión social hoy y encarar la propia intervención, resignificando los conceptos claves que guían la direccionalidad de la misma; tarea nada sencilla y que requiere de una capacidad de reflexión y problematización constante acerca de conceptos, metodología y realidad como elementos constitutivos del accionar profesional Desde esta perspectiva, el Trabajo Social habrá de pensar sus intervenciones atendiendo a un punto de vista más relacional en los problemas sociales en los que interviene ya que no son objetos

autónomos ni se expresan de manera unívoca. Los cambios ocurridos desafían nuestras posibilidades de dar cuenta de estas complejidades y nos llevan a nuevas búsquedas profesionales, en el plano de lo epistemológico, lo ético, y lo político de nuestras intervenciones profesionales, en el ámbito de la formación y el ejercicio profesional. En este contexto de fuerte vulnerabilidad material y simbólica lo que está en juego en el accionar de cada día es nuestra propia capacidad para pensar nuevas categorías y conceptos para explicar la realidad, a la vez que comenzar a problematizar la emergencia de nuevos sujetos de intervención profesional relacionada con problemáticas diversas.

La familia en condiciones de vulnerabilidad social alude a una de ellas. Desde la temática se busca enriquecer el marco teórico referencial indagando en la familia como una de las instituciones tradicionales que se ve inmersa en esta incertidumbre: vive la inseguridad en la esfera laboral, pero a la vez, una crisis identitaria respecto de su función en la sociedad y de la modificación de las relaciones interpersonales en el seno de la misma.

## ¿QUÉ ES ALFABETIZAR EN ZONAS VULNERABLES?

A lo largo de estos últimos 10 años se ha reafirmado el derecho a la educación en el plano internacional. La base fundamental de este compromiso es la educación primaria gratuita y obligatoria, aunque también se pretende aumentar las posibilidades de cursar estudios en los niveles secundario, técnico y superior. En el caso de los niños, la educación debe ser de tal calidad que les permita desarrollar al máximo su personalidad, sus talentos y sus habilidades mentales y físicas. Pero que sucede cuando el contexto imposibilita esta cuestión. Es ahí donde el Alfabetizar toma otro sentido en el territorio. No solo es el de escolarizarse sino el de reivindicar sus derechos para que esta situación realmente sede y sea garantizada por quienes somos parte de este sistema. La escuela es el medio en donde podemos llegar hacer una intervención en la cual la alfabetización se tome en cuenta en un estrato más amplio el cual sea reivindicado por el trabajo social en el territorio.

Cuestiones como el derecho a la identidad o como el de la salud ya expuesto con anterioridad surgen desde la territorialidad. El objetivo de aprender a leer y a escribir queda truncos una vez que se presenta por ejemplo estas cuestiones. Construir un concepto más amplio sobre la educación como garantizador de derechos parece muy amplio y por qué no utópico. Pero si nos ponemos analizar sobre el contexto de esta comunidad estaremos más cerca de lo que pensábamos anteriormente. El ámbito escolar, las trayectorias escolares, las trayectorias familiares, las experiencias propias y de aquellos actores que intervienen en este ámbito. Poder potenciar estas cuestiones nos llevaría a ver cómo podremos alfabetizar en toda su amplitud en zonas vulnerables. Para ello debemos tener en cuenta que intervenir, las prioridades del problema en cuestión, qué actores podrían intervenir en dicha cuestión y sobre todo y principalmente contextualizar y usar al lugar de la escuela como canal para la resolución de nuestra intervención.

La acción organizada y desarrollada por los trabajadores sociales con las personas, grupos y comunidades. Sus objetivos están orientados a superar los obstáculos que impiden avanzar en el desarrollo humano y en la mejora de la calidad de vida de la ciudadanía. Intervención profesional que se basa en los fundamentos éticos, epistemológicos y metodológicos del Trabajo Social, desde un enfoque global, plural y de calidad. Estos planteamientos del Trabajo Social parten de una concepción dinámica de la persona que se inscribe en un contexto social, histórico, político, económico y cultural de la realidad social, conectando con otras disciplinas y profesionales. Etimológicamente, el término "intervención" hace referencia a la acción y efecto de intervenir; la palabra "intervenir" significa tomar parte en un asunto y también interceder o mediar por alguien (Diccionario de la

Real Academia Española, 2001). Aplicado al Trabajo Social, la intervención es la acción organizada y desarrollada por los trabajadores sociales con las personas, grupos y comunidades. Para la trabajadora social y profesora María Asunción Martínez Román (2003), dicha intervención está orientada a acompañar, ayudar y capacitar a las personas en sus procesos vitales para ser responsables, para ser libres de elegir y ejercer la participación, así como a facilitar los cambios de aquellas situaciones que supongan un obstáculo para el desarrollo humano y la justicia social, promoviendo los recursos de la política social, las respuestas innovadoras y la creación de recursos no convencionales, basados en el potencial solidario de las personas. Para tal fin, afirma la autora que no sólo se actúa profesionalmente con la gente y su ambiente más próximo, como es la familia, amigos y vecinos, sino que se intenta intervenir también en los contextos que condicionan o limitan sus posibilidades de desarrollo, teniendo como referentes la Declaración Internacional de los Derechos Humanos y la promoción de la justicia. De ahí que la intervención en Trabajo Social esté centrada tanto en la persona como en el medio social, partiendo de un enfoque global y plural. Intervención profesional que se inscribe en un contexto social, histórico, político, económico y cultural de la realidad social. La misma parte de los fundamentos éticos, epistemológicos y metodológicos del Trabajo Social, basados en una concepción dinámica de la persona y del mundo. Los objetivos específicos y los modos concretos de llevar a cabo la intervención están supeditados a las características de la realidad de las personas y del contexto social, a los niveles y modelos de intervención del Trabajo Social desde los cuales se intervenga.

La intervención social parte de los valores filosóficos y los principios éticos de los Derechos Humanos de la dignidad a la persona, respeto, autodeterminación, justicia social, igualdad de oportunidades y participación recogidos en el Código de Ética Internacional del Trabajo Social. Igualmente, se especifica la obligación que tienen los trabajadores sociales con la disciplina y con la sociedad. Vinculado con la calidad, se especifica el deber de proporcionar la mejor atención a todas aquellas personas que soliciten su ayuda y asesoramiento; motivar a los clientes a que participen lo más posible, así como la responsabilidad profesional con las organizaciones, la sociedad y otros profesionales.

## DATOS PARA TENER EN CUENTA

La alfabetización es un derecho humano, un recurso para la autonomía personal y un factor de desarrollo social y humano. El hecho de no saber leer ni escribir acrecienta entonces las inequidades sociales. Estas inequidades sociales son las que nos ponen en el afán de seguir construyendo otro sentido a la alfabetización. No poseer esa autonomía personal pasa en varias generaciones. En el caso del territorio de Villa Itati varias familias transitan el camino del analfabetismo convirtiéndose en algunos casos de rehenes de quienes pueden brindarle información equivoca en algunos casos y llevarlos por caminos difíciles de volver. Esos llamados referentes positivos en algunos casos no lo son tanto. Algunos padres manifiestan que no quieren que sus hijos sean "burros" como ellos. Otros ven a que se puedan defender en la vida. A lo cual uno pregunta ¿defenderse de quién? O ¿de qué? Y ahí nos entramos en un sinfín de ejemplos. Entonces ¿qué es alfabetizar verdaderamente desde la perspectiva de Trabajo Social en zonas vulnerables? La alfabetización, si bien es un componente esencial de todo programa de aprendizaje, debe ir más allá de la mera adquisición de destrezas básicas de cálculo numérico, lectura y escritura y transformarse en un medio que articule distintos tipos de conocimiento, comprensión y comunicación. Al respecto, decía el pedagogo brasileño Paulo Freire: «Alfabetizarse no es aprender a repetir palabras, sino a decir su palabra». Así las cosas, la alfabetización se convierte en un elemento fundamental para la participación y el desarrollo en el

plano económico, social y político, sobre todo en las actuales sociedades del conocimiento; un factor clave para fortalecer las capacidades humanas que reporta toda una serie de beneficios, mejorando la reflexión crítica, la salud, la educación de los hijos, la reducción de la pobreza y la participación activa en la vida social. Muchos niños que crecen en contextos de pobreza no aprenden a leer y a escribir durante su paso por la escuela. Algunos de estos niños, con el tiempo, dejan la escuela. Otros permanecen invisibilisados, ocupando un lugar en el fondo del aula y pasando año a año de grado, sin molestar pero sin aprender. Quienes trabajamos en instituciones educativas en contextos de pobreza convivimos con el sufrimiento de estos niños/as. Muchas hipótesis se plantean sobre el origen de esta problemática. Gran parte de las explicaciones atribuyen las dificultades a problemas de los niños/as, sus familias o comunidades. Pero la investigación ha mostrado que los problemas de estos niños/as para aprender a leer y a escribir no se deben a condiciones médicas, a desinterés familiar o a alteraciones cognitivas. Tal es la concepción "bancaria" de la educación donde el saber es una donación de aquéllos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Estas posiciones serán siempre rígidas negando a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda. Al contrario, Freire propone que la educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando, de manera tal que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos. Cuanto más se conviertan los educandos en depósitos, tanto menos desarrollarán la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo como sujetos transformadores de la situación que los oprime, que es lo que pretenden evitar los opresores y es allí en donde nuestro trabajo surge en esta contradicción educador-educando. La concepción problematizadora, sirve para que logremos la liberación que se realiza en base al diálogo con el educador, transformándose y transformando a los niños/as en investigadores críticos que van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que ya no se les presenta como una realidad estática sino en proceso, en transformación. De esta manera, profundizando la toma de conciencia de la situación, los niños/as se apropian de ella como realidad histórica y capaz de ser transformada por ellos sintiéndose sujetos de derechos y exigiendo que todo aquello que parece ajeno sea apropiado por ellos teniendo la certeza que es un derecho y no algo dado por algún oportunista de turno. La pedagogía crítica se propone convertir la educación en una herramienta al servicio del cambio y la transformación de las sociedades latinoamericanas. En esto consiste la educación popular que desarrolló Paulo Freire. La concientización de la participación popular constituye el principal efecto de alcance y ruptura de la concepción de educación crítica latinoamericana. Sus variables serán la participación activa de la pareja educador/educando, el diálogo y la necesidad de interpretar el mundo vivido. El niño/a oprimido no sólo debe liberarse de la opresión mediante el proceso educativo, sino promover cambios en las estructuras existentes y en las relaciones de poder.

Así la pedagogía de Freire se convierte en una pedagogía crítica, liberadora y problematizadora del ámbito educativo y social y ofrece una propuesta revolucionaria en tanto el niño/a educando, mediante su participación, se convierte en actor indispensable al redimensionar la realidad social que le es propia. La responsabilidad, percepción, comprensión y conocimiento de la realidad se convierten en un hecho compartido, no obstante, como sostiene Freire: "Esta enseñanza y este aprendizaje tienen que partir, sin embargo, de los 'condenados de la tierra', de los oprimidos, de los desarrapados del mundo y de los que con ellos realmente se solidaricen". Es esta la comunidad que hoy tenemos en proceso de cambiar ese paradigma oprimido, sin derechos, sin ganas de nada, sin futuro, etc. es el de la Villa Itatí. Este desafío es diario y es inherente e itinerante. No solo basta con la intervención desde el trabajo social sino el de cambiar conceptos de los actores que están en la escuela y son la palabra autorizada para estos niños/as. Este trabajo es difícil pero no imposible. Es un trabajo de hormiga que tiene sus frutos pero que hacen de una concepción diferente hacia el "otro". Esa concepción fue de a poco construida en este nuevo perfil de trabajadores sociales que

presenta la universidad nacional y popular. A palabras de Freire pensamientos críticos, operativos y no oprimidos. La alfabetización continúa siendo un importante eslabón de reproducción de la correlación de poderes imperantes. El respeto a la diversidad y a la diferencia, la potenciación de la autonomía, del pensamiento crítico y divergente, la responsabilidad y el compromiso social, la adecuación de la enseñanza a las particularidades cotidianas de los sujetos son elementos aún ausentes en la generalidad de las aulas. Sería ingenuo y peligroso pensar que esto responde al azar. Estos hechos reafirman el papel trascendente de la educación como vía de potenciación de valores y formas de entender la sociedad, de la forma en la que nos asumimos y posicionamos dentro de un espacio social. Se calcula que la pobreza mundial podría reducirse en un 12 % si todos los niños de los países de renta baja supieran leer. La educación contribuye también al crecimiento económico sostenible y a unas sociedades y gobiernos más estables y responsables. Pese a todo ello, la educación no puede contemplarse de manera aislada puesto que va estrechamente ligada con la salud infantil, la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, los derechos humanos —en particular los de los niños y las minorías—, la paz y las oportunidades laborales.

La educación es un bien en sí mismo, ya que es capaz de mejorar otros aspectos negativos como la malnutrición, el VIH/SIDA o la mortalidad infantil. Estudios al respecto demuestran que a mayor nivel de educación, principalmente en la madre, se reduce el número de muertes en niña/os menores de 5 años, dando resultados positivos en la nutrición y la salud en general de los pequeños/as (UNESCO, 2008), lo que conduce a su vez a una mejora en el aprendizaje. Sin duda, la alfabetización es un instrumento de autonomía personal, un medio para alcanzar el desarrollo individual y social y el eje mismo de la educación, esencial para erradicar la pobreza, reducir la mortalidad infantil, frenar el crecimiento demográfico, lograr la igualdad de género y garantizar el desarrollo sostenible, la paz y la democracia (UNESCO).

Hay que tener en cuenta que las personas que saben leer y escribir están más capacitadas para elegir y llevar una vida más plena. Son personas más libres, trabajadores productivos e individuos menos expuestos a la miseria; según la Organización de Naciones Unidas (ONU) los beneficios de la alfabetización no sólo se dan a nivel individual, éstos trascienden a las comunidades y naciones.

## REFLEXIONES FINALES

Cuando plantee el tema que alfabetizar en zonas vulnerables era una forma para reivindicar derechos parecía un concepto muy amplio y utópico en algunos momentos. De a poco fuimos desmenuzando esta cuestión, ya que con el transcurso de la investigación el significado de alfabetizar en territorio es mucho más que el hecho de saber leer y escribir. Empezar a contextualizar a indagar investigar y observar hace que mi investigación pueda sostener aquella hipótesis que nacía de mi experiencia propia en la comunidad de Villa Itatí y particularmente en la Escuela EPN°42. Al momento de abordar en principio la problemática que era el analfabetismo no solo me podía quedar con cómo hacer para alfabetizar sino llegar al porqué de esta situación. Esto llevó un proceso en cual contextualizar fue lo principal para poder hacer conclusiones para poder llegar a intervenir más de fondo. La problemática en cuestión me tuvo que ver que a través de la alfabetización también podría abarcar otras problemáticas que hacen al analfabetismo en la escuela. Otras las cuestiones que en la investigación surgieron es el derecho a la identidad algo tan sencillo como cuando nació mi hijo y fue lo primero que hicimos junto a su padre luego de tener el alta médica. Pero en territorio me encuentro que esto no es tan natural u obvio como yo pensaba sino que en algunos casos son por problemas burocráticos irrisorios pero que hacen de una realidad. Conocer tres generaciones sin

DNI es también reconocer que en todo este tiempo transcurrido no fueron reconocidos como un "otro" que necesita de su identidad para poder acceder a los derechos y garantías que ofrece el estado nacional. Alfabetizar en zonas vulnerables es una vía para garantizar derechos vulnerados y próximos a hacerlos y que a través de la intervención y el reconociendo de la política pública se puede generar vínculos con los diferentes actores intervinientes en territorio para poder vincularnos y llegar a nuestro cometido que es la de generar espacios en las instituciones, en este caso la escuela, para reivindicar y garantizar los derechos de quienes más nos necesitan y por qué no incentivar la creación de proyectos que sumen a este trabajo tan apasionante que es el Trabajo Social. El trabajo social encara el problema al tratar de brindar apoyo solidario a quienes han perdido sus derechos o son víctimas de malos tratos, violaciones, persecuciones, discriminaciones, exclusiones. Con respecto al ámbito de la escuela, apunta a prevenir la ocurrencia de estos males, capacitando para que las personas, cualquiera sea su edad, conozcan sus derechos y sus obligaciones y utilicen los recursos que están a su disposición para protegerse, así como para generar la solidaridad, el compromiso y la responsabilidad social. También opera en la reconstitución del tejido social, para conformar redes contenedoras de quienes sufren la violación a sus derechos, la atención de los retornados a su país de origen, y de los inmigrantes. Creo que en particular en esta comunidad es importante trabajar en grupo para enfrentar situaciones similares, para hablar de los sufrimientos, el miedo, el abuso, en esto es imprescindible trabajar con otros profesionales, especialmente del campo de la psicología, dados los daños psíquicos que sufren los niños/as. Esto se realiza todo el tiempo en territorio lo que demanda más que la tarea de saber el porqué de las cosas que suceden en la escuela para transformarlas en cómo poder intervenir en ellas. El consumo problemático de drogas y la relación que podemos entablar con las familias dentro del sistema educativo es esencial en esta comunidad en donde los "transas" o "soldaditos" o "paqueros" son vocabularios cotidianos normales y que hacen a la realidad en la cual viven siendo tan pequeños. La información la cual poseen porque la viven es impensable. Cuentan anécdotas en donde se te eriza la piel y en donde también te dejan sin palabras. La familia nuclear, familia monoparental, familia extensa, etc. hacen que el niño/a se vea en la confusión de pedir información la cual la escuela no está preparada para dar por que su rol era otro. Pero en este contexto que es la comunidad de Villa Itatí como seguramente otras Villas de las periferias del distrito se necesita capacitar y formar educadores que puedan intervenir desde lo emocional como así también desde lo jurídico. Obviamente no oficiando de abogados o jueces de valores sino como meros intermediarios al momento de resolver las problemáticas que traen las drogas la violencia que lleva consigo. Volvemos a ver que alfabetizar es también aprender como actores dentro de esta comunidad para poder tener un rol de prevención comunitaria donde multiplicar los espacios de cuidados y protección social posibilitaron desarrollar estrategias adecuadas a las necesidades de la comunidad, incidiendo en más factores de riesgo. Poder entender al territorio como un producto de una red de actores sociales (personas, líderes de opinión formales y no formales, organizaciones de la sociedad civil, instituciones, etc.) que se caracteriza por ser un espacio geográfico habitado, con uno o más lenguajes, procesos organizativos, funciones sociales, conflictos y sus soluciones, intereses culturales, etc. Volviendo a nuestro tema que nos lleva a esta investigación me parece importe también concluir con personas que se encuentran de alguna u otra manera conectados con mi tema. En una conferencia en 2010 Flavia Terigi habla del concepto de pensar las trayectorias escolares desde la mirada de aquellos niños/as que no completan su escolaridad y que realizan trayectorias educativas signadas por la discontinuidad que no tiene que ver por razones a juzgar sino a contextualizar el porqué de esta situación. Para avanzar en esto quiero trabajar dos conceptos en torno a esta idea que propone la autora el concepto de trayectoria teórica y el de trayectoria real. La trayectoria teórica supone las leyes de obligatoriedad y en las normativas que establecen las obligaciones del Estado, de la familia y de los niños/as respecto a la asistencia a la escuela es claro que en la escuela el niño/a va a alfabetizarse. La realidad en territorio es otro. Por ejemplo una cierta pro-

porción de la población que no logra ingresar, sea por razones estrictamente familiares, sea por razones culturales, etc. Para los que permanecen la perspectiva es que avancen un grado por año pero en algún momento o en varios momentos de su escolaridad repiten, y también tenemos un grupo importante que abandona temporalmente, y temporalmente puede querer llegar a decir durante dos o tres años. Otra cuestión es aún ingresando a tiempo y permaneciendo en la escuela y aun avanzando un grado por año, tenemos el problema de que el niño/a aprenda o de que no aprenda. Porque avanzar un grado por año no nos garantiza la alfabetización de estos niños/as. La trayectoria teórica implica ingresar a tiempo, permanecer, avanzar un grado por año y aprender. La realidad obviamente es otra la cual el sistema educativo debe de conocer y prepararse en función de estas cuestiones. Si un niño/a ingresa a la escuela sin DNI por ejemplo y o si un niño/a sufre violencia intrafamiliar o tiene problemas de consumo problemático de drogas y se egresa de la misma forma para insertarse a otro nivel educativo en donde vuelven aparecer los problemas: ingresan, no ingresan, o se van, empiezan, abandonan, aprenden, no aprenden, etc volviendo a no poner el acento en que la alfabetización debería o mejor dicho debe abarcar estas cuestiones que atraviesan al sujeto. Contextualizar en donde este niño/a está realizando su trayectoria escolar es importantísimo, ya que, cada territorio contiene diferentes problemáticas los cuales los diferentes actores que intervienen en el sistema educativo deben asumir al momento de alfabetizar en zonas vulnerables. La escuela se ha acostumbrado a que entran, salen, van, vienen, y con eso no hay mucho para hacer, hasta que llega un momento en que al no estar cien por ciento alfabetizado, posiblemente repita. Si el enganche en la escuela es indisciplinado y contextualizado, si la relación de intensidad baja y va acompañada además de indisciplina en términos de incumplimiento de pautas de convivencia establecidas en la escuela, probablemente eso termine con la forma violenta de "te doy un pase": te doy un pase a la escuela que quieras pero aquí la cosa no va más. Muchos de nuestros supuestos de aprendizaje descansan en la idea de la presencia cotidiana y la preocupación por las tareas escolares, y no sabemos que hacer frente a estas relaciones que Kessler llama "de baja intensidad" porque en ningún momento estamos pensando en ese niño/a, en lo que le está pasando es invisible también para los ojos de los actores sociales que tiene su escuela. También así fue al momento de encontrarnos con la sobreedad. Terigi la explica de la siguiente manera "(…) la sobreedad es una manera escolar de mirar la edad de los sujetos. Los sujetos no tienen sobreedad, tienen edad: 6 años, 8 años, etc. Esa edad se convierte para la escuela en un problema por aquello de las trayectorias teóricas (…)".

Pero volvemos a la mismas reflexiones ¿alguien se preguntó en toda esa trayectoria o mejor expresado alguien vio a ese niño/a como sujeto de derecho en algún momento de su vida? Otra vez pongo en discusión lo que es alfabetizar en territorio y en zonas como Villa Itatí. Ricardo Baquero nos habla de "la sobreedad como una enfermedad que se contrae solamente en la escuela", porque en ningún otro lugar se tiene sobreedad, porque en la escuela hay una expectativa respecto de la edad que es una expectativa obviamente "razonable", porque así se estructuró la escuela. Lo que no es obviamente razonable que siga en discusión que la sobreedad sea más importante en cuanto a indicadores cuantitativos que el de ver porque se llega a esta situación. Cuando se implementan programa socioeducativo viene con esa impronta que hemos mencionado anteriormente volviendo a caer en el mismo error continuando con el sistema educativo desactualizado que no reconoce en lo concreto a estos llamados "nuevos públicos" que desarrollan estas relaciones tan diferentes y contradictorias al momento de alfabetizar. La contextualización y la posterior intervención pudieron redefinir el concepto de Alfabetización en zonas vulnerables como un medio que garantiza derechos vulnerados. Esos mismos derechos que aparecen al momento de implementar una política pública como es en este caso. Rediseñar las estrategias sin desconocer el porqué de cada situación particular hace que alfabetizar se pueda comprender desde una mirada más amplia. Esa mirada, también, posibilita en el otro reconocer que existe en esa comunidad como sujeto de derecho y no como "el o la piba de la vi-

lla" que nada lo puede, que solo pueden llegar a ser "planeros", que en el caso de poder acceder algún legítimo derecho lo puedan hacer, que la escuela es un lugar que también les puede dar información y orientación para poder generar esos derechos vulnerados, que la tarea de alfabetizar no es solo que sepan leer sino que sean reconocidos, incluidos, respetados por todos y todas las personas que están en ella. Si bien la tarea no es sencilla tampoco es fácil. Lo importante es tener el compromiso con el otro y poder preguntarnos el por qué fracasan tantas veces las clases de apoyo y por qué las clases de apoyo no funcionan todo lo bien que uno pretende. Una de las razones que pude observar es que los maestros desarrollan en las clases de apoyo exactamente las mismas estrategias que desarrollan en el aula en general. Haber incorporado profesionales que le den otra mirada al momento de enseñar y además poder a través de su profesión tener un acercamiento más personalizado para así, luego poder detectar las problemáticas propias que traen al momento de aprender es muy importante porque no nos limitamos al saber cómo "aprendo y ya está" sino que podemos ir más allá generando en la escuela un espacio en donde los derechos del niño/a estén garantizados. Una escuela que funcione como medio para lograrlo sería un desafío importantísimo para nuestra profesión. Como trabajadores sociales la intervención y el diseño de proyectos alternativos que consideren el contexto y el territorio en el cual se desempeñará o implementara nuestro trabajo. Considero que argumentos sobran y casos concretos también pero eso nos llevaría más aún de lo que hoy argumento. La ampliación de conceptos ya establecidos y normalizados pueden llevar quizá también ampliar la forma de devolver a quienes están vulnerados en sus derechos a poder obtenerlos pero además resignificarlos la importancia de estos para así poder generar generaciones futuras con conciencia de la importancia y la implicancia que obtener sus derechos es también generar garantías que contempla nuestra legislación y por ende sea el gobierno que sea es el estado Argentino que debe velar por estos.

De esta manera no se convertirán en rehenes de aquellos inescrupulosos que intentan tomar ventajas una vez que les dan la información o la acercan a ella. Mientras término estas líneas me llega un email en donde la dirección de políticas socioeducativas luego de dos años de informes en donde se dejó plasmado una de las tantas problemáticas nos informa que se resolverá por que han escuchado estos reclamos. Proyectar estrategias y programas que lo contemplen es parte del trabajo territorial. Entender a la escuela como medio que garantiza derecho sigue siendo una tarea por construir desde una perspectiva de derecho.

GRUPO DETRABAJO

# 5

## *Cultura, comunicación, acción comunitaria*

# *PRÁCTICAS DE CONSUMO, INDUSTRIAS CULTURALES Y NUEVAS TECNOLOGÍAS EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL ARTURO JAURETCHE*

**MARTIN BIAGGINI** (UNAJ) - **GISELA LONGOBUCCO** (UNAJ) - **VICTORIA GAGLIARDI** (UNAJ)
**HERNAN LONGOBUCCO** (UNAJ) - **NORA OTERO** (UNAJ) - **IVAN MANTERO** (UNAJ)

**PALABRAS CLAVE**

*Consumos Culturales | Industrias Culturales | Estudiantes universitarios | UNAJ*

## 1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo presentaremos una primera lectura de los resultados de la encuesta realizada en el marco de la investigación "Consumos Audiovisuales en jóvenes del Conurbano Sur en el contexto de la Nueva Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual". Se trata de un sondeo a estudiantes de diferentes edades que cursaron la materia Prácticas Culturales del Instituto de Estudios Iniciales (IEI)1 de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) en el segundo cuatrimestre del año 2016. La propuesta de investigación busca analizar sus consumos audiovisuales y los soportes que utilizan en el contexto de la convergencia digital.

Cuando elaboramos el proyecto que dio origen a la investigación teníamos como objetivo reconocer las prácticas y consumos audiovisuales de nuestros estudiantes, en el marco de la aplicación de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual con el fin de distinguir las estrategias de construcción del capital cultural de los ciudadanos en el Conurbano Sur. El Decreto de Necesidad y Urgencia Nº 267

1 El IEI se encarga de coordinar algunas de las estrategias pedagógicas de la UNAJ que tienen por objetivo mejorar la calidad de la experiencia formativa de lxs estudiantes que ingresan y revertir posibles situaciones de abandono temprano. Estas estrategias se enmarcan, por un lado en el Curso de Preparación Universitaria que constituye el primer acercamiento de los estudiantes a la institución en su condición de cursantes. Y por el otro, en el Ciclo Inicial que refiere a un trayecto formativo común a todas las carreras de la UNAJ, durante el primer año de cursada, compuesto por las materias de Matemática, Taller de Lectura y Escritura, Problemas de Historia Argentina y Prácticas Culturales.

publicado el 4 de enero de 2016 y firmado por el presidente Mauricio Macri con carácter retroactivo al 29 de diciembre de 2015 disolvió la Autoridad Federal de Servicios de Comunicación Audiovisual (AFSCA) y la Autoridad Federal de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (AFTIC) y creó el Ente Nacional de Comunicación (ENACOM) dependiente del Ministerio de Comunicaciones. Estas modificaciones normativas e institucionales posiblemente hayan significado un cambio en el contexto en el que se producen los contenidos y la distribución de bienes culturales, además de las formas de acceso y apropiación de las tecnologías de la comunicación por parte de lxs ciudadanos.

Los cambios nos obligaron a reorientar la manera de abordar nuestro objeto de estudio y promovieron nuevas reflexiones en un escenario adverso hacia las universidades y de retracción de políticas públicas, distintas a las vigentes durante el proceso de elaboración del proyecto de investigación.

## 2. RESULTADOS DEL ESTUDIO

La encuesta realizada durante el segundo cuatrimestre de 2016 que da origen a la presente ponencia se aplicó a 240 estudiantes que se hallaban cursando la materia Prácticas Culturales, considerando aspectos sociodemográficos, hábitos y consumos culturales, entre otros.

### *2.1 Perfiles sociodemográficos*

> *"La condición de subalternidad se inscribe en una multiplicidad de desigualdades de clase, etnia, género, ocupación, edad, ubicación geográfica que se articulan en una 'trama de sumisiones y resistencias, de impugnaciones y complicidades'"*
> **(Martín Barbero, 1987: 266).**

Se entiende por sectores populares a las personas que se encuentran en condición de subalternidad en el polo de "inferioridad" o de desigualdad en una relación de poder hegemónica. Tomando aportes de Antonio Gramsci para definir lo popular ligado a lo subalterno, este concepto relacional es considerado como necesariamente histórico, situado, no homogéneo y plural.

Con relación a los perfiles construidos para dar cuenta de algunas características de la muestra, se puede observar que dos tercios de lxs estudiantes son mujeres y el 28% de ellas son madres. En términos generales, cerca del 40% viven en hogares ubicados en el distrito de Florencio Varela, 22% en Berazategui y casi el mismo porcentaje en Quilmes, el resto de estudiantes se reparte entre otros distritos de la tercera sección electoral de la provincia de Buenos Aires. A su vez, el 36% tienen entre 18 y 21 años de edad; el 33% entre 21 y 30 y el resto de lxs estudiantes encuestados son mayores que esa edad. En los últimos años, resulta llamativo y es valorado como un dato positivo, el incremento de alumnxs provenientes de zonas más alejadas como Lomas de Zamora, Esteban Echeverría e incluso La Plata, convirtiendo a la UNAJ en una institución de suma importancia para la zona de influencia.

Para la gran mayoría de estudiantes la UNAJ introduce una novedad en sus vidas debido a sus orígenes de clase. Casi todxs son primera generación de alumnxs universitarios en sus trayectorias familiares:

> *"Fenómeno que da cuenta del proceso de masificación y apertura al ingreso de nuevos sectores sociales (concretamente sectores populares) a la universidad. Sin embargo, también comprobamos que se trata de una experiencia compartida con primos, hermanos mayores, cuñados, sobrinos e hijos. En este sentido, aunque se trata de generaciones etarias diferentes, todos integrarán en el*

Gráfico 1: Género de lxs estudiantes encuestados

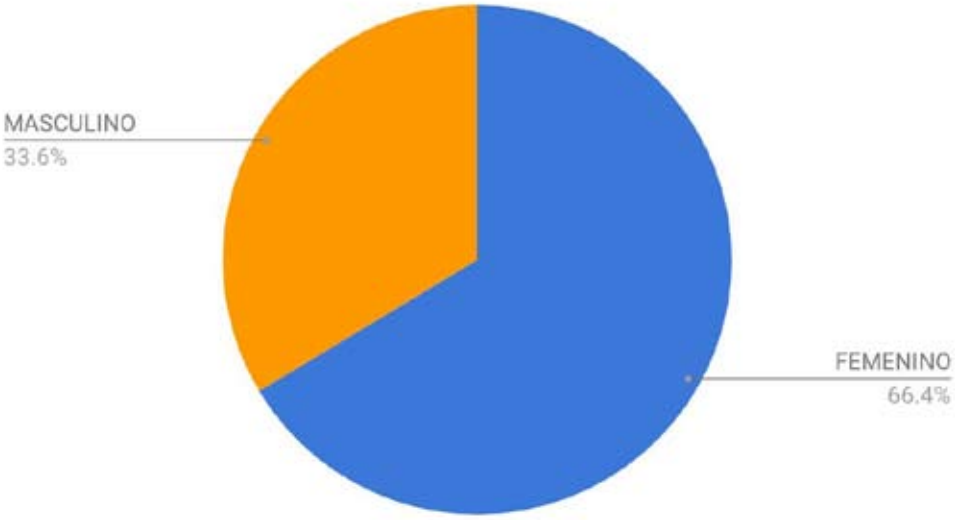



Gráfico 2: Edades

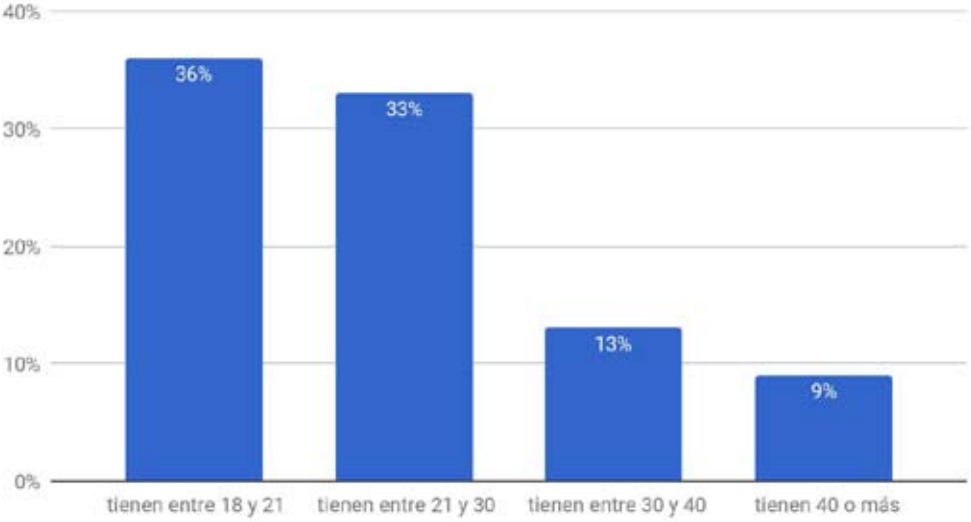
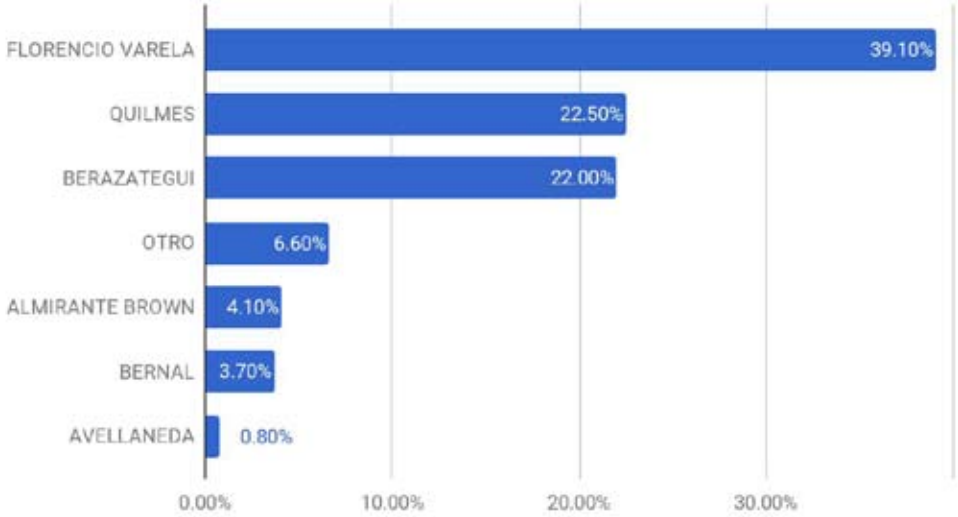



Gráfico 3: Localidad



*próximo lustro la categoría de primera generación de universitarios"* **(Colabella y Vargas, 2013:3).**

Teniendo presente todas estas características de la población que asiste a la UNAJ, se advierte entonces su propósito de inclusión social y educativa, la implementación de medidas económicas competitivas que favorezcan el desarrollo local y nacional, y la conformación de un espacio de reflexión crítica y de profundización del conocimiento social y cultural, tendiente a constituirse como una institución dinamizadora de políticas públicas capaces de promover tanto el desarrollo personal de sus integrantes, fundamentalmente sus alumnxs, como el respeto por aquellos lugares de procedencia de cada uno de ellos.

Es preciso señalar que en los comienzos de la UNAJ nueve de cada diez estudiantes son primera generación de alumnxs universitarios, el 70% de las madres y el 80% de padres tenían nivel secundario incompleto. Uno de cada cuatro alumnxs era de clase media alta, la mitad de clase media baja y un cuarto de sectores populares, cuatro de cada diez vivían en calles de tierra[2].

Como señalan Colabella y Vargas (2013) la cercanía de la institución a las zonas de residencia de la población que asiste produce un fenómeno de "simultaneidad intergeneracional de estudiantes de primera generación universitaria". Ello significa que probablemente haya varios integrantes de una misma familia ingresando juntxs por primera vez a cursar las carreras que ofrece la UNAJ.

En este sentido, el estudio se interesó en conocer algunas características sobre la composición de los hogares respecto de la muestra de estudiantes: 176 de los 240 encuestados brindaron esta información. A raíz de este dato se pudo establecer que la mayoría de los encuestados vive con algunos de sus padres o familiares (60%), mientras que el 18% comparte el hogar con su pareja e hijos/as. Por otra parte, el 11% afirmó que viven solos/as con sus hijos/as, y sólo el 7% declaró que vive solo/a.

## *2.2 Las industrias culturales y creativas: consumos culturales en el hogar y lxs estudiantes como prosumidores*

Este apartado busca dar cuenta de los resultados del sondeo realizado en base a los modos de consumo cultural de lxs estudiantes. En este sentido el análisis realizado por el equipo de investigación indagó acerca del nivel de conocimiento y uso de los bienes producidos por las industrias culturales, además de explorar acerca de los hábitos y modos de incorporación de las nuevas tecnologías. Por último, los resultados del estudio dan cuenta de gustos y preferencias en los contenidos y géneros de los bienes de consumo señalados[3].

Entendemos que las industrias culturales y creativas son aquellas que combinan la creación, la producción y la comercialización de contenidos creativos. Según la UNESCO las industrias culturales y creativas "son aquellos sectores de actividad organizada que tienen como objeto principal la producción o la reproducción, la promoción, la difusión y/o la comercialización de bienes, servicios y actividades de contenido cultural, artístico o patrimonial"[4].

---

2 Véase el trabajo de Guillermo Zangrossi "Las Universidades del conurbano bonaerense. Impacto, desafíos y perspectivas". Disponible en http://cdsa.aacademica.org/000-038/109.pdf

3 Es importante aclarar que esta información deberá ser profundizada con otros instrumentos de indagación y continuada en futuros estudios sobre el tema.

4 Véase en Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO. Disponible en: **http://www.unesco.org/new/es/santiago/culture/creative-industries/**

Consideramos que la mediatización de la sociedad y la cultura como fenómeno de análisis posibilita entender a las industrias culturales ya no como meros transmisores de información, sino en tanto matriz productora y organizadora de sentidos. A través de ellas se configuran nuevas formas de mirar, de sentir y de actuar, modos de relacionarse y de construir ciudadanía atravesadas por una dimensión mediática.

En este sentido, los modos de vivir y percibir la vida cotidiana y las conversaciones sobre lo público y lo privado están vinculadas con el discurso de los medios de comunicación, a la vez que los procesos de socialización también se encuentran mediados por las industrias culturales. Desde las noticias que circulan por la TV e internet hasta los nuevos modos de socialización en las redes sociales están atravesados por modos de ser que actúan en los discursos mediáticos y se imprimen en las prácticas.

Al respecto nos parece importante destacar el trabajo de Pierre Bourdieu (2012) sobre los consumos culturales en el cual vincula las categorías de hábitus, campo, capital cultural y codificación con las nuevas prácticas de consumo. El autor expresa que el gusto es una de las apuestas más importantes de las luchas que tienen lugar en el campo de la clase dominante y en el campo de la producción cultural. Sin embargo Bourdieu afirma que existe una tendencia a negar la incidencia de lo social en las formas de apreciación de los bienes culturales, pese a los estudios que demuestran la relación entre *el gusto* de las personas y su *educación social*.

La transformación cultural y mediática que supuso la llegada de internet a los hogares comienza a consolidarse con las primeras generaciones en ser formadas en la era digital. Los estudios al respecto analizan cómo las tecnologías impactan sobre la visión de la vida y el surgimiento de prácticas ciudadanas nunca antes vistas como los nuevos modos de protesta e incluso de exclusión social. Como ha sido señalado:

> *"Quizás la catalogación más paradigmática de este nuevo usuario híbrido sea la aportada hacía varias décadas por el tecnólogo Alvin Toffler (1971), quien comenzó a utilizar la palabra prosumer (prosumidor) para referirse a un individuo que no sólo se contentaba con recibir los contenidos de la industria cultural, sino de se disponía a buscarlos y demandarlos. Más reciente es el término produser, acu ñado por Axel Bruns (2005) para definir una práctica de producción informativa más abierta y colaborativa que entronca en cierto modo con el denominado periodismo ciudadano, descrito por Bowman y Willis como el acto por el cual un ciudadano o grupo de ellos juegan un rol activo en el proceso de recolección, análisis, edición o difusión de noticias e información (2003)"* **(Suárez Villegas y Cruz Álvarez, 2015:617).**

Por su parte, la inscripción de lo audiovisual en el espacio doméstico es un proceso que se profundiza desde la llegada de la televisión al hogar y se transforma con la incorporación de aparatos de uso individual. El televisor no sólo está en los espacios tradicionales de los hogares sino que también comienza a aparecer en las habitaciones. A su vez, el teléfono celular constituye un dispositivo móvil, portátil y ágil para el consumo personal de contenidos audiovisuales frente a la diversificación y expansión de la conectividad y la existencia de nuevas prácticas de comunicación:

> *"Marcelo Urresti (2008) describe una "massmediatización" de la sociedad, en la que los sujetos pueden vivir un estado de conectividad permanente a través de un nuevo sistema de objetos "nómades", que permiten la ubicuidad de la intervención mediática. Como consecuencia de este estado*

*de hiperconectividad, destaca la confusión respecto de los géneros de información que circulan en la Red, la aparición de los prosumidores (un concepto que hace alusión a la simultaneidad de actividades productivas y de consumo), las transformaciones en la concepción de intimidad y la creación de nuevas formas de comunidad"* **(Pini et al, 2012).**

Los avances tecnológicos no sólo suponen una innovación técnica sino que también transforman los consumos, los sentidos y las prácticas (el pasaje del disco al CD y luego al mp3 en conjunto con la popularización de los reproductores portátiles, por ejemplo). La popularización de internet como consumo masivo comienza a habilitar nuevas formas de narrar desde lo visual y lecturas realizadas en soportes virtuales: páginas especializadas, blogs, etc. Las tecnologías comunicativas e informacionales están desarrollando nuevas sensibilidades, lenguajes y escrituras entre lxs jóvenes; como también nuevos modos de percibir el espacio y el tiempo, la velocidad y la lentitud, lo lejano y lo cercano que configuran nuevos modos de percibir y de sentir, de oír y de ver (Barbero, 2002).

Respecto de los consumos culturales, Orozco Gómez (2002) retoma los postulados barberianos (o bien cierta lectura de sus formulaciones) para plantear su teoría de las mediaciones múltiples: atravesamientos que se producen no sólo en términos de consumos sino que también lo hacen en términos de clase, etnia, edad, género, instituciones. De este modo, más allá de las producciones de sentido que promueven los medios de comunicación y las industrias culturales, el autor señala la importancia de analizar los fenómenos de la recepción desde una situación contextual. En este sentido, el lugar, el momento y el modo en el que transcurre se vuelve fundamental para analizar las prácticas. ¿Es lo mismo ver la televisión en la casa que en la escuela? ¿o daría lo mismo verla en la actualidad que hace 50 años? Es decir, si partiéramos de la idea de que los procesos de decodificación fueran distintos, seguramente las respuestas de los públicos también lo serían.

Para Mary Douglas y Baron Isherwood (1990) el consumo de cualquier tipo de mercadería conforma una práctica cultural, ya que las mismas "sirven para pensar, para construir un universo inteligible". En ese sentido existe un "doble papel" de las mercancías: por un lado el uso práctico "como proporcionadores de subsistencias y establecedores de las líneas de las relaciones sociales", y por el otro los bienes materiales "son necesarios para hacer visibles y estables las categorías de una cultura". De esta forma, los autores afirman que existen significados sociales sobre las posesiones materiales. Desde esta perspectiva, se privilegia la idea de "que la función esencial del consumo es su capacidad para dar sentido".

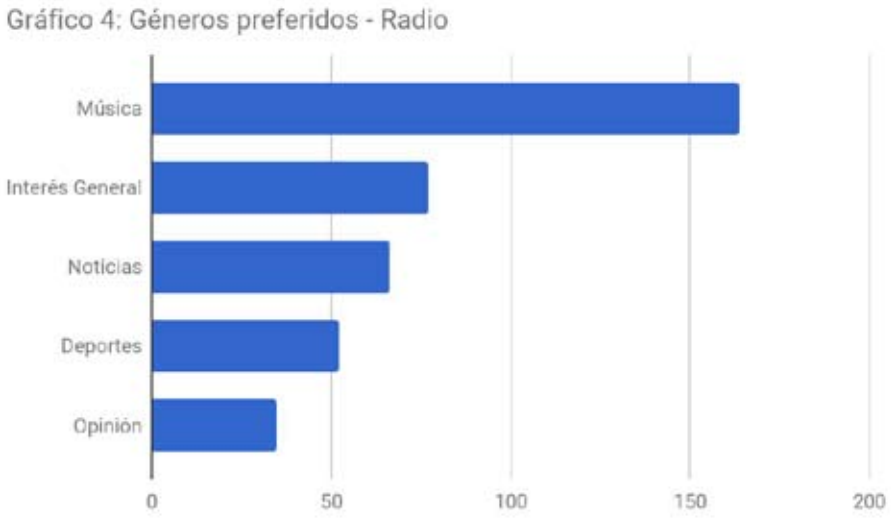
Para Patricia Terrero (2006) el problema del consumo cultural surge como nuevo enfoque de la recepción y se transforma en reflexión teórica y eje de investigaciones. Según la autora, las definiciones tradicionales desde la perspectiva de la investigación sobre el consumo y el ocio se pueden conceptualizar a partir de Douglas e Isherwood, Baudrillard y Gil Calvo.

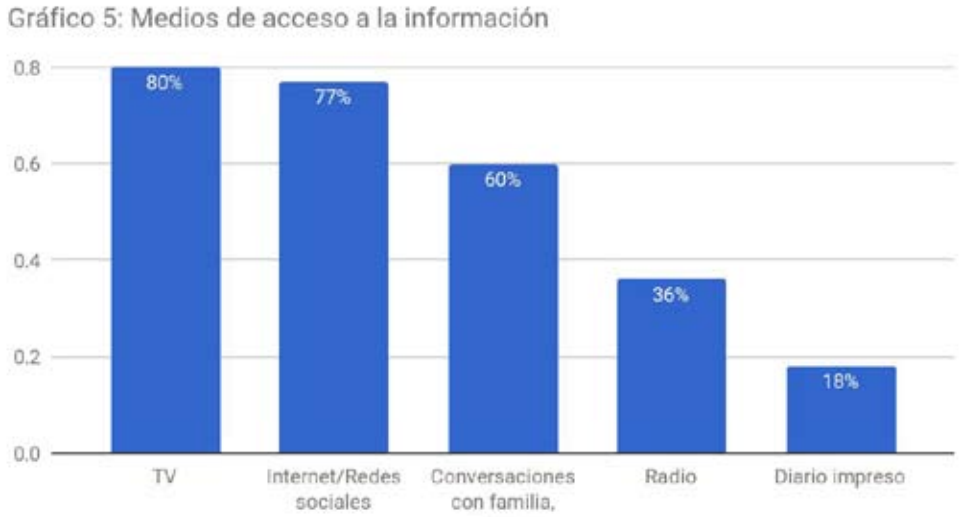
### *2.2.1 Los consumos radiofónicos en el hogar*

A partir de una reflexión conceptual sobre el consumo cultural, nuestro sondeo pretendió indagar los consumos de medios de comunicación tales como radio, internet y televisión en el hogar y luego relevar cuáles son los géneros y contenidos más elegidos por las audiencias de estudiantes de la UNAJ.

Por ejemplo, la radio es uno de los medios de comunicación más extendidos en el país. Según la Encuesta Nacional de Consumos Culturales publicada en 2013 por el Sistema de Información Cultural de la Argentina (SInCA), el 86% de la población escucha radio. Dentro de este universo, el 75% de los radioescuchas elige programas musicales, casi el 60% escoge programas de noticias y muy atrás se escuchan programas de actualidad, deportivos, culturales o de chimentos.

Respecto del sondeo realizado por nuestro equipo de trabajo, 164 estudiantes de la UNAJ afirmaron escuchar radio regularmente, lo que configura el 68% de la muestra. En el caso de los consumos radiofónicos se logró establecer que la mayoría de lxs consultadxs escuchan radio regularmente. La opción más elegida fue la programación musical de señales FM (65%). Alrededor del 14% dijo sintonizar frecuencias AM y menos del 2% de lxs encuestados manifestó escuchar la Radio UNAJ[5].




5 En el Centro de Política y Territorio de la UNAJ funcionan, entre otras, la Unidad de Vinculación Audiovisual (UVA) y la Unidad de Vinculación Cultural. En la primera se producen contenidos informativos, educativos, culturales y de entretenimiento que también se emiten para Unisur TV entre otros canales. La segunda contribuye al desarrollo cultural del territorio promoviendo la inclusión educativa y el desarrollo local y nacional, entre otros objetivos. La encuesta realizada habilita a pensar la participación de lxs estudiantes en la radio UNAJ promovida desde el Programa de Fortalecimiento de las Radios Universitarias iniciado en el año 2011 teniendo en cuenta que la radio cumple con el propósito de difundir actividades académicas, científicas, estudiantiles e institucionales. En una primera etapa, comenzó a transmitir a través del canal de internet radio.unaj.edu.ar, y a partir de febrero de 2015, emite a través de la frecuencia modulada 102.7.

El sondeo también buscó recabar información acerca de sus gustos e intereses a la hora de elegir una programación en un medio radiofónico. Entre los contenidos preferidos, el 42% de lxs estudiantes indicó la programación musical, mientras que el segundo segmento más importante (26%) privilegió la información de actualidad (noticias, 17%, opinión 9%) e interés general (19%). El deporte fue la elección del 13% de los oyentes de radio.

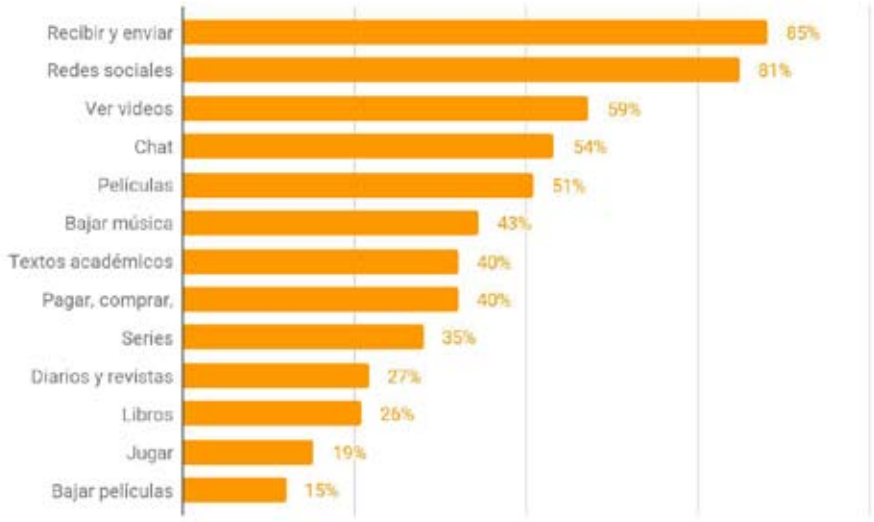
Respecto de cuáles son las formas de acceder a información de actualidad, nuestro sondeo coincide con la tendencia del SInCA. Según hemos relevado, la radio es la cuarta opción elegida por lxs encuestados a la hora de obtener información de actualidad (36%). El medio más elegido para informarse fue la televisión (80%) seguido por las redes sociales (77%). En tercer lugar se ubicaron las conversaciones con familia, amigos y conocidos. Los medios de comunicación menos elegidos fueron los impresos.

### *2.2.2 El consumo de internet en los hogares*

La Encuesta Nacional de Consumos Culturales publicada en 2013 por el SInCA señala que el 65% de la población de nuestro país accede regularmente a internet. Según afirma Natalia Zuazo en su libro "Guerras de Internet", su acceso es muy desigual: el 78% de los argentinos conectados se agrupa en el 30% del territorio: Capital Federal, Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe y Mendoza. Sin embargo, la popularización de la tecnología móvil, sumada a las políticas públicas de inclusión digital como Conectar Igualdad y el programa Argentina Conectada facilitaron desde su implementación el acceso a internet de millones de argentinos.

En el caso de nuestro universo de alumnxs el 95% respondió que dispone de acceso a internet en su vida cotidiana. Alrededor del 89% la utiliza para enviar y recibir correos electrónicos y un porcentaje levemente menor (85%) para las redes sociales. Un poco más de la mitad (56%) usan el chat. Con relación a la lectura, el 28% "usa internet para leer libros, diarios y revistas", pero es para destacar que asciende hasta el 40% en el caso de la opción "leer/estudiar textos académicos". Un porcentaje algo superior a esta cantidad la utiliza para bajar música (43%). En cambio, también cerca del 40% destina internet para hacer trámites, comprar y pagar cuentas. Sólo el 19% de los encuestados utiliza internet para jugar.

Gráfico 6: Usos de internet



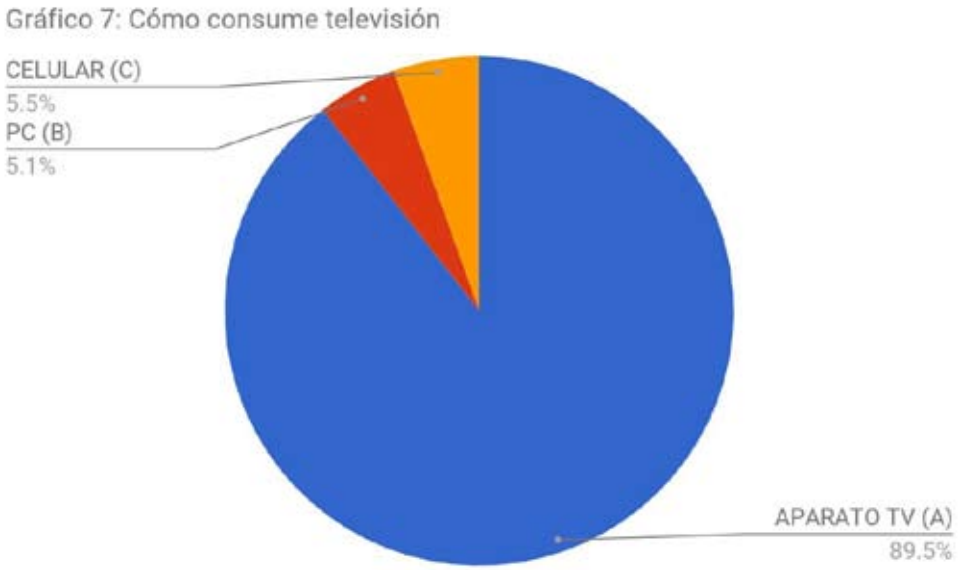
En nuestra investigación, hemos logrado reconocer algunas prácticas de consumo audiovisual (cine, videos de Youtube u otros sitios, programas y producciones de TV) atravesados por el uso cotidiano de internet que nos permiten pensar algunos interrogantes y señalar algunas tendencias entre lxs estudiantes encuestados. El 28% señaló que consume algún tipo de producción audiovisual a través de internet.

En un contexto hipermediado (Scolari, 2008) y convergente las producciones y los consumos se presentan a través de diferentes plataformas que operan coordinadamente entre sí. Henry Jenkins (2008) plantea las rupturas que se generan en los consumos culturales a partir de la incorporación de las llamadas nuevas tecnologías (TICs). En su desarrollo, el autor describe que la convergencia se transforma en un proceso cultural en la medida en la que transforma la lógica con la que actúan las industrias mediáticas y con la que los usuarios procesan la información y el entretenimiento.

La tecnología opera, por lo tanto, de forma convergente: un dispositivo digital aporta múltiples funciones con un mismo aparato, y esto impacta en los modos y contextos de consumo, que se descentralizan. Por ejemplo, al disfrutar contenidos de televisión a través de un dispositivo celular, lo que permite además romper hábitos y lugares de consumo tradicionales.

La encuesta que realiza el SInCA permite visualizar el escenario nacional de consumo en relación a este aspecto. Según se publicó, las pantallas (TV, celular, computadora) tuvieron un fuerte crecimiento en los hogares de lxs jóvenes y se comprobó que la televisión continúa siendo el medio del sector audiovisual más elegido por lxs argentinos en general.

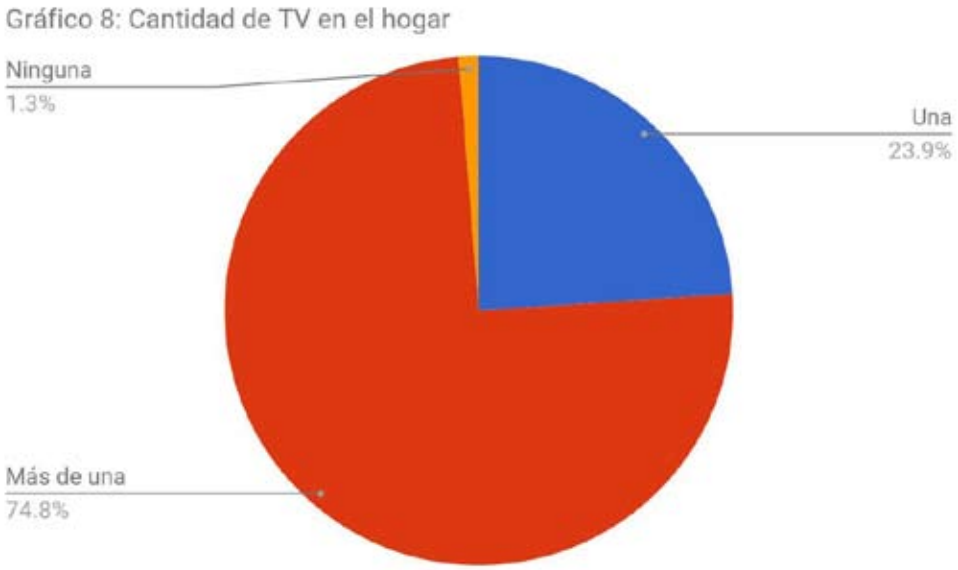
En este sentido, nuestro estudio afirma que el televisor sigue primando a la hora de ver TV. Aunque los consumos de contenidos audiovisuales en el hogar están empezando a descentralizarse. A pesar de tratarse de un dato incipiente, es posible afirmar que algunxs estudiantes encuestadxs utilizan otros dispositivos como el celular (5.5%) y la PC (5.1%) para poder ver contenidos de televisión. La tendencia de los últimos años da cuenta de un lento pero constante crecimiento en el uso de dispositivos alternativos para este tipo de consumo, lo que permite inferir que es posible que este porcentaje crezca en los próximos años.



### *2.2.3 ¿Qué ocurre con la tele?*

Cuando hablamos de comunicación audiovisual o consumo audiovisual, nos referirnos a todas aquellas producciones que se expresan mediante la imagen y el sonido en cualquier clase de soporte o medio, desde los tradicionales hasta los más recientes (Ferres, 1997). Para Calvi (2010) son audiovisuales todas aquellas expresiones simbólicas conformadas por imágenes en movimiento, sean películas de cine, televisión y todo tipo de videos y contenidos audiovisuales aún no clasificados o clasificables.

Según el sondeo realizado en nuestra investigación, el 98% de los encuestados tiene un televisor en el hogar. De este total, el 74% tiene más de un aparato y el 24% de los encuestados tiene una sola TV. Apenas el 1% de los encuestados no tiene ninguna.

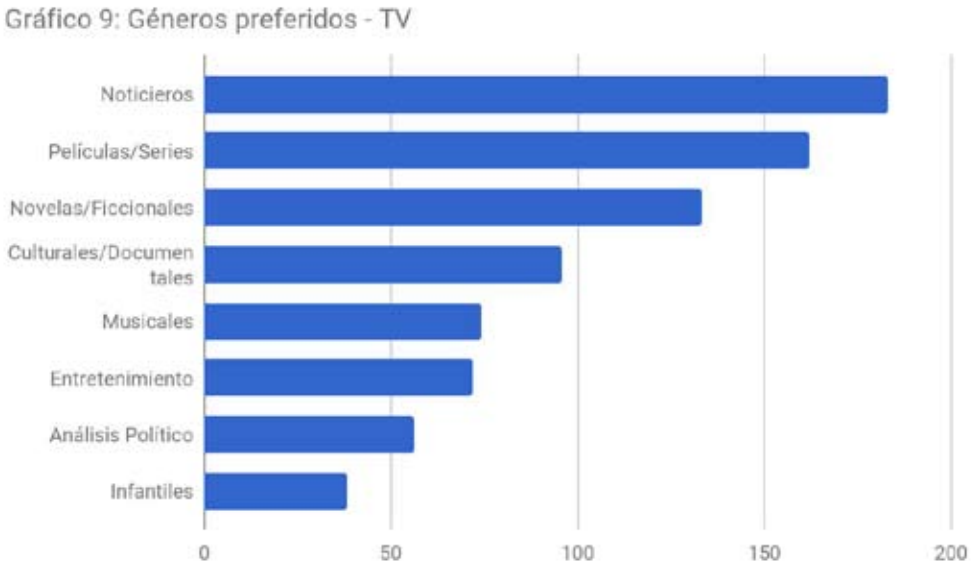



Como se detalló en el apartado anterior, el consumo audiovisual está siendo modificado con la aparición de nuevos soportes y medios que desplazan paulatinamente a la tradicional pantalla de TV o reproductor de video hogareños. La incursión de nuevas pantallas y dispositivos que transmiten contenidos de televisión amplía las posibilidades de consumo a materiales audiovisuales de diversos orígenes.

En función de los datos relevados, podemos afirmar que mirar la televisión significa en muchos casos un encuentro compartido con otrxs. Una mayoría de lxs estudiantes encuestados mira la televisión en compañía de familiares o personas con las que conviven en el hogar (68%). El 31% de lxs encuestadxs señaló que mira televisión en soledad.

Particularmente los contenidos más elegidos son aquellos que contemplan las historias de ficción (36%), entre las que se incluyen películas, series y novelas. Por otra parte, el (29%) elige programación de actualidad como los noticieros y el análisis político. Finalmente, el tercer agrupamiento más elegido son los canales con programación musical (9%).

El consumo de televisión de lxs encuestadxs en este sondeo es frecuente en su vida cotidiana: el 96% afirmó ser consumidor diario de contenidos de televisión. Del total de encuestados, el 69% dijo mirar entre 1 y 4 horas por día mientras que el 23% entre 5 y 9 horas. Un 4% afirmó consumir más de 10 horas diarias de televisión.



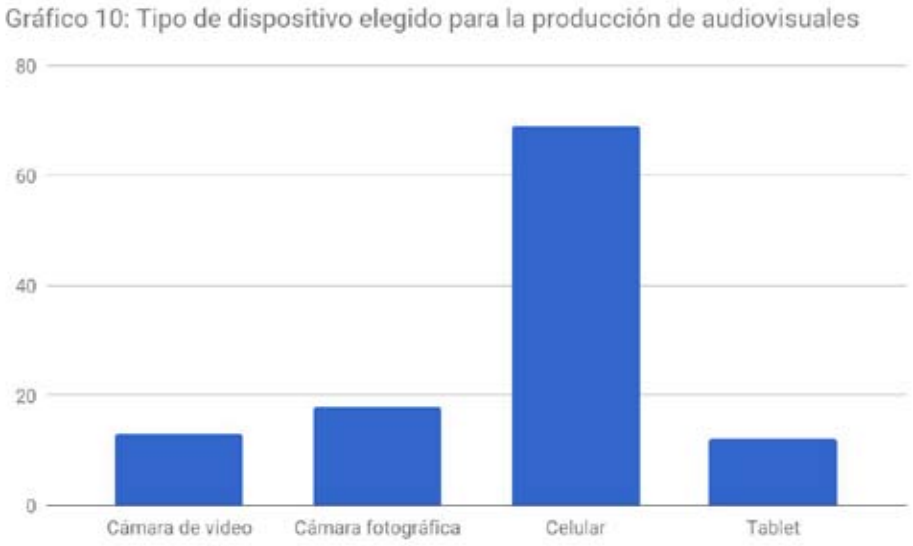

Este último conjunto de datos convierte a la televisión en el medio de comunicación preferido entre los encuestados. Sin embargo cabe señalar que la cantidad de horas de sintonización indicadas por lxs estudiantes no necesariamente implicaría una mirada atenta de los televidentes. En algunos casos, el consumo de televisión se produce mientras los miembros del hogar realizan otras tareas, como si se tratase de una *imagen ambiente* que sencillamente transcurre mientras se concentran en otra cosa. La atención, por lo tanto, se produce en estos casos de forma dispersa.

### *2.2.4 Sobre la producción de contenidos propios*

Más allá del consumo de productos audiovisuales producidos por industrias culturales y medios de comunicación, la producción de contenidos propios en la actualidad está creciendo gracias a la popularización de las nuevas tecnologías (lo que facilita el acceso a dispositivos que pueden registrar audio y video en formato digital) y a la posibilidad de que las personas cuenten con sus propios espacios de publicación en la web. Lxs usuarios comienzan a ubicarse en el centro de la escena para mostrar su entorno, sus ideas políticas y otros modos de ciudadanía activa desde las redes sociales y desde los servicios de mensajería instantánea como Whatsapp.

El 32% de los encuestados afirmó que produce contenidos audiovisuales por su cuenta. Dentro de este grupo de estudiantes, el dispositivo más elegido para realizarlos fue el teléfono celular, mientras que una minoría utiliza también cámaras fotográficas, de video o tablets para registrar sus producciones. Este dato abre a la posibilidad de analizar a futuro, a través de otro tipo de indagaciones cualitativas, cuáles son las motivaciones para la producción de estos materiales, así como indagar acerca de sus modos de circulación y consumo.

Entendemos que la interacción entre un estudiante y un dispositivo mediático o cultural puede ser físicamente una acción individualizada, pero su significancia es social en la medida en que cada alumnx es partícipe de una cultura determinada. Las prácticas (ver televisión o ir al cine, entre otras tantas) no se hacen desde el vacío: se hacen, por ejemplo, desde ser un cuerpo de varón, o de mujer, o de trans; desde pertenecer a determinado sector social que permite desarrollar ciertas competencias o capitales culturales.

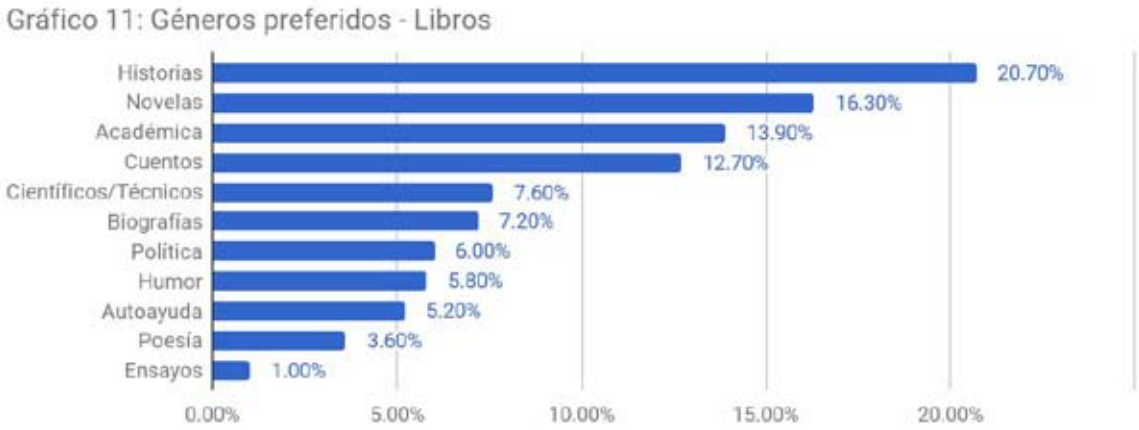



Martín Barbero (1987) plantea que el consumo es productor de sentidos. El autor concluye, a través de su concepto de las mediaciones, que aquellas construcciones simbólicas atraviesan no sólo la adquisición de bienes materiales sino también de valores que se centran en "los usos que les dan forma social y en los que se inscriben demandas y dispositivos de acción que provienen de diferentes competencias culturales" (Barbero, 1987).

En función de lo expresado, según los datos obtenidos en el sondeo podríamos indicar que la mayoría de los consumos de contenidos de medios de comunicación están vinculados al entretenimiento y al ocio. Sin embargo, consideramos importante continuar analizando estos procesos de construcción de sentido en estudios posteriores, a fin de no reducir estas ideas y así poder recuperar las posibles relaciones entre los modos en que dichos contenidos y bienes son valorados desde un punto de vista social y cultural.

### *2.2.5 Sobre los consumos literarios*

En otra parte del estudio se indagó acerca de los hábitos de lectura de lxs estudiantes a fin de reconocer cuáles son sus consumos habituales y gustos personales a la hora de seleccionar algún título. En función de los resultados del sondeo, se logró establecer que 190 de los 240 encuestados afirmaron que son lectores de libros.

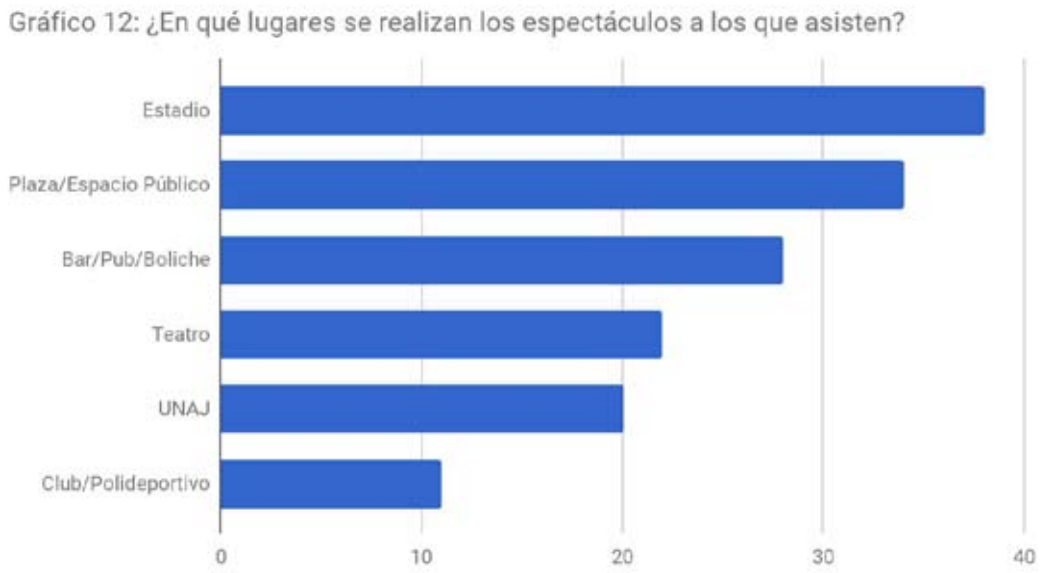


Entre los géneros preferidos, los más elegidos (53%) fueron los que refieren a la literatura de ficción e incluyeron a quienes leen novelas, poesía e historias. Sin embargo, cabe destacar que el 22% de los estudiantes afirmaron que dedican su tiempo de lectura a textos relacionados con la actividad académica (13%) y científica (8%). Estos últimos consumos están vinculados con la actividad universitaria y dan cuenta de una preocupación de lxs estudiantes por profundizar saberes técnicos.

## *2.3 Espectáculos y consumo cultural en la UNAJ*

El acceso a espectáculos culturales en la población consultada fue un punto interesante para debatir acerca de cómo podría impactar el paso por la UNAJ en los hábitos cotidianos de los estudiantes. Durante el sondeo se consultó acerca de su asistencia a espectáculos tales como teatro, cine, conciertos y otros eventos culturales. Al respecto, el 47% de lxs encuestadxs plantearon que no habían participado de ningún evento de este tipo, mientras que el 46% afirmó que había asistido a entre 1 y 5 espectáculos. En cambio el 7% de los encuestados había participado en más de 5 eventos en el último año.

El 63% de los estudiantes que sí participaron de eventos culturales habían pagado algún ticket de entrada mientras que el 37% habían asistido a espectáculos gratuitos. La mayor parte de los espectáculos a los que asistieron se desarrollaron en estadios (25%), espacios públicos (22%) y boliches (19%). Se destaca la participación de lxs estudiantes en eventos culturales realizados en la UNAJ que fue mencionada por el 13% de lxs encuestados.




Es posible que este resultado se haya visto influenciado por iniciativas organizadas por diferentes actores de la Universidad, que a través de distintas estrategias promueven la participación de los estudiantes en actividades académicas y culturales que se desarrollan en la UNAJ. Un ejemplo de estas iniciativas es el proyecto de actividades acreditables de la cátedra Prácticas Culturales iniciado en 2016, que consiste en que sus estudiantes participen de al menos tres actividades extracurriculares a lo largo del cuatrimestre a fin de fortalecer los contenidos del programa de la materia.

Entre las acciones que promueve el proyecto de las actividades acreditables se desarrolla un ciclo de cine con proyecciones semanales a lo largo de todo el año. Lxs estudiantes fueron consultados acerca de si habían concurrido a alguna proyección de películas en la Universidad, a lo que un 76% respondió afirmativamente.

Respecto del universo de encuestadxs (240), el sondeo arrojó que 121 (50%) de ellxs había participado de proyecciones audiovisuales en el marco de la materia Prácticas Culturales y el 37% en relación a otras materias.

En este sentido, nos parece importante destacar la reflexión de Alain Coulon (2005) sobre los procesos de afiliación universitaria. Para este autor, el ingreso a la universidad es un recorrido en el cual cada estudiante aprende su oficio, entendido como sus derechos y responsabilidades al interior de la institución. El éxito en la afiliación allana el camino para evitar la deserción y favorecer las primeras etapas de tránsito de las carreras ("el problema no es entrar a la universidad, sino quedarse", escribe). Además, define que los procesos de afiliación institucional no pueden encontrarse reducidos a la participación de una (o ninguna) actividad institucional formal. Estos procesos son resultado de una serie de relaciones que facilitan el reconocimiento y el sentido de pertenencia fundamental para la permanencia de lxs estudiantes, por lo que no pueden reducirse a un mero espacio de adaptación.

Es de esperar que la incorporación del estudiante a la vida universitaria no se produzca sólo en las instancias de clase: la afiliación surge también en reconocer el transporte hasta la universidad, en recorrer los espacios de encuentro, en el aprovechamiento de las instalaciones y la familiarización con un grupo de personas que, al mismo tiempo que él/ella mismo/a, se encuentra en un proceso en el cual se siente extranjero frente a una institución que le parece difícil de abordar.

La participación de actividades académicas y de acompañamiento institucional se han convertido en las estrategias de retención más utilizadas por las nuevas universidades públicas del conurbano. Por este motivo nos proponemos indagar a futuro los sentidos que tienen estas políticas de afiliación universitaria en nuestrxs estudiantes y su relación con la participación en actividades culturales en el marco de la UNAJ.

## 3. CONCLUSIONES PRELIMINARES

Con el fin de reconocer cómo son los perfiles de nuestros estudiantes y el modo en que desarrollan sus prácticas y consumos culturales, la encuesta nos permitió establecer algunas líneas de trabajo a futuro. Hemos observado una tendencia que podría indicar una ampliación en sus campos de experiencia, gustos y prácticas de consumos generadas a partir de su paso por la universidad.

Los primeros avances de nuestra investigación nos permiten arriesgar algunas reflexiones e interrogantes acerca de los **consumos culturales de lxs estudiantes de la UNAJ** y, en un contexto político cultural como el de la última década, el desarrollo de nuevas prácticas de consumo que no se limitan a la recepción de contenidos de la industria cultural sino a la posibilidad de buscarlos, demandarlos y recrearlos.

En el universo encuestado se reconoce que son las mujeres las que asisten mayoritariamente a la UNAJ y un porcentaje importante de ellas son madres. Gran parte de lxs estudiantes tiene su hogar en Florencio Varela y sus distritos vecinos. Como ya fue mencionado en otros estudios, casi toda la población que asiste a esta Universidad es primera generación de universitarios en sus familias.

Con respecto a los **consumos culturales de nuestros estudiantes en la UNAJ:**

*A- Consumos de contenido audiovisual en internet:* Cerca de un tercio de la muestra de estudiantes consume algún tipo de producción audiovisual a través de internet. A su vez la información construida indica que el consumo de contenidos de este tipo están comenzando a descentralizarse respecto del uso del televisor porque muchos de nuestrxs estudiantes utilizan otros dispositivos como el celular, la tablet y la computadora.

*B- Consumos de TV:* Específicamente cuando indagamos acerca de la TV los datos obtenidos confirman la tendencia que se señala en otros estudios acerca de su presencia mayoritaria en los hogares, ya que un tercio de la muestra indicó que tiene más de una. La práctica señalada es cotidiana y frecuente y generalmente no es individual sino en compañía de otrxs integrantes del hogar. Esta situación puede pensarse vinculada a que más de la mitad se informa a partir de lo que se observa en la televisión y de lo que conversa con esos familiares. Los contenidos más consumidos en TV son las ficciones.

*C- Consumos Literarios:* Más de dos tercios de lxs estudiantes son lectores de libros cuya predilección coincide con las elecciones en TV ya que la ficción ocupa el primer lugar en sus preferencias. Un gran porcentaje de las prácticas de lectura se lo lleva la actividad académica y científica. Este dato coincide con la casuística generada a partir de nuestra práctica docente y los encuentros de cátedra con lxs colegas de la materia, en estos espacios reconocemos que en muchas situaciones nuestrxs alumnxs se interesan por otros textos en los cuales profundizan ideas y argumentos que han sido trabajados en las clases a partir del material de lectura obligatoria de la materia. Sin embargo, el estudio no indagó acerca de qué porcentaje de estas lecturas es fruto de la motivación personal de cada estudiante y cuáles son, por el contrario, requisito indispensable para la aprobación de una cursada.

Teniendo en cuenta este dato, que podría ser investigado en una etapa de análisis cualitativo posterior a esta la investigación, consideramos que el alto porcentaje de este segmento habilita una instancia movilizadora que transforma hábitos y prácticas a partir del tránsito universitario, lo que podría fomentar a su vez en otros consumos literarios que realicen ellxs y otrxs integrantes en sus hogares.

*D- Consumo de espectáculos y eventos culturales en la UNAJ:* Cerca de la mitad de lxs estudiantes nunca asistió a espectáculos (teatros, cines, recitales, conciertos y eventos culturales en general). En cambio lxs que sí asistieron, lo han hecho más de una vez en el último año. Quizás el dato más relevante es que sólo el 7% de nuestros alumnxs pudo asistir a más de cinco espectáculos en este mismo periodo.

Algo a ser explorado con mayor profundidad debería ser la relación que existe entre los hábitos de consumo culturales más accesibles en la actualidad (tv, celular, internet) que representan el surgimiento de un nuevo tipo de espectador -el espectador multimedia- y la asistencia a espectáculos y eventos en vivo y en directo.

Es decir, ¿cómo se vinculan estos nuevos fenómenos culturales que inciden fuertemente en la relación de lxs estudiantes con la cultura y el aumento de la desigualdad social, la falta de trabajo o la informalidad del mismo propiciados por las políticas neoliberales actuales? Por ejemplo, como fue dicho, la mitad de lxs estudiantes encuestados no asiste a ningún tipo de espectáculo ni de evento y la gran mayoría no puede afrontar el valor de una entrada en reiteradas oportunidades a lo largo de un año.

Con respecto a lxs estudiantes de la UNAJ como **prosumidores:**

El 32% de los encuestados afirmó que produce contenidos audiovisuales por su cuenta. Dentro de este grupo de estudiantes, el dispositivo más elegido para realizarlos fue el teléfono celular, mientras que una minoría utiliza también cámaras fotográficas, de video o tablets para registrar sus producciones. Este dato abre la posibilidad de analizar a futuro cuáles son las motivaciones para la producción de estos materiales, así como indagar acerca de sus modos de circulación y consumo.

Por otra parte deben explorarse los sentidos construidos por lxs estudiantes al asistir a las actividades culturales organizadas en la UNAJ ya que la encuesta ha revelado un alto grado de asistencia a las mismas. Ello advierte que aún en las primeras instancias de aprendizaje de la vida universitaria, los consumos culturales de nuestrxs estudiantes y sus gustos se vean sensiblemente transformados a partir de nuevas experiencias estéticas, políticas y educativas.

Para finalizar dejamos planteados una serie de interrogantes que habilitan a continuar indagando y reflexionando sobre estos temas:

¿Qué hacen nuestros estudiantes con aquello que producen? ¿Qué tipo de registro y valoración existen sobre esas producciones? ¿Cuáles son las huellas que deja la producción audiovisual en la participación política de lxs estudiantes? ¿Qué ocurre luego con lo que se publica en las redes? Cuando producen, ¿realizan materiales originales o remixan/parodian/producen memes sobre algo que ya ha ocurrido? ¿Qué marcas generan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el oficio del estudiante?

Pensamos que en la UNAJ se está escribiendo una historia y que las prácticas culturales cotidianas de nuestrxs estudiantes se reinventan y otorgan nuevos sentidos que nos movilizan para hallarlos y seguir escribiendo. Hacia allí vamos.

## REFERENCIAS

- ARGENTINA, Boletín Oficial, Ley Nacional de Servicios de Comunicación Audiovisual 26.522/2009- .

- ARGENTINA, Presidencia de la Nación. Decreto 267/2015. Disponible en: http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/255000-259999/257461/norma.htm

- ABRAMOVICH Ana Luz, GONZALEZ Leandro (2014). *Consumo audiovisual y usos de las TIC en el noreste del Conurbano Bonaerense*, VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata.

- ARANGO FERRO German, GONZALEZ BERNAL Manuel Ignacio (2009). *Televidencias juveniles en Colombia: fragmentación generado por un consumo multicanal*, Palabra Clave, Volumen 12, numero 2, Diciembre 2009.

- BARBERO Jesús Martin (1987). *De los medios a las mediaciones, Comunicación, cultura y hegemonía*, Gustavo Gil, Barcelona.

- _____ (2002). *Jóvenes: comunicación e identidad. Pensar Iberoamérica: revista de cultura*, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), número 0, Febrero 2002. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica/numero0.htm. Acceso: 13/08/17.

- BARRIOS RUBIO Andrés (2009). *Los jóvenes y la red: usos y consumos de los nuevos medios en la sociedad de la información y la comunicación*, Signo y Pensamiento 54, enero - junio 2009.

- BAUMAN Zygmunt (2011). *Vida de Consumo*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

- BAUDRILLARD Jean (2012). *El sistema de los objetos*, Siglo XXI, Buenos Aires.

- BOURDIEU Pierre (2012). *La Distinción, Criterio y bases sociales del gusto*. Buenos Aires. Taurus

- CASTRO Graciela (2004). *Los jóvenes: entre los consumos culturales y la vida cotidiana*, Revista de temas sociales Kairos, UNSL. Año 8, Nro. 14, Octubre 2004.

- CALVI, JUAN (2010). *La reconfiguración del campo cultural. Lógicas sociales de creación y circulación del audiovisual en internet*, Revista TELOS N° 85, octubre - diciembre 2010.

- CARDOSO, G. (2008). *Medios de comunicación en la sociedad en red: Filtros, escaparates y noticias,* UOC, Barcelona.

- CEBRIAN, M. (1998). *lnformación televisiva: Mediaciones, contenidos, expresión y programación*. Ed. Síntesis. Madrid.

- COLABELLA Y VARGAS (2013). *"La Jauretche". Una Universidad popular en la trama sur del Gran Buenos Aires*, CLACSO, Buenos Aires.

- Versión digital disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20131218063624/policybrief.pdf (último acceso 20/07/17).

- ELIAS, Norbert, DUNNING Eric, (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización,* Fondo de Cultural Económica, Madrid, España.

- FERRES Joan (1997). *Video y Educación*, Paidós, España.

- FERRES Joan (1997). *Televisión y Educación*, Paidós, España.

- ITCHART Laura, DONATTI Juan, VELASCO GONZALEZ Carolina (2013). *Taller de Vida Universitaria, Curso de preparación Universitaria*, UNAJ, Florencio Varela.

- GARCIA CANCLINI, Néstor (1995). *Consumidores y Ciudadanos*, Grijalbo, México.

- MARTINEZ, Silvia Lago (2012). *Inclusión digital en la educación pública argentina. El Programa Conectar Igualdad*, en: Revista Educación y Pedagogía. (Jan-Apr 2012). Buenos Aires.

- MORDUCHOWICZ Roxana (2001). *A mí la tele me enseña muchas cosas, la educación en medios para alumnos de sectores populares*, Paidós, Buenos Aires.

- MORDUCHOWICZ Roxana (2013). *Los adolescentes del siglo XXI, Los consumos culturales en un mundo de pantallas*, Fondo Cultura Económica, Buenos Aires.

- MORDUCHOWICZ Roxana (2012). *La Generación Multimedia, Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*, Paidós, Buenos Aires.

- NAVA PRECIADO José María (2007). *Imaginarios y cultura audiovisual en un grupo de estudiantes de escuela secundaria*, XXVI Congreso. Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara, 2007.

- OROZCO GOMEZ, Guillermo (2002). *Recepción y mediaciones, Casos de investigación en América Latina*, Enciclopedia de Sociocultura y Comunicación. Editorial NORMA, Buenos Aires, 2002.

- PAULONI Silvina (2016). *De la Pantalla Chica a las Multipantallas. Contextualización histórica de la llegada de la TV analógica (1949-1955) y digital (2009-2014) en Argentina*. Tesis Doctoral FPyCS. UNLP

- PINI Mónica, (2012). *Consumos culturales digitales, jóvenes de 13 a 18 años,* Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

- PISCITELLI Alejandro (2009). *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas del a participación*, Editorial Santillana, Colección Aula XXI, Bs. As.

- PRIETO CASTILLO Daniel (2011). *La comunicación en la educación*, La Crujía, Buenos Aires.

- RINESI Eduardo (2014). *Democratización y territorialización. Metamorfosis del sistema universitario público en la provincia de Buenos Aires*, en Forjando. Número especial, Las políticas públicas en la provincia de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, enero 2014.

- SERRANO Arturo (2003). *Brecha Digital, mitos y realidades*, Universidad Autónoma de Baja California, EEUU.

- SMITH Adam (2004). La riqueza de las naciones, Longseller, Buenos Aires.

- SUÁREZ VILLEGAS, J C y CRUZ ÁLVAREZ, J (2015). Cambios en los patrones de consumo entre los estudiantes de periodismo: de prosumidores mediáticos a profesionales de la información.

*Estudios sobre el Mensaje Periodístico.* Vol. 21, Núm. 1 (enero junio), págs.: 615628. Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense

- TERRERO, Patricia (2006). *Ocio, prácticas y consumos culturales. Aproximación a su estudio en la sociedad mediatizada.* En *Observatorio de Industrias Culturales de la Ciudad de Buenos Aires, Nº 4, Dossier Consumos Culturales*. Buenos Aires: Ministerio de la Producción.

- LIPOVETSKY (1996). *La era del vacío*, Anagrama, Buenos Aires

- ROSATO Ana y ARRIBAS Victoria (Comp.) (2008). *Antropología del consumo, de consumidores, usuarios y beneficiarios*, Serie antropología Política y Económica, Buenos Aires

- ZANGROSSI, Guillermo (2013). Las Universidades del conurbano bonaerense. Impacto, desafíos y perspectivas. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- ZUAZO, Natalia (2015). *Guerras de Internet*, Debate, Buenos Aires.

- COULON, Alain (2005). *El Oficio del Estudiante: La entrada a la vida universitaria*, Ed. Antrophos, Paris

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO. *Industrias Creativas.* Disponible en: http://www.unesco.org/new/es/santiago/culture/creative-industries/

- DOUGLAS, Mary e ISHERWOOD, Baron (1990) *El mundo de los Bienes: Hacia una antropología del consumo*, Ed. Grijalbo

- SCOLARI, Carlos (2008). *Hipermediaciones*, Ed. Gedisa, Barcelona

- JENKINS, HENRY (2008) *Convergence Culture*, Ed. Paidós, Barcelona

# *LÓGICA ANTAGÓNICA Y LÓGICA ANALÉCTICA EN LA CULTURA POPULAR*

**EMILCE CUDA** (UNAJ)

*Cultura Popular | Identidad | Antagonismo | Analéctica | Símbolo*

## RESUMEN

Presentaré el discurso como manifestación simbólica mediatizada en la cultura, con la hipótesis de que allí podrían identificarse los fundamentos de lo político, siempre contingentes, en cada caso particular. Hablaré: del modo de construcción del nosotros- pueblo como identidad colectiva que complica estudiantes, profesores-investigadores y comunidad política de un pueblo en particular; y del discurso científico, marcando la diferencia política entre el lenguaje positivo de la ciencia y el lenguaje negativo de la sapiencia. Tales aportes permitirán ver nuevas perspectivas de las categorías de sujeto, identidad y pueblo, pensando la cultura como lenguaje simbólico, como texto a leer y como campo legítimo para la construcción de subjetividades políticas. Lo haré en el contexto de una investigación situada en la población académica de una universidad del conurbano bonaerense. Presentaré de manera interdisciplinaria el método analéctico de la filosofía de la praxis elaborado en los años sesenta-setenta, al cual encuentro en sintonía con el método antagónico de la actual teoría del discurso sobre la lógica de los populismos. En consecuencia, analizaré dos autores argentinos: el teólogo del pueblo Lucio Gera y el filósofo populista Ernesto Laclau. Lo haré a partir de la síntesis del filósofo y teólogo argentino Juan Carlos Scannone.

## I. CULTURA UNIVERSITARIA POPULAR

Un ejemplo argentino de realidad efectiva –aquello que significa la materialización de una decisión-, de los gobiernos democráticos participativos, que en dicho país es el Peronismo y cuya impronta política es la inclusión social de los sectores del pueblo- pobre-trabajador, son las universidades nacionales. La educación superior es un derecho de todos los sectores sociales, también de los trabajadores. La educación superior, universitaria, como pública y gratuita, con gobierno autónomo, es una realidad efectiva del primer peronismo. Eso dio la posibilidad de acceder a una educación su-

perior a los hijos de los trabajadores. Pero la creación de universidades nacionales, públicas y gratuitas en el conurbano bonaerense, donde el pueblo es pobre -en algunos casos trabajador registrado, en otros trabajador no registrado, y en otros desocupado-, es una realidad efectiva de una modalidad del peronismo que es el kirchnerismo. La apertura de esas universidades dio la posibilidad de acceder a la educación superior, no solo a hijos de trabajadores –como lo fue la Universidad Nacional de Buenos Aires o la Universidad Nacional de la Plata en el siglo XX, donde finalmente terminó educándose también la élite-, sino a los hijos de los desocupados, y a los trabajadores mismos. Esto hace que, al día de hoy, la Universidad Nacional Arturo Jauretche, por ejemplo, tenga un ingreso superior a 7.000 alumnos por año, en su mayoría procedentes de Florencio Varela y aledaños.

Muchos de esos alumnos son personas adultas, que para ingresar a la universidad han terminado el nivel secundario de educación justo antes de hacer el ingreso a la universidad. No tienen formación en el estudio de los clásicos. No han leído Homero, Cicerón, Virgilio, Dante ni Borges. Tampoco han pasado por la experiencia política de partidos, ni sus padres son los inmigrantes europeos formados en el socialismo, el anarquismo o el comunismo en sus luchas obreras. No han tenido la experiencia de una militancia en la escuela secundaria, ni en la fábrica. No tienen el hábito del cine, por lo cual no en su mayoría no conocen Eisenstein, Godard, Buñuel, Monty Phyton o Woody Allen. No pasaron sus noches en la La Paz o la Ópera intercambiando la poesía francesa de Prevert, Rimbaud o Mallarmé. No hicieron el tour europeo de 29 noches y 30 días. No tuvieron el éxtasis de la fruición que pueden dar ver las esculturas barrocas de Bernini, o escuchar, en vivo, Carmen o Turandot. No comen pescado crudo con champagne, ni saben de comida fusión. ¿No conocer eso, que es casi un curso de introducción I a occidente, es no ser racional? De ninguna manera, tiene otros conocimientos que son muy necesarios, incluso a occidente; tienen otros gustos, otros consumos culturales con los que se emocionan tanto como occidente con Stravinsky. Pero hay mucho escrito al respecto, por lo cual no voy a dar una lista de explicaciones aquí. Solo a modo de ejemplo lo menciono para señalar la diferencia entre conocer y saber, entre ciencia y sapiencia, y señalar que no porque no se conozca una lista de autores y artistas se deja de ser sujeto político.

Uno de los problema humano que allí se muestra como efecto de una contradicción social es que muchos de ellos nunca vieron lo bello; como en un cuadro de Berni, el camino de su casa al trabajo y del trabajo a casa, de su casa a la escuela y de la escuela a su casa, de su casa a la universidad y de la universidad a su casa lo hacen entre lo feo. Lo bello, uno de los tres trascendentales, muestra la verdad y el bien. Lo bello es parte del mundo y algunos lo tienen prohibido.

Eso, que algunos llaman barbarie, nosotros lo llamamos saber. Cuando digo nosotros, me refiero a la otra parte que integra esa comunidad académica, los profesores-investigadores. Nosotros aprendimos en la experiencia cotidiana de nuestros cursos a correrno del lugar del conocimiento y del saber, de modo que pudimos con ellos acceder a otro conocimiento y a otro saber. Nosotros no somos los mismos luego de cuatro años de dar clases allí. No fue fácil abandonar el lugar del saber y aprender a escuchar. Ellos hoy van a Bellas Artes, leen Prévert, y conocen Berni, pero nosotros escuchamos canciones populares, saboreamos otras comidas, vestimos de otro modo, y aprendimos otros parámetros de lo bello. La experiencia nos permitió salir del lugar del saber, de la racionalidad, pero fue necesaria la experiencia con el pueblo, en el pueblo, cada día de la semana. Donde antes escuchábamos ruido ahora escuchamos música; donde antes veíamos feo ahora vemos bello. Aprendimos otro lado de la estética, el de ver como bello al hombre, a cada hombre, por ese el lugar privilegiado de manifestación del ser. Cada uno de ellos es la epifanía. Ahora decimos bello, bueno y verdadero con cada alumno. Pensar que los profesores van a trabajar al conurbano a enseñar, a adoctrinar, a desarrollar el gusto, a dar la palabra, sabemos que es un error. Ellos aprenden las artes

específicas que, en tanto técnicas, nosotros transmitimos; pero nosotros aprendimos qué es eso que se dice pueblo-pobre- trabajador. Y somos conscientes de que solo entre el pueblo puede saberse qué es pueblo. Solo cuando uno se suelta del palo mayor las sirenas cantan.

La constitución de identidades populares, como subjetividades políticas colectivas, es decir la constitución de un individuo en sujeto político, tal y como dice Laclau es una posición discursiva de sujeto, que logra articularse mediante la práctica cultural del ver-juzgar-obrar. Eso hacemos los profesores. Esas universidades del conurbano nos marcan. Nos hacen pueblo. Nos hacen sujeto político colectivo solo si nuestra práctica es situada, allí, cada día, en cada una de esas aulas.

## II. EL LENGUAJE SIMBÓLICO DE LA CULTURA POPULAR

Para la filosofía de la praxis en su versión latinoamericana, y para la Teología del Pueblo, cultura es expresión de un ethos particular, el cual es intuición, es saber no conocimiento; cultura como ethos es conciencia de valores. El sujeto de ese ethos es colectivo y lo llama pueblo. Por eso, en la región, se usa más el vocablo "pueblo" que "sociedad" o "cultura". Decir cultura es decir pueblo como ethos-sujeto colectivo que juzga. La pregunta podría ser -no quién juzga en sentido schmittiano, sino cómo se hace, un grupo humano, pueblo. Se hace pueblo juzgando, según Gera, porque el acto de juzgar-valorar es constitutivo del ethos. Antes del acto de juzgar, no hay ni valores, ni cultura, ni sujeto, ni identidad, ni pueblo, "Cuando el individuo de un pueblo los intuye, <valores> se intuye a sí mismo 'con otros' y así toma conciencia de grupo [...] de ser diferente de otros pueblos [..]. así la cultura consiste en la auto-identificación que un pueblo hace de sí como sujeto [...] colectivo particular" (Gera, 1974:169). Ese sujeto colectivo, que es el pueblo, se percibe como universal pero concreto, y se constituye, históricamente, en relaciones de injusticia. Pueblo y/o cultura es un estilo de vivir cada día, ante la amenaza de la muerte y en la resistencia por la vida; sin embargo, la libertad en el hombre posibilita la decisión en él por otro destino que rompa esa tendencia necesaria a la muerte (Gera, 1974:607).

El cruce entre necesidad y libertad. Volver sobre esa reflexión setentista es recuperar y entender un eje que dio –y da- identidad a toda una generación académica y política de "argentinos" en el debate académico europeo –la razón populista de Laclau, o la Teología del Pueblo de Francisco, como ejemplos actuales de eso. Dicho de otro modo, cómo elegir libremente un destino en medio de relaciones sociales injustas, que necesariamente determinan a la resistencia por la vida, y que además hacen percibir su efecto como natural, necesario, enmascarando su verdadero carácter histórico y contingente. Cómo hacer visible lo invisibilizado culturalmente. Según Gera, si historia son acontecimientos que sumergen al hombre en la necesidad de una resistencia por la vida, allí, desde su libertad constitutiva, el hombre puede dar a ese acontecer un sentido, que visibilice esa falsa naturaleza por un lado y su carácter contingente por otro. Ahora, ser libre en la necesidad es un misterio solo para la ciencia, pero para la sapiencia es saber que el acontecer histórico, hoy de relaciones sociales injustas, es el espacio privilegiado de lo posible: "Se necesita de una honda sabiduría para captar en cada momento el espacio fronterizo que se extiende angosto entre la imposible utopía, que dilata el campo de la historia a la medida amplia del espacio de la fantasía, y la actitud fatalista, que reduce esa misma historia a los 'hechos dados' [...] a naturaleza" (Gera, 1974:607). Entonces, para esta corriente, historia no es necesidad sino hechos y sentido. El hecho es lo empírico; sentido es lo que acontece a partir del hecho. Nuevos hechos confirman el sentido dado, y salvan, o frustran la expectativa puesta, y esclavizan. He ahí la historia (Gera, 1974:608). Se trata de "ver" –según la filosofía latinoamericana de la praxis-, de "leer" –según Althusser-, en la cultura de una época, qué

indicios de la liberación hay para saber si esta es posible. No se trata de evaluar si la historia se acerca o se aleja de la elipse marcada de manera a priori, trascendente, esa es una posición de saber de la que pretende correrse; sería más fácil corregir que discernir. El sentido de la historia, entonces, es político: "se trata de percibir en la historia contemporánea aquellos aspectos que constituyen una 'chance' <oportunidad> pastoral <política> [...], el reclamo de una conducta [...], el momento de una acción que hemos hecho y que viene a compaginarse con la maduración de circunstancias favorables que indican que ha llegado la hora..." (Gera, 1974:602). Entonces, la cultura, es decir, y el pueblo es el campo del saber y de lo político.

El método del ver-juzgar-obrar es el punto de partida de la filosofía y de la teología latinoamericana. El mismo permite a un investigador –que sea capaz de correrse del lugar del conocimiento, es decir que sea capaz de inculturarse-, en primer lugar "ver", "leer", observar las prácticas particulares de un pueblo como factum, y hacer visible las causas de los conflictos que resultan como efecto opaco de esas relaciones sociales injustas. En segundo lugar "discernir" cómo se expresan las expectativas que, como carga de sentido, como juicio, pone el verdadero sujeto colectivo de la historia que es este pueblo particular, concreto. Solo en tercer lugar viene el "obrar", el "qué hacer".

Por consiguiente, "ver": significa identificar si en lo fáctico existe una oportunidad generada hoy como momento de una acción que ya hemos hecho en el pasado y que recién ahora encuentra maduras las circunstancias. "Juzgar": significa que discernir en el campo simbólico de lo popular si una necesidad –una agonía- que ya se desenmascaró como no-natural, es decir como contingente, y se manifiesta ahora como conflicto, como contradicción, provocando el reclamo del pueblo como sujeto político colectivo de una conducta reparadora."Obrar": significa que lo enunciado en los puntos anteriores son el resultado de una maduración que constituye pueblo –o, dicho de otro modo, circunstancias favorables, condiciones, etc.- que indican que la hora se ha cumplido y la palabra, es decir lo político -como diría Arendt-, acontece. Son, pues, tres etapas: ver la situación histórica de un pueblo concreto, particular, local; reflexionar sobre ella a partir de la consideración de principios doctrinales que se recategorizan permanentemente; y decidir orientaciones de la acción.

Dicho de otro modo, el objetivo está dado, es lo fáctico, es lo agonístico –en términos de Chantal Mouffe-, lo real como premisa mayor, pero aparece simbólicamente, es decir en las representaciones de este pueblo, y hay que aprender a leer en sentido althusseriano. Ver, leer, consiste en desenmascarar, desnaturalizar, poner en palabra, visibilizar, articular en el discurso público como demandas justas los efectos de las relaciones sociales de injusticia, que opacan, ocultan las verdaderas causas, e impiden la vida.

La reflexión, como premisa menor, se da a partir de la moral constituida en la experiencia de lo cotidiano como resistencia entre la vida y la muerte. La conclusión de ese silogismo es la acción, que es praxis cultural, dando una nueva orientación, un nuevo sentido de lo real, generando un nuevo campo simbólico de significaciones, de representaciones constitutivas de sujetos políticos colectivos, es decir, constitutivas de identidades-pueblo. De ese modo, la representación, en estos contextos, no es intermediación que aleja al sujeto colectivo pueblo de lo político -como lo es en sentido liberal para garantizar los derechos de las minorías- (Cuda, 2010), sino que, y por el contrario, es otro modo particular de resistencia cultural en sentido gramsciano, como continuidad –y no desplazamiento-, de la política por otros medios como dira Von Clausewitz , precisamente para evitar la fundamentación teológica de la política con conceptos metafísico secularizados, al mejor estilo shmitteano.

Ver una realidad-situada no significa solo observar empíricamente lo fáctico como si se tuviera una visión del eidos, sino que se trata de hacer visible –de revelar- las causas de efectos injustos. El momento metafísico no está ausente sino que es a posteriori, es un trascendente puesto como tal a partir de la inmanencia como lo explica Oliver Marchart (Marchart, 2009), pero como totalidad abierta, contingente, modificable, como lo señalan Laclau y Mouffe (Laclau,2004:149), precisamente para no caer en los totalitarismos de lo que con mucha ligereza se acusa desde otros contextos a los populismos. Se trata de ver la contradicción que genera una cultura de la muerte e identificar su causa, y ese ver, en América Latina está cifrado por lo simbólico que es su modo de representar lo agonístico.

Lo que se vio en los '60-'70 fue la contradicción entre situación de dependencia y voluntad de liberación, lo que Gera definió como "La encrucijada de la presente situación se presenta, pues, bajo la forma de una contradicción entre liberación y dominación". El mismo Gera continúa diciendo: "Se hace pues necesario descubrir, desde el pasado histórico, la naturaleza, la génesis histórica, y el posterior desarrollo de esa contradicción". Así, "La naturaleza de esa contradicción comienza a hacerse patente y a ser determinada, cuando se la caracteriza principalmente como contradicción entre dos sujetos, que son los pueblos latinoamericanos por una parte y, por otra el imperio". La conclusión fue que la identidad de América Latina-dominada se constituye en el proceso europeo del capitalismo moderno, que explicaba solo una parte de la contradicción, la dependencia. Juzgaron, entonces, que la otra parte, la deliberación, se constituyó por la convergencia en España entre cristianismo feudal en oposición a la naciente burguesía. Por eso, dice Gera, desde la conquista, "la presión del iluminismo europeo choca con la actitud de autodefensa que adoptan los pueblos latinoamericanos" (Gera, 1974:616).

Ver la contradicción, para estos argentinos, es posible solo mediante sus representaciones en el sentido de expresiones simbólicas y no de intermediaciones partidarias, porque allí, y así, se manifiesta el ethos, que no es otra cosa que identidad, conciencia de sí misma en proceso constitutivo como sujeto político colectivo. Por eso Gera dice que "Es ineludible, en una tentativa de interpretación de la cultura, ir de la multiplicidad a la totalidad y unidad que implica esa cultura; ir de la exterioridad de sus creaciones y expresiones a su profundidad. Pero esa unidad y profundidad la encontramos en la conciencia que los pueblos tienen de sí mismos" (Gera, 1974:617).

Esa conciencia de resistencia, que pone de manifiesto la contradicción, indica que los pueblos latinoamericanos no están dominados culturalmente, sino deshumanizado por la necesidad. Por esto plantean tres núcleos doctrinales: 1-considerar la representación de hombre como sujeto con cuerpo, ya que valorar el cuerpo es la garantía de defender las condiciones humanas mínimas en que vive un cuerpo; 2) considerar el fraternidad entre los hombres como garantía de un "nosotros-pueblo", ya que el pueblo latinoamericano tiene la representación de un Dios que no es simplemente creador como el deísmo de la ilustración, un Dios misericordioso que crea hombres "hermanos", esto es a imagen de un Dios que es logos y hace que todos los hombres sean logos, es decir 'racionales'; 3) considerar el deseo de liberación política de los pueblos, pero también el de salvación escatología, que es "ya pero todavía no", eso habilita los procesos históricos de liberación que anticipan la nueva época atravesando generaciones.

La ciencia positiva es el método experimental que mide hechos contingentes y convierte sus conclusiones en ley, pero la selección de hechos y de método es subjetiva. Entonces "la ciencia se reduce al conocimiento de lo cuantificable en tanto dominable, factible, instrumentable" (Gera, 1974:617). Pero "La racionalidad no la tienen los pueblos colonizados, ni el proletariado de los pueblos eu-

ropeos [...] solo Europa, su burguesía, conoce científica, objetiva y racionalmente. Solo allí está la racionalidad y por consiguiente lo humano" (Gera, 1974:624. Unos conocen, otro sienten. Unos son sujetos de la historia, otros objetos de naturaleza.

## III. LA CONSTRUCCIÓN DEL NOSOTROS-PUEBLO COMO SUBJETIVIDAD POPULAR

La filosofía de la praxis latinoamericana presentó al investigador de las distintas disciplinas una nueva lógica, que no era ni lineal ni dialéctica, sino analéctica –en el caso de Scannone- o antagónica –en el caso de Laclau. Una lógica que puede ayudar a comprender hoy los nuevos modos de institución del poder a nivel subnacional, sino también a colaborar con los procesos de liberación. La filosofía latinoamericana de la praxis no recurre a la lógica dialéctica para explicar la determinación a la condición de pobre de un gran sector de la población, sino a la lógica analéctica. Por consiguiente, no sería en la categoría de devenir -como puede verse en la ciencia de la lógica hegeliana, la cual tiene como pre-categorías al ser y la nada-, sino en la representación de resistencia, donde encuentra su fundamentación.

Para la lógica analéctica, la representación de resistencia emerge de la relación que se establece entre dos pre-representaciones: la de estar y la de mediación. Dicho de otro modo, el estar del pueblo pobre trabajador se manifiesta en la mediación, que es el lenguaje simbólico de la cultura popular, y se representa como resistencia. Esto significa que el símbolo culturalmente construido -o sym-bolon, que significa unidad en la diferencia-, es la representación entendida como mediación, entendida como manifestación de una sapiencia, y no como interpretación de una ignorancia. Esa sapiencia popular es representación simbólica del "saber resistir en la vida", un resistir que es afirmación eminente, o analéctica, de su estar antes que negatividad dialéctica de sus determinaciones. En la práctica cultural continua de esa afirmación, que es resistencia, se constituye su identidad como ethos histórico-cultural abierto, es decir trascendente y contingente al mismo tiempo. Dicho de otro modo, la pre-representación de estar, según Scannone, refiere a la existencia de un sujeto particular pero indeterminado, que es un nosotros-pueblo. Del mismo modo, la pre-representación de mediación hace referencia a la experiencia hecha lenguaje simbólico de ese nosotros- pueblo; una experiencia que es sapiencia y no ciencia, que es inteligencia orgánica y no individual. Por último, la representación de resistencia, la cual emerge de la relación entre el estar y la mediación, refiere a un saber que es su ethos histórico-cultural como identidad de este pueblo-pobre-trabajador en particular; esa representación no es forma sino manifestación, o espíritu, de esa relación que se da entre el estar de un pueblo particular en una tierra particular, y la cultura como mediación.

En esta modalidad popular, tal como la describe Scannone –a quien sigo en estas páginas-, no se habla de ser ni de conocer, sino de estar y saber. No dice, como el sujeto moderno, yo-pienso; tampoco dice yo-existo como el sujeto absoluto Dios. Dice yo-estoy. Se trata de un sujeto colectivo particular que sabe que está resistiendo en el acto mismo de afirmarse de manera eminente en su estar, allende de la negatividad. Esa afirmación, la de un pueblo particular en su estar-en-la-tierra, es el intento continuo -como práctica cultural, como ethos histórico-, que hace por liberarse de la determinación a la pobreza, intentándolo no con un acto dialéctico superador en la doble negación, sino con el acto analéctico de afirmarse en su estar. Quien entiende esa lógica y la expresa se convierte en el significante vacío por el cual lo irrepresentable se hace representable y lo inefable, nombrable.

La pre-representación de estar refieren a la existencia del nosotros pueblo, es decir de un pueblo en particular, entendido como sujeto colectivo, o comunitario, situado. Esta pre-representación se pone en relación, y se manifiesta con, y en, la pre- representación de mediación, que es su lenguaje simbólico cultural. La afirmación eminente del estar de un pueblo en sus símbolos muestra su sapiencia, la de constituir su identidad resistiendo en su ethos histórico-cultural. El método que toma estas pre- representaciones –estar en la tierra y mediación simbólica- y las utiliza como herramientas hermenéuticas para la comprensión de la realidad, no es la dialéctica hegeliana como doble negación superadora, sino la analéctica –o el antagonismo. Ambos consisten en la autodeterminación positiva del pueblo que, mediante un lenguaje simbólico, dice y no dice, representa mediante un significante vacío su necesidad como símbolo de la contradicción de un sistema que no puede satisfacer demandas insatisfechas que son vitales. El pueblo latinoamericano, pueblo concreto en el pueblo local al que llega la política subnacional, tiene otro modo de lenguaje. El método analéctico de la afirmación del nosotros-estamos, es el modo que asume la identidad política –como representación escatológica, teológica y política-, en un pueblo situado, este pueblo particular latinoamericano y argentino, que afirma de manera eminente, positiva, su identidad ante una negación que lo subsume en la pobreza. Este modo de ver la realidad, que la filosofía latinoamericana de la praxis en los años sesenta y setenta identifica, lo cambia todo. Así: la racionalidad occidental, allí es entendida como sapiencia; la sapiencia como experiencia pre-lógica, a-tematizable, inefable; el logos como símbolo, como misterio; pueblo como nosotros-pueblo-pobre- trabajador; sujeto como orgánico; y la forma como relación uni-trina, y que es arche o fundamento abierto, parcial y contingente, de lo real como cultura del encuentro. Dicho de otro modo, al yo pienso cartesiano, mediado por la reflexión, la filosofía latinoamericana opone, según Scannone, el nosotros-estamos como lo inmediato, es decir como lo irrepresentable. Del mismo modo, la categoría griega de ser -que remite a necesidad, identidad, inteligibilidad y eternidad-, se desplaza por la de estar, remitiendo a un saber fenomenológico que se sabe y no se tiene. Así, la sapiencia popular es una forma de saber del pueblo no mediada por la reflexión, por lo cual no es auto-conciencia sino memoria. Esa sapiencia popular es experiencia de resistencia en la vida, y actúa como núcleo de sentido, desplazando la idea europea de una metafísica de la unidad perdida. De ese modo, la idea de búsqueda de una unidad originaria perdida -es decir, el ground, arche o fundamento trascendente, cerrado, necesario que da sentido a la totalidad y la garantiza-, en América Latina se desplaza por la idea de abground como nuevo comienzo trascendente pero abierto, parcial y contingente, ya que el abground es el acto de liberación. Por lo tanto, mientras el cogito cartesiano de occidente pretende lograr la autoconciencia del yo trascendental mediante el concepto filosófico originado en el conocimiento científico, el sujeto comunitario latinoamericano articula en el lenguaje simbólico la certeza sensible. Para la filosofía de la praxis latinoamericana, y argentina, el yo trascendental es un nosotros- pueblo que pone en relación el yo- tú.

Según Scannone, mientras la relación establecida por los griegos es la de espíritu- materia, y la de los modernos es la de sujeto-objeto, la latinoamericana es la de unidad- diferencia dada en la totalidad del nosotros-estamos, una totalidad que no subsume la alteridad del yo-tú-él. Ese estamos refiere a la cultura, no entendida como physis o naturaleza sino como lo numinoso. Es un "estar nosotros", y eso habla de una resistencia a la negación o alienación; de ese modo, el antagonismo se presenta como constitutivo de su identidad, antes que como una negación de la negación superadora del conflicto. Sin embargo, ese antagonismo se da en la unidad, que no es superadora sino unidad en la diferencia. La resistencia del nosotros estamos es afirmación

simbólica –como discurso inefable- de su estar. La resistencia en el estar es saber popular, y es un saber pobre, porque conoce y no conoce el absoluto. El absoluto está oculto –lethe-, encarnado, en

el lenguaje simbólico de una cultura, y el político debe desocultarlo –aletheia. Mientras el occidente europeo pregunta por el ser, el latinoamericano saborea el estar, que es el acontecer.

La pre- representación del estar será entonces el fundamento metafísico como punto de partida que permitirá entender la noción de circumincessio como relaciones mutuas. Para eso, es importante distinguir en la lengua latina –tal y como lo señala Scannone- el estar del ser para comprender la pre- representación de estar como fundamento de la cultura latinoamericana y sus anhelos de liberación. El vocablo "estar", en latín es stare, y significa estar de pie; pero el vocablo "ser", que en latín es sedere, significa permanencia. Ambos vocablos son indeterminados, y solo indican una determinación parcial, contingente, situada, fáctica –como por ejemplo, estar enfermo. En cambio, el vocablo "es", en latín es essere, significa es, con lo cual es un vocablo determinado esencialmente a ser algo necesario –como por ejemplo, soy enfermo. Por eso, según Scannone, la filosofía latinoamericana no dice el pueblo es sino nosotros estamos. Dicho de otro modo, el vocablo "estar" remite al da-sein como acto, mientras que el vocablo "es" remite al sein como esencia. De ese modo, el estar se sustrae a la determinación, es previo al lenguaje, es ante-predicativo e incluso pre-ontológico. El da-sein, el ser que está ahí, es distinto al ser que está siendo algo. Precisamente, desde el estar parte la teología latinoamericana, porque esa es la raigalidad de la sabiduría popular, anterior a la palabra que la determina. Scannone destaca que el estar no puede ser mediado por la reflexión porque es pre-lógico; sólo puede ser mediado por el lenguaje del símbolo, que lo muestra y al mismo tiempo le es irreductible. Por eso el símbolo no es intermediación -como sí lo es la palabra-, sino mediación. El estar no es necesario, por el contrario es contingente y ambiguo; no tiene un origen, a lo sumo puede tener una destinalidad fáctica. Esa facticidad lo hace misterioso, es decir inefable, irreductible a la tematización o a la problematización. Al estar del pueblo se lo sabe pero no se lo conoce. Y para saberlo hay que estar en el pueblo, ser un nosotros-pueblo.

La filosofía latinoamericana toma la categoría pueblo y dice: "No la usamos en un sentido primariamente socioeconómico, por ejemplo como sinónimo de proletariado urbano y/o rural, sino con significación histórico-cultural, aunque en estrecha relación con el otro sentido" (Gera, 1974:187). En esta significación de la categoría pueblo, lo 'histórico' refiere a la idea de que pueblo es siempre una categoría histórica, como una realidad concreta construida en la historia, en relación con una memoria, una praxis y un destino histórico común" (Gera, 1974:187). Lo cultural de la categoría pueblo refiere a "la creación, defensa y liberación de un ethos cultural o estilo humano de vida de una comunidad, es decir su modo determinado de habitar en el mundo y de relacionarse con los otros hombres, con la naturaleza y con Dios" (Gera, 1974:187). Esto lleva a Scannone a afirmar que es una categoría principalmente, pero no exclusivamente, política; es una comunidad capaz de constituirse en Estado.

Ahora, ¿cuál es ese pueblo que es sujeto de sabiduría? Pueblo es el sujeto colectivo-comunitario, histórico-cultural -cultura común, memoria común, estilo de vida común, destino común-, y ético-político, que se manifiesta como comunidad orgánica autodeterminada social, política e históricamente. Solo es pueblo el pobre y oprimido, es decir, el que no goza de privilegios y está a la base de la comunidad orgánica. La filosofía de la praxis latinoamericana no entiende el pueblo como clase social. Considera que la cultura latinoamericana está preservada en el pueblo pobre porque este no fue alienado por el colonialismo sino que le opuso resistencia cultural, conservando los valores que lo determinan a la solidaridad y la justicia. Despega la categoría de pueblo de la categoría de clase proletaria, ya que pueblo son los oprimidos en general, no solo los trabajadores; oprimidos son los trabajadores industriales explotados, pero también los campesinos marginados, los desocupados, los desechados, los indígenas ignorados, las mujeres relegadas.

La sabiduría popular –la razón populista- es situada y universal al mismo tiempo porque como sabiduría humana de resistencia en la vida tiene validez universal; no es un universal abstracto, formal, ni tampoco concreto, de una parte, sino situado histórico-culturalmente. Universal situado significa para ellos que es una verdad universal pero se manifiesta en la pobreza. Aquí pobreza no es entendida como económica sino como ontológica, es la pobreza del ser, que será condición de la pobreza económica. Pobreza ontológica como grado extremo de contingencia del ser, de anonadamiento de lo humano en grado máximo, al que se llega por la pobreza física.

## IV. EL SIGNIFICANTE VACÍO COMO LÓGICA DE LO IRREPRESENTABLE EN LA CULTURA POPULAR

Muchos académicos europeos y norteamericano, debido a al pontificado de un papa argentino cuyo discurso es una profecía en defensa del pueblo-pobre-trabajador, ponderando el modelo democrático participativo y acusando al capitalismo deshumanizante de convertir a los hombres en deshechos, están revisando sus posibles fuentes teóricas. Esto puso en la palestra a autores argentinos –populistas, si se quiere- como Gera, Scannone y Laclau. Muchos de ellos encuentran similitudes entre ellos, sobre todo entre la síntesis que hace Scannone de la Teología del Pueblo, y la obra de Ernesto Laclau. Para ambas corrientes populares, el pueblo es inefable y se manifiesta en la mediatización del lenguaje cultural en el momento de la crisis para afirmar su identidad. En ambos casos se critica la categoría marxista de clase proletaria, y se desplaza la lucha política al campo de la cultura, lo que coloca a Laclau en el posmarxismo y separa a Gera de la Teología de la Liberación. Además, ambas corrientes populares representadas por Laclau y Gera, ven imposible la representación política del pueblo más allá del discurso como lenguaje simbólico, y sostienen que el pueblo tiene su epifanía en la contradicción o crisis. Ya se presentaron las posturas de Gera y Scannone, ahora presentaré la posición de Ernesto Laclau.

Para un autor argentino como Ernesto Laclau, los populismos son una racionalidad propia de pueblos en condiciones económicas que no han llegado a procesos industriales avanzados que permitan la satisfacción de demandas de la mayor parte los sectores, haciendo que los demandas insatisfechas se conviertan en elementos flotantes, capaces de articular formaciones discursivas que son al mismo tiempo destituyentes y constitutivas de identidades políticas contingentes también, momentáneas. Explica Laclau que cuando no se puede lograr un sistema definido de diferencias, los antagonismos se multiplican, pasan a formarse muchas cadenas de equivalencias, los centros se multiplican –es lo que Gramsci llamó crisis orgánica. Eso ocurre en sociedades industriales avanzadas, dice Laclau, donde se da la lógica de la diferencia, en cambio, allí donde se da la explotación centralizada se provoca la división de lo político en dos campos mediante la lógica de la equivalencia. Por tanto, mientras en los países de industrialización avanzada se da la posición democrática de sujeto, en el resto se da una posición popular de sujeto, y esto hace que la lógica populista no sean todas iguales –y lo mismo ocurre con los modos de representación.

En contextos económicos de industrialización no avanzada, la lógica de la equivalencia se da como resultado de una lucha política que busca articular discursivamente las distintas fuerzas, que no son clases como en el marxismo sino distintos sectores. Cualquier símbolo –como el de nación o religión-, puede articular nuevas posiciones de sujeto, por lo cual, en la lógica populista, la idea de representación cambia por la de articulación. Dicho de otro modo debería entenderse – y definirse- de manera distinta la noción de representaciones en distintos contextos económicos y políticos, negando así todo enfoque esencialista de las relaciones sociales y de la representación política. La

lógica de la cadena de equivalencias, la que se da en sociedades industriales no avanzadas y que permite la posición discursiva popular participativa de sujeto –y no democrática representativa de sujeto-, levanta en esos contextos una frontera interna que permite constituir identidades y al mismo tiempo elimina la brecha entre lo político y lo social.

Para Laclau, la hegemonía aparece en el momento de crisis, porque la crisis, es decir el vaciamiento de la representatividad, es su condición de posibilidad. Es ahí cuando emerge como práctica articulatoria, cuando todavía los elementos, en tanto significantes flotantes, no se han podido constituir en momentos de un discurso, no han podido ser fijados con un sentido. Es el momento en que lo social no puede cerrarse. Dicha práctica requiere de un sujeto articulante que -a diferencia del marxismo-, no es la clase social sino la formación discursiva que articula el pueblo a partir de puntos nodales –demandas insatisfechas que asumen la representación-, estableciendo en el espacio político una frontera que lo divida en dos campos. Es allí cuando se produce una formación hegemónica que, como práctica articulatoria, antagoniza y constituye identidades relacionales (Laclau, 2004:179).

La articulación hegemónica de elementos flotantes –que en los populismos desplaza la representación partidaria-, es lo que Gramsci denomina guerra de posición pero, si bien modifica la identidad de los actores, no es por eso como su condición de posibilidad. Laclau se separa, entonces, de Gramsci en dos conceptos: ni la clase es el sujeto social, ni la hegemonía es preexistente al antagonismo. La articulación hegemónica reemplaza a la idea de representación y la "autonomía" que cobra es resultado de prácticas articulatorias de construcción hegemónica y no de actos fundacionales de poder. La formación hegemónica que lleva al antagonismo se constituye en la frontera entre: lo que el Uno dice que "es" lo Otro, y el Otro afirmándose en su "estar". Dicho de otro modo, el Uno impide el "ser" al Otro, cargándose de determinaciones que legitiman la explotación , por ejemplo armando una cadena de significantes positivos que lo determinan a ser explotado: negro, pobre, drogadicto, golpeador, violador, vago. Pero el Uno se entiende a sí mismo como lo indeterminable, es decir, como dios, porque el Uno se pone en el lugar de dios, y se define por no ser lo Otro: no soy negro, pobre, drogadicto, golpeador, violador, vago. Simplemente "es el que es" como en el Génesis 3,14 donde Dios se define como "soy el que soy", inefable. Lo Uno de las sociedades como el Dios Uno del judaísmo es irrepresentable, simplemente está, y el Otro no está y es determinado por lo Uno. Pero si el Otro también se afirma en su "estar", antes que perder el tiempo negando todas las determinaciones que le caen encima, entonces tenemos el momento antagónico, que es el momento de lo político, pero es solo un momento. Por eso, en la formación social, tenemos un conjunto de agentes empíricamente dados; pero en el caso de la formación hegemónica, tenemos un conjunto de momentos discursivos.

La totalidad se da en el momento de la formación hegemónica cuando desde la articulación discursiva se pone límite a la multiplicación de la diferencia y se constituye una identidad de lo Otro como pueblo. En el "decir" está la totalidad, pero es un decir cambiante en cada articulación, por eso la totalidad es abierta, parcial, contingente e inmanente, porque el decir es interno a la articulación, no viene de afuera ni la subyace. El decir, es una palabra en acto que pone límites a las infinitas determinaciones y construye identidad. Lo fundante de lo social es, entonces, la palabra hegemónica que emerge en un espacio político dividido en dos campos antagónicos.

En los sistemas populistas la palabra hegemónica, capaz de lograr la unidad de los fragmentos, es el resultado de una práctica articulatoria entre identidades relativas, desde el interior mismo de lo social y no como superestructura. Para Laclau la identidad no subyace a lo real, sino que es producto de un movimiento estratégico entre posiciones discursivas antagónicas, y dicho movimiento es una

práctica articulatoria entre elementos, es decir, entre fragmentos de la unidad orgánica perdida. Esto significa que la identidad pasa a ser relativa a su posición discursiva. Así, el pueblo como totalidad aparece en un momento de la práctica articulatoria discursiva. Ese momento es la falla, o crisis, que resulta de una unidad totalizante fragmentada. La práctica discursiva, al poner en relación los fragmentos -que Laclau denomina elementos- de esa unidad perdida, modifica la identidad de los mismos. Estos elementos, en tanto diferencias o demandas, son significantes flotantes –en tanto no han sido aún articulados por un discurso-, y están en busca de una fijación o momento que les dé sentido, y ese sentido sólo puede darse en la mediación discursiva. El discurso genera los lazos necesarios entre los elementos o demandas diferentes para que estos puedan, a partir de su articulación, equivalerse, es decir constituir su identidad como relacional.

De este modo, la totalidad contingente de la articulación pasa a ser necesaria, desde el momento en que es la condición de posibilidad de cualquier identidad. Por consiguiente, las relaciones no son producto de un esfuerzo lógico formal sino que se dan en discurso, y el pueblo se constituye como identidad a partir de una práctica capaz de articular en el discurso la fragmentación. Laclau se separa así de una idea de sobredeterminación -al modo de la sobre determinación economía de la teoría marxista para la cual no hay contingencia sino necesidad a priori, siendo los sujetos sociales constituidos, determinados, por las relaciones de producción. La identidad pasa a ser relacional, y las relaciones contingentes pasan a ser necesarias, ya que la necesidad no radica en un principio subyacente exterior al discurso, sino que emerge del discurso mismo. A su vez, el discurso no es una totalidad cerrada, ya que la fijación de los fragmentos o elementos en momentos, no es completa y varía en cada falla o crisis del concepto que hasta entonces la contenía, como totalidad. Como no hay identidades externas plenas fuera del discurso, el pueblo se constituye en la tensión interna de éste.

Por tanto, buscar constituir pueblo como un objeto, es un objeto imposible, ya que no hay esencia al margen la articulación discursiva. Es posible una fijación parcial mediante puntos nodales, es decir que, ciertos significantes privilegiados del discurso que pueden fijar el sentido para toda la cadena de significantes en un momento. Esto refiere al concepto de valor en Saussure, para quien el significado de un término siempre es relacional, ya que se determina por su posición respecto de otros. Al mismo tiempo reconoce Laclau como necesario un esfuerzo por limitar la contingencia, que no pasa por un principio subyacente sino por el esfuerzo de fijar –de hacer aparecer- en un sistema relacional, los elementos diferentes como simbolización, como metáfora. La necesidad está en lograr cierta regularidad en la dispersión, en constituir un sistema de posiciones como estructura y no como superestructura. Por lo tanto, no hay distinción entre lo lingüístico y lo práctico; ambos son la práctica cultural. Dicho de otro modo, en el discurso estaría el sentido pero no existe fijación absoluta de sentido, como tampoco existe no-fijación, ya que el sentido excede a la fijación discursiva, porque la fijación es parcial.

La noción laclausiana de pueblo consiste en que el sujeto pueblo, como identidad colectiva, se constituye en la posición discursiva de sujeto, y el discurso en una unidad de posiciones. Esto es de relevancia para entender el populismo. Mientras para el marxismo los sujetos eran las clases sociales que, en tanto unidad, se constituían en torno a intereses determinados por su posición en las relaciones de producción, para Laclau, en cambio, el concepto de clase obrera refiere a los agentes que ocupan esa posición de sujeto y no a una clase. Crítica así la interpretación marxista de sujeto como clase social, diciendo que allí la unidad de la clase se piensa como futura y la representación como presente. Para Laclau, eso produce una escisión entre el obrero real y sus intereses representados por la vanguardia del partido. De modo que, tal representación es en sí misma una ficción ya que, si bien representa algo que existe, ese algo está ausente hoy, por lo tanto, el partido no representaría obreros

reales sino intereses históricos. La representación de los intereses históricos por parte del partido no es más que un discurso que, en tanto práctica articulatoria, constituye los mismos intereses que representa. Laclau, entonces, dirá que lo máximo que puede hacerse es hegemonizar ciertas demandas mediante una práctica articulatoria que las fije como momentos de un discurso que les dará un sentido contingente. Dirá Laclau que los sujetos políticos no pueden ser el origen de las relaciones sociales, aunque estén dotados de capacidades que le permitan esa práctica, porque toda experiencia social posible depende en última instancia de una articulación discursiva.

La unidad, en tanto totalidad, no subyace como racionalidad es un imposible, por lo cual toda positividad pasa a ser solo una metáfora. El pueblo como totalidad cerrada es un imposible, solo es práctica discursiva, y no puede ser determinado, definido,

fijado en su sentido, de una vez y para siempre. La identidad popular es precaria, lo que indica un alto grado de movilidad en las diferencias y torna imposible la representación.

Según Laclau y Mouffe, en el campo de lo social no puede hablarse de contradicción como en el campo de la lógica, ni de oposición como en el campo de lo físico, sino de antagonismo, reemplazando la noción de fuerzas opuestas por la de fuerzas enemigas. Por tanto, se da una relación antagónica cuando la intención de afirmar la identidad por parte de uno impide la afirmación de la identidad del otro, es decir, su ser objetivo es un símbolo de mí no ser. En el antagonismo el lenguaje sólo puede existir como manifestación, como metáfora. Si hay antagonismo ya hay identidades, donde la presencia de Uno impide el ser del Otro. La relación de antagonismo imposibilita la constitución de las identidades plenas. Por ejemplo, si A es un campesino y B es un propietario que impide a A ser campesino, A es una positividad que se opone a B en tanto otra positividad, pero A nombra a B como –A, o se nombra a sí mismo como -B. De este modo se produce lo que Laclau llama fracaso de la diferencia, es decir que la misma existencia de uno impide al otro su determinación. Por consiguiente, el lenguaje fracasa porque no hay palabras para definir al otro entonces, la forma de llenar ese vacío del lenguaje es la metáfora como alternativa a la constitución de lo social.

El sujeto se construye en el discurso, en su incorporación al campo de lo simbólico, el antagonismo impide esa constitución, por lo cual parecería que el antagonismo es el fracaso de una totalidad, pero pensar que una totalidad puede existir más allá de la articulación de las diferencias en el discurso, sería caer en el totalitarismo. Para salir del antagonismo Laclau plantea la lógica de la equivalencia, y la define como una relación entre términos diferentes -sino no sería una relación de equivalencia sino de identidad-, y subvierte aquello que impide el cierre parcial de lo social, al disolver las especificidades de cada posición. Es decir, subvierte la positividad de la diferencia de los elementos que pretende que todos expresen algo idéntico que los subyace.

## V. CONCLUSION

Puede concluirse, primero, que pueblo es un ethos-sujeto colectivo que juzga. Un grupo humano se hace pueblo juzgando, porque el acto de juzgar-valorar es constitutivo del ethos. Antes del acto de juzgar, no hay ni valores, ni cultura, ni sujeto, ni identidad, ni pueblo. Segundo, puede concluirse que es la conciencia de resistencia, o momento antagónico, y no el adoctrinamiento, aquello por lo cual un grupo humano, con una historia en común juzga y se constituye en pueblo como sujeto colectivo. Se intentó mostrar que es la contradicción o crisis lo que permite la constitución de esa identidad popular como posición discursiva de sujeto por un momento, es decir que es una identidad con-

tingente. La imposibilidad de constituir una identidad popular colectiva no es consecuencia de la dominación cultural sino de la deshumanización por necesidad económica que impide el momento político del juzgar, es decir, de tomar la palabra pública afirmándose en su posición antagónica diciendo nosotros estamos. La identidad de pueblo como sujeto colectivo es un movimiento que va de la multiplicidad a la unidad manteniendo la diferencia. Ese movimiento tiene como condición a la cultura como sapiencia antes que a la ciencia como verdades dogmáticas y adoctrinamiento. Por eso, considerar la representación de hombre como sujeto sin cuerpo, como categoría abstracta construida científicamente a priori, es decir allende de un pueblo y su cultura, no ayuda a entender a los pueblos. Valorar el cuerpo es la garantía de defender las condiciones humanas mínimas en que vive un cuerpo, es saber situado en una cultura particular.

## REFERENCIAS

Cuda, Emilce (2010) Catolicismo y Democracia en Estados Unidos, Buenos Aires, Ágape, 2010. Gera, Lucio (1974) "Cultura y dependencia a la luz de la reflexión teológica", Stromata 30, 1974, pp. 169-224. Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal, Hegemonía y Estrategia, Buenos Aires, Fondo de Cultura, 2004, p. 149. Marchart, Oliver (2009) El pensamiento político posfundacional, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2009.

# *CIENCIAS HUMANAS, INVESTIGACIÓNAPLICADA Y ACCIÓN AUDIOVISUAL COMUNITARIA EN LA RED VILLA HUDSON*

**IVÁN ALEJANDRO MANTERO MORTILLARO** (UNAJ) - **ANDREA MOLFETTA** (CONICET-UBA)

*Comunicación comunitaria | Talleres de cine | Vinculación | Florencio Varela*

## RESÚMEN

Nuestra ponencia describe la experiencia de vinculación comunitaria desenvuelta entre el CONICET, la UNAJ y la Red Villa Hudson, a través de la puesta en marcha de una serie de talleres de cine en simultáneo con un proyecto de investigación que dio marco conceptual y espacio reflexivo a este proyecto de vinculación audiovisual comunitaria de la UNAJ. En el texto, señalamos los cambios producidos en las ciencias humanas a partir de los estudios culturales, y avanzamos describiendo el modo como nuestro proyecto CONICET articula la investigación científica con la vinculación comunitaria en un modelo colaborativo de producción de conocimiento que apunta a la investigación aplicada. Describiremos la experiencia realizada, sus alcances y dificultades, así como una reflexión sobre la propuesta de la investigación-acción.

## PRESENTACIÓN

Nuestra comunicación apunta a comprender, analizar y debatir el sentido del saber que producimos y compartimos desde la universidad y, más especialmente, el sentido de nuestro accionar como profesionales de la educación superior y pública en el contexto actual de crisis del campo popular. Porque no sólo se trata de un saber del que disponemos y de otro que estamos dispuestos a producir, sino de cómo lo compartimos, lo ponemos en práctica, en qué territorios y con quienes. En otras

palabras, venimos a compartir con Uds la experiencia de la decisión política que tomamos sobre nuestra profesión como investigadores y docentes de y sobre el Conurbano Sur.

Desde la obra de Gramsci se presenta con urgencia la necesidad de reconfigurar las relaciones de la intelectualidad, por entonces aislada en las universidades. Aún hoy, muchas veces los investigadores están confinados en la especialización, aislando las disciplinas científicas, e incluso imponiendo categorías teóricas y métodos sobre la realidad, sin importar la singularidad de los hechos sociales estudiados, y mucho menos lo que sus propios actores elaboran para pensarse a si mismos. De este modo, las relaciones de la intelectualidad sufrieron un estancamiento que entró en crisis a partir del nacimiento del post-estructuralismo, y tornó imperioso debatir y devolverle al campo intelectual un sentido político y fáctico para su pensamiento social.

Por otra parte, la obra foucaultiana demuestra la profunda vinculación entre saber y poder, apuntando el estudio de lo que hoy conocemos como capitalismo cognitivo, en el que el saber constituye el bien principal, más importante aún que los bienes materiales o monetarios. Trabajar en una producción conjunta de conocimiento con las comunidades en que vivimos es, también, empoderarlas. No es casual el ataque sistemático que hoy sufren nuestras universidades.

Desde el surgimiento de los estudios culturales, en los años '60s, la necesidad de un vínculo orgánico de los intelectuales con sus contextos de estudio se abre paso. Desde Birmingham, los encargados de protagonizar esta revirada protagonizaron un desembarque maciso a los estudios de campo y, en especial, a los estudios de caso. Por otra parte, promovieron la divulgación científica más allá de las publicaciones especializadas, tendientes justamente a promover la figura de un intelectual de intervención y de un saber aplicado y compartido con el conjunto de la sociedad, paticipando de sus debates.

Para avanzar en todo esto, el primer paso de los estudios culturales fue reconocer, con espíritu democratizante, que cualquier producción cultural merecía estudio, sea popular o erudita, dentro o fuera de Europa, ya sean producciones urbanas o, incluso, periféricas. Al mismo tiempo, un esfuerzo interdisciplinario se tornó necesario para abrazar la complejidad de los objetos de la cultura. Ya no es la disciplina la que limita el aspecto a ser estudiado, sino que es el objeto el que nos solicita un estudio interdisciplinario para respetar su naturaleza y complejidad. Cuanto más profundizada es la comprensión de la singularidad cultural que estudiamos, mayor será nuestra capacidad de desenvolver una crítica incluso propositiva de la misma, de modo a que el intelectual se torne, al mismo tiempo, un interventor proponente, politizando nuestro rol y apuntando a la producción de un saber situado capaz de generar un cambio social en el contexto de nuestro trabajo.

Desde el paradigma de los estudios culturales, se entiende que son los objetos de estudio los que nos dicen a los investigadores cuál es la complejidad interdisciplinaria que necesitamos desplegar para abordarlos, así como los métodos pertinentes para ello. Erosionar las fronteras entre las disciplinas y sus métodos pasa a ser, así, nuestra obligación, tendiente a respetar la naturaleza de los objetos estudiados y a reconocer, inclusive, la parcialidad de nuestros marcos conceptuales e interpretativos de partida, una cuestión muy sensible desde la antropología moderna, y muy en especial, desde la antropología compartida.

En este mismo sentido, la propia producción del conocimiento pasa a ser entendida de modo colaborativo: los sujetos de la cultura no están en un laboratorio para ser observados acepticamente, sino que sólo a partir de nuestra vinculación con los mismos en el campo, manifiestan los sentidos

de sus realidades y experiencias, apuntándonos, ellos mismos, los espacios de acción y de interacción que podemos asumir.

Ya desde el campo específico de los estudios culturales del cine y el audiovisual, los años 70 significaron un período de fascinación respecto a los medios masivos de comunicación, antes ignorados por los estudios de la cultura "erudita", años en los que la crítica a los dispositivos mediáticos en cuanto herramientas de poder parecía estar presente apenas en Francia. Hoy, desde nuestro continente, así como desde nuestros barrios, realizar una crítica al modo como los medios masivos se oponen a la pluralización de las voces de la cultura, imponiendo una globalización uniformizante y represora, es más que necesaria, más aún frente al fracaso histórico de la experiencia de la Ley de Medios.

Los estudios culturales se ocupan, de todos estos modos, de politizar el saber, así como aquellos que lo producen y sus destinatarios, generando un tipo de vinculación co-responsable que nos trae, hoy, a participar de estas jornadas. Desde la ciencia necesitamos trabajar no sólo en una producción conocida como "pura", cuanto a colaborar a la resolución de los problemas de la realidad, generando diagnósticos y posibilidades de construcción social que apuntan a un modelo de ciencia aplicada y de impacto social. Pero antes, y hemos de afirmarlo, precisamos resistir en medio a una batalla que busca empobrecernos financieramente, mientras nos enriquecemos reuniéndonos y vitalizando nuestros vínculos con nuestros vecinos.

En nuestra investigación actual, Proyecto CONICET PIP0733, "El cine que nos empodera: mapeo, antropología visual y ensayos sobre el cine comunitario del GBA y de Cordoba (2005-2015)", el trabajo de campo y la vinculación que se desarrolló a partir el mismo contribuyeron tanto a la delimitación y caracterización del objeto de estudio, como al desarrollo del impacto social, configurándose como investigación aplicada. En ese sentido, la investigación está pensada no sólo para contribuir a las acciones comunitarias en curso sino como una acción comunitaria en sí misma. De esta manera los investigadores sociales nos tornamos actores sociales.

Partimos de un relevamiento de los actores intervinientes en distintas experiencias de cine y comunicación comunitaria, para elaborar un diagnóstico y pensar interacciones conjuntas con los actores de base para potencializar sus luchas en la conformación de redes, funcionando nosotros como vaso comunicante entre distintas experiencias sociales que, en principio, encontramos aisladas. En el caso del estudio del cine comunitario nuestra meta es estimular un movimiento cultural de la comunidad. A modo de ejemplo, en la ciudad de Córdoba, los dos talleres de mapeo colectivo que realizamos en 2016 funcionaron como estímulo para que los propios agentes del cine comunitario cordobés se decidieran a armar la red de Cine Social y Comunitario de Córdoba. En Buenos Aires, la situación mucho más atomizada de los actores del cine comunitario, un poco agravada por la extensión del territorio, nos demandó jugar otro papel que es el de funcionar como vasos vinculantes para romper dicho aislamiento, y es así que propusimos la creación de un Foro del Audiovisual Comunitario local. Así, hemos conseguido armar una articulación sinérgica entre actores diversos, entre los que podemos mencionar integrantes de organizaciones territoriales, promotores culturales independientes y municipales, realizadores audiovisuales, alumnos, docentes e investigadores universitarios.

En nuestro proyecto estudiamos el cine y el audiovisual comunitario a partir de una propuesta que lo analiza desde esta intensa proximidad. El mismo está radicado en la Sección de Antropología Social de la UBA, y está organizado en tres etapas que corresponen a la aplicación de tres campos disciplinares y metodológicos diferentes para el análisis. En el primer año, aplicamos las técnicas de la antropología audiovisual, realizando un árduo trabajo de entrevistas etnográficas (o en profundi-

dad) y observaciones participantes, que nos permitió acercarnos e identificar, uno a uno, los principales actores del audiovisual comunitario de la región. Al finalizar este primer año, pudimos aplicar la segunda técnica, vinculada a la cartografia experimental: los talleres de mapeo colectivo. Estos talleres nos permitieron reconstruir un territorio, entendido como algo que excede una concepción geográfica, para focalizarse en el mismo en cuanto espacio socialmente construido y habitado. En los mapas, todos los actores intervinientes representaron sus espacios de producción y exhibición audiovisual, y pudimos ponerlos en relación entre si, devolviéndolos al territorio con un entramado distinto. Al mismo tiempo, toos los talleres de mapeo colectivo fueron filmados, de modo a estudiar el tipo de saberes y los intercabios que se produjeron entre sus actores. En todos estos registros, y respetando la concepción misma del audiovisual comunitario, entendido como una producción cultural en la cual los procesos son más relevantes que los productos en si, el objetivo es comprender y analizar los sentidos de las prácticas y de los procesos que se desenvuelven dentro del mismo, sus modos de producción, exhibición y recepción. Por último, y como tarea aún pendiente, aplicaremos los preceptos de la semio-pragmática del cine para analizar los audiovisuales producidos, sus estéticas y los sentido vehiculados en estas producciones de auto-representación.

Fue en este primer relevamiento de actores que encontramos al hoy colega Ivan Mantero desenvolviendo su metodología de investigación-acción en territorio, e inmediatamente lo invitamos a sumarse al equipo, diversificando aún más, por las características de su trabajo, nuestro perfil metodológico de investigación.

El trabajo del Lic. Mantero, profesor de esta casa, representa un modo de relacionarse con el territorio muy distinto del que veníamos aplicando desde la etnografía, el mapeo y la observación participante, ya que la metodología de la investigación-acción presupone un contacto muy próximo entre los actores de la comunidad y los de la universidad, desenvolviendo un verdadero ida y vuelta que, espiralada y conjuntamente, hace progresar en simultáneo tanto la investigación universitaria, cuanto el trabajo de la comunidad. Esta proximidad de la investigación-acción, nos plantea el difícil límite entre el objeto y nosotros mismos, conduciéndonos hacia una autoreflexividad inevitable, también reconocida y estudiada desde la antropología. Es necesaria, en la investigación-acción, una lectura autocrítica para comprender cómo suceden nuestros intercambios, qué clase de premisas forman parte de nuestro propio marco interpretativo y cuáles no, al mismo tiempo que exige una abertura a las contingencias de los procesos conjuntos que termina influenciando el curso del propio trabajo.

## LA COMUNICACIÓN COMUNITARIA

Según Cardoso la perspectiva comunitaria concibe a la comunicación como "constitutiva de los seres humanos", lo cual contrasta con visiones lineales, instrumentales o que buscan efectos.

De este modo la comunicación comunitaria se diferencia de la dominante ya que como afirma Balán "a nosotros, de poco nos sirve que el vecino 'consuma' nuestros mensajes, porque necesitamos su movilización y su compromiso, y eso no se logra con "rebaños" de espectadores, sino con interlocutores críticos, solidarios y activos" (Balan;2002).

Al producir las comunidades su propia información, encarnan un rol activo y así se pone en juego una forma de construcción de sentidos orgánica con determinados modos de ser y estar en el mundo. Siempre que se actúa, se influye y se modifica el contexto (Mata;2009). Toda intervención implica una intervención política.

La experiencia que narraremos se desarrolla en configuraciones comunitarias propias de un barrio popular, muy golpeado por la ausencia de los servicios que debe garantizar el Estado, donde el empoderamiento comunicacional de los sectores subalternos plantea "el conflicto histórico a través del cual lo popular se define en cuanto movimiento de resistencia, de impugnación de la dominación estructural en nuestra sociedad"[1]. A propósito del concepto de "apropiación cultural", Adolfo Colombres dice que

> *la apropiación no es imposición ni aceptación indiscriminada, irreflexiva, sino un acto por naturaleza selectivo. Mediante este proceso, un sujeto individual o colectivo analiza los elementos de otra cultura y adopta los que considera convenientes a sus fines, incorporándolos a su patrimonio*

La comunicación comunitaria se inscribe, histórica y socialmente, en las prácticas culturales que emergen del principio de escisión (Gramsci), "esa pertinaz posición diferencial de los subalternos que les permite pensarse, aún en las situaciones de hegemonía más impenetrables, como distantes y diferentes de las clases dominantes"[2].

## LA RELACIÓN ENTRE LA UNIVERSIDAD Y EL TERRITORIO: LA VINCULACIÓN UNIVERSITARIA

La academia tiene una vasta historia de negación de lo popular. Pablo Alabarces se pregunta - interpelando a la academia- si ¿existe la cultura popular fuera del gesto que la suprime, de ese gesto que, despreocupado por las consecuencias violentas de la actitud académica, interroga sin más lo silenciado?[3]

Para reflexionar sobre esta relación, es necesario tener en cuenta que

> *la universidad representa históricamente en Latinoamérica un modo más de colonización (Lander;2000): la imposición de la legitimidad de un modo de conocer como único válido: el de la ciencia […] en desmedro de cualquier otro tipo de saber que será entonces ilegítimo, bárbaro, superfluo. La colonialidad del saber es uno de los modos de colonialidad del poder. Sin embargo, es también en Latinoamérica que estas formas de ejercicio del poder-saber son cuestionadas desde […] el papel instituyente de sus estudiantes en 1918. […] A partir del contacto que los estudiantes toman con el proletariado*[4]

Sin embargo, el triunfo de los estudiantes reformistas de 1918 no duraría mucho. Con Alvear en la presidencia, en noviembre de 1922 el gobierno decide ocupar con el ejército distintas universidades, reformar los estatutos limitando la participación estudiantil en el cogobierno con un claro sentido

1 Martín Barbero, Jesús, *Comunicación popular y los modelos trasnacionales*, en Chasqui Nº 8, CIESPAL, Quito, 1983.

2 Alabarces, P. y Rodríguez, M.G. (Comps). *Resistencias y mediaciones. Estudios sobre la cultura popular*. Buenos Aires. Paidos. 2008. Página 24.

3 Ibídem, Alabarces, P. y Rodríguez, M.G (Comps). *Resistencias y mediaciones*…

4 Guelman, Anahí. *La vinculación universidad-sociedad como eje de la discusión prospectiva acerca del papel de la Universidad*. En *Reflexiones prospectivas sobre la universidad pública* / Silvia Llomovatte ... [et al.] ; compilado por Silvia Llomovatte ; Fernanda Juarros ; Gabriela Kantarovich. 1a ed. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2014

antirreformista. "Es en medio de ese proceso conflictivo y contradictorio donde el impulso reformista comienza a ser limitado por las fuerzas de la restauración"[5].

Con estas referencias, para nada exhaustivas, queremos dar cuenta de las tensiones entre reforma y contrarreforma que marcan el derrotero del vínculo entre Universidad y territorio en los casi cien años que nos separan de la Reforma del 18. Estas tensiones fueron modificando el sentido inicial que tuvo el concepto de extensión al punto de entenderlo como "una extensión de lo que hacemos [en la Universidad], sin que ellos [los actores sociales del territorio] nos hayan solicitado nada, para que usen lo que a nosotros nos parece interesante y conveniente"6. Lejos de esto, viene bien recordar el sentido de extensión proclamado en el manifiesto Liminar de 1918, por los estudiantes de la Reforma, que la entienden como el camino para construir "un conocimiento siempre vinculado a los reclamos del medio y de la hora histórica, latinoamericana y mundial".

Cuestionando las prácticas extensionistas resignificadas por las fuerzas restauracionistas, hacia la década del '70 del siglo XX, Paulo Freire, en su libro ¿Extensión o Comunicación? plantea que la articulación entre la academia y el territorio "debe realizarse en situación gnoseológica, por tanto, dialógica y comunicativa" y critica que "la tendencia del extensionismo es caer, fácilmente, en el uso de técnicas de propaganda, de persuasión". Señala que esta tendencia se da en parte por la incomprensión de que "el proceso de comunicación humano no puede estar exento de los condicionamientos socio-culturales"[7].

El concepto de vinculación universitaria surge en el marco del debate acerca del tradicional concepto de extensión universitaria, dado que "las distintas formas de abordar este vínculo son decisorias para la construcción del papel de la educación superior"[8]. Como aporte a este debate, la UNAJ se propuso superar el concepto tradicional de Extensión Universitaria mediante políticas orientadas a:

> *un esquema de compromiso más activo con las problemáticas sociales, económicas o políticas de su ámbito territorial. Eso obliga a repensar creativamente la interacción con lo educativo y cultural, en el desarrollo de centros locales, y también el desarrollo de la comunicación a partir de los avances tecnológicos en el área audiovisual, ampliando y democratizando la información y el acceso al conocimiento*[9]

Es desde este lugar de la *vinculación universitaria*, que los proyectos de Extensión y Voluntariado que desarrollamos en Villa Hudson se proponen la construcción de conocimiento y de prácticas transformadoras de las problemáticas sociales, mediante un diálogo de saberes que tenga como horizonte el fortalecimiento de la organización del territorio mediante la incorporación de la comunicación audiovisual comunitaria como estrategia de desarrollo. Es por ello que compartimos la opinión de Eduardo Rinesi sobre que

---

5 Unzué, Martín (2012), *Historia del origen de la Universidad de Buenos Aires (A propósito de su 190º aniversario)*, en Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, unam-iisue/Universia, Vol. III, núm. 8, pp. 72-88, http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/262 [consulta: fecha de última consulta].

6 Dagnino, Renato. *Empezando por la extensión universitaria…* (sintetizada de una conferencia del Dr. Renato Dagnino en el gremio DUNLUP. Link: http://conadu.org.ar/conferencia-dal-dr-renato-dagnino-en-el-gremio-adulp/

7 Freire, Paulo (1973). *¿Extensión o comunicación?* Siglo XXI, México, 1984.

8 Ibídem, Guelman, Anahí. *La vinculación universidad-sociedad como eje…*

9 https://www.unaj.edu.ar/institucional/centro-de-politica-y-territorio/acerca-del-centro-de-politica-y-territorio/

> *es necesario pues que las universidades se tomen muy en serio, como parte de su obligación a garantizar el ejercicio del derecho popular al usufructo de sus capacidades ayudando a garantizar el ejercicio del derecho popular a la comunicación, la tarea de ensañar los oficios de la comunicación masiva. […] La universidad tiene hoy entre sus obligaciones, junto a la que ya señalamos, la de poner sus dispositivos de investigación y crítica al servicio del desnudamiento de los mecanismos ideológicos que operan por detrás de los mensajes que recibe toda la ciudadanía, la de contribuir a que esa misma ciudadanía pueda ser, ella misma, sujeto activo de esos procesos de comunicación masiva*[10]

Entendemos que esta obligación de la que habla Rinesi solo puede ser realizada si en nuestra acción y reflexión está siempre presente la crítica al rol colonizador tanto de la Universidad como del resto de las instituciones de poder y saber que conforman el Estado, porque justamente es "en esa relación de la Universidad con su contexto, a través de la intervención, de la producción de conocimiento (y también en la formación de sus especialistas, profesionales e investigadores) donde se manifiesta con fuerza el mandato funcional/colonizador"[11]. De no realizar esa crítica, por mejores que sean nuestras intenciones, funcionaríamos como agentes de esa colonización.

La importancia de las experiencias de vinculación universitarias reside en que es en "esos ámbitos en los que pueden construirse otras relaciones de saber/poder, donde pueden legitimarse, recuperarse y resignificarse otros saberes que permitan transitar o acompañar procesos de decolonialidad"[12].

En una crítica al universalismo euro-céntrico en la filosofía de Hegel (como parte de la crítica al euro-centrismo de la academia), Lander afirma que "La historia es universal en cuanto realización del espíritu universal. Pero de este espíritu universal no participan igualmente todos los pueblos"13 (Lander;2000). Solemos encontrar, en estas latitudes, como respuesta a este universalismo euro-céntrico (extensible al colonialismo cultural norteamericano iniciado el siglo pasado) la idea de "cultura nacional", noción que suele naturalizar el concepto de "Nación" que se cristaliza en el marco de las tensiones propias de las relaciones entre sectores subalternos y hegemónicos dentro de una misma sociedad, dentro de un mismo pueblo.

En consecuencia, los sectores subalternos de los países subdesarrollados son atravesados por un doble proceso de dominación cultural: el colonialismo cultural y el nacionalismo hegemónico.

Para que el conocimiento que se co-construya en el vínculo entre la Universidad y el territorio aporten a un horizonte de libertad y emancipación nacional es necesario deconstruir esas dominaciones culturales, comprender las huellas que han dejado en los sentidos que compartimos cotidianamente. "Lander identifica dos dimensiones naturalizadas de los saberes modernos que es preciso deconstruir: las separaciones o particiones del mundo de lo real y la articulación de los saberes modernos en el poder y las relaciones coloniales"[14].

---

10 Rinesi, Eduardo (2015). *Filosofía y política de la universidad*. Ediciones UNGS, 2015, p. 138.

11 Ibídem Guelman, Anahí. *La vinculación universidad-sociedad como eje…*

12 Ibídem Guelman, Anahí. *La vinculación universidad-sociedad como eje…*

13 Ibídem Guelman, Anahí. *La vinculación universidad-sociedad como eje…*

14 Ibídem Guelman, Anahí. *La vinculación universidad-sociedad como eje…*

Para que ese "mandato funcional/colonizador" que define a la institución universitaria no sea un obstáculo para (o podamos reducir su impacto negativo en) la co-construcción de prácticas y saberes entre la Universidad y el territorio, Zemelman propone

> *en lugar de mirada teórica, una mirada epistémica que pueda dar cuenta de lo real en su dinámica, en su movimiento, en su historicidad no acabada, en su devenir acaeciendo, teniendo en cuenta a los sujetos que construyen esa realidad, sujetos que las ciencias sociales desconocieron históricamente. […] Las categorías del pensamiento de Zemelman, constituyen el cimiento en que se apoya el esfuerzo por construir una relación de conocimiento que desactive la inercia de manejarse con estructuras parametrales a priori15.*

## ENFOQUE METODOLÓGICO

Entendemos el trabajo de vinculación universitaria en Villa Hudson "como la combinación entre procesos de investigación y procesos colectivos de co-participación en acciones con sujetos involucrados en los problemas con los que se trabaja"16.

A diferencia de las investigaciones formalizadas, en las que los diseños están pautados con anterioridad al trabajo de campo, para esta perspectiva "resulta más productivos diseños flexibles. Tal flexibilidad refiere, fundamentalmente, a la ausencia de algún tipo de estandarización previa, como pueden ser ciertas operacionalizaciones conceptuales, definición de variables o de hipótesis a comprobar" (Arquilli, 2011).

Con relación a los procesos de co-construcción de la cotidianidad sociocultural, Archilli señala que

> *en el espacio grupal, se produce un tipo de información sobre la cotidianeidad a modo de "datos convergentes" (C.Geertz;1994). Es decir, una información heterogénea y no estandarizada que, no obstante, permite analizar y explicar diferentes procesos en la medida que los sujetos que la producen se hallan implicados unos con otros. Se trata, como dice el autor, de una "red mutuamente reforzada de comprensiones sociales".*
> *Metodológicamente, ello nos permite incorporar al análisis las propias categorías y significados que los sujetos producen sobre la cotidianidad en la que están involucrados. La incorporación del lenguaje de los sujetos, posibilita que algunas de las propias categorías -lo que en la tradición de la investigación socioantropológica se ha denominado "categorías émicas"- pueden transformarse en clave para entender procesos socioculturales de un modo integral.*

En nuestro caso, durante estos casi seis años de trabajo conjunto con las organizaciones del territorio, el ámbito que tomamos como "espacio grupal" es la propia Red Villa Hudson, en la que convergen las diversas organizaciones del barrio para trabajar las propias necesidades. Lo que nos llevó a participar de las reuniones quincenales para comprender su red mutuamente reforzada de comprensiones sociales. Esto nos posibilita incorporar al análisis las propias categorías y significados que los miembros de las organizaciones producen sobre su propio contexto. Permitiéndonos comprender cuestiones identitarias, políticas y comunitarias particulares de ese colectivo.

---

15 Ibídem Guelman, Anahí. *La vinculación universidad-sociedad como eje…*

16 Archilli, Elena. *Antropología e investigación acción participativa. Reflexiones sobre algunas prácticas*, en *X Congreso Argentino de Antropología Social*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2011

Nuestra participación en la Red tuvo como eje el desarrollo conjunto de acciones tendientes a incorporar al audiovisual como una esfera de trabajo novedosa para el territorio, pero que los actores de la Red vieron como una necesidad. En torno a este eje giraron los propósitos de la acción conjunta. Esta acción consistió en la implementación de talleres de realización audiovisual dirigidos a ampliar la oferta cultural de niñas, niños y adolescentes, y sus propósitos variaron según las necesidades que los integrantes de la Red fueron identificando: fortalecer las experiencias culturales de los jóvenes dentro de la Escuela, aumentar la oferta cultural en zonas precarias del barrio, convocar a los "jóvenes de la esquina", etc.

Con relación a la investigación, nos propusimos construir ámbitos dialógicos en los que intercambiar reflexiones sobre las experiencias, poniendo el foco en la posibilidad de desarrollar en la Red prácticas que se inscriban en la perspectiva del audiovisual comunitario.

De estos espacios no participaron todos los actores de la red. Si bien el tema era planteado en las reuniones, solo algunos integrantes participaron del proceso de reflexión en torno al audiovisual comunitario, sobre todo algunos profesionales de las instituciones del territorio (Centro de Salud y Escuela principalmente), los que tuvieron una "participación voluntaria y reflexiva" (Archilli;2003).

Estas instancias se desarrollaron como configuraciones no formalizadas, adoptando distintas formas ad-hoc: espacios de debate en la propia reunión de red, reuniones específicas, grupo de mail y/o WhatsApp. No obstante la heterogeneidad de los modos de intercambio, y las fluctuaciones en la participación (lo que implica una falencia en la planificación), el intercambio se desarrolló con "claridad de objetivos, rigurosidad de encuadre, documentación del proceso"17, y esto nos permite afirmar que esta esfera del trabajo aportó sustancialmente a la definición de nuestra investigación.

Estos espacios dialógicos de reflexión en torno al tema del audiovisual comunitario fueron concebidos desde una "lógica recursiva-dialéctica que permita construcciones sucesivas en un proceso de investigación espiralado y en permanente objetivación reflexiva"18.

Vemos un impacto de la elaboración de estos espacios en el pasaje de los propósitos con los que iniciamos las acciones co-participadas (talleres para la comunidad que ampliaran la oferta cultural de niños, niñas y jóvenes) a la necesidad de construir una comisión audiovisual para incorporar la dimensión del audiovisual a la construcción de la Red, dado que "para ver realidades nuevas hay que necesitarlas […] lo que supone reconocer a esta, saber distanciarse de lo establecido"19 (H.Zemelman;2000). De este modo podemos identificar en esta experiencia espiralada, elementos metodológicos de la investigación-acción, a la que Kurt Lewin describe como un proceso de investigación que se modifica en espirales de reflexión y acción y en la que cada espiral incluye:

1. Aclarar y diagnosticar una situación práctica que ha de ser mejorada o un problema práctico que ha de ser resuelto.

2. Formular estrategias de acción para mejorar la situación o resolver el problema.

17 Ibídem, Lischetti, Mirtha. *Abordajes…*

18 Ibídem, Lischetti, Mirtha. *Abordajes…*

19 Zemelman, Hugo. *Conocimiento social y conflicto en América Latína*. Revista OSAL, 2000.

3. Desarrollar las estrategias de acción y evaluar su eficacia.

4. Aclarar la situación resultante mediante nuevas definiciones de problemas o de áreas a mejorar (y así sucesivamente en la siguiente espiral de reflexión y acción) (Elliott, 1990:317).20

Si bien la experiencia de reflexión y de acción eran (y son) propias de la Investigación-Acción, distintas circunstancias nos hicieron optar para la sistematización por una metodología propia de una investigación cualitativa de tipo etnográfico.

En primer lugar, no se logró constituir un equipo de investigación. Las fluctuaciones de la participación de docentes y estudiantes de la Universidad en las actividades del barrio imposibilitaron armar un equipo que pudiera planificar la investigación-acción. Por otro lado, para dotarse de un contexto de investigación, el docente que desarrolló la actividad se incorporó a un proyecto de investigación de CONICET21 más amplio, en torno al audiovisual en el conurbano sur. Esta experiencia fue enriquecedora para la investigación dado que colaboró a construir una necesaria distancia epistemológica y aportó otras miradas, pero este proyecto se desarrollaba con un enfoque metodológico diferente.

Estas dificultades impidieron la sistematización colectiva de las instancias de reflexiones, que si bien sirvieron para co-construir conocimiento y aplicarlo para modificar las prácticas, no se cristalizaron en una co-escritura de la investigación. Para subsanar esta falencia, optamos por tomar los registros de la experiencia de reflexión-acción como insumo de nuestra investigación, sumando la observación participante, las entrevistas en profundidad y otras fuentes documentales para desarrollar una metodología cualitativa de tipo etnográfico, de la que el presente trabajo es un primer producto.

## LA EXPERIENCIA

En el partido de Florencio Varela, en la localidad de Bosques se encuentra el barrio de Villa Hudson. Villa Hudson es un barrio joven, con una la población total de 20 mil personas que proveniente tanto de otros barrios y localidades de la provincia de Buenos Aires, como de otras provincias y también de países limítrofes. Existe un gran porcentaje de la población desocupada o con inserción laboral precaria, en el marco de la economía informal, con una importante dependencia de planes y programas de asistencia social; comedores comunitarios, etc.

En cuanto al nivel de educación de la población adulta, gran parte ha alcanzado el primario completo, aunque todavía se registran algunas situaciones de analfabetismo. En el caso de los adolescentes y jóvenes aparece un importante nivel de deserción en la educación secundaria.

Villa Hudson se caracteriza por ser un barrio con una fuerte impronta rural. Las calles son en su gran mayoría de tierra y se encuentra en muy mal estado. Las viviendas son precarias. Aunque existe una diferencia muy marcada entre la zona que se encuentra "delante del barrio" (en la avenida Lujan) y "el fondo" donde se encuentran las situaciones de mayor pobreza. Esta diferencia también se re-

20 Cordero Arrollo, Graciela. *Apuntes para caracterizar las similitudes y diferencias entre los proyectos de investigación-acción y el trabajo etnográfico*. Revista de Educación y Desarrollo, 1. Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, México, 2004

21 Proyecto de Investigación Plurianual (PIP) de CONICET *El cine que nos empodera*, dirigido por Phd. Andrea Molfetta.

gistra en la relación entre los vecinos y en que las instituciones del barrio (centro de salud, escuelas, jardines, sociedad de fomento, etc.) se encuentran concentradas "adelante".

## RED DE VILLA HUDSON

La Red Villa Hudson tuvo su originen en diferentes encuentros durante la década del 90, hasta establecerse formalmente en 2009. El trabajo de la red esta orientado a la construcción de espacios saludables en el barrio, para así a través de diferentes propuestas trabajar sobre las siguientes problemáticas: falta de espacios recreativos, culturales y educativos; escasez de recursos comunitarios; problemas de infraestructura a nivel institucional y obras de servicios públicos; consumo problemático en jóvenes; problemas ambientales y de salud a causa de la existencia de la tosquera en el barrio; violencia de género; imposibilidad de ingreso al barrio de patrullas y ambulancias por la situación de las calles; robos a vecinos e instituciones del barrio; deserción escolar en los adolescentes. De ella participan: Escuelas, Centro de Salud, Comedores Comunitarios, Asociaciones Civiles, Sociedad de Fomento, Caritas, etc., organizaciones e instituciones territoriales, que desarrollan un trabajo de una gran capilaridad dentro del tejido social.

En agosto de 2012, un grupo de docentes de la materia "Prácticas culturales" de la UNAJ nos acercamos a organizaciones e instituciones del barrio Villa Hudson para proponerles trabajar articuladamente algunas problemáticas del barrio desde la comunicación.

## 2012, COMIENZA EL TALLER AUDIOVISUAL

Nuestra primera actividad se desarrolló en la Escuela Secundaria n°16 ubicada en la zona "de adelante" del barrio. La directora Sandra De Negris y la orientadora educacional Lic. María Isabel Sánchez fueron nuestros referentes en el desarrollo de las tareas.

En 2012, la Escuela tenía solamente una orientación artística - un par de años más tarde incorporaría una segunda orientación en comunicación -, el proyecto institucional incluía la reflexión y producción, desde el arte, de obras sobre los problemas del barrio, la juventud, los derechos, etc.

En los primeros encuentros organizativos con las autoridades de la escuela, buscamos explicar nuestra idea sobre la necesidad de una alfabetización audiovisual crítica22 y la apropiación de esos lenguajes, mediante la realización audiovisual, como parte necesaria en el proceso de construcción del ciudadano en la actualidad. Las miradas de la directora y la orientadora educacional enriquecieron nuestra propuesta al sumar al debate el compromiso de la institución (directivos, docentes y estudiantes) con esa construcción, y elementos diagnósticos tanto de la población estudiantil como de la comunidad en la que se encuentra ubicada la escuela. Nos contaron de la participación de los estudiantes en actividades provinciales, proyectos sobre Derechos Humanos, Salud, Convivencia, Medio ambiente, entre otros.

22 La alfabetización audiovisual crítica es un proceso educativo orientado a desarrollar las herramientas necesarias para manejar con conciencia los dispositivos audiovisuales y sus productos, en una sociedad en la que los lenguajes audiovisuales modalizan la experiencia humana y son un canal privilegiado para la transmisión de la cultura.

El año 2012 terminó con la realización de un taller dirigido a estudiantes y jóvenes del barrio que se desarrolló en la ES nº16, que convocó a 8 docentes de la Universidad y que dio como resultado la realización de dos producciones: "¿Y qué hacemos con la lluvia?"23, cortometraje de ficción que aborda el tema de los derechos de niñas, niños y adolescentes vulnerados los días de lluvia por la falta de asfalto; y "La Tosquera mata", videominuto con técnica de stop motion24 que denuncia la presencia de una tosquera ilegal en la que ya han muerto muchos jóvenes y niños del barrio.

Esta experiencia dio lugar a que para el 2013 fueran los propios estudiantes de la ES n°16 los que nos convocaran para acompañarlos en un proyecto audiovisual que querían realizar: Un documental sobre el nacimiento del Centro de Estudiantes en la escuela.

## 2013, UNA EXPERIENCIA DE COMUNICACIÓN COMUNITARIA EN LA ESCUELA25

En 2013, como mencionamos antes, los estudiantes de la ES n°16 nos convocaron para acompañarlos en la realización de un documental sobre el nacimiento del Centro de Estudiantes de la escuela con el objetivo de presentarlo en el Encuentro de Jóvenes y Memoria26 de ese año. La organización estudiantil en los años anteriores venía funcionando como Cuerpo de Delegados y en 2013 se propusieron cumplimentar los pasos necesarios para desarrollar la campaña electoral y la elección de la dirección del Centro de Estudiantes. El proceso estuvo acompañado por docentes y directivos.

Los primeros meses del taller no solo fueron de introducción audiovisual sino que también definieron la dinámica del espacio. El año anterior, la experiencia fue de tan solo 7 encuentros y de una gran vertiginosidad, con la presencia de muchos talleristas de la Universidad, y de estudiantes de otras escuelas y programas. Ese año comenzaba con un solo tallerista y un proyecto de largo aliento.

El resultado de las elecciones estudiantiles generó una crisis en el funcionamiento del cuerpo de delegados, dado que los miembros más activos, habían perdido. Directivos, docentes y miembros del gabinete abordaban distintas iniciativas para atravesar la crisis y extraer aprendizajes. Todo en vano. En la crisis del centro de estudiantes se jugaban sentidos vinculados a las relaciones de poder que ningún resorte institucional pudo destrabar, tal vez porque la institución era parte del proceso. En una entrevista27 realizada unos meses después de los hechos la Lic. María Isabel Sánchez, orientadora educacional, reflexionaba sobre la crisis diciendo:

---

23 Link al cortometraje *¿Y qué hacemos con la lluvia?*: https://youtu.be/AkmCzuwaG8U

24 La palabra "stop motion" refiere a una técnica de animación que consiste en aparentar el movimiento de objetos estáticos por medio de una serie de imágenes fijas sucesivas

25 La experiencia de 2012 y 2013 en la ES nº16 se encuentra desarrollada con mayor profundidad en la ponencia "Cine comunitario en Villa Hudson, una herramienta de construcción ciudadana" presentada en el VII Congreso Nacional de Extensión Universitaria desarrollado en la UADER, Paraná, Entre Ríos, en 2016.

26 http://www.comisionporlamemoria.org/jovenesymemoria/el-programa.htm

27 Entrevista realizada a la Lic. María Isabel Sánchez, orientadora educacional, el 17 de junio de 2014, sobre experiencia de taller de cine en 2013 en la ES 16.

> *Esta cuestión del conflicto sobre quién tiene la representatividad está muy atravesada por cuestiones institucionales de saber y de poder. […] Esta cuestión de asumir cargos está más asociada al poder. Al poder dominar al otro, al poder imponer al otro, que también yo considero que es parte de sistema educativo. Nosotras en el sistema educativo estamos atravesadas por estas cuestiones, ¿no? Todavía tenemos este mandato: que el docente debe ejercer poder y autoridad, ¿sí? Si no, no puede educar.*

Luego de meses de crisis e inmovilismo, en septiembre se realiza, en el marco del taller, una asamblea con todos estudiantes. Los delegados en su conjunto habían tomado el espacio del taller como propio e identificaban al docente de la UNAJ como un mediador válido para las distintas partes. Se resolvió convocar a la directora y a algunos docentes a participar.

Con todos los actores en la asamblea se abordaron los distintos problemas, y se pudo establecer un diálogo en el que surgieron nuevos elementos que posibilitaron destrabar el conflicto. La institución valoró la mirada de los estudiantes, que lograron expresar con claridad tensiones que hasta ese momento no habían podido explicar.

Con relación a esa experiencia de comunicación comunitaria, donde todos los actores pudieron encontrar un espacio horizontal de diálogo, María Isabel opina

> *encontraron ellos el espacio de debate, que me pareció muy bueno porque dio la posibilidad de la palabra que era lo que nosotros queríamos, que ellos pudieran hablar, pero por el otro lado habían posturas muy estáticas, ¿no?, que no pudimos acordar. Directamente no había forma de acordar. [Esto sin perder de vista el contexto institucional, dado que] esta escuela es un lugar en donde los conflictos dentro de todo tienen un espacio, un lugar donde se puede hablar sobre los conflictos y hay una posibilidad de opinión28.*

Después de esa asamblea/taller se destrabó también el proceso de realización audiovisual y pudimos, entre octubre y noviembre, completar el documental29 y presentarla en el Encuentro Jóvenes y Memoria.

La crisis del año 2013 entorno al proceso de formación del Centro de Estudiantes, condujo también a la escuela a decidir nuevas formas de organización. María Isabel nos cuenta que para el 2014

> *Hemos hecho algunos formatos con esto de la participación: los chicos están viniendo a contra turno. El año pasado ¿te acordás que los sacábamos de los salones y hacíamos las asambleas?, este año vienen a contra turno, buscamos espacios en los que no se superpongan con ninguna asignatura y entonces es una participación más genuina. Es responsabilidad de ellos, los que quieran venir, no se los va a buscar, parte de ellos. Y por el otro lado esta cuestión de la responsabilidad del delegado también la transferimos a la asamblea de aula, ¿por qué? Porque todos pueden participar en el centro de estudiantes, el delegado tiene la responsabilidad de transmitir lo que sucede en la asamblea. Pero todos tienen la posibilidad de venir a contra turno en horarios en que no los afectan en la escuela y que quieran participar.*

28 Ibídem, Entrevista realizada a la Lic. María Isabel Sánchez

29 Link al documental *Centro de Estudiantes de la Escuela 16 de Villa Hudson*: https://youtu.be/qKQBCvOl-Ec

*Entonces bueno, estamos transformando esto de participar con responsabilidad y con un compromiso.*

*[…] También esto de que vengan en un horario que no sea "formalmente escolar" (aunque vengan a la escuela) también es un paso como para que ellos vean el centro de estudiantes desde otro lugar.*

*[…] Y la elección de las autoridades yo creo que vamos a tratar, no se si es la palabra direccionarla u orientarla para que no haya autoridades. […] Que no haya ni un presidente ni un secretario, sino que sea una dirección más horizontal.*30

Rescatamos esta experiencia porque en ella podemos observar procesos y características de la comunidad educativa de la escuela que pensamos que serán clave para el desarrollo algunos años después de la comisión audiovisual de la Red Villa Hudson. Ellos son:

- En primer lugar se puede observar cómo los procesos de comunicación comunitaria son dialógicos y horizontales, pese a las jerarquías que definan a sus miembros.

- Podemos observar en segundo lugar, una primera experiencia de un audiovisual comunitario, inscripto en las lógicas de la comunicación comunitaria, y cómo ese desarrollo habilitó un espacio de diálogo y construcción, incluso en un contexto de crisis.

- Por último, nos muestra cómo esta escuela en particular está constituida por una comunidad (Estudiantes, docentes, y directivos) capaz de desarrollar una mirada crítica en torno a lo instituido socialmente (en este caso la elección de autoridades ejecutivas para el Centro de Estudiantes mediante competencia electoral, tal y como lo establece la Ley 14.581 de la Provincia de Buenos Aires) y desarrollar un proceso instituyente de nuevas prácticas y formas de organización, coherentes con sus propias identidades y necesidades.

Estos elementos serán determinantes para el aporte que los estudiantes harán más adelante a la Red.

En 2014, luego de la experiencia de los dos años anteriores y ante la posibilidad de incorporar una nueva especialidad, la comunidad educativa elije la especialidad en "Comunicación". Vemos en esta elección una huella del aporte que la experiencia conjunta entre la escuela y la Universidad dejó en la comunidad educativa.

La incorporación de la orientación en Comunicación y los cambios realizados en el funcionamiento del centro de estudiantes, serán muy importantes para las futuras experiencias.

## SER PARTE DE LA RED

En 2012, paralelamente al desarrollo del taller en la escuela, nos invitaron a participar de las reuniones de la Red Villa Hudson. Esa participación nos sirvió para conocer más a fondo los problemas del barrio y aprender de la experiencia de organización comunitaria que llevan adelante. Ni para ellos, ni para nosotros, la intervención de la Universidad era algo que "bajaba", sino una construcción que debíamos realizar mancomunadamente. Es bajo esta perspectiva que nos sumamos a participar de las reuniones de la Red, para coordinar acciones, discutir problemáticas surgidas al calor de la actividad, proponer proyectos y madurar la mejor forma de intervenir.

30 Ibídem, Entrevista realizada a la Lic. María Isabel Sánchez

Finalmente, esta construcción mancomunada es significativa porque aporta al trabajo de la Red, que está fuertemente orientado a la organización y construcción de espacios saludables para el barrio y al trabajo de las diferentes problemáticas locales sobre las que busca impactar desde lo comunitario, en diálogo, articulación o interpelación a los distintos niveles del Estado.

## PENSAR LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA JUNTO CON LA RED

Durante 2013, la Red nos plantea la necesidad de trabajar con los jóvenes que no estaban dentro de las escuelas y fortalecer la actividad de las organizaciones que se encuentran en la parte más precaria del barrio, la parte de "atrás". Es así como en 2014 el taller se trasladó al Comedor Rincón de Esperanza.

Algunos de los problemas que se presentaban en ese contexto tenían que ver con cómo convocar a los jóvenes y cómo lograr la continuidad de la participación. Estos eran temas que habían surgido tanto en las reuniones de Red como en las conversaciones en la escuela. Fue justamente en una conversación con María Isabel Sánchez que surgió la idea de convocar a los estudiantes de la UNAJ. Porque los docentes podíamos acompañar, pero había algo de la dinámica de pares que no podíamos construir aunque fuéramos todos los días al barrio. Por eso pensamos que armar equipos mixtos entre jóvenes del barrio y estudiantes de la UNAJ (que también son jóvenes de los barrios de Florencio Varela) podía generar esa dinámica de construcción entre pares que era necesaria para dar proyección y continuidad a la participación de los jóvenes. Por otro lado los estudiantes de la UNAJ pondrían en juego 'naturalmente' sus prácticas como estudiantes y podrían actuar de facilitadores en los procesos grupales de trabajo.

Con esta idea dimos marcha a una convocatoria a estudiantes de la UNAJ para pensar juntos un proyecto de Voluntariado Universitario que terminaría siendo "Mostrando Villa Hudson". En el proyecto planteamos el rol de facilitadores de los estudiantes de la Universidad y la importancia de vincularse como universitarios con las dinámicas territoriales y, como en este caso con la Red, aprender de las experiencias de organización comunitaria.

Sin embargo nos parecía que faltaba algo para que la intervención fuera significativa para el fortalecimiento de las organizaciones y para que el proceso de apropiación de los medios y lenguajes de la comunicación audiovisual como herramienta comunitaria de construcción social lograra autonomía.

Ya habíamos logrado construir un espacio de trabajo horizontal entre la Red y los docentes de la UNAJ, casi como si fuéramos una organización más de la Red, y en base a esa construcción pensada la primera articulación institucional con el proyecto de Extensión Universitaria31. La articulación institucional fue el proyecto de Voluntariado "Mostrando Villa Hudson", que mediante la participación de los estudiantes de la UNAJ ofrecía la posibilidad de proyección y continuidad a la participación de los jóvenes. Pero, ¿qué pasaría si la universidad terminaba su proyecto o si por cuestiones ajenas al proyecto debía interrumpirlo? Notábamos que todo el proceso dependía de la presencia de la Universidad y esto era un problema que era necesario solucionar.

31 En 2012 presentamos a la Universidad el proyecto de extensión *Taller de realización Audiovisual en Villa Hudson*, en 2013 el proyecto de Voluntariado Universitario a la SPU *Mostrando Villa Hudson* y en 2014 el proyecto de extensión *Mediateca comunitaria en Villa Hudson*, también a la SPU.

Fue así que se nos ocurrió proponerle a la Red la elaboración de un proyecto para que ellos lo presentaran a Puntos de Cultura en la convocatoria 2013. La Red aprobó la propuesta y le propuso a la Sociedad de Fomento ser la organización que presente el proyecto. El proyecto buscaba consolidar la experiencia que veníamos llevando adelante entre la Universidad y la Red Villa Hudson para conformar una "Productora comunitaria de contenidos audiovisuales" en el barrio.

De esta manera pensamos en conformar tres articulaciones institucionales que funcionaran como un trípode sobre el que se apoyaría la construcción de la comunicación audiovisual como herramienta comunitaria para el fortalecimiento de las organizaciones e instituciones territoriales en el barrio de Villa Hudson.

Con miras a trabajar desde la comunicación comunitaria la problemática de la juventud, propusimos que era necesario que algunos miembros de las organizaciones de la Red participaran de los encuentros del taller. Entendíamos que para construir con los jóvenes del barrio prácticas saludables era necesario reforzar, o incluso reconstruir, los lazos comunitarios. En este sentido, compartir el espacio del taller con los integrantes de las organizaciones podría favorecer una construcción vincular con la Red que, en definitiva, era la red de contención que podían encontrar en el barrio.

No queríamos que fuera solamente una oferta cultural externa al barrio, una tradicional actividad de extensión universitaria. Queríamos que las actividades que pudiéramos hacer desde la UNAJ alimentaran una construcción propia, y para esto era necesario que el capital simbólico y humano de la Red se viera siempre fortalecido con nuestra actividad y no reemplazado, con todo lo que esa negación implica.

## 2014 Y 2015, EL TALLER EN RINCÓN DE ESPERANZA

En la reunión de Red se resuelve que algunos integrantes de las organizaciones e instituciones participen de los encuentros del taller en el Comedor Rincón de Esperanza, tomando la propuesta de fortalecer los vínculos de los jóvenes con la Red.

Convocar a los jóvenes es difícil, pero seis de ellos se suman al taller. El taller arranca con jóvenes, niños, integrantes de las organizaciones y estudiantes de la UNAJ. El primer proyecto es exitoso, sobre las largas mesas del comedor todos están concentradísimos en su trabajo. Hemos elegido un cuento y realizado una adaptación audiovisual mediante la técnica del Stop Motion. Tijeras, fibras y lápices pasan de mano en mano para hacer nacer a los personajes de "Mi casa"32.

Durante los primeros meses la propuesta funciona, luego, paulatinamente, empiezan a surgir complicaciones. Cada vez es más difícil lograr que los jóvenes participen. Los talleristas los vamos a buscar a la plaza para invitarlos a venir antes de cada encuentro. A veces vienen, a veces no. Algunos jóvenes consiguen trabajo y ya no tienen tiempo de asistir. Con la merma en la participación de los jóvenes, de a poco los miembros de las organizaciones dejan de participar, hasta que hacia la segunda parte del año ya no participan.

32 Link al corto *Mi casa*: https://youtu.be/dAwsWxMe-aw

Para el segundo cuatrimestre la configuración del taller había cambiado. Solamente participaban niñas y niños, los estudiantes de la UNAJ también comenzaron a dejar la actividad. Sin embargo el taller era vivido intensamente por los niños, en esta segunda parte del año, aparte de varios ejercicios audiovisuales, realizamos el cortometraje "El Penal"33.

En 2015 el taller quedaría nuevamente un solo tallerista y sin la impronta comunitaria inicial, tornándose una actividad cultural para los niños. Esta situación da cuenta tanto de las dificultades de la Universidad para constituir un equipo de trabajo estable, y de que todavía no estaban dadas las condiciones para que la red pudiera hacer de esta experiencia un motor para su desarrollo.

## REFERENCIAS


- Alabarces, P. y Rodríguez, M.G (Comps). Resistencias y mediaciones. Estudios sobre la cultura popular. Paidos, Buenos Aires, 2008.

- Ander Egg, E. (1967 [1965]). Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad. Buenos Aires: Humanitas. Citado por Lischetti en Abordajes…

- Archilli, Elena. Antropología e investigación acción participativa. Reflexiones sobre algunas prácticas, en X Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2011

- Balán, Eduardo y otros. Barrio Galaxia. Manual de comunicación comunitaria. Centro Nueva Tierra, Buenos Aires, 2000.

- Cardoso, Nelson. Apunte General Comunitaria (Versión 03.10). Documento de cátedra. Taller de Comunicación Comunitaria. Facultad de Ciencias Sociales, UBA, 2009.

- Cobo, Alejandro. ¿Es fácil hacer cine en la escuela con pocos recursos y muchos resultados? Editorial Biblos, Buenos Aires, 2008.

- Colombres, Adolfo. Nuevo Manual del Promotor Cultural I: bases teóricas de la acción. Ediciones del Sol, Buenos Aires, 2011.

- Cordero Arrollo, Graciela. Apuntes para caracterizar las similitudes y diferencias entre los proyectos de investigación-acción y el trabajo etnográfico. Revista de Educación y Desarrollo, 1. Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, México, 2004

- Dagnino, Renato. Empezando por la extensión universitaria… (sintetizada de una conferencia del Dr. Renato Dagnino en el gremio DUNLUP. Link: http://conadu.org.ar/conferencia-dal-dr-renato-dagnino-en-el-gremio-adulp/

- Freire, Paulo (1973). ¿Extensión o comunicación? Siglo XXI, México, 1984

- Foucault, Michel. Vigilar y Castigar, México, Siglo XXI, 1975/1998


33 Link al corto *El Penal*: https://youtu.be/7JlGJpLCZs4

- Guelman, Anahí. La vinculación universidad-sociedad como eje de la discusión prospectiva acerca del papel de la Universidad. En Reflexiones prospectivas sobre la universidad pública / Silvia Llomovatte ... [et al.] ; compilado por Silvia Llomovatte ; Fernanda Juarros ; Gabriela Kantarovich. 1a ed. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2014

- Gumucio Dagron, Alfonso. Aproximación Al Cine Comunitario en El cine comunitario en América Latina y el Caribe, © 2014 Friedrich-Ebert-Stiftung FES (Fundación Friedrich Ebert)

- Hall, Stuart. Codificación y decodificación en el discurso televisivo en CIC, Cuadernos de Información y comunicación, N° 9, Madrid 2004.

- Lander, Edgardo. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. En libro: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000. p. 246.

- Lipovetsky, Pilles. La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo, Barcelona, Editorial Anagrama, 1986.

- Lischetti, Mirtha. Abordajes para el trabajo con poblaciones. Participación Social y Prácticas Socio-Políticas, en Redes de Extensión. Revista de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Letras, nº1 (Digital), 2015.

- Martín Barbero, Jesús. Comunicación popular y los modelos trasnacionales, en Chasqui Nº 8, CIESPAL, Quito, 1983.

- Mata, María Cristina. Comunicación Comunitaria en pos de la palabra y la visibilidad social, en Área de Comunicación Comunitaria (compiladores). Construyendo comunidades… Reflexiones actuales sobre comunicación comunitaria. La Crujía, Buenos Aires, 2009.

- Nigro Patricia, La educación en medios de comunicación, contenido transversal, Magisterio, 2008.

- Piscitelli Alejandro, Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas del a participación, Buenos Aires, Editorial Santillana, Colección Aula XXI, 2009.

- Prieto Castillo Daniel, La comunicación en la educación, La Crujía, Buenos Aires, 2011.

- Rinesi, Eduardo (2015). "Filosofía y política de la universidad". Ediciones UNGS, 2015, p. 138.

- Santos, Boaventura de Souza. La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad, CASA, Fondo Editorial Casa de las Américas, Cuba, 2006.

- Unzué, Martín (2012), "Historia del origen de la Universidad de Buenos Aires (A propósito de su 190º aniversario)", en Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries), México, unam-iisue/ Universia, Vol. III, núm. 8, pp. 72-88, http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/262 [consulta: fecha de última consulta].

- Zemelman, Hugo. Conocimiento social y conflicto en América Latína. Revista OSAL, 2000.

# *"EL DEBATE DE LA INDEPENDENCIA": CONMEMORACIONES PATRIAS, ESTRATEGIAS ARGUMENTATIVAS Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS EN TALLER DE LECTURA Y ESCRITURA*

**YAEL TEJERO YOSOVITCH (UNAJ-CONICET) - LAURA KAPLAN**

*Bicentenario | Celebraciones | Prensa | Alfabetización académica*

1. La presente comunicación parte del proyecto de investigación titulado "El Bicentenario de la Independencia: identidades/memorias nacionales, locales y masivas. Un análisis desde la comunicación y la cultura", dirigido por la Dra. Mirta Amati y compuesto por docentes de las materias del Instituto de Estudios Iniciales. El objetivo que nos enmarca es el análisis de rituales y actos conmemorativos del Bicentenario de la Independencia ocurrido el 9 de julio de 2016, con especial interés en las prácticas culturales y las ceremonias oficiadas en las ciudades de Tucumán y de Florencio Varela.

Asimismo, una línea específica del proyecto se orienta a las representaciones de los acontecimientos en la prensa gráfica. Nuestra tarea de investigación en dicho equipo se enlaza con la tarea docente que llevamos a cabo en la asignatura Taller de Lectura y Escritura, orientada a ofrecer a los estudiantes herramientas de lectura y escritura académica como herramienta y práctica en la construcción de conocimiento. Antes de la segunda evaluación parcial, trabajamos específicamente con el tipo textual argumentativo y sus estrategias. Los objetivos principales para esta unidad consisten en la comprensión lectora de textos académicos o periodísticos de este tipo, el relevamiento de componentes básicos (problemática, hipótesis y argumentos) y la identificación de estrategias argumentativas entre las cuales vemos también algunas figuras retóricas y marcas de enunciación. Nuestro programa intenta abarcar unidades destinadas a textos de distintas clases y géneros en torno a cada uno de los ejes de las carreras: salud, ciencias sociales y tecnología.

Circunscriptos en estos dos marcos, la asignatura y el equipo de investigación, nuestra propuesta consiste en tomar dos textos argumentativos del corpus de prensa del proyecto y reflexionar sobre tres cuestiones: en primer lugar, la estructura y las estrategias argumentativas de ambos textos; en segundo lugar, la noción de independencia y de nación que están en juego; y finalmente, una posible estrategia de abordaje de este corpus en el aula del Taller. Nuestra tarea como docentes de Lectura y Escritura se inscribe en la práctica de "alfabetización académica". Según la especialista Paula Carlino, se trata de un proceso nunca del todo agotado, siempre en práctica. Su adquisición no es espontánea sino que requiere de un espacio en las aulas, orientado a comprender las prácticas discursivas a través de las cuales cada disciplina elabora el conocimiento. A diferencia de los estudios secundarios, la universidad no enseña un saber que se presupone verdadero sino que se proponen distintas perspectivas acerca de un mismo fenómeno (2002). Por eso, la enseñanza de estas estrategias resulta fundamental para los estudiantes del ciclo inicial. De este modo, consideramos que el análisis propuesto puede formar parte de nuestras actividades didácticas o bien ser accesibles para un auditorio integrado también por los estudiantes de UNAJ que ya han cursado la materia.

Tomaremos como material el dossier de notas del periódico *Página/12* publicado en la semana del 9 de julio de 2016 titulado "El debate por la Independencia", dirigido por Sergio Wischñevsky. De ese dossier trabajaremos con un artículo que se titula "Bicentenario, entre el pasado y el futuro", del Dr. Fabio Wasserman, historiador e investigador del Instituto Ravignani (UBA-CONICET).

2. El primer punto de partida será el análisis del texto en función de componentes y estrategias argumentativas. El texto de Fabio Wasserman parte del debate público en torno a la invitación del Rey Juan Carlos I en la conmemoración del Bicentenario de la Independencia y su presencia en Tucumán en los actos oficiales.

Antes de ingresar al contenido del texto, debemos decir que su ámbito de producción es el periodístico y por su estilo y estructura (Bajtín, 1978) se ubica dentro del género discursivo "nota de opinión". Su función última es persuadir y convencer a los lectores sobre un conjunto de ideas en el marco del Bicentenario de la Independencia. Sin embargo, por su temática es esperable la presencia no sólo de secuencias argumentativas sino, sobre todo, de secuencias narrativas orientadas a reponer eventos históricos (Adam, 1992).

Retomando el contenido del texto, podemos decir que Wasserman decide correr el foco de la polémica pública: mientras la opinión general se debate entre opiniones adversas sobre la presencia del Rey, Wasserman se pregunta por las ausencias:

> *Según trascendidos publicados por la prensa y que no fueron oficialmente desmentidos, el macrismo decidió restringir las invitaciones alegando que el acto será modesto y que la sala en la que se juró la independencia tiene poca capacidad. De ser cierto, se trataría de un argumento pueril, pues resulta evidente que el criterio de selección no es protocolar, y que es en clave política que deben ser interpretadas tanto las presencias como las ausencias.*

Si bien Wasserman hace una concesión al reconocer la presencia de la presidenta chilena Michelle Bachelet y del presidente paraguayo Horacio Cartes, señala la ausencia de otros presidentes latinoamericanos. Sin embargo, es una de esas ausencias la que conforma la problemática central de esta nota. El siguiente fragmento lo confirma:

> *(…) si hay un mandatario que por razones históricas debería estar presente, ese sin duda es Evo Morales, ya que en el Congreso de Tucumán también estuvieron representados algunos pueblos altoperuanos que hoy integran el Estado Plurinacional de Bolivia.*

Este primer párrafo se orienta a reponer una *narratio* que permite construir la trama a partir de la cual se desprende la problemática o polémica en la que interviene el autor. Planteamos esta problemática como un interrogante: ¿Qué aspectos de nuestra visión de la historia revela esta ausencia? Este interrogante implícito da lugar al desarrollo de una serie de ideas centrales enlazadas. Observemos en la continuación del párrafo 2: "Es que la omisión de Latinoamérica en general, y de Bolivia en particular, incluso en las discusiones suscitadas en estos días, revela algunos rasgos profundos de la sociedad argentina." A continuación, el autor ofrece una respuesta a ese interrogante: se refiere a la forma "parcial, fragmentada y anacrónica con la que miramos el proceso revolucionario e independentista". Esto permite desarrollar la idea de que la independencia de nuestra nación no fue proyectada como tal para los sujetos de la época sino que se fue dando a lo largo de diversos procesos históricos que pudieron tener otros resultados. Sobre esta hipótesis acerca del proceso histórico, Wasserman esboza un argumento que consiste en cuestionar la narración de un proceso de causa-consecuencia asumido oficialmente en los relatos históricos:

En ese sentido nos parece natural que el 9 de julio se declaró la independencia de la nación Argentina, completando así la revolución comenzada el 25 de mayo de 1810. Sin embargo, al iniciarse la revolución no era tan claro que su propósito fuera declarar la independencia, cuestión sobre la que sus principales protagonistas tenían distintas posiciones. Más importante aún, en el Congreso de Tucumán no estaba representada la nación argentina sino algunos de los pueblos que habían formado parte del Virreinato del Río de la Plata, cuyos diputados proclamaron la Independencia de las Provincias Unidas en Sudamérica.

Si al comienzo la narratio servía para reponer la trama que da pie a la polémica (a saber, las invitaciones protocolares al acto oficial del Bicentenario), en este caso se trata de una narración histórica que sirve para fundamentar la hipótesis. Observamos también otra estrategia argumentativa en juego: la disociación. Siguiendo el tratado de argumentación de Perelman y Olbrecht-Tyteca (1958), Alejandra Vitale y Analía Reale (1995) plantean que la disociación presupone la unidad primitiva de los elementos confundidos en el interior de una misma concepción, designados por una única noción: "La disociación de las nociones aparece siempre provocada por el deseo de suprimir una incompatibilidad, nacida de la confrontación de una tesis con otras, se trate de hechos, normas o verdades." Veamos qué sucede con el concepto de "sujeto político". En el texto de Wasserman no hay una disociación tal como lo definen las autoras –en el sentido de dos tipos de sujetos políticos- pero sí una distinción entre cuál era el sujeto político en 1816 y cuál en la época actual:

> *Pero no se trata tan sólo de que tenía otro nombre, o de que su territorio no se correspondía con el actual, sino de una diferencia radical en la forma de concebir a las comunidades políticas, pues aún no se había formulado el principio de las nacionalidades según el cual las naciones constituyen la expresión política de pueblos poseedores de rasgos distintivos, una historia en común y un territorio propio. Los sujetos políticos eran los pueblos, es decir, las ciudades o provincias que se consideraban soberanas, libres e independientes, y que por eso podían acordar o no su integración en una nación según su voluntad e interés.*

Asimismo, este fragmento contiene dos definiciones: la de nación y la de pueblo. Reale y Vitale sostienen que la definición es un procedimiento de identificación que otorga identidad completa a elementos cotejados: "El carácter argumentativo de las definiciones aparece claramente cuando existen definiciones distintas de un mismo término que pertenece al lenguaje natural. La definición pretende influir en el uso de la noción y en el conjunto del sistema de pensamiento." En la definición se cifra no sólo una explicación del concepto sino una perspectiva ideológica sobre este. Siguien-

do el tratado de argumentación de Perelman y Olbrechts-Tyteca, Reale y Vitale distinguen cuatro tipos de definiciones: en primer lugar, las definiciones normativas, que indican la forma en que se propone utilizar una palabra. En segundo lugar, las definiciones descriptivas, que señalan cuál es el sentido concedido a una palabra en cierto ambiente en un momento dado. En tercer lugar, las definiciones de condensación, que muestran los elementos esenciales de la definición descriptiva. Y por último, las definiciones complejas, que combinan, de forma variada, elementos de las tres clases anteriores. El autor dice que la definición ulterior de "naciones" significa "la expresión política de pueblos poseedores de rasgos distintivos, una historia en común y un territorio propio." El uso de esta definición es descriptivo y sirve para delimitar el sentido del concepto en ciertos ambientes y momentos determinados, posteriores a 1816. También aparece la noción de "pueblos" entendidos como ciudades o provincias que se consideran soberanas, libres e independientes y por eso pueden acordar o no su integración en una nación según su voluntad e interés. Estas delimitaciones conceptuales permiten comprender mejor los anacronismos y las confusiones presentes en muchos rituales conmemorativos, discursos celebratorios y materiales didácticos que circulan en torno al Bicentenario o que están presentes en prácticas culturales cotidianas.

El tercer párrafo retoma la narración histórica como principal herramienta argumentativa, pues a partir de esa secuencia se contrastan distintos proyectos emancipatorios en punga:

> *Mientras que algunos actores aspiraban a una mayor autonomía dentro del orden monárquico, o a dejar de depender de las capitales virreinales o intendenciales, como ya lo habían intentado las juntas de Charcas y La Paz en 1809, otros pretendían asumir la soberanía plena para emanciparse. Esta última posición es la que se fue imponiendo al calor de la revolución y de la guerra. Ahora bien, aún entre quienes propiciaban una ruptura total había diferencias en relación a qué implicaba la independencia. Por eso se enfrentaron quienes proponían constituir una soberanía única y un poder centralizado, con quienes defendían la soberanía de los pueblos reunidos en una confederación como el artiguismo.*

El cuarto párrafo se ocupa de reforzar la idea amplia de nación que estaba en juego en ese entonces:

> *El Congreso se integró con diputados de Buenos Aires, Córdoba, Catamarca, San Luis, San Juan, Mendoza, La Rioja, Santiago del Estero, Tucumán, Salta, Jujuy, y de tres pueblos del Alto Perú: Mizque, Chichas y Charcas. La decisión de denominar Provincias Unidas en Sud América al nuevo cuerpo político que se quiso constituir al declararse la independencia, expresaba la posibilidad de incorporar a los otros pueblos que habían formado parte del Virreinato: los altoperuanos que estaban bajo dominio de las fuerzas virreinales peruanas; Paraguay que se había autonomizado; Entre Ríos, Corrientes, Santa Fe, Misiones y la Banda Oriental (actual Uruguay) que integraban la Liga de los Pueblos Libres liderados por Artigas.*

Esta secuencia refuerza la idea de los pueblos como "sujetos políticos" que deciden o no unirse para declarar la independencia. Las naciones se constituyeron como resultado de ese proceso, más que como proyección o ideal. Eso sostiene el quinto y último párrafo:

> *Como sabemos, esto sucedería parcialmente. Tras años de enfrentamientos y de acuerdos, terminarían constituyéndose cuatro naciones independientes en lo que había sido el territorio del Virreinato del Río de la Plata: Argentina, Bolivia, Paraguay y Uruguay. Pero contra lo que muchas veces se sostiene, esto no fue consecuencia de una conspiración para debilitar a los americanos del sur, ni el robo de territorios que supuestamente le pertenecerían a la nación Argentina, ni una obra*

*de la providencia como argüía Mitre, sino el resultado de procesos históricos que podrían haber tenido otros desenlaces. La historia nos puede servir entonces para recordar que cada momento del pasado fue también un presente en el que se plantearon distintos futuros posibles. En ese sentido, y pensando en las ausencias y en las presencias, la conmemoración de la independencia debería constituir un acicate para que en este difícil presente también podamos pensar el futuro que queremos para nuestra nación y para nuestro continente.*

La argumentación se construye sobre la refutación de tres ideas: en primer lugar, la idea –ampliamente difundida- de que la constitución de cuatro naciones en Conosur fue meramente un resultado de estrategias de división por parte de adversarios externos. En segundo lugar, la idea de que la nación argentina habría sufrido el "robo" o la "pérdida" de territorios por parte de otras naciones limítrofes. Y finalmente, la idea providencialista que equipara la nación a una suerte de destino religioso.

En cualquiera de las tres posturas refutadas subyace la idea de nación argentina como comunidad de origen y de destino. Sin embargo, el presupuesto del que parte el autor es que la historia es contingente y que cada presente puede derivar en múltiples futuros posibles. Este presupuesto subyace a la hipótesis del texto: La independencia no fue la de la nación Argentina sino la del conjunto de pueblos que se nuclearon en el proceso emancipatorio de 1816. Si entendemos los actos patrios como ritualizaciones del pasado, las ausencias de ciertos mandatarios latinoamericanos resultan elocuentes: obliteran la historia y la noción de pueblo como sujeto político de la época, para reforzar una idea de nación que es anacrónica respecto de 1816.

A partir de la hipótesis histórica antes expuesta, que advierte al lector no especializado acerca de la distorsión y los anacronismos presentes en las consignas patrias, el autor retoma su presupuesto sobre la contingencia de la historia para reforzar en su conclusión: el pasado fue un presente donde muchos futuros fueron posibles. El presente puede ser visto de la misma manera. La analogía intenta, entonces, desterrar la idea de destino para pensar en la nación a partir de nuestra construcción. El epílogo del texto propone pensar el presente de la misma manera.

3. Pasaremos ahora al tema de la polifonía en el texto argumentativo. Cuando habla o cuando escribe, un autor no se contenta con dejar oír su voz sino que deja oír diversas voces. Ese fenómeno ha sido denominado "polifonía". Desde los fecundos textos de Mijail Bajtín, se ha afirmado que todos los discursos presentan como rasgo la polifonía. En efecto, y como veremos, todo enunciado es polifónico: si bien suele ser enunciado por un individuo, el hablante no produce un discurso enteramente original, sino que a menudo retoma la palabra de otros, explícitamente o no.

El carácter heteroglósico del lenguaje, según Bajtín, encuentra su primera fundamentación en la naturaleza dialógica del signo lingüístico. Si aceptamos que la palabra tiene una cara que viene determinada por la persona que la emite y otra que viene determinada por la persona a la que va dirigida, entonces cualquier enunciado tiene un carácter dialógico (Calsamiglia; Tusson, 1999). Los signos no pertenecen a las lenguas sino a la comunidad histórica que los ha utilizado. "El discurso encuentra el discurso del otro en todos los caminos, en todas las orientaciones que llevan a su objeto, y no puede dejar de entrar en interacción viva e intensa con él." (Bajtín, 1934-1935).

Calsamiglia y Tusón se refieren a los estudios de Bajtín bajo el rótulo de "translingüística", implicando así una concepción de la lengua como diálogo vivo y no como código. Esta concepción rompe

con la idea de un único sujeto hablante y propone que en un mismo discurso pueden hacerse presentes muchas voces ajenas. Para la representación del discurso al interior del discurso, Bajtín tiene en cuenta el discurso referido, el diálogo interior, la parodia, la ironía, el debate y la controversia. También las distintas variaciones entre un discurso más o menos distante, más o menos evaluado y más o menos explícito. La heteroglosia es precisamente, la multiplicidad de lenguajes y puntos de vista presentes en cada enunciado. Para una conciencia, la lengua en tanto objeto viviente y socioideológico está en la frontera entre uno mismo y el otro. La palabra, parcialmente ajena, se convierte en propia cuando el hablante imprime su propia intención. Pero antes de la apropiación, la palabra no existe en una suerte de versión neutra. No es el diccionario la fuente de un enunciado sino de enunciados anteriores de otros hablantes (otros contextos y otras intenciones) (Reyes, 1990; Calsamiglia; Tuson, 1999). Esto es fundamental a la hora de abordar las formas encubiertas de polifonía, como el caso de las alusiones o la ironía. Pero también es fundamental si lo pensamos a la luz del uso de la palabra "nación", puesto que hay, en torno a ella, una contienda de definiciones.

Retomando los estudios sobre polifonía, los aportes de Oswald Ducrot permitieron pensar que cada vez que alguien toma la palabra, construye un sujeto discursivo al cual va a llamar "locutor", distinto del "productor", es decir, el sujeto empírico que produce el enunciado. Así, es posible reconocer, en un mismo discurso, una diversidad de sujetos discursivos. Incluso puede haber un desdoblamiento en el mismo locutor, lo cual permite entender la autocrítica o el diálogo interior. Para explicar este fenómeno, el lingüista crea una tercera figura, el "enunciador": "El locutor puede evocar y atraer a su propio discurso una diversidad de voces (la propia -de otro tiempo o de otro espacio-, la ajena del interlocutor presente, la ajena ausente, voces proverbiales, voces anónimas)." (Ducrot). Las voces aportan puntos de vista o perspectivas con las que el locutor puede coincidir de manera más o menos próxima, o bien distanciarse. La polifonía, por consiguiente, cuestiona la unicidad del emisor y permite la diversidad de voces en los textos.

Los aportes de Jacqueline Authier (1982) también fueron fundamentales. La autora se refiere, por un lado, a la "heterogeneidad mostrada" para explicar la inserción explícita del discurso de otros en el propio discurso (con marcas que lo delimitan) y la "heterogeneidad constitutiva" para indicar discursos ajenos que ingresan en el discurso propio sin que encontremos señales explícitas que lo manifiesten. En cuanto a la primera variante, Authier señala la utilización de marcas prosódicas en la oralidad y signos gráficos y verbales que permiten identificar la cita. Toda cita tiene un discurso de base y un discurso citado. Según los signos gráficos que lo identifican, pueden ser citas de estilo directo o indirecto (en el segundo caso, además de la entonación y la desaparición de marcas tipográficas como los dos puntos y las comillas, cambia también el centro deíctico).

En cuanto a la segunda variante, es decir, la "heterogeneidad constitutiva", se trata de una forma solapada de introducir en el propio enunciado la voz de otros. Authier incluye aquí el discurso indirecto encubierto (discurso indirecto libre), los refranes y la ironía.

La observación que Dominique Maingueneau ofrece de estos dos fenómenos presenta cierta originalidad. En *Análisis de textos de comunicación* (2009) reconoce que hay una herencia "escolar" en la idea de que es posible "transformar" un estilo en otro dado que ambos tienen, cada uno, su propia lógica. En otras palabras, no es más o menos fiel que el discurso indirecto. Son dos estrategias diferentes.

En el mismo libro antes citado, Maingueneau realiza algunas distinciones mínimas coherentes con la postura de Ducrot. El locutor (aquel que realiza la enunciación, aquel que dice "yo" o "aquí",

independientemente de quién realiza la producción material del enunciado) tiene varios roles: es responsable de sus puntos de vista, sirve como punto de referencia de los señaladores y puede poner en escena otras voces además de la suya; puede tratarse de la voz de cualquier individuo, tanto aquel a quien se dirige como la de una tercera persona, un conjunto colectivo de gente o una fuente que no es necesariamente un individuo sino una entidad. El locutor que se plantea como no responsable del punto de vista que incluye en su enunciado: puede permanecer neutro, puede adherir a él o refutarlo.

Pensemos ahora en las formas de polifonía presentes en el texto. A la hora de plantear la polémica, el autor repone los enunciados emitidos por el gobierno nacional en relación con las invitaciones protocolares al acto oficial. Dice el artículo:

> *"Según trascendidos publicados por la prensa y que no fueron oficialmente desmentidos, el macrismo decidió restringir las invitaciones alegando que el acto será modesto y que la sala en la que se juró la independencia tiene poca capacidad. De ser cierto, se trataría de un argumento pueril, pues resulta evidente que el criterio de selección no es protocolar, y que es en clave política que deben ser interpretadas tanto las presencias como las ausencias." (Párrafo 1)*

La voz del gobierno es citada a partir del discurso indirecto a través de lo que Authier llama "heterogeneidad mostrada" a través de frases como "según trascendidos publicados por la prensa…" o "alegando que el acto será modesto…". El enunciado que sigue, de carácter concesivo ("De ser cierto"), permite al autor introducir su posición respecto de esta afirmación a partir de subjetivemas (pueril) y frases que expresan modalidad de certeza ("resulta evidente") antes de presentar la perspectiva desde la cual interpretará el acto: "es en clave política que deben ser interpretadas tanto las presencias como las ausencias".

En el párrafo que sigue a continuación, también se reponen las afirmaciones de la prensa en torno a las ausencias, a partir de formas de heterogeneidad mostrada, como el discurso indirecto, con algún fragmento entrecomillado citado de manera directa:

> *"Algunas de estas últimas [ausencias] han sido señaladas por la prensa, como la de los expresidentes argentinos, quienes no fueron convocados para 'no generar discordia', apelando al curioso argumento de que así se fortalecería la unidad nacional. Pero hay otras de las cuales se ha dicho poco y nada, y es la de los presidentes latinoamericanos pues, al parecer, sólo la chilena Bachelet y el paraguayo Cartes participarán de la ceremonia." (Párrafo 1)*

Sin embargo, en este enunciado se hace uso también de un subjetivema que a partir de la ironía descalifica el argumento esgrimido por el gobierno nacional ("curioso argumento") y de la modalidad del verbo en condicional ("se fortalecería la unidad nacional"). El uso del condicional constituye una forma de heterogeneidad constitutiva en la medida en que no se hace explícita la cita pero se marca distancia respecto de esa voz enunciativa, que al decir de Ducrot, no es la del productor del enunciado.

Vemos dos movimientos del autor: primero, refuta las explicaciones logísticas de la restricción de invitaciones para proceder al análisis político de las ausencias. Luego, se corre de la justificación política de la ausencia de ex mandatarios argentinos –aquella que decía abogar por la 'unidad nacional' y evitar discordia- para analizar la ausencia de mandatarios latinoamericanos. En una lectura atenta, uno observa que la frase adjudicada al Gobierno Nacional y expresada en condicional como marca

de distanciamiento ("así se fortalecería la unidad nacional") entraña una noción de lo "nacional" con la que el autor va a polemizar: aquella noción contemporánea y anacrónica en el análisis de los hechos de 1816, donde los sujetos políticos eran los pueblos. Si entendiéramos lo nacional bajo nociones cercanas a los procesos de 1816, la presencia de representantes del Estado Plurinacional de Bolivia sería insoslayable, justamente en virtud de la "unidad nacional" propugnada. He aquí un ejemplo del modo en que el signo lingüístico entraña en sí mismo una diversidad de voces.

Finalmente, veremos en la siguiente frase dos cuestiones: por un lado, la inclusión de la preposición "contra", como modo de introducir una idea comúnmente sostenida por un colectivo de gente o bien por el mismo Bartolomé Mitre; y por otro, el uso de la negación como forma de polifonía, pues cuando se niega algo, aquello que se está negando se presupone que ha sido dicho por un adversario (Maingueneau, 2009):

> *"Pero contra lo que muchas veces se sostiene, esto no fue consecuencia de una conspiración para debilitar a los americanos del sur, ni el robo de territorios que supuestamente le pertenecerían a la nación Argentina, ni una obra de la providencia como argüía Mitre, sino el resultado de procesos históricos que podrían haber tenido otros desenlaces." (Párrafo 5)*

Asimismo, vemos como aparecen marcas de modalidad ("supuestamente") y el uso del condicional ("le pertenecerían") como marcas de polifonía y de distanciamiento respecto de ese enunciador incluido en el texto. Lo que se refuta, insistimos, es la idea de nación como comunidad de origen y de destino, para enfatizar la contingencia de los hechos históricos (lo que no significa arbitrariedad). Luego de la refutación, aparece entonces la idea del autor.

4. En este último punto nos interesa desarrollar la idea de nación y proponer una actividad didáctica. Esta consiste en la lectura de dos o tres definiciones de nación según distintos teóricos. Luego, leer en clase un conjunto acotado de fragmentos de enunciados tomados de discursos de actos conmemorativos donde la idea de nación está asociada a definiciones diversas. A partir de esa lectura, la propuesta es identificar en clase la definición de nación que subyace en esos enunciados. El objetivo es demostrar que merced al carácter heteroglósico del lenguaje y al valor polifónico del signo lingüístico, la definición de un concepto supone una perspectiva ideológica y/o epistemológica. De ahí la importancia de la definición como estrategia argumentativa.

## REFERENCIAS

Adam, J.M. *Los textos: tipos y prototipos. Relato, descripción, argumentación, explicación, diálogos.* Paris: Nathan, 1992.

Authier-Revuz, Jacqueline (1978). "Heterogeneidades enunciativas". En: *Langage*, 73, pp. 98-111.

Bajtín, Mijail (1978). "El problema de los géneros discursivos". En *Estética de la creación verbal.* Buenos Aires: Siglo XXI, 1982.

Calsamiglia Blancafort, Helena; Tesón Valls, Amparo. Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel, 1999.

Carlino, Paula (2003). "Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles".

*Educere Investigación*, Año VI, N° 20. Enero-marzo de 2006.

-------- (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ducrot, Oswald (1984). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Edicial, 2001.

Genette, Gérard (1982). *Palimpsestos*. Paris: Seuil.

Kerbrat – Orecchioni, Catherine (1993). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje.* Buenos Aires: Edicial.

López Casanova, Martina; Sozzi, Martín (coord.). *Taller de Lectura y Escritura. Fuentes y textos propios en el inicio de la formación universitaria.* Florencio Varela: UNAJ, 2014.

Maingueneau, Dominique (2009). *Análisis de textos de comunicación*. Buenos Aires.

Marafioti, Roberto (2003). *Los patrones de la argumentación.* Buenos Aires: Biblos.

Perelman, Chaim; Olbrecht-Tyteca, Lucie (1958). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica.* Barcelona: Gredos, 1989.

Plantin, Christian (2005). *La argumentación. Historia, teorías, perspectivas.* Buenos Aires: Biblios, 2012.

Reale, Analía y Alejandra Vitale, *La argumentación. Una aproximación retórico-discursiva*. Colección "Cuadernos de Lectura", Buenos Aires, Ars Editorial, 1995.

# *LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO EXPERIENCIA. REFLEXIONES PRELIMINARES DEL TRABAJO DE EXTENSIÓN EN EL GRUPO VIRTUAL LEA*

**CAROLINA CECILIA BARTALINI** (UNAJ-CONICET)

*Lectura | Escritura | Experiencia | Literatura | Entornos virtuales*

## RESUMEN

El propósito de esta comunicación es reflexionar en torno a la experiencia del grupo "LEA: Literatura, Experiencia, Arte", un entorno cerrado y creado para compartir lecturas literarios, conversar sobre ellas y establecer asociaciones con otros discursos y experiencias. La propuesta primaria estuvo motivada por cierta necesidad que muchos estudiantes han manifestado por leer literatura pero "no saber por dónde empezar". Es decir, la ocurrencia de un deseo de contactarse con textos del ámbito literario que no solo colaboren en sus procesos de formación en la lecto-escritura académica, que involucra inevitablemente la lectura como práctica habitual, sino también que satisfagan la curiosidad por conocer autores y lecturas que los interpelen de forma personal y colectiva. El objetivo es vincular a los estudiantes con la lectura y reflexionar sobre sus alcances en la vida privada y pública, así como indagar en las formas de escritura desde la experiencia en géneros autobiográficos que también colaboren en los procesos de subjetivación a través de la redacción de relatos donde, según Giorgio Agamben, se produce el pasaje de la vivencia a la experiencia (1978) a través de la toma de posición en el sistema lingüístico y discursivo. De este modo, se comentará esta primera experiencia en el grupo LEA a partir de la observación de las dinámicas construidas y el análisis de las representaciones sobre la lectura y la escritura en textos de reflexión autorreferencial escritos por los/las estudiantes.

# INTRODUCCIÓN

El propósito de esta ponencia es transmitir algunas reflexiones y conclusiones preliminares en torno a la experiencia que comencé a llevar a cabo el primer cuatrimestre de 2017 con estudiantes del Taller de Lectura y Escritura en un espacio virtual (un grupo cerrado en Facebook) donde docentes y estudiantes actuales y pasados son invitados a compartir lecturas literarias, conversar sobre ellas y establecer asociaciones con otros discursos y experiencias. El grupo se llama "LEA: Literatura, Arte, Experiencia" y funciona desde abril del 2017. La propuesta se basa en la necesidad que muchos estudiantes han manifestado en las clases por leer literatura pero "no saber por dónde empezar". Es decir, el deseo de contactarse con textos del ámbito literario que no solo colaboren en sus procesos de formación en la lecto-escritura académica, que involucra inevitablemente la lectura como práctica habitual, sino también que satisfagan la curiosidad por conocer autores y lecturas que los interpelen de forma personal y colectiva.[1]

La dinámica del grupo virtual LEA consistió en un primer momento en la publicación de textos breves –poemas, relatos, artículos de revistas culturales, fragmentos de novelas, etc.– en torno a temas que surgieron de las clases, o bien de las intervenciones de los estudiantes en el mismo espacio. La selección de los textos obedece a ciertos temas o procedimientos literarios que problematizan algunas zonas de nuestra experiencia presente como sujetos históricos, con la idea de que a partir de esas mismas lecturas y el diálogo, se potencie la noción de experiencia entendida como el agenciamiento de la vivencia a través del lenguaje que favorezca la empatía como elemento afectivo de la comprensión (LaCapra, 2005). En un segundo momento, el grupo ha ido adoptando un nuevo espesor gracias a la pluralidad de voces que comenzaron a surgir. Las intervenciones de otros docentes de la cátedra, a quiénes en principio invité a compartir una "recomendación de lectura",[2] fue cobrando más espacio han ido haciendo publicaciones diversas, siempre motivadas por esta noción de experiencia de lectura: compartir textos que los hayan interpelado y/o sensibilizado. A su vez los estudiantes fueron comenzando a intervenir con comentarios y recomendaciones de autores y textos que habían leído y querían compartir con el grupo. A medida que los docentes y estudiantes comenzaron a interactuar, la dinámica del grupo se fue enriqueciendo así como el número de participantes que comenzó con los alumnos de mi comisión del Taller de Lectura y Escritura y en este momento ya cuenta con más de doscientos miembros.

El objetivo general fue vincular a los estudiantes con la lectura y reflexionar sobre sus alcances en la vida privada y pública, así como indagar en las formas de escritura desde la experiencia en géneros autobiográficos que también colaboren en los procesos de subjetivación a través de la redacción de relatos donde, según Giorgio Agamben, se produce el pasaje de la vivencia a la experiencia (1978) a través de la toma de posición en el sistema lingüístico y discursivo. De este modo, en este trabajo comentaré algunas reflexiones sobre esta primera experiencia en el grupo LEA a partir de la observación de las dinámicas construidas y el análisis de las representaciones sobre la lectura y la escritura en textos de reflexión autorreferencial escritos por los/as alumnos/as. Para esto, observaré algunas

1 En un primer momento, la dinámica de publicación estuvo a mi cargo proponiendo "zonas" periódicas: los lunes se publica un poema con una imagen, los jueves un relato. Otra zona es la de las lecturas recomendadas: un docente de la cátedra propone una lectura y escribe un breve texto que ubique esa lectura en su experiencia personal, su vivencia con ese texto. Otra sección incipiente en la invitación a escritores a publicar sus recomendaciones y, también por supuesto, a que se integren al grupo.

2 El Taller de Lectura y Escritura forma parte del ciclo inicial que los estudiantes de todas las carreras deben cursar, y depende del Instituto de Estudios Iniciales.

ideas surgidas de una encuesta realizada al primer grupo que participó en el entorno virtual LEA (los estudiantes de la comisión a mi cargo durante el primer cuatrimestre del año 2017) y ciertas cuestiones teóricas y prácticas que dan sostén a las reflexiones que motivaron la creación del grupo virtual.

## PALABRAS Y SILENCIOS

Giorgio Agamben en Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia (2015 [1978]) retoma la tesis de Walter Benjamin (2008) en "El narrador" sobre el fin de la experiencia después de la Primera Guerra Mundial, cuando los hombres volvían del frente sin relatos, sin palabras: "mudos". Agamben plantea que no son solamente las grandes catástrofes o las terribles vivencias las que perforan la posibilidad humana de "hacer experiencia" y transmitirla, sino también las condiciones materiales cotidianas: la vida ajetreada de la ciudad, la cultura del espectáculo, de lo efímero, de lo intrascendente, incluso, la sobre-abundancia de información. Los modos de vida urbanos, signados por la velocidad y la inseguridad propia del sistema neoliberal, colaboran en la despersonalización de la vivencia en un mundo paradójicamente atravesado por el constante fluir del habla y la escritura. Vivimos rodeados de palabras, están por todos lados a donde miremos. Si visualizáramos, por ejemplo, un momento viajando en colectivo, ¿qué veríamos? Carteles en las calles, publicidades, mensajes de texto que nos llegan, redes sociales en las que participamos o recordamos, continuos luminosos que atraen nuestra vista y pasan noticias elegidas; podemos tener un libro, un diario, una revista en las manos o mirar de reojo los papeles del compañero/a de viaje, también responder correos electrónicos, o aún pensar en forma de "mensaje" para un futuro muro de Facebook (en el que contemos alguna situación vista o leída en el mismo colectivo). Los ejemplos abundan.

Las palabras nos rodean, el discurso social atraviesa y construye nuestra subjetividad, el modo mediante el cual percibimos y actuamos en el mundo. Sin embargo, ¿cuánto de todo este fluir lingüístico constituye para nosotros verdaderas experiencias significativas? O, dicho de otro modo, ¿cómo motivar la reflexión crítica sobre el lenguaje y la vivencia de modo que ambas sean posibles de ser dichas, puestas en discurso? Este es uno de los interrogantes que inician nuestra tarea en el Taller de Lectura y Escritura de la Universidad Nacional Arturo Jauretche3 donde trabajamos problematizando justamente los axiomas sobre la lengua (y el habla) con los que los estudiantes llegan a cursar. Dado que es una materia del Ciclo Inicial, la reflexión sobre la lectura y la escritura necesariamente nos enfrenta con ciertas categorías asociadas al valor y al prestigio de las lenguas y los ámbitos de producción discursivos, muchas de ellas provenientes de los niveles previos de escolarización. Así, es preciso poner en tensión algunas nociones que permitan una indagación más profunda, como por ejemplo, los géneros discursivos y los tipos textuales, como también los criterios pragmáticos que restringen los pactos de lectura y escritura en un momento dado del discurso social (Angenot, 2012).

Siguiendo las tesis de Walter Benjamin (1972) en "La obra de arte en la época de la reproductibilidad técnica" los diferentes paradigmas técnicos modifican la relación entre discurso y subjetividad (también la subjetividad está construida según ese estado de la técnica): "dentro de los grandes espacios históricos de tiempo se modifican junto con toda existencia de las colectividades humanas, el modo y la manera de su percepción sensorial. Dichos modos y maneras en que esta percepción se organiza, el medio en el que acontecen, están condicionados no solo natural, sino también his-

3 Fue precisamente con este grupo que inicié el grupo virtual LEA, y parte de la encuesta, como comentaré luego, plantea preguntas en torno a sus participaciones, lecturas y experiencias con los textos allí publicados.

tóricamente". Los modos de construcción del relato se ven atravesados por el discurso social y las modificaciones de la técnica en cuanto a posibilidad de experimentar el tiempo presente, siempre en vínculo con las huellas del pasado. El proceso de apropiación de la lengua es el movimiento que se produce, de acuerdo con la teoría de Emile Benveniste (1999), en la enunciación cuando un locutor asume el aparato formal de la lengua e implanta al otro delante de él. Este proceso, que es inherentemente dialógico, implica un posicionamiento en el sistema lingüístico, la enunciación en cuanto acción de lenguaje instaura dos órdenes de significación: uno semiótico, como "el modo de significación que es propio del signo lingüístico y que lo constituye como unidad", y otro semántico, que refiere al modo de significación del discurso, en tanto producción de significados y sentidos inevitablemente sociales (Benveniste en Agamben, 2015: 74). Así, lo semiótico plantea el reconocimiento y lo semántico requiere de la comprensión. Dos estrategias que se aúnan en la lectura y la escritura, especialmente en los ámbitos multimediales en los que nos movemos en la actualidad. Apropiarse de la lengua significa también un proceso de reconocimiento y comprensión de los sistemas genéricos con los que organizamos, leemos y decimos el mundo. El ejercicio de la lengua estándar, por lo tanto, necesita de la observación de estos dos órdenes del discurso, así como el posicionamiento del sujeto de enunciación, aunque sea luego diluído a través de diversos mecanismos de ocultamiento del yo, propios del discurso académico.

En la primera clase del Taller de Lectura y Escritura que comenzamos este cuatrimestre les pedí a los alumnos que respondieran tres preguntas: ¿para qué leemos?, ¿para qué escribimos?, ¿en qué situaciones lo hacemos? Las respuestas no se hicieron esperar y fluyeron por diversas zonas y matices del habla como acción verbal. Las anoté en el pizarrón y analizamos sus sentidos y alcances. En general, fueron verbos como transmitir, comunicar, informar, facilitar, persuadir, convencer, ampliar [el vocabulario], tanto para la primera como la segunda respuesta. Finalmente, aparecieron variantes que sí se hicieron esperar y que sólo surgieron por mis re-preguntas: también se lee y se escribe por gusto, por entretenimiento. Me llamó la atención esta demora y se los dije. Los estudiantes se rieron. Entonces consulté: ¿qué pasa cuando queremos transmitir una historia? Esta acción de lectura y escritura tampoco había aparecido hasta el momento. "Contar", "relatar", "narrar", las formas verbales que aluden a las acciones de comunicar una experiencia, un suceso, una serie de eventos en el orden temporal. Analizando la situación con los estudiantes, concluyeron en que "contar" sería equivalente a "informar".

Me quedé pensando. Por supuesto, no es lo mismo: las intencionalidades de los hablantes son distintas y las textualidades, estructuras textuales, también lo son. Sabemos que el texto explicativo-informativo expresa conocimientos o temas nuevos de orden universal, no hay hechos, excepto que sean ejemplos, tampoco cronología temporal; mucho menos personajes, una voz que guía al lector, un narrador, así como una ubicación espacio-temporal, un conflicto, una resolución: todos estos son rasgos del tipo textual narrativo. Sin embargo, en primera instancia los estudiantes intuitivamente afirmaron que narrar e informar son acciones, por lo menos, muy parecidas. Retomando la idea de Giorgio Agamben (2015) sobre el fin de la experiencia en el capitalismo tardío, interpreto que este solapamiento en las observaciones de los estudiantes sobre las intenciones comunicativas podría ser el síntoma de un estado del discurso social (Angenot, 2012) contemporáneo en el cual estamos desacostumbrándonos a narrar, aunque lo hagamos, no lo percibimos como tal. Si cuando contamos una historia (una vivencia, una anécdota, una experiencia de vida o incluso un chisme) creemos que estamos informando, trabajamos con formas discursivas propias de la cultura del espectáculo imperante. Reproducimos una lógica que nos interpela todo el tiempo a recibir y producir información, en la cual somos mediadores entre fuerzas de mercado que nos exceden y moldean nuestros discursos y subjetividades. Dicho con Agamben: "en la actualidad, cualquier discurso sobre la expe-

riencia debe partir de la constatación de que ya no es algo realizable. Pues así como fue privado de su biografía, al hombre contemporáneo se la ha expropiado su experiencia: más bien la incapacidad de tener y transmitir experiencias quizás sea uno de los pocos datos ciertos de que dispone sobre sí mismo" (Agamben, 2015: 7).

Entendemos la idea de "discurso social" en la línea de Marc Angenot, como una serie de prácticas discursivas que configuran modos de ver la realidad y, entonces, crean la realidad. El discurso social, entendido como "todo lo que se dice y escribe en un estado de sociedad, todo lo que se imprime, todo lo que se habla públicamente o se representa hoy en medios electrónicos, todo lo que se narra y argumenta" (Angenot, 2012: 22), funciona establecimiento y reproduciendo legitimidades, validaciones, en el sentido de hacer públicos ciertos gustos, opiniones, informaciones, imponerlas como modos válidos y prestigiosos. Esto se percibe también en las formas textuales. El discurso social establece a su vez modos prototípicos, imitables, de construir discursos. Lo vemos claramente en las redes sociales, que afectan la forma en que pensamos, imaginando el modo, preciso, puntual, efectista que necesitaríamos usar para publicar algo en Facebook o Twitter.

Así las cosas, frente a la tercera pregunta del diálogo inicial con mis estudiantes del TLyE –¿en qué situaciones leemos y escribimos?– el silencio se hizo presente. Vengo escuchando y leyendo en las autobiografías que escriben al comienzo de la cursada, que no leen ni escriben cotidianamente. Frente a la pregunta, y luego de un silencio prolongado, tres alumnos dijeron que leen libros, novelas, cuentos. Pregunté si leen diarios: dijeron que no. Pregunté si leen revistas, tampoco. Entonces, ¿cómo se informan? Mayoritariamente afirmaron que lo hacen en redes sociales, tanto de "posteos" de contactos como de las páginas de canales de noticias que siguen. Insistí: ¿cómo las leen? Con el celular, dijeron. ¿Qué otras cosas leen o escriben con el celular? Chats, muros de redes sociales, diarios, revistas, incluso, foros y novelas digitales. Entonces, ¿cómo es que dicen que no leen ni escriben?

Es interesante el recorrido que tuvimos que hacer para llegar a la meta-reflexión sobre las prácticas reales de lectura y escritura en nuestra cultura digital. No quisiera que se malinterprete esta descripción. Lejos está la intención evaluativa tan común en las salas de profesores de las escuelas secundarias: "los chicos no leen". Afirmación que refuerza esta representación sobre la lectura y la escritura como una carencia, un discurso sacralizado al que pocos tienen acceso. Sabemos que vivimos en un mundo atravesado por el lenguaje escrito, sin embargo, ¿por qué estas prácticas de lectura y escritura cotidianas no son observadas como tales?

En una encuesta que realizaron los estudiantes del TLyL del primer cuatrimestre del 20174 sólo el 29% respondió que escribe "cotidianamente"; el 37,5% respondió que no escribe "en ninguna situación"; el resto afirma hacerlo en "el trabajo" o "en grupos de estudio", en "las clases de otras materias". Con respecto a la lectura, el 70,83% de los encuestados responde que lee "páginas de Internet", el 45,83% observa que lee "diarios", el 37,5% que lee "libros", y sólo el 12,7% responde que no lee "en ninguna situación". Es claro que la auto-percepción de la lectura es mayor que la de la escritura, y probablemente obedezca a una realidad: las prácticas de escritura son menores que las de lectura en el mundo digital. En este sentido, aunque no es el objetivo del artículo, deberíamos indagar en las teorías que afirman la "democratización" de la voz en la era de la cultura digital, en tanto que percibir "informaciones" de forma pasiva ni siquiera es considerado por la mayoría de los alumnos como

4 En este punto me parece importante insistir en que los/as alumnos/as del Taller de Lectura y Escritura están cursando las primeras materias del Ciclo Inicial de sus carreras en la Universidad, por lo tanto, es frecuente que nuestro taller sea la primera cursada universitaria, o bien, que constituya una de sus primeras materias.

lectura. Y en este punto, considero que lo que se deja ver son las representaciones sociales sobre el sentido de "leer" y de "escribir" como acciones activas que se desarrollan en determinados espacios del saber (que los alumnos señalan como la Universidad, la escuela, los libros) y no en otros, aunque efectivamente sucedan cotidianamente -como los entornos virtuales-.

Si consideramos el papel determinante que el discurso social adopta en la construcción y reproducción de "representaciones sociales" que "rigen nuestra relación con el mundo y los demás" e intervienen en los procesos de "definición de identidades" sociales (Jodelet, 1989: 7), podemos afirmar preliminarmente que las representaciones que los alumnos manifiestan sobre sus prácticas de lectura y escritura reproducen una lógica de exclusión: ellos "no leen ni escriben", a pesar que efectivamente lo hagan, sino que esas acciones se llevan a cabo en los ámbitos a los que quieren acceder.5 La lectura y la escritura, tal como son auto-percibidas, son espacios sacralizados, excluyentes, y, a la vez, expresiones de deseo. Se expresan como zonas a las que se quiere "pertenecer". Esta auto-percepción carente de dos prácticas que todos los alumnos que llegan a la Universidad desempeñan habitualmente desde hace por lo menos diez años (considerando la escuela primaria y la secundaria como las instituciones donde efectivamente se aprende el código escrito) es significativa y no deberíamos desestimarla puesto que nos interpela a reconsiderar qué rol desempañamos como docentes en este sistema de creencias, en este estado del discurso social.

Sabemos que las prácticas de lectura y escritura son procesos que no se desarrollan de manera directa con el aprendizaje del código, sino que, por el contrario, van ampliándose a lo largo de la vida y en las diferentes situaciones en las que interactuamos: desde el aprendizaje de la conformación silábica, a la palabra, a la frase y la oración, luego al texto, sus estructuras, normas de puntuación, tipos textuales que organizan lo decible, los temas, las formas, los recursos, géneros discursivos que involucran modos de decir, fórmulas, cadencias, estilos, registros, variedades lingüísticas en uso, pautas pragmáticas. Leer y escribir es un largo proceso: cada vez que nos encontramos en una situación discursiva novedosa que requiera de un nuevo género que debamos aprender a decodificar y producir, seguimos aprendiendo. Ahora bien, volviendo a la cuestión de la experiencia, si es como dicen los estudiantes, estas prácticas efectivas de lectura y escritura no estarían constituyendo experiencia, en tanto que no son narrables, o mejor, dicho, no son observadas como tales. ¿De qué modos puede la literatura conducir a dinámicas de configuración de experiencia vitales, sin caer en los modos cristalizados que hacen de la literatura un espacio elitista, que el sistema escolar se ha encargado de producir y reproducir?

## RELATOS EXPERIMENTALES

La posibilidad de unir y establecer relatos es la manera mediante la cual las comunidades han transmitido desde tiempos inmemoriales sus saberes, historias, hallazgos, sus venturas, peligros y afectos. El relato se vuelve una de las formas de la experiencia, a la vez que el leer relatos puede también funcionar como catalizador de experiencias pasadas y futuras, como motor de reflexión, introspección y asociación de sentidos sociales y comunitarios. "Todo discurso sobre la experiencia –afirma Agamben– debe partir hoy de la constatación de que ésta ya no es algo que aún se ofrezca al hacer. Puesto que, así como ha sido privado de su biografía, al hombre contemporáneo le ha sido expropiada su experiencia: antes bien, la incapacidad de hacer y transmitir experiencias quizás sea uno

5 Debo observar que la encuesta fue realizada de manera anónima, en algunos casos en papel y en otros a través de un formulario de encuestas virtual. Por esto, no indico la autoría de las citas.

de los pocos datos ciertos de los que dispone sobre sí mismo". Así, la lectura literaria nos ofrece un ámbito privilegiado para recuperar y construir espacios de experiencia porque nos interpela como sujetos individuales y sociales. Es este espacio límite, y a la vez prolífero, la zona que me interesa abordar en el grupo LEA -Literatura, Experiencia, Arte.

¿Cuál es la potencia de la literatura?, ¿es posible pensar la literatura como transformadora del mundo, de nuestro pequeño mundo, y de nuestra comunidad?, ¿puede la literatura conectarnos con la experiencia propia y ajena, ponernos en lugar del otro, ver desde sus ojos, y a la vez mirarnos desde esa mirada ajena?, ¿nos permite el diálogo sobre el discurso estético establecer experiencias que nos ubiquen en una memoria individual, familiar y social de nuestra comunidad, a la vez que potenciar las estrategias de asociación y crítica? Formarse en y con la literatura (en sentido amplio: ficción, ensayos, artículos), en la trama de los grandes relatos, permite al lector ir tejiendo expectativas, sentidos, uniendo las distintas partes, resignificando aquellas otras que aún no se comprenden, almacenando en su memoria el hilo argumental central e ir adosando a él todos los demás hechos y detalles de la historia para conformar un todo atrayente e inolvidable" (Levinsky, 2015). Desde esta perspectiva, consideramos la lectura como una *experiencia*: la experiencia de leer, sentir, pensar, dialogar y construir sentidos amplios que recuperen espacios de la imaginación y de la reflexión sobre los procesos culturales y que nos ubican en la construcción constante de una memoria personal y social. Esta es la propuesta: leer, dialogar y conocer zonas de la literatura que alumbren tanto el camino de la "comprensión y la escritura" como de la práctica vital y comunitaria.

Desde la palabra *experiencia* podemos comenzar a percibir los textos como espacios luminosos que nos interpelan como sujetos sensibles y sociales. Jorge Larrosa (2003) expresa que la experiencia no debe confundirse con la experimentación: la experiencia se piensa desde la pasión, no desde las categorías dicotómicas del positivismo: existencia y experiencia se constituyen mutuamente; e incluso, experiencia y sentido, esa inseparable unión entre vivencia y construcción vital, da sentidos a lo vivido. La experiencia no es lo mismo que la vivencia, la distinción radica, desde la perspectiva de Larrosa, en que la experiencia no es la mera práctica sino que debe pensarse "no desde la acción sino desde la pasión, desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo". Leer un texto nos conduce no solamente a dialogar sobre sus temáticas y sus modos de representar, sino que también allí encontramos la dimensión de la lengua en su propio uso: cada texto es un episodio de la lengua. Su lectura nos lleva a pensar qué sentidos se ponen en juego, de qué formas, y de allí –de la dimensión sonora y sustancial de nuestra lengua materna– surgirá, junto con la reflexión y el tiempo para detenerse e indagar en la propia vivencia, *la experiencia de la lectura*, la única forma de que *realmente* cobre sentido para uno y desde uno en relación con nuestro presente y nuestra historia.

Otro de los aspectos de la encuesta que realicé a los estudiantes del TlyE indaga en los modos en que los estudiantes perciben sus experiencias con la lectura y la escritura en la escuela secundaria. Varios respondieron que el eje estaba puesto en copiar: "En algunas materias las respuestas a las preguntas que debíamos contestar estaban en el manual a simple vista, evitándonos el trabajo de análisis y comprensión, tan necesarios"; "Nunca se elaboran textos, copiábamos mucho de los libros. No se leía casi nunca en clase, no comprendíamos mucho lo que hacíamos".[6] Esta práctica del copiado se reproduce en la universidad. Los docentes del Taller de Lectura y Escritura sabemos que lograr transformar la mera copia en reformulación es una tarea ardua sobre la cual no siempre obtenemos

6 La consigna que guía esta actividad consiste en la escritura de un relato de vida en torno a las experiencias de los estudiantes con respecto a la escritura y la lectura.

buenos resultados, en el sentido de lograr desandarla. Los estudiantes incluso justifican la opción de copia indicando que "la información está" como si lo que se evaluara fuera la información pura y dura y no los procesos de interpretación (en cuanto a la lectura) y posibilidades de explicación autónomas (en cuanto a la escritura).

A pesar de estas actividades tediosas de copia que los estudiantes asocian con las prácticas de la lectura y la escritura de la escuela secundaria, también se observa en los textos autobiográficos otro tipo de experiencias. Cabe destacar que estas no surgieron en la encuesta pero sí en una instancia más "libre" de escritura narrativa que realizamos en la primera clase del taller.[7] Los estudiantes suelen contar vivencias significativas con docentes de literatura, experiencias de lectura de libros y textos que los "marcaron", e incluso actividades de escritura literaria o deseos de hacerlo como espacios postergados frente al devenir de la vida, el trabajo, la familia, los estudios. La literatura se sigue asociando a las zonas del placer, aquellas que no aparecían en la clase inicial cuando el eje estaba puesto en "¿para qué leer y escribir?" ¿Por qué el gusto y el placer no pueden percibirse como prácticas dignas, o al menos esperables, de ser mencionadas en una clase de estudios universitarios?

Roland Barthes en "Diez razones para escribir" (2007 [1969]) reflexiona que escribe "por una necesidad de placer que, como es sabido, guarda relación con el encanto erótico […] porque la escritura descentra el habla, el individuo, la persona, realiza un trabajo cuyo origen es indiscernible, […] para cumplir cometidos ideológicos o contra-ideológicos, […] para satisfacer a amigos e irritar a enemigos, para contribuir a agrietar el sistema simbólico de nuestra sociedad" (41-2). La lectura y la escritura son prácticas emancipadoras, son dinámicas de reconocimiento e indagación textual que van de la mano con indagaciones de sentidos, formas, géneros, ideas. Leer y escribir produce en nosotros experiencias significativas si esa actividad nos interpela, nos involucra, hace de nosotros sujetos pensantes, cuestionadores de nuestras propias formas de decir y de leer en el mismo proceso de agenciamiento enunciativo. De lo contrario, existe el riesgo de caer, de nuevo, en la "mera copia", tanto textual como cultural.

La Universidad se configura como ámbito propicio al cuestionamiento, como espacio de reflexión y de indagación, por tanto, ¿qué papel tiene la lectura y la escritura en nuestra institución? Creemos que además de las prácticas de lectura específicas, se vuelve necesario indagar en otras zonas que converjan hacia la potencialidad de las experiencias significativas de los estudiantes. Creemos que la lectura y la escritura asociadas al placer pueden desempeñar este papel. Daniel Link en "Leer, experimentar", una conferencia brindada en la Segunda Jornada de la Cátedra del Taller de Lectura y Escritura (2015) analiza que "si hemos atravesado ya enteramente los ciclos históricos de la lectura como notación (la época de la reproductibilidad artesanal) y la lectura como interpretación (la época de la reproductibilidad analógica), se abre ante nosotros la puerta inmensa, en la época de la reproductibilidad digital, de la lectura como *experimentación*" (Link, 2017: 161).

La experimentación, tan propia de las ciencias exactas y naturales, parece haberse perdido en las ciencias sociales y humanas. Experimentar, hacer experiencia, transformar la vivencias en lenguaje y en este gesto apoderarse de ellas, constituirse en sujetos autónomos y críticos, sujetos de narración, pueden ser formas potentes de articular no sólo experiencias significativas de aprendizaje sino también de vínculos comunitarios, relaciones de uno con la historia personal como sujetos históricos que somos. Ubicarse

7 Así como la dinámica es fluctuante y grupalmente constructiva, también es preciso mantener la atención a estas cuestiones que son propias de los entornos virtuales a los que nos estamos acercando y, también nosotros los docentes, haciendo experiencia con ellos.

en un relato, subjetivarse, nos permite vernos y reconocernos como funciones, como partes de un relato mayor, una historia compartida que es a la vez individual y social. En definitiva, si como afirma Joan Scott (2001) la vivencia sólo se transforma en experiencia a partir de un acto de lenguaje, la autoridad y la legitimación de la propia voz también vienen de la mano de este acto de traducción emancipador.

La experiencia escribe Teresa de Lauretis es el proceso por el cual se construye la subjetividad para todos los seres sociales, a través de ese proceso uno se ubica o es ubicado en la realidad social y de ese modo percibe y comprende como subjetivas (referidas y originadas en uno mismo) esas relaciones materiales, económicas e interpersonales -que de hecho son sociales, y en una perspectiva más amplia, históricas (De Lauretis, 1984: 53). Siguiendo a Gayatri Spivak, Joan Scott plantea que es en el discurso, lo semántico, en términos de Benveniste (1999), donde se construyen los significados y las identidades, "en la experiencia de ser nombrado o clasificado o de auto-nombrarse y definirse se constituye experiencia e identidad (Scott, 2001: 66). Dar testimonio de sí mismo es leer y experimentar, dejarse interpelar por el texto, así como escribir desde uno mismo, sobre uno mismo: poder escribirse y leerse en el texto.

## LEER Y COMPARTIR

Como dijimos, el objetivo principal del grupo "LEA -Literatura, Experiencia, Arte" fue presentar a los estudiantes diversos textos literarios que inviten a la reflexión y el diálogo sobre diferentes temáticas presentes en la literatura, la cultura y la historia a través de la selección de textos breves, su lectura compartida y la conversación crítica que motive la asociación con otros discursos de la tradición y la actualidad, así como con otras esferas de la cultura y la *praxis* vital. A la vez, el proyecto se formula como un espacio de desarrollo e incentivo de la práctica lectora que brinde herramientas a los estudiantes para leer, hacer experiencia con la lectura y conocer autores y problemas de nuestra cultura, y que los involucre con la producción, la circulación y la reflexión sobre las relaciones entre discurso y sociedad. La dinámica de trabajo consiste en la invitación a los estudiantes de diversas comisiones a participar de un grupo cerrado de Facebook moderado por un docente, en este caso, yo misma. Sin embargo, fui observando que los estudiantes comenzaron a compartir lecturas, por lo tanto, quité la opción de "moderación", que implica que la persona a cargo del grupo debe "aceptar" o "rechazar" las intervenciones, dado que, luego de conversarlo con compañeros/as docentes participando del grupo virtual, advertimos que este mecanismo podía restringir la voluntad de publicar por parte de los estudiantes.

Con respecto a los textos publicados, cabe destacar que la selección naturalmente es arbitraria y obedece al gusto y a las propias experiencias de cada docente en relación con los textos que desea compartir. La dinámica plantea precisamente que las recomendaciones obedezcan a criterios subjetivos, y que haya alguna mención, o mínimo relato, acerca de sus motivaciones. En este sentido, las recomendaciones involucran pequeñas narrativas hibridadas con una retórica argumentativa. Algunos de los autores que hemos publicado hasta ahora son: Roberto Arlt, Guillaume Apollinaire, Juan Gelman, Fernanda Laguna, Diego Fischerman, Néstor Perlongher, Liliana Heker, Antonio Di Benedetto, Ioshua, Idea Vilariño, Bernardo Kordon, Horacio Quiroga, Alfonsina Storni, Sor Juana Inés de la Cruz, Pablo Neruda, Alejandra Pizarnik, Jorge Luis Borges, Mario Benedetti, Francisco Urondo, Arturo Carrera, Ricardo Piglia, Rodolfo Walsh, Franz Kafka, Hernán Casciari, Mario Levrero; así como también a jóvenes poetas y docentes de la cátedra, como Carlos Battilana, Carla Sagulo, Cecilia Perna, Romina Freschi. Como se observará, si bien predomina la literatura argentina, este no es un parámetro exclusivo, como así tampoco ningún tipo de recorte temporal ni genérico.

Incluso, hemos publicado canciones, *performance* en videos ("Me gritaron negra" de Victoria Santa Cruz), humor gráfico (Quino), ensayos filósóficos (Giorgio Agamben) y de realidad actual, como el artículo de la revista *Mestiza* sobre la desaparición forzada de Santiago Maldonado escrito por docentes de la Universidad, Alejandra Esponda y Walter Bosisio. En definitiva, la impronta apunta a la diversidad discursiva, temática y genérica.

En la consulta a los estudiantes que participaron del inicio del grupo LEA, una de las preguntas apuntó a saber si alguno de los textos leídos les había resultado significativo (dado que este es uno de los puntos centrales que me interesa indagar a partir de la dinámica del grupo virtual, especialmente cuando con el correr del tiempo se estabilice como un espacio de diálogo e interacción con comisiones no actuales). El 80% de los alumnos encuestados respondió que por lo menos alguno de los textos que leyeron en el grupo virtual le había parecido significativo; muchos, incluso, indicaron que luego de estas lecturas han ido a buscar otros textos de los autores debido al interés que les había generado el texto compartido. Así mismo han señalado en amplia mayoría que les gustaría intervenir en un taller de estas características de forma presencial por diversos motivos como: "me gustaría seguir leyendo y debatiendo sobre las lecturas", "me gusta escribir", "me ayudaría a mantener presente la lectura y la escritura en lo cotidiano y sería de gran utilidad para otras materias"; o bien porque "es un espacio interesante", "me gusta leer textos literarios recomendados por otras personas", "me parece importante como base del estudio en general", "me ayudaría a enriquecer mi vocabulario".

Podemos observar en estas respuestas diversas representaciones sobre la lectura y la escritura, todas ellas asociadas con cierto espacio del gusto y el placer que pueden, o no, estar implicadas en alguna utilidad práctica para la vida académica, laboral o social. Es interesante que frente a esta pregunta -"¿Le interesaría, si fuera factible, participar en un grupo de lectura y/o escritura literaria presencial en la universidad?"-, siendo la encuesta anónima y al final de la cursada, solamente un estudiante haya indicado que no porque "no me gusta leer". Esta observación refuerza la hipótesis inicial acerca de los modos en que la literatura es observada por los estudiantes como una zona límite entre la lectura y la escritura y las áreas del gusto, indicando que las primeras están generalmente asociadas a la obligación y el deber, y la segunda no. Es por esto, a lo mejor, que las prácticas de lectura y escritura habituales no sean asociadas en principio al placer, y por tanto, al deseo.

## PALABRAS FINALES

La experiencia en el grupo LEA ha sido por demás interesante y motivadora para continuar con el proyecto e invitar a nuevos estudiantes a participar. Por supuesto, seguiremos observando las dinámicas de vinculación y comunicación y los modos en que dialoga con las clases del Taller de Lectura y Escritura. Creemos que propiciar un espacio donde se compartan lecturas desde los gustos personales y literarios de docentes y alumnos potencia los lazos y nuestros modos de interactuar más allá de los encuentros presenciales, en tanto que permite conocer zonas generalmente no transitadas. A la vez, considero, como primera aproximación conclusiva, que los estudiantes logran relacionar los contenidos del taller con las lecturas compartidas en LEA trayendo comentarios a las clases e incluso analizando estos textos desde las categorías que trabajamos en el Taller. Es decir, estas observaciones demuestran que despertar el interés y la dedicación a la lectura, a la vez que colaborar desde nuestros saberes y disfrutes hacia el conocimiento y el descubrimiento de autores y textos por parte de los estudiantes, es una forma interesante de pensar nuestras relaciones comunitarias en vínculos con aquellas dinámicas que nos constituyen subjetivamente: la lectura y la escritura como formas de la experiencia y la experimentación.

## REFERENCIAS


Agamben, Giorgio (1978). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia* (trad. S. Matoni). Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2015.

Agamben, Giorgio (2000). *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. Homo Sacer III*. Barcelona, Pre-textos, 2010.

Angenot, Marc (1989). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2012.

Arfuch, Leonor (2010). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Austin, John (1970). *Cómo hacer cosas con palabras.* Barcelona, Paidós, 1982.

Bajtin, Mijaíl (1979). "El problema de los géneros discursivos". En *Estética de la creación verbal.* Buenos Aires, Siglo XXI, 2011.

Barthes, Roland (1969). *Variaciones sobre la escritura*. Buenos Aires, Paidós, 2007.

Benjamin, Walter (1936). "La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica". En *Discursos interrumpidos I. Filosofía del arte y de la historia*. Madrid, Taurus, 1972.

Benjamin, Walter (1936). "El narrador. Consideraciones sobre la obra de Nicolai Leskov". En *Iluminaciones IV. Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid, Taurus, 1991.

Benjamin, Walter (1933). "Experiencia y pobreza". En *Discursos interrumpidos I. Filosofía del arte y de la historia*. Madrid, Taurus, 1982.

Benveniste, Emile (1974). *Problemas de lingüística general II*. México, Siglo XXI, 1999.

De Lauretis, Teresa (1984) *Alicia doesn't: feminism, semiotics, cinema*. Bloomington: Indiana University Press.

De Man, Paul (1984). "La autobiografía como desfiguración". *Revista Anthropos,* N° 29, 1991, pp. 113-118.

Jodelet, Denise (1989) "Représentations sociales : un domaine en expansion". En Jodelet, Denise (ed.) *Les représentations sociales*. París, PUF, pp. 47-78.

LaCapra, Dominick (2001). *Escribir la historia, escribir el traum*a. Buenos Aires, Nueva visión, 2005.

Larrosa, Jorge (2003). "La experiencia y sus lenguajes". En Ministerio de Educación de la Nación. En línea: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf [recuperado el 25.05.2016]

Levinsky, Roxana (2015). "La voz de la literatura en la escuela y en la formación docente". En *Lecturas grabadas, cuadernillo para docentes*. Ministerio de Educación de la Nación.

Link, Daniel (2017). "Leer, experimentar". En Bartalini, Carolina y Zarza, Gastón (eds.) *América Latina como problema: literatura – cultura – educación. Actas de las Segundas Jornadas del Taller de Lectura y Escritura*. Florencio Varela, Universidad Nacional Arturo Jauretche, pp. 155-162.

Scott, Joan (1991). "Experiencia". *La ventana*, Nº 13. En línea: http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/pperiod/laventan/Ventana13/ventana13- 2.pdf recuperado el 01.07.2017], 2001.

# *LA UTILIZACIÓN DE RECURSOS AUDIOVISUALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA*

**MARIANO FERNÁNDEZ AMEGHINO** (UNAJ)

*Cine | Historia | Educación*

## RESÚMEN

En el presente trabajo reflexionaremos en torno a la experiencia docente en la educación superior argentina, en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), en la asignatura Problemas de Historia Argentina (PHA) que se dicta en el ciclo inicial, lo que la transforma en una materia obligatoria para todos los ingresantes más allá del programa de estudio o carrera elegida para su tránsito formativo.

Nos preocupa la relación entre la industria cultural y la producción de imaginarios sociales en general pero particularmente, la relación que existe entre el Cine como arte y la Historia como ciencia y más específicamente, en esta presentación, sobre cómo debemos actuar los docentes que intentamos enseñar Historia en una comunidad atravesada por las imágenes en movimiento que la industria del entretenimiento produce e invade a través de diferentes dispositivos.

Basándonos en los antecedentes que la temática posee compartiremos ejercicios que se realizan en el aula utilizando esta herramienta con el objeto de entrenar receptores críticos de los mensajes que la industria del entretenimiento nos ofrece a diario. Entendiendo que la educación superior no solo debe formar profesionales sino ciudadanos con destrezas para interpelar el mundo en que vivimos, comprender el presente a partir de analizar tiempos pretéritos.

# LA UTILIZACIÓN DE RECURSOS AUDIOVISUALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. *La experiencia docente en la materia Problemas de Historia Argentina en la Universidad Nacional Arturo Jauretche de la República Argentina*

Mariano Fernández Ameghino





## INTRODUCCIÓN

Como todo artículo de investigación partimos de un problema que tiene su génesis en una preocupación y a partir de allí indagamos sobre ese campo. Esta no será la excepción, nos preocupa la relación entre la industria cultural y la producción de imaginarios sociales en general pero particularmente, la relación que existe entre el Cine como arte y la Historia como ciencia y mas específicamente, en esta presentación, sobre cómo debemos actuar los docentes que intentamos enseñar Historia en una comunidad atravesada por las imágenes en movimiento que la industria del entretenimiento produce e invade a través de diferentes dispositivos.

Como sostiene Robert Rosestone (1997), ¨hoy en día la principal fuente de conocimiento histórico para la mayoría de la población es el medio audiovisual¨. Y quienes dictamos materias relacionadas con la Historia podemos dar cuenta de ello. Por ende, analizaremos el impacto de las industrias culturales en la construcción de imaginarios y representaciones de hechos, acontecimientos, episodios, protagonistas de la historia argentina y el desafío que implica en la práctica docente la utilización de estos materiales fílmicos en el aula para citar, debatir, conocer, producir conocimiento e instar a la búsqueda por parte de los estudiantes de diferentes relatos y poder analizar los mismos.

En su trabajo, *Enseñar la historia contemporánea a través del cine de ficción*, Caparrós Lera (2007) plantea que ¨las películas pueden ser un buen medio didáctico para enseñar la historia contemporánea, las imágenes fílmicas son un testigo implacable, como medio de investigación y material para la enseñanza de esta asignatura o interdisciplinaria con otras¨, allí el autor cita a Roberto Rossellini que en 1963 subrayaba;

> *"La historia, a través de la enseñanza audiovisual, puede moverse en su terreno y no volatilizarse en fechas y nombres. Puede abandonar el cuadro historia-batalla para construirse en sus dominantes socio-económico-políticas. Puede construir no en la vertiente de la fantasía, sino en la de la ciencia histórica: climas, costumbres, ambientes, hombres..., que tuvieron relieve histórico y promovieron los avances sociales que hoy vivimos. Algunos personajes, regenerados psicológicamente, pueden convertirse por sus cualidades humanas en módulos de acción". (Roberto Rossellini;1963)*

A partir de ello compartiremos y reflexionaremos en torno a la experiencia docente en la educación superior argentina, en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)[ii], en la asignatura Problemas de Historia Argentina (PHA)[iii] que se dicta en el ciclo inicial, lo que la transforma en una materia obligatoria para todos los ingresantes más allá del programa de estudio o carrera elegida para su tránsito formativo.

## EL CINE Y LA HISTORIA

La relación que existe entre el cine y la historia así como su foco sobre el rol que posee la pieza fílmica en la construcción colectiva del pasado en una comunidad ha sido abordada por diversos autores.

En Estados Unidos el interés por el cine se mostró primero a través de los american studies en los años 50 y los cultural studies británicos. El mayor desarrollo de los estudios de cine e historia comenzó en los 70. Tienen a su favor la enorme cantidad de fuentes, un gran soporte técnico y el hecho de trabajar en forma interdisciplinaria. Es aquí donde encontramos a Rosenstone, historiador que al recopilar una serie de articulas escritos entre 1982 y 1993, donde plantea la difícil relación del historiador con el cine, relata su experiencia y su correspondiente especialización.

Otra recopilación interesante incluye textos de S. Kracaucr, A Bazin, S. Sontag, R Barthes, S. Eisenstein y muchos más, está ordenada de forma temática -por ejemplo, "Teatro y literatura", "Género y filmn", "Film: psicología, sociedad e ideología"- y una introducción que precisa cada uno de los temas y presenta a los autores.

La historiografía inglesa sobre cine e historia comenzó en la década del 60 con la influencia del cine europeo continental y la disminución de la censura; se caracterizó por su estrecha relación con las instituciones universitarias y el British Film Institute. A. Warwick, un pionero, analizó la fuerza política del cine y lo consideró una fuente histórica, inspirado en la Escuela de Annales y en Marc Ferro (1965). Con este último comienza la historiografía francesa. Este autor justificaba la importancia del cine como documento histórico, al mismo nivel que un documento escrito, planteando un método de análisis en donde la ideología, la sociedad y el imaginario se encontraban estrechamente unidos. La lectura histórica de la película era tan importante como la lectura cinematográfica de la historia (Bestene, 1999).

## EL FILM HISTÓRICO: INDUSTRIA, ARTE, Y ENTRETENIMIENTO

> *"El cine tiene, entre muchas otras, la posibilidad de contar historias. Es uno de los estímulos que sigue vigente para convocar al espectador a las salas de proyección. Como un recurso con características propias, el acercamiento de los cineastas a ciertos temas - documentales o ficcionales- proporciona al historiador una vía de acceso a visiones del pasado vigentes en parte de la sociedad. En muchos casos, las ideas presentes en los films pueden instalarse, bajo determinadas circunstancias, como visiones válidas o "verdaderas" para una sociedad; el cine, tiene el poder de hacer circular entre una audiencia masiva, no sujeta a compulsión, una serie de conclusiones de corte histórico que presentan ciertos films. Esta función de los films, como conformadores de una representación colectiva del pasado y como transmisores de la misma, puede verificarse en el caso de la Argentina" (Ranaletti, 1999)*

Al tratarse de historias basadas en hechos reales, el cine, desafía los límites de la construcción del pasado. Tiene la posibilidad de recrear episodios, de transportar al espectador, de fortalecer una visión de esos hechos e invisibilizar otros. "Los cineastas hacen historia con reglas propias" (López y Rodríguez; 265; 2009). El cine da fuerza a determinados relatos, construye imaginarios y en la lucha por establecer que fue lo que "verdaderamente" ocurrió en ese episodio histórico cuenta con herramientas que no poseen los libros, las fotografías ni otras fuentes que son utilizadas por historiadores. Incluso, en el cine, quien accede a esta "fuente" no es solamente un historiador, que desea investigar para "hacer historia" sobre ese acontecimiento, a los films accede "el gran público" que en su rol de espectador va en búsqueda de información, entretenimiento, debate y /o educación pero que luego de "consumir" el film, lo interpela, lo divulga, lo utiliza para consolidar o no su visión del acontecimiento, del episodio historico. En este aspecto, Pierre

Sorlin, estudia la cuestión de los receptores de estas representaciones en la medida que las películas proveen imágenes a sus espectadores y que por su fuerza de convicción, crean una idea a veces fantasiosa pero muy fuerte del pasado (Alvira, 2011). "Las películas nos hacen testigos de emociones expresadas con todo el cuerpo, nos muestran paisajes, sonidos y conflictos físicos entre individuos o grupos" (Rosestone; 2010). "Revisar el pasado a partir del cine es dejarse atrapar por algo tan escurridizo como las imágenes. Ellas se niegan a dejarse controlar, significan muchas cosas a la vez, nos invaden, nos convencen, afectan nuestra sensibilidad, sus representaciones nos han atravesado, han modelado nuestra percepción del mundo, no podemos ignorarlas, no queremos ignorarlas" (López y Rodríguez; 13; 2009)

La historia en general y la historia Argentina en particular protagonizan producciones, films, guiones que con la *complicidad* de la industria cultural inundan la agenda de temas que se discuten, se debaten y el lugar que ocupa *lo verdadero* pasa a legitimarse a partir de la fuerza que posee esta herramienta que penetra en los imaginarios construyendo relatos con escaso espacio para el pensamiento crítico.

Consideramos que es menester del campo disciplinar de la Historia tomar lo que acontece en la sociedad y su relación con la industria cultural, analizar los films históricos y ponerlos en juego como fuentes, como visiones del mundo, como relatos que nos hablan más del período en el que fueron producidos que del hecho histórico que intentan evocar. "En efecto, a través del film – ya sea de ficción o documental -, podemos estudiar la sociedad de nuestro entorno" (Caparrós Lera; 2009)

## EL CINE Y LA CONSTRUCCIÓN DE IMAGINARIOS SOCIALES

Los postulados de Bronislaw Baczko en *Los imaginarios sociales, Memorias y Esperanzas Colectivas* nos permite enmarcar la investigación en cuanto a que el autor propone identificar por un lado a la *utopía* y a la *esperanza* y por el otro a la *memoria colectiva*, ambos lados se complementan y alimentan entre sí dando lugar a *Imaginarios Sociales* que organizan y dominan el tiempo colectivo sobre el plano simbólico.

A lo largo de la historia las sociedades se entregan a una invención permanente de sus propias representaciones globales, otras tantas ideas e imágenes a través de las cuales se dan una identidad, perciben sus divisiones, legitiman su poder o elaboran modelos formadores para sus ciudadanos tales como el *valiente guerrero*, el *buen ciudadano*, el *militante comprometido*. Estas representaciones de la realidad social, inventadas y elaboradas con materiales tomados del caudal simbólico, tienen una realidad específica que reside en comportamientos colectivos, en las múltiples funciones que ejercen en la vida social. La dominación de este campo de representaciones, así como de los conflictos cuyo punto crucial son estas, requiere una elaboración de estrategias adaptadas a las modalidades de esos conflictos.

Cuando un poder está en crisis apunta a la producción de imaginarios sociales a través de dispositivos variados y reales de protección y de represión. Asimismo, Castoriadis (1983) plantea que los imaginarios sociales se apoyan en simbolismos y esto es analizado por semiólogos, sociólogos, psicólogos y antropólogos, pero –agrega Baczko - los historiadores deben *chapucear* en cuanto a la ambigüedad del término *Símbolo*. Apoyándose en Desroches (1973) y Koselleck (1974) Baczko resalta que todo campo de experiencias sociales está rodeada de un horizonte de expectativas y recuerdos, de temores y esperanzas.

El control del imaginario social, su reproducción, su difusión y su manejo asegura un impacto sobre las conductas individuales y colectivas. Interviene en la memoria colectiva, genera red de significaciones, los símbolos sobre los que se apoyan los imaginarios sociales generan mitos, utopías e ideologías. Baczko establece que el impacto de los imaginarios sociales sobre las mentalidades depende ampliamente de su difusión, de los circuitos y de los medios que dispone.

La manipulación de imaginarios sociales se profundiza a través de la expansión tecnológica de los medios masivos. Es fundamental controlar esos medios que son instrumentos de persuasión, de presión, de inculcación de valores y de creencias. La relación entre imaginación e información se potencia a partir de las oportunidades que genera la propaganda y los medios técnicos amplifican enormemente las funciones cualitativas de los discursos difundidos de los imaginarios sociales que estos manejan. Esto no solo se debe al carácter audiovisual del dispositivo sino a lo que denominamos cultura de masas

Al analizar el peso de las imágenes en nuestra cultura Peter Burke (2001) sostiene que cualquier film es un documento sobre su contexto de producción, es decir, sobre el presente de su realización, independientemente de que la diégesis refiera a otro tiempo, y esto es así aún en las obras históricas, ya se trate de documentales o películas de ficción. El film es un texto y, como tal, se halla atravesado por otros textos en un entramado que patentiza las preocupaciones e intereses de una época. Incluso el historiador Jean Chesneaux plantea que "la exposición de las ideas, la reflexión, el análisis, sólo en apariencia son procesos individuales. Todo texto se halla antes que nada enraizado en una sociedad, en un medio social y en un movimiento político" (1984; 16)

> *"El desafío del cine a la historia, de la cultura visual a la cultura escrita, se asemeja al desafío de la historia escrita a la tradición oral, al desafío de*
> *Herodoto y Tucídides a los narradores de leyendas históricas (…), es posible que la cultura visual cambie la naturaleza de nuestra relación con el pasado. Esto no implica abandonar nuestros conocimientos o que estos sean falsos, sino reconocer que existe más de una verdad histórica, o que la verdad que aporta el medio audiovisual puede ser diferente, pero no necesariamente antagónica, de la verdad escrita". (Rosestone, 1997: 4).*

## EL CINE COMO FUENTE DE CONOCIMIENTO;

Para algunos historiadores, el cine es una herramienta más que aceptable de mejorar una disciplina por otro lado difícil de acercar a los alumnos. Pero para otros no es más que "un fantasma que amenaza los dominios de la ciencia histórica, haciendo que el gran público se conforme con historietas más o menos espectaculares, en vez de con la Historia con mayúsculas" (De Pablo, 2001: 9) (Rodríguez Terceño, 2014: 565). Asimismo muchos entienden al cine como un simple pasatiempo o espectáculo popular, o tienen desconfianza de los especialistas en historia del cine, a quienes no consideran auténticos historiadores, pues no proceden, según los autoproclamados verdaderos historiógrafos, de su ámbito académico sino que pertenecen al mundo cinematográfico (Hueso, 1998) (Rodríguez Terceño, 2014; 565).

Este distanciamiento se podría encontrar en la percepción del cine que tienen los historiadores, pues muchos de ellos creen firmemente que las películas falsifican la historia o que quitan autoridad a los historiadores (Montero, 2005) (Rodríguez Terceño, 2014; 565).

Diremos aquí, como una primera aproximación al problema, que parte del desafío tiene lugar porque los historiadores no se han formado con medios audiovisuales. Sino que el imperio de lo escrito como fuente válida hace invisible a las imágenes y los colegas no suelen tener empatía con los instrumentos que escapan a los archivos y bibliotecas como ser los dispositivos de divulgación. No obstante la realidad nos indica que debemos poner manos a la obra para enriquecer la práctica docente con estos materiales y dispositivos.

> *"Teniendo en cuenta que es un dato de la realidad el creciente distanciamiento de la población en general de las instancias formales de educación y el deterioro de la calidad de la enseñanza es un signo de los tiempos, no puede descartarse la importancia del cine (como conformación de una memoria fílmica) o de otros medios de comunicación (periodismo escrito, radio, televisión) allí donde los especialistas han dejado espacios en blanco o las instituciones educativas fallan en proporcionar herramientas y conocimientos. Los esquemas transmitidos a través de los medios de comunicación, si no son puestos en cuestión por la educación, concluyen por dominar absolutamente nuestra percepción de los hechos que narran" (Ranaletti, 2013)*

Podemos dar cuenta de lo que plantea el autor, cuando en el dictado de la asignatura, en el aula, los estudiantes participan de la clase, intentando dar cuenta que conocen el episodio analizado durante la jornada a partir de haber visto una película que evoca el episodio del pasado que protagoniza el encuentro áulico. Mas allá de haber leído el texto correspondiente, el estudiante prefiere dar fuerza a su participación basándose en lo que sucedió a partir de lo que vió en un film que representaba ese acontecimiento del pasado. "*Profe, en la película muestran como Perón le dijo a Braden que no iba a apoyar a Estados Unidos, entonces Braden lo acusa de Nazi*"[iv]. El cine, en una imagen condensa lo que investigadores científicos, académicos, divulgadores y docentes dedican gran parte de su vida para dar cuenta historiográficamente.

La pregunta es ¿Cómo lo condensa? Si el docente debe competir con el film o bien, tomarlo, hacerlo propio y ponerlo en debate. *"Perón le dijo a Eva que no podía ser Vicepresidenta porque tenía cáncer"*[v], muchos films dan cuenta de este episodio, a tal punto que la sociedad está convencida de la realidad del acontecimiento. Como diría Bascko, ya forma parte de nuestro plano simbólico. Si lo dejamos en ese fragmento, el resumen no nos permitirá analizar contextos, actores políticos, disputas, miradas, momentos en que el film fue realizado, condiciones de producción. En esa imagen, que representa un episodio histórico verosímil, ya forma parte de nuestro archivo en el teatro de la mente que todos poseemos, deja por fuera el rol de la Iglesia y las Fuerzas Armadas que presionaban a Perón para tal decisión, el lugar de la CGT[vi], y lo que la misma Eva Perón manifestó días después por radio cuando el renunciamiento a la candidatura a la vicepresidencia fue anunciado a la población. El docente debe saber que esas imágenes circulan y debe jugar con ellas, problematizarlas, contrastarlas, contextualizarlas tanto en relación al episodio que el fragmento del film intenta evocar como al momento en que la película ha sido producida, rodada y exhibida.

"Sea cual fuere la voluntad del cine, siempre estará impregnado de los saberes y las preocupaciones de su tiempo. Los films "hablan" desde diversas temporalidades y sectores sociales y alumbran espacios diferenciados de la historia. En el cine, al igual que en la escritura, no hay inocencia, por eso vamos a "escuchar" las películas, a contextualizarlas y a contrastarlas como las piezas culturales y políticas que son" (Lopez y Rodríguez; 14; 2009). Esta propuesta se acerca a lo que deseamos dar cuenta de lo que intentamos realizar en el dictado de la materia PHA cuando se nos presenta el desafío de enseñar historia contemporánea, no porque los estudiantes hayan presenciado los acontecimientos, aunque en muchos casos si ocurre sobre todo en lo relacionado a la década del 60 y 70[vii].

El dilema se presenta cuando los docentes intentamos competir con el film y negamos la presencia de este en la vida de los estudiantes. Basándonos en las categorías que Marc Ferro propone para analizar películas (Reconstrucción histórica, La Ficción Histórica y Filmes de reconstitución histórica); abordaremos estas películas sabiendo que reflejan una época, películas con una voluntad directa de "hacer Historia", evocan un hecho histórico, lo reconstituyen, con subjetividades de cada realizador, son trabajos artísticos creativos, muy próximos a la operación historiográfica moderna.

Sostenemos que el cine es un testimonio de la sociedad de su tiempo y refleja las mentalidades de los hombres de una determinada época, las películas nos hablan más de cómo es la sociedad que las ha realizado que del referente histórico que intentan evocar (Alvira, 2011). Por lo tanto trabajar con un corpus de films nos permite reflexionar sobre las distintas miradas que diferentes hechos de la historia argentina ha despertado y despierta y como esas diferentes miradas se condensan en diferentes debates asi como también la cantidad de documentos fílmicos que arrojan estas producciones.

En este sentido es que nos proponemos reunir un conjunto de producciones que aborden diversos temas de la historia argentina y ponerlos a consideración a partir de fragmentos de los mismos y teniendo en cuenta los debates que estos llevan consigo.

## EL CINE Y LAS ACTIVIDADES EN EL AULA

A lo largo de la experiencia docente en el dictado de la materia que comprende los años 2011 a la actualidad, hemos utilizado el cine como herramienta de acercamiento entre ese mundo imaginario que se construye fuera de las aulas y lo que intentamos recrear para que los estudiantes no relacionen a la historia como una ciencia lejana a su contidianeidad sino como la herramienta que permita entender mejor el presenta a partir de problematizar lo que ha acontecido en el pasado.

Hemos realizado ciclos de cine ofrecidos fuera del horario áulico, reuniones en el auditorio de la Universidad, cine al aire libre, recomendaciones para que observen films en sus hogares, pero la presente es una propuesta que se encuentra en curso para colegas de la asignatura PHA y para compartir con la comunidad. Utilizar el cine como ejercicio del análisis de fuentes, contrastar relatos, identificar errores, indagar sobre las condiciones de producción de los mismos, sin alejarnos del texto que hemos elaborado pero poniéndolo en disputa con otros dispositivos. Salir de la estrategia de emitir una película completa y trabajar con diversos fragmentos[viii] de ellas que nos permitan agilidad y diversos contrastes. El objetivo es entrenar al receptor, lector, estudiante que como ciudadano seguirá consumiendo imágenes de la industria cultural que construye imaginarios sobre lo que acontece y aconteció.

Sabemos que podemos dar ejemplos de films argentinos que se referencian con las unidades temáticas de los capítulos de nuestro libro. Así hemos recomendado *La Patagonia Rebelde* (1974) de Héctor Olivera basada en el libro *Los Vengadores de La Patagonia Trágica* de Osvaldo Bayer para acompañar el dictado de la Unidad 1 que comprende los años 1912 -1930 de la Historia Argentina; lo mismo para con la Unidad 2 (1930-1943) y el film *Asesinato en el Senado de la Nación (1984)* de Juan José Jusid. En la Unidad 3 (1943-1955) que aborda la experiencia de lo que denominamos "los años peronistas" tienen en el cine un sinnúmero de producciones; como por ejemplo *Gatica, el Mono* (1993) de Leonardo Favio y *Eva Perón* (1996) de Juan Carlos Desanzo, por dar algunos ejemplos. Para la unidad 4 (1955-1976) y 5 (1976-1983) quien no cayó en la tentación de recomendar o reproducir los documentales *La República Perdida I y II de* Miguel Perez, de 1983 y 1986 respectivamente.

Los años de la recuperada democracia a partir de 1983 que se transcriben en la Unidad 6 y 7 poseen piezas fílmicas de todo tenor; *La Historia Oficial* (1985) de Luis Puenzo, *Memorias del saqueo* (2004) de Solanas, por nombrar solo algunas. Incluso, también sabemos que nuestros estudiantes preparan los exámenes observando la saga *Historia de un País* una producción de Canal Encuentro[ix] que incluso muchos de nosotros utilizamos en el aula. Es decir que el cine no nos es ajeno ni a docentes ni estudiantes porque como dice Shao Wei [x] ;

> *"El cine como vehículo para la docencia de la Historia, presenta sus propias ventajas. En comparación con los libros de texto de Historia repletos de fechas, datos y nombres, las imágenes cinematográficas explican de una manera más directa cómo se desenvolvía la vida en una determinada época histórica, qué tipo de problemas sufría la gente, cómo se relacionaban con otras personas, etc. Por otro lado, el cine favorece el cultivo de una actitud y espíritu de crítica, frente a unos libros de Historia que, suelen infundir un tono autoritario en los alumnos porque estos creen que se tratan de conocimientos indiscutibles y confirmados por los especialistas, que su deber es recibirlos o aceptarlos como realidades ya establecidas. Sin embargo, aunque la Historia propuesta por el cine, aparentemente el receptor la recibe de forma pasiva, en realidad, el cine por su capacidad de fascinación, facilita la identificación de los alumnos con los distintos discursos, con la cual, ese alumno se convierte en protagonista de la propia historia narrada. Esto quiere decir que uno no debe limitarse a ver lo que representan en la pantalla, sino que también hace falta tomar una actitud activa frente a la lectura cinematográfica, buscar lo invisible y lo oculto en las imágenes con propósito de desenmascarar la realidad política y social antes escondida o tergiversada"*

## EJERCICIOS:

A partir de lo planteado en los párrafos precedentes se ofrecen ejemplos de ejercicios que se han realizado en diferentes encuentros de la materia PHA donde se analizan A) un acto ciudadano que atraviesa diferentes momentos históricos como es el sufragio, el acto de votar, sus legislaciones, las políticas que lo hicieron posible, sus detractores y diferentes formas de llevarlo a cabo; B) un acontecimiento histórico trascendental como es el bombardeo a la plaza de mayo del mes de Junio de 1955, las distintas miradas sobre el mismo episodio que poseen films realizados a finales del siglo XX como también la mirada de la época en noticieros argentinos de 1956; y C) de una figura histórica como el ex Presidente Arturo Illia (1963-1966), ya que defensores y detractores de su persona debaten hasta el día de hoy sobre su gestión pero también esas discusiones representan formas de analizar la actualidad. En función de dos documentales realizados en distintos momentos del período democrático argentino ofrecen diferentes miradas sobre el ex Presidente, se llevará a cabo del último ejercicio.

### A) El sufragio;

El sugragio universal (masculino), secreto y obligatoria tiene lugar en la argentina a partir de la sanción de la ley 8.871, también conocida como Ley Saez Peña. Su vigencia estuvo signada por los tiempos políticos con los que convivió, amplitud democrática, golpes de estado, fraudes y ampliación hacia el sufragio femenino. A partir de tres fragmentos de una película argentina cómica de los 80 que intenta representar lo acontecido en la década del 30, una película norteamericana de 1981 que intenta relatar aspectos de la vida de Eva Perón y de la aparición del peronismo en la escena política nacional entre los años 1943 y 1946; por último lo que denominamos en la Argentina como "Docudrama", una pieza de noticiero que se exhibía en los cines hacia 1951, donde se anuncian gestiones del gobierno peronista utilizando el género documental y la ficción donde se difunde la participación de

las mujeres en la próximas elecciones. Entonces, con dos obras nacionales, una cómico de los 80 que evoca los años 30, otra documental y ficcionada que es propia del momento en el que era exhibida – los años 50- mas una producción internacional que observa la historia argentina desde otra óptica y representando la década del 40 desde los 80, ofrecemos a los estudiantes este ejercicio ;

Para llevar adelante este ejercicio trabajaremos con tres fragmentos de películas que intentan representar momentos de la historia argentina. Como toda producción fílmica, la misma está determinada por los realizadores, el contexto, el objetivo y los puntos de vista. Lo mismo ocurre en el momento de la recepción, no es lo mismo el público que consume el film en un momento dado que en otro, todo depende de períodos, lugares, grupos, etc.

1) ***Las mujeres son cosa de guapos*** es una película cómica argentina, cuyos protagonistas principales son Alberto Olmedo, Moria Casán, Jorge Porcel y Susana Giménez, estrenada el 18 de junio de 1981. Ambientada en la década de 1930, Rufino (Alberto Olmedo) y Jacinto (Jorge Porcel) son dos peones rurales que trabajan para el caudillo Ignacio Malatesta (Javier Portales), quien busca llegar al poder a través del fraude. Cuando el enemigo político de Malatesta, Adolfo Gustambide, es asesinado, la novia de éste, Mercedes (Susana Giménez), decide buscar al asesino y cobrar venganza. Para buscar pistas se hace pasar por una prostituta llamada Yvonne, y en el burdel conoce a "La mendocina" (Moria Casán), que trabaja para hacer frente a la crisis económica que vive su padre productor de vino y recuperar un documento que Malatesta tiene sobre esa propiedad. Cuando ellas conocen a Rufino y Jacinto deciden utilizarlos para conseguir información y lograr sus metas. El fragmento elegido es una representación sobre cómo eran las elecciones en la década del 30. Es una representación de cómo los productores de la película entendieron que debían ambientar el film para que el mismo sea verosímil para el público receptor. Una manera de reproducir imágenes, imaginarios, opiniones y debates.

2) ***Evita, la mujer detrás del Mito*** *es* una biografía que intenta responder, desde una perspectiva desapasionada, a dos de los interrogantes usuales en el tema:

   "¿Quién fue Eva Duarte y cómo se convirtió en un mito?". Protagonizada por Jane Fundaway, corresponde al año 1981 y es una producción norteamericana para nada fiel a la historia que intenta representar. Ustedes tendrán que identificar en el fragmento que observaremos qué aspectos de la película no coinciden con lo que conocemos de la historia argentina de ese período. Específicamente, nos vamos a detener en observar las imágenes que intentan emular la jornada del 17 de Octubre de 1945 y el 24 de Febrero de 1946

3) ***La mujer puede y debe votar.*** Esta película (Docudrama) fue producida con el auspicio de la Secretaría de Prensa y Difusión de la Presidencia de la Nación, con el fin de sensibilizar a la población y reproducir los debates que se daban al respecto. El 11 de noviembre de 1951 las mujeres votaron por primera vez en elecciones presidenciales. Este registro, "La mujer puede y debe votar" es un cortometraje institucional dirigido por Luis Moglia Barth que promueve el voto femenino promulgado en el año 1947 por la ley 13010. El documental muestra las diversas tareas preparatorias llevadas a cabo por el Estado nacional (sanción de la ley, asesoramiento, empadronamiento y confección de urnas y cuartos oscuros) y, montándose en un relato ficcional, reproduce las discusiones que se dieron en muchos hogares del país. De este modo, se problematiza y difunde el sufragio femenino apostando a la instrucción democrática de un sector de la población que hasta ese momento tenía vedado un derecho civil.

## CONSIGNAS;

1) ¿Qué elemento común poseen los tres films, es decir, sobre qué temática trabajan?

2) En la película "las mujeres son …." ¿Cuáles son las prácticas electorales que se presentan?

3) ¿Puede identificar qué partido político de la época intenta representar la película cuando habla de "Partido Conversador" y "Partido Vertical"?

4) Si pudo responder la pregunta y ambos partidos están dentro de una contienda electoral, arriesgue una año en el que pudo haberse desarrollado el comicio dentro de la década del 30

5) En la película "Evita….." ¿puede identificar los errores históricos que el film posee?

Por ejemplo; modo de votar, candidatos

6) En el docudrama "La mujer….", ¿Cómo es la práctica electoral? ¿Qué ley está rigiendo en el momento que se produce el film? ¿Qué diferencias puede encontrar con la manera actual en la que se desarrollan los comicios?

7) Desea agregar algo mas……

## B) El bombardeo;

El 16 de Junio de 1955 aviones de la Marina de las fuerzas armadas argentinas realizan su bautismo de fuego contra la población civil. El objetivo era asesinar al Presidente constitucional Juan Domingo Perón o amedrentarlo para que deje su cargo. Diversas producciones fílmicas dan cuenta de este acontecimiento que arrojó al menos trescientos muertos y miles de heridos. Tres meses después una dictadura militar desplaza al gobierno democrático.

Se ofrece en el aula la exhibición de dos fragmentos de diferentes piezas audiovisuales. La primera corresponde al género del noticiero argentino cuando desde la voz oficial del gobierno de facto se explican las razones del bombardeo, a través de un cortometraje producido por Yapeyú Films[xi]. En segundo término se exhibe un fragmento de la obra de Leonardo Favio *Perón, Sinfonía del sentimiento* [xii]donde relata el mismo acontecimiento con otra visión de los hechos. Realizada en otro momento histórico, relatando un episodio ocurrido 45 años después y con otra postura ideológica de la primera pieza. Luego de observar los dos fragmentos se propone lo siguiente:

## CONSIGNAS;

1) ¿A que episodio de la Historia Argentina se refieren los films vistos? ¿Cuál era la disputa, entre quienes y cuáles fueron los resultados?

2) ¿Qué visiones resaltan los documentales y a la ves que hechos invisibilizan?

3) ¿Cómo justifica la voz oficial del documental de 1956 la decisión de llevar adelante el bombardeo?

4) ¿Qué aspectos del documental de Favio contradicen al documental de Yapeyú Films?

5) ¿En qué contextos se producen y exhiben ambos documentales?

6) Comente diferencias entre ambos en relación a la utilización de la música, imágenes utilizadas, montajes, etc.

## C) Arturo Illia;

El personaje analizado ejerció la presidencia de la Nación Argentina entre los años 1963 y 1966. Fruto de un triufo electoral con 24% de votos, mientras el 19% de los sufragios fueron en blanco producto de la proscripción al partido peronista, el dirigente de la Unión Cívica Radical del Pueblo asumió la presidencia. Su enfrentamiento con el capital extranjero, laboratorios y los sindicatos se tradujo en verdaderos obstáculos para su labor. En el imaginario colectivo la figura de Illia representa la de un presidente que por su bondad y honestidad no pudo continuar con su gobierno democrático. En su tiempo fue denostado y comparado con una tortuga por la lentitud que tendrían sus decisiones de gobierno. La democracia argentina recuperada en 1983 presentó un film al que hemos hecho referencia mas arriba, La República Perdida[xiii]. Allí se hace referencia a su gobierno con muchos de las descripciones que hemos mencionado y que son parte de los índices de opinión dominante en manuales, libros, en la prensa escrita y televisiva. Sin constrastar demasiado, otro documental al que también hemos hecho referencia *Historia de un país*, en su capítulo *64 b*[xiv] hace referencia al gobierno de Illia con otras consideraciones. Aquí la propuesta hacia los alumnos es mas audas, requiere por parte de ellos de una sintonía fina. Ambos documentales no son realizados en las mismas épocas ni por los mismos emisores, los contextos e intereses son diferentes y los relatos también. Identificar esas diferencias, dar cuenta de ellas serán parte del siguiente ejercicio;

## CONSIGNAS:

Luego de haber observado ambos fragmentos de los documentales, identifique las distintas versiones sobre los acontecimientos, teniendo en cuenta el carácter democrático o no que tuvo Arturo Illlia para con el peronismo y la posibilidad de presentarse a las elecciones legislativas de 1965; el contexto internacional, el rol de las fuerzas armadas y de Juan Carlos Onganía; la actitud de la prensa y la iglesia; el modo en qué es relatado el momento del golpe de estado; otras diferencias que desee compartir con el resto de sus compañeros, la utilización de la música, las imágenes, los recortes y montajes.

## CONCLUSIONES

Convencido que hemos logrado superar los celos sobre el dispositivo fílmico que más arriba algunos autores endilgan a los historiadores, y prestos a utilizar la pieza audiovisual para el debate áulico, debemos afrontar el desafío de animarnos a interactuar con estas herramientas de una manera más amena, natural y cotidiana.

Para ello el recurso tecnológico resulta indispensable. Es mayor el acceso que poseen los profesores y los estudiantes a través de dispositivos como celulares o redes sociales que lo que las instituciones educativas públicas de argentina están en condiciones de ofrecer. Es por eso que lejos de

conformarnos con los limitantes debemos generar las piezas audiovisuales técnicamente para que la misma puedan ser utilizadas mediante diferentes mecanismos y espacios.

El aula es el lugar central donde debemos reflexionar y realizar estos ejercicios, pero el tiempo que puede dispensar llevar adelante estas tareas suele atentar con otras prioridades que la didáctica, la pedagogía y el afán administrativo académico nos obliga a atender.

Serán necesarias posturas docentes flexibles y estudiantes dispuestos a observar la historia a través de otros dispositivos pero no con el carácter distractivo que suele ofrecer la industria del espectáculo sino con un objetivo de generar pensamiento crítico, inquietudes que generen pesquisas que se traduzcan en nuevos interrogantes para nuevas investigaciones.

Los relatos refieren a épocas y visiones del mundo, las fuentes escritas no están ajenas a esto como tampoco las imágenes en movimiento con las que trabajamos. Entrenar receptores críticos de estos mensajes interactivos, audiovisuales, difundidos como herramienta de entretenimiento pero que generan imaginarios tributarios de visiones del mundo que a la vez se corresponden con estructuras de poder, es menester de la educación superior.

Interpretar los mensajes que nos interpelan en el mundo actual es parte del tránsito formativo que la educación superior debe suministrar a los estudiantes. Ya no solo para que posean destrezas de historiadores sino para la formación de ciudadanos críticos, enriquecidos a partir de la experiencia de la cursada donde problematizamos los mensajes, los libros, las canciones, los artículos y las imágenes en movimiento que nos proporciona la industria audiovisual, del entretenimiento, del séptimo arte.

## REFERENCIAS

Alvira, Pablo "El cine como fuente para la investigación histórica. Orígenes, actualidad y perspectivas", en: *Páginas*. Revista Digital de la Escuela de Historia de la Universidad Nacional de Rosario, año 3, nº 4, 2011.

Baczko, Bronislaw. *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1991. (1ra edición. Paris, Payot, 1984)

Bestene, Jorge Omar. "Cine, Historia e Inmigración. Algunas Reflexiones a partir del caso Argentino". Anuario del IEHS nro. 15, 1999.

Burke, Peter. *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Buenos Aires, Crítica, 2005.

Caparros Lera, José María. "Enseñar la historia contemporánea a través del cine de ficción", en: *Cuadernos de cine* nº 1. Universidad de Alicante, 2007, pp. 25-35.

Chesneaux, Jean. *¿Hacemos tabla rasa al pasado? A propósito de la historia y los historiadores*. Buenos Aires. Siglo XXI,1984.

Ferro, Marc. *Cinéma et Histoire. Nouvelle édition refondue*. Bussière á Saint Amand (Cher). https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/download/45161/42522

López Marcela y Rodríguez Alejandra, *Un país de película. La historia argentina que el cine nos contó*, Buenos Aires, Editorial Del Nuevo Extremo, 2009.

Ranaletti, Mario. "La construcción del relato de la historia argentina en el cine", 1983-1989 http://www.publicacions.ub.edu/bibliotecadigital/cinema/filmhistoria/Art.Ranalletti.pdf © Film-Historia, Vol. IX, No.1: 3-15, 1999

Ranalleti Mario, en *State Terrorism on Film. Argentine Cinema during the First Years of Democracy (1983 -1990)*, capítulo 14, Rosestone,Robert A. Comp, 2013

Rodríguez Terceño, José. *El cine en la realidad de las aulas.* Universidad Complutense de Madrid disponible al 10 /07/2017 en https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/download/45161/42522

Rosenstone, Robert A. *A história nos filmes. Os filmes na história*. São Paulo. Editora Paz e Terra, pp. 13-54. 2010.

Rosestone, Robert A. *El pasado en imágnes. Es desasfío del cine a nuestra idea de la Historia*. Ariel. Barcelona. 1997.

[i] Profesor Jefe de Trabajos Prácticos interino de la asignatura Problemas de Historia Argentina (González Velasco, coord.) Universidad Nacional Arturo Jauretche. Profesor Titular Interino Prácticas Territoriales en Comunicación I. Instituto Universitario Nacional de Derechos Humanos Madres de Plaza de Mayo.

[ii] La Universidad fue creada el 29 de diciembre del año 2009 por el Congreso de la Nación Argentina al promulgar la ley 26.576

[iii] Dra. Carolina González Velasco - Coordinadora

[iv] Comentario realizado en el aula por un alumno de la materia PHA segundo cuatrimestre 2016, en relación al enfrentamiento de Juan Domingo Perón con Sprille Braden, embajador estadounidense en la Argentina de 1944, al finalizar la 2da Guerra Mundial. La película en la que basa su relato el estudiante es "Juan y Eva"

[v] Este episodio de la Historia Argentina se encuentra representado en la película "Evita,

quien quiera oír que oiga" (1984), "Eva Perón" (1996) y el el film animado "Eva de la Argentina"(2004). Juan Domingo Perón en el marco de finalizar su primera presidencia y ante la elección de su compañero de fórmula para enfrentar las elecciones que lo llevarán a la segunda presidencia se debate entre la elección de su esposa y los factores de poder que tensionaban esa decisión.

[vi] Central General de los Trabajadores

[vii] Si bien los últimos años se presentan mayoría de estudiantes que provienen de finalizar la escuela secundaria recientemente lo que declara una edad entre los 18 y 20 años, el promedio de edad estudiantil de la UNAJ sigue siendo de 27 años ya que muchos alumnos provienen de experiencias educativas culinadas hace 10 o 15 años. Por lo que se encuentran en el aula estudiantes de 30, 40 y 50 años de edad, lo cual es un desafío y una posibilidad de enriquecer el espacio.

viii Sobre este punto las recomendaciones de Marc Ferró nos instruyen ya que el autor propone que no hay que buscar en las imágenes que ellas ilustren, confirmen o desmientan el conocimiento que nos viene de la tradición escrita, sino considerarlas por si mismas. Asi se explica que que el análisis no contemple necesariamente al conjunto de la obra sino que pueda basarse en fragmentos que permitan examinar series, establecer relaciones. El análisis no solo se llimita al film, sino que a todo el mundo que lo rodea.
Ver; Alvira, Pablo (2011), El cine como fuente para la investigación histórica. Orígenes, Actualidad y Perspectivas en Revista digital de la escuela de historia, Universidad Nacional de Rosario, Año 3, nº 4, ISSN 1857-992X

ix Canal Público Argentino que ha producido una recopilación de los principales procesos económicos, políticos, sociales y culturales del país, desde sus inicios hasta su historia más reciente. A través de ilustraciones animadas, archivo histórico y fotografías emblemáticas de diferentes épocas, describre diferentes momentos que han sido claves en el desarrollo de la Argentina.

x WEI, S. El cine en la enseñanza de la historia de España. Universidad de Estudios Internacionales de Beijing. Disponible en https://www.arts.chula.ac.th/~west/spanish/wp- content/uploads/sites/6/2016/01/AAH-BKK-SHAO-WEI.doc Consultado el 15/7/2017

xi Este cortometraje se puede observar en el sitio web ;https://www.youtube.com/watch?v=pmiUZHUMd8o (disponible al 15/07/2017)

xii Este fragmento de la obra de Leonardo Favio se puede observar en el sitio web;https://www.youtube.com/watch?v=X22ICk_xXRA (disponible al 15/07/2017)xiii Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=N8IOM7JII1E (consultado el

15/7/2017)xiv Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=UwN7ommEa70&t=2s (consultado el 15/7/2017)

# *DE LOS TALLERES AUDIOVISUALES A LA CREACIÓN DE UNA COMISIÓN AUDIOVISUAL EN LA RED VILLA HUDSON: REFLEXIONES SOBRE EL DERECHO A LA COMUNICACIÓN*

**IVÁN ALEJANDRO MANTERO MORTILLARO** (UNAJ)

*Cultura | Comunicación | Acción Comunitaria | Extensión Universitaria | Conurbano*

## RESUMEN

En el año 2012, un grupo de docentes de la materia **Practicas Culturales de la Universidad Nacional Arturo Jauretche** (la Universidad) propuso articular con la **Red Villa Hudson** (la Red) - integrada por referentes de escuelas, comedores, centros de salud, sociedad de fomento, parroquia, vecinos del barrio, etc. -, en el marco de las actividades de vinculación universitaria que la Universidad desarrolla en el territorio.

En ese momento, la intención era contribuir desde la formación académica en comunicación audiovisual de los docentes extensionistas al trabajo de la Red, mediante el aporte de herramientas que abonen al derecho a la comunicación [CRIS[1], 2001] en el barrio.

---

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación Plurianual (PIP-0733) de CONICET El cine que nos empoderar: mapeo colectivo, antropología visual y ensayos sobre el cine comunitario del Gran Buenos Aires y de Córdoba, dirigido por Dra. Andrea Molfetta y es parte del trabajo final del posgrado Programa Multidisciplinario de Actualización Universidad-Estado-Territorio. Un abordaje Integral Sobre Prácticas Socioeducativas Territorializadas que la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

1 La Campaña por los Derechos de la Comunicación en la Sociedad de la Información (CRIS, por su siglas en inglés) fue lanzada en noviembre de 2001 por la Plataforma por los Derechos de la Comunicación, un grupo que aglutina a ONG´s internacionales con actividades en medios y comunicación: http://lac.derechos.apc.org/wsis/cris.shtml

En esta primera etapa, se desarrolló una línea de alfabetización audiovisual con la participación de la **Escuela Secundaria n°16** y el **Comedor Rincón de Esperanza**, mediante la realización de talleres dirigidos a niñas, niños y jóvenes del barrio.

Hasta aquí, la Red consideraba el trabajo de la Universidad como un aporte a la formación cultural de niñas, niños y jóvenes. Asimismo, esta primera instancia contribuyó a la construcción del vínculo entre la Universidad y los actores de la Red. De ello resulta que, en 2014, la escuela secundaria n°16 decida sumar a su oferta formativa una orientación en comunicación.

En la etapa actual, el audiovisual se entrama en la construcción comunitaria, mediante la **Creación de la Comisión Audiovisual de la Red** en la que participan estudiantes y docentes de la escuela, un docente de la Universidad y un médico del Centro de Salud. Esta plataforma posibilita la creación autogestiva de proyectos y el inicio de un proceso de formación, apropiación, experimentación y uso creativo de recursos propios para la realización de piezas audiovisuales.

Sin lugar a dudas, la inclusión de una dimensión audiovisual en la comunicación de la Red constituye un empoderamiento real y una práctica que se arraigara en las prácticas cotidianas del barrio. En este sentido, el nacimiento de la Comisión

Audiovisual es un logro y una herramienta para fortalecer una construcción comunitaria que es ejemplo de trabajo en red.

El presente trabajo analizará esta experiencia recuperando los testimonios de sus protagonistas al igual que los documentos elaborados a lo largo de estos años para visualizar posibles proyecciones en el desarrollo del trabajo y proponer un aporte a la reflexión teórica en torno al audiovisual comunitario y su función en el fortalecimiento de los vínculos comunitarios que cimentan plataformas de resistencia popular.

## INTRODUCCIÓN

El presente texto es una reflexión sobre la experiencia de trabajo conjunto entre la Universidad Nacional Arturo Jauretche (en adelante UNAJ) y la Red Villa Hudson (en adelante la Red), una red que reúne a organizaciones e instituciones del barrio Villa Hudson de Florencio Varela.

El eje principal que nos planteamos desde la Universidad para el trabajo con las organizaciones del territorio - que venimos realizando desde 2012 - gira en torno a la búsqueda por desarrollar prácticas que fortalezcan el ejercicio del derecho a la comunicación.

Entendemos que la comunicación es un derecho humano que "articula todos los otros derechos, es esencialmente un proceso humano de relación, que implica no solamente intercambio de información, sino puesta en común de conocimientos y reconocimientos de las diferencias"[2].

2 Gumucio Dragón, Alfonzo (2011). "El derecho a la comunicación: articulador de los derechos humanos". Revista Razón y Palabra, 2012.

Intentaremos, en las páginas que siguen, dar cuenta de esa complejidad y de los esfuerzos por construir esta perspectiva del trabajo audiovisual, los logros y las dificultades, los nuevos aprendizajes.

Nos planteamos la hipótesis de que en la Red Villa Hudson están madurando las condiciones para la incorporación del audiovisual como una dimensión de la construcción comunitaria, lo que implicaría un proceso de apropiación cultural (Colombres, 2011). Un pasaje que se va acercando a la idea del audiovisual comunitario.

Para comprender si esta maduración se está verificando o no, realizaremos un recorrido por momentos significativos de la experiencia recuperando los testimonios de sus protagonistas al igual que los documentos elaborados a lo largo de estos años buscando realizar un aporte a la reflexión teórica en torno al audiovisual comunitario y su función en el fortalecimiento de los vínculos comunitarios que cimentan plataformas de resistencia popular.

## DEFINIENDO CONCEPTOS

*Disputas entorno al concepto de comunidad*

En el texto *Abordajes para el trabajo con poblaciones. Participación social y prácticas socio-políticas*, Mirtha Lischetti desarrolla una cronología del término *comunitario* en el léxico de los discursos de organismos nacionales e internacionales que a partir de mediados del siglo XX comenzaron a usarlo en sus planes. En primer lugar, plantea que para estos organismos "el desarrollo de la comunidad consiste en operar a nivel psicosocial mediante un proceso educativo que concientiza a la población"[3], responsabilizándola de su falta de actitudes, aspiraciones y deseos para el desarrollo.

Esto se manifiesta en la definición del concepto *desarrollo de la comunidad* que Naciones Unidas realiza en 1958, en donde dice que es "el proceso por el cual el propio pueblo participa en la planificación y en la realización de programas que se destinan a elevar su nivel de vida. Lo que implica la colaboración indispensable entre gobierno y pueblo"[4] (Ander Egg;1967:24). En esta definición se ocultan las bases político-económicas del problema del desarrollo para reemplazarla por una necesidad de cambios en la actitud del pueblo con relación a su propio desarrollo.

Además Lischetti afirma que la política de *desarrollo de la comunidad* impulsada por organismos internacionales (ONU, Unesco, Unión Panamericana, etc.), la Iglesia Católica, y lógicamente los Estados Nacionales del tercer mundo, se basa ideológicamente en las siguientes ideas-fuerza:

a) Los países, por más pobres que sean, pueden llegar a ser desarrollados si ponen iniciativa, esfuerzo y capacidad.

b) Entre los países desarrollados y subdesarrollados sólo hay diferencia de grado. Los subdesarrollados están en una etapa anterior, pero en el mismo camino que los desarrollados.

3 Lischetti, Mirtha. *Abordajes para el trabajo con poblaciones. Participación Social y Prácticas Socio- Políticas*, en *Redes de Extensión*. Revista de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Letras, nº1 (Digital), 2015.

4 Ander Egg, E. (1967 [1965]). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*. Buenos Aires: Humanitas. Citado por Lischetti en *Abordajes…*

Estos postulados ideológicos desconocen las bases materiales y conflictivas de las relaciones sociales y los lazos de dependencia de los países subdesarrollados con las metrópolis, en donde "los subdesarrollados siempre costean el desarrollo de los desarrollados"[5]. De este modo se va a ocultar en el discurso de las instituciones hegemónicas, las tensiones vinculadas a los procesos de poder, operando un desplazamiento de lo político a lo técnico y aséptico, y profundizando cada vez más el "desdibujamiento de los estados nacionales en beneficio de instituciones de característica más globales, que permitan el libre flujo de capitales […] al mismo tiempo que se enfatiza en lo local, en las microsituaciones sociales"[6]

Es evidente que Lischetti realiza esta cronología etimológica porque reconoce que el termino *comunidad* se utiliza comúnmente para referirse a situaciones sociales concretas y particulares, "pero también es cierto que está connotado y expresa una realidad social sin conflicto y armoniosa […]. Por extensión, ¿nos llevaría a pensar en la desaparición de las clases sociales, en el fin de la explotación del trabajo humano?"[7]

No obstante es justamente esta múltiple connotación la que da cuenta de disputas en torno a los sentidos sociales del significante *comunitario*. En el campo de la comunicación, los estudios referidos a lo comunitario ponen de manifiesto claramente esta disputa. Lejos de colocar el significante comunitario como taparrabos de una política de supuesto desarrollo que profundiza el subdesarrollo y esteriliza la intervención política de los sectores subalternos (como se explica en los párrafos anteriores), la comunicación comunitaria se plantea como un campo teórico y práctico, que se inscribe en la perspectiva de resistencia de los sectores subalternos.

De modo que es bajo la perspectiva que traza la comunicación comunitaria que tomamos el término, y justamente por ello consideramos necesaria esta delimitación.

## *El audiovisual comunitario*

El audiovisual comunitario "tiene como eje el derecho a la comunicación. Su referente principal no es el cine y la industria cinematográfica, sino la comunicación como reivindicación de los excluidos y silenciados" (Gumucio Dragon;2014). Si bien Gumucio Dragon habla de "Cine Comunitario", nosotros optamos por la categoría más amplia de "Audiovisual Comunitario" que engloba al cine, al video, a las instalaciones performáticas, etc. Pero para su definición conceptual consideramos válidos los conceptos seleccionados.

Como afirma Gumucio Dragón, en la década del 80 se produce un quiebre entre el cine realizado por cineastas interesados en la realidad social y los procesos de producción y difusión audiovisuales que llevan adelante las comunidades para interpelar su propia realidad social, política y cultural. De este modo se producen experiencias donde las comunidades adoptan modos de producción que les permiten tomar la palabra. Estos procesos se ven facilitados por el acceso a los medios digitales.

5 Ibídem, Lischetti, Mirtha. *Abordajes*…

6 Ibídem, Lischetti, Mirtha. *Abordajes*…

7 Ibídem, Lischetti, Mirtha. *Abordajes*…

La participación de la comunidad, continúa Gumucio Dragon,

> *se da desde el momento de la elección del tema y en la toma de decisiones sobre la forma de abordarlo, así como en el establecimiento del equipo humano de producción, en la atribución de tareas y en la definición de los modos de difusión. En este marco, según Stefan Kaspar, los cineastas y comunicadores tienen solamente la tarea de facilitar ese proceso, sin imponer los contenidos ni los métodos, sino simplemente impulsar* [8].

De este modo, el Audiovisual Comunitario aparece como una experiencia en la que sectores subalternos se apropia de dispositivos tecnológicos y lenguajes propios de la cultura hegemónica (utilizados desde las lógicas del orden social para reforzar la dominación y la colonización cultural), para realizar un acto creativo de naturaleza distinta, desarrollando una actividad propia de resistencia simbólica. Esta apropiación cultural, concebida desde una perspectiva comunitaria, "pasa a representar otra cosa, se resignifica o refuncionaliza; es decir, adquiere significados y funciones que originalmente no tenía. Estos nuevos significados y funciones pueden añadirse a los primigenios, o bien sustituirlos"[9].

El audiovisual comunitario es una expresión de los procesos propios de la comunicación comunitaria. Pero, ¿qué es la comunicación comunitaria?

## *La Comunicación Comunitaria*

Según Cardoso la perspectiva comunitaria concibe a la comunicación como "constitutiva de los seres humanos", lo cual contrasta con visiones lineales, instrumentales o que buscan efectos.

De este modo la comunicación comunitaria se diferencia de la dominante ya que como afirma Balán "a nosotros, de poco nos sirve que el vecino 'consuma' nuestros mensajes, porque necesitamos su movilización y su compromiso, y eso no se logra con "rebaños" de espectadores, sino con interlocutores críticos, solidarios y activos" (Balan;2002).

Al producir las comunidades su propia información, encarnan un rol activo y así se pone en juego una forma de construcción de sentidos orgánica con determinados modos de ser y estar en el mundo. Siempre que se actúa, se influye y se modifica el contexto (Mata;2009). Toda intervención implica una intervención política.

La experiencia que narraremos se desarrolla en configuraciones comunitarias propias de un barrio popular, muy golpeado por la ausencia de los servicios que debe garantizar el Estado, donde el empoderamiento comunicacional de los sectores subalternos plantea "el conflicto histórico a través del cual lo popular se define en cuanto movimiento de resistencia, de impugnación de la dominación estructural en nuestra sociedad"[10]. A propósito del concepto de "apropiación cultural", Adolfo

---

8 Gumucio Dagron, Alfonso. *Aproximación Al Cine Comunitario* en *El Cine Comunitario en América Latina y el Caribe*, © 2014 Friedrich-Ebert-Stiftung FES (Fundación Friedrich Ebert)

9 Colombres, Adolfo. *Nuevo Manual del Promotor Cultural I: bases teóricas de la acción*. Ediciones del Sol, Buenos Aires, 2011.

10 Martín Barbero, Jesús, *Comunicación popular y los modelos trasnacionales*, en Chasqui Nº 8, CIESPAL, Quito, 1983.

Colombres dice que la apropiación no es imposición ni aceptación indiscriminada, irreflexiva, sino un acto por naturaleza selectivo. Mediante este proceso, un sujeto individual o colectivo analiza los elementos de otra cultura y adopta los que considera convenientes a sus fines, incorporándolos a su patrimonio

> *La comunicación comunitaria se inscribe, histórica y socialmente, en las prácticas culturales que emergen del principio de escisión (Gramsci), "esa pertinaz posición diferencial de los subalternos que les permite pensarse, aún en las situaciones de hegemonía más impenetrables, como distantes y diferentes de las clases dominantes"*[11].

## *La relación entre la Universidad y el territorio: la Vinculación Universitaria*

La academia tiene una vasta historia de negación de lo popular. Pablo Alabarces se pregunta -interpelando a la academia- si ¿existe la cultura popular fuera del gesto que la suprime, de ese gesto que, despreocupado por las consecuencias violentas de la actitud académica, interroga sin más lo silenciado?[12]

Para reflexionar sobre esta relación, es necesario tener en cuenta que

> *la universidad representa históricamente en Latinoamérica un modo más de colonización (Lander;2000): la imposición de la legitimidad de un modo de conocer como único válido: el de la ciencia […] en desmedro de cualquier otro tipo de saber que será entonces ilegítimo, bárbaro, superfluo. La colonialidad del saber es uno de los modos de colonialidad del poder. Sin embargo, es también en Latinoamérica que estas formas de ejercicio del poder-saber son cuestionadas desde […] el papel instituyente de sus estudiantes en 1918. […] A partir del contacto que los estudiantes toman con el proletariado*[13]

Sin embargo, el triunfo de los estudiantes reformistas de 1918 no duraría mucho. Con Alvear en la presidencia, en noviembre de 1922 el gobierno decide ocupar con el ejército distintas universidades, reformar los estatutos limitando la participación estudiantil en el cogobierno con un claro sentido antirreformista. "Es en medio de ese proceso conflictivo y contradictorio donde el impulso reformista comienza a ser limitado por las fuerzas de la restauración"[14].

Con estas referencias, para nada exhaustivas, queremos dar cuenta de las tensiones entre reforma y contrarreforma que marcan el derrotero del vínculo entre Universidad y territorio en los casi cien años que nos separan de la Reforma del 18. Estas tensiones fueron modificando el sentido inicial

11 Alabarces, P. y Rodríguez, M.G. (Comps). *Resistencias y mediaciones. Estudios sobre la cultura popular*. Buenos Aires. Paidos. 2008. Página 24.

12 Ibídem, Alabarces, P. y Rodríguez, M.G (Comps). *Resistencias y mediaciones*…

13 Guelman, Anahí. *La vinculación universidad-sociedad como eje de la discusión prospectiva acerca del papel de la Universidad*. En *Reflexiones prospectivas sobre la universidad pública* / Silvia Llomovatte ... [et al.] ; compilado por Silvia Llomovatte ; Fernanda Juarros ; Gabriela Kantarovich. 1a ed. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2014

14 Unzué, Martín (2012), Historia del origen de la Universidad de Buenos Aires (A propósito de su 190º aniversario), en Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, unam-iisue/Universia, Vol. III, núm. 8, pp. 72-88, http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/262 [consulta: fecha de última consulta].

que tuvo el concepto de extensión al punto de entenderlo como "una extensión de lo que hacemos [en la Universidad], sin que ellos [los actores sociales del territorio] nos hayan solicitado nada, para que usen lo que a nosotros nos parece interesante y conveniente"[15]. Lejos de esto, viene bien recordar el sentido de extensión proclamado en el manifiesto Liminar de 1918, por los estudiantes de la Reforma, que la entienden como el camino para construir "un conocimiento siempre vinculado a los reclamos del medio y de la hora histórica, latinoamericana y mundial".

Cuestionando las prácticas extensionistas resignificadas por las fuerzas restauracionistas, hacia la década del '70 del siglo XX, Paulo Freire, en su libro *¿Extensión o Comunicación?* plantea que la articulación entre la academia y el territorio "debe realizarse en situación gnoseológica, por tanto, dialógica y comunicativa" y critica que "la tendencia del extensionismo es caer, fácilmente, en el uso de técnicas de propaganda, de persuasión". Señala que esta tendencia se da en parte por la incomprensión de que "el proceso de comunicación humano no puede estar exento de los condicionamientos socio-culturales"[16].

El concepto de *vinculación universitaria* surge en el marco del debate acerca del tradicional concepto de *extensión universitaria*, dado que "las distintas formas de abordar este vínculo son decisorias para la construcción del papel de la educación superior"[17]. Como aporte a este debate, la UNAJ se propuso superar el concepto tradicional de *Extensión Universitaria* mediante políticas orientadas a:

> *un esquema de compromiso más activo con las problemáticas sociales, económicas o políticas de su ámbito territorial. Eso obliga a repensar creativamente la interacción con lo educativo y cultural, en el desarrollo de centros locales, y también el desarrollo de la comunicación a partir de los avances tecnológicos en el área audiovisual, ampliando y democratizando la información y el acceso al conocimiento* [18]

Es desde este lugar de la *vinculación universitaria*, que los proyectos de Extensión y Voluntariado que desarrollamos en Villa Hudson se proponen la construcción de conocimiento y de prácticas transformadoras de las problemáticas sociales, mediante un diálogo de saberes que tenga como horizonte el fortalecimiento de la organización del territorio mediante la incorporación de la comunicación audiovisual comunitaria como estrategia de desarrollo. Es por ello que compartimos la opinión de Eduardo Rinesi sobre que

> *es necesario pues que las universidades se tomen muy en serio, como parte de su obligación a garantizar el ejercicio del derecho popular al usufructo de sus capacidades ayudando a garantizar el ejercicio del derecho popular a la comunicación, la tarea de ensañar los oficios de la comunicación masiva. […] La universidad tiene hoy entre sus obligaciones, junto a la que ya señalamos, la de poner sus dispositivos de investigación y crítica al servicio del desnudamiento de los mecanismos ideológicos que operan por detrás de los mensajes que recibe toda la ciudadanía, la de contribuir a que esa misma ciudadanía pueda ser, ella misma, sujeto activo de esos procesos de comunicación masiva*[19]

15 aniversario), en Revista Iberoamericana de Educación.

16 Freire, Paulo (1973). *¿Extensión o comunicación?* Siglo XXI, México, 1984.

17 Ibídem, Guelman, Anahí. *La vinculación universidad-sociedad como eje…*

18 https://www.unaj.edu.ar/institucional/centro-de-politica-y-territorio/acerca-del-centro-de-politica-y-%20territorio/

19 Rinesi, Eduardo (2015). *Filosofía y política de la universidad*. Ediciones UNGS, 2015, p. 138.

Entendemos que esta obligación de la que habla Rinesi solo puede ser realizada si en nuestra acción y reflexión está siempre presente la crítica al rol colonizador tanto de la Universidad como del resto de las instituciones de poder y saber que conforman el Estado, porque justamente es "en esa relación de la Universidad con su contexto, a través de la intervención, de la producción de conocimiento (y también en la formación de sus especialistas, profesionales e investigadores) donde se manifiesta con fuerza el mandato funcional/colonizador"[20]. De no realizar esa crítica, por mejores que sean nuestras intenciones, funcionaríamos como agentes de esa colonización.

> *La importancia de las experiencias de vinculación universitarias reside en que es en "esos ámbitos en los que pueden construirse otras relaciones de saber/poder, donde pueden legitimarse, recuperarse y resignificarse otros saberes que permitan transitar o acompañar procesos de decolonialidad"*[21].

En una crítica al universalismo euro-céntrico en la filosofía de Hegel (como parte de la crítica al euro-centrismo de la academia), Lander afirma que "La historia es universal en cuanto realización del espíritu universal. Pero de este espíritu universal no participan igualmente todos los pueblos" [22](Lander;2000). Solemos encontrar, en estas latitudes, como respuesta a este universalismo euro-céntrico (extensible al colonialismo cultural norteamericano iniciado el siglo pasado) la idea de "cultura nacional", noción que suele naturalizar el concepto de "Nación" que se cristaliza en el marco de las tensiones propias de las relaciones entre sectores subalternos y hegemónicos dentro de una misma sociedad, dentro de un mismo pueblo.

En consecuencia, los sectores subalternos de los países subdesarrollados son atravesados por un doble proceso de dominación cultural: el colonialismo cultural y el nacionalismo hegemónico.

Para que el conocimiento que se co-construya en el vínculo entre la Universidad y el territorio aporten a un horizonte de libertad y emancipación nacional es necesario deconstruir esas dominaciones culturales, comprender las huellas que han dejado en los sentidos que compartimos cotidianamente. "Lander identifica dos dimensiones naturalizadas de los saberes modernos que es preciso deconstruir: las separaciones o particiones del mundo de lo real y la articulación de los saberes modernos en el poder y las relaciones coloniales"[23].

Para que ese "mandato funcional/colonizador" que define a la institución universitaria no sea un obstáculo para (o podamos reducir su impacto negativo en) la co- construcción de prácticas y saberes entre la Universidad y el territorio, Zemelman propone

> *en lugar de mirada teórica, una mirada epistémica que pueda dar cuenta de lo real en su dinámica, en su movimiento, en su historicidad no acabada, en su devenir acaeciendo, teniendo en cuenta a los sujetos que construyen esa realidad, sujetos que las ciencias sociales desconocieron históricamente. […] Las categorías del pensamiento de Zemelman, constituyen el cimiento en que se apoya el esfuerzo por construir una relación de conocimiento que desactive la inercia de manejarse con estructuras parametrales a priori* [24].

20 Ibídem Guelman, Anahí. *La vinculación universidad-sociedad como eje…*

21 Ibídem Guelman, Anahí. *La vinculación universidad-sociedad como eje…*

22 Ibídem Guelman, Anahí. *La vinculación universidad-sociedad como eje…*

23 Ibídem Guelman, Anahí. *La vinculación universidad-sociedad como eje…*

24 Ibídem Guelman, Anahí. *La vinculación universidad-sociedad como eje…*

## *La experiencia*

En el partido de Florencio Varela, en la localidad de Bosques se encuentra el barrio de Villa Hudson. Villa Hudson es un barrio joven, con una la población total de 20 mil personas que proveniente tanto de otros barrios y localidades de la provincia de Buenos Aires, como de otras provincias y también de países limítrofes. Existe un gran porcentaje de la población desocupada o con inserción laboral precaria, en el marco de la economía informal, con una importante dependencia de planes y programas de asistencia social; comedores comunitarios, etc.

En cuanto al nivel de educación de la población adulta, gran parte ha alcanzado el primario completo, aunque todavía se registran algunas situaciones de analfabetismo. En el caso de los adolescentes y jóvenes aparece un importante nivel de deserción en la educación secundaria.

Villa Hudson se caracteriza por ser un barrio con una fuerte impronta rural. Las calles son en su gran mayoría de tierra y se encuentra en muy mal estado. Las viviendas son precarias. Aunque existe una diferencia muy marcada entre la zona que se encuentra "delante del barrio" (en la avenida Lujan) y "el fondo" donde se encuentran las situaciones de mayor pobreza. Esta diferencia también se registra en la relación entre los vecinos y en que las instituciones del barrio (centro de salud, escuelas, jardines, sociedad de fomento, etc.) se encuentran concentradas "adelante".

## *Red de Villa Hudson*

La Red Villa Hudson tuvo su originen en diferentes encuentros durante la década del 90, hasta establecerse formalmente en 2009. El trabajo de la red esta orientado a la construcción de espacios saludables en el barrio, para así a través de diferentes propuestas trabajar sobre las siguientes problemáticas: falta de espacios recreativos, culturales y educativos; escasez de recursos comunitarios; problemas de infraestructura a nivel institucional y obras de servicios públicos; consumo problemático en jóvenes; problemas ambientales y de salud a causa de la existencia de la tosquera en el barrio; violencia de género; imposibilidad de ingreso al barrio de patrullas y ambulancias por la situación de las calles; robos a vecinos e instituciones del barrio; deserción escolar en los adolescentes. De ella participan: Escuelas, Centro de Salud, Comedores Comunitarios, Asociaciones Civiles, Sociedad de Fomento, Caritas, etc., organizaciones e instituciones territoriales, que desarrollan un trabajo de una gran capilaridad dentro del tejido social.

En agosto de 2012, un grupo de docentes de la materia "Prácticas culturales" de la UNAJ nos acercamos a organizaciones e instituciones del barrio Villa Hudson para proponerles trabajar articuladamente algunas problemáticas del barrio desde la comunicación.

## *2012, comienza el taller audiovisual*

Nuestra primera actividad se desarrolló en la Escuela Secundaria nº16. La directora Sandra De Negris y la orientadora educacional Lic. María Isabel Sánchez fueron nuestros referentes en el desarrollo de las tareas.

En 2012, la Escuela tenía solamente una orientación artística - un par de años más tarde incorporaría una segunda orientación en comunicación -, el proyecto institucional incluía la reflexión y producción, desde el arte, de obras sobre los problemas del barrio, la juventud, los derechos, etc.

En los primeros encuentros organizativos con las autoridades de la escuela, buscamos explicar nuestra idea sobre la necesidad de una alfabetización audiovisual crítica[25] y la apropiación de esos lenguajes, mediante la realización audiovisual, como parte necesaria en el proceso de construcción del ciudadano en la actualidad. Las miradas de la directora y la orientadora educacional enriquecieron nuestra propuesta al sumar al debate el compromiso de la institución (directivos, docentes y estudiantes) con esa construcción, y elementos diagnósticos tanto de la población estudiantil como de la comunidad en la que se encuentra ubicada la escuela. Nos contaron de la participación de los estudiantes en actividades provinciales, proyectos sobre Derechos Humanos, Salud, Convivencia, Medio ambiente, entre otros.

El año 2012 terminó con la realización de un taller dirigido a estudiantes y jóvenes del barrio que se desarrolló en la ES nº16, que convocó a 8 docentes de la Universidad y que dio como resultado la realización de dos producciones: "¿Y qué hacemos con la lluvia?"[26], cortometraje de ficción que aborda el tema de los derechos de niñas, niños y adolescentes vulnerados los días de lluvia por la falta de asfalto; y "La Tosquera mata", videominuto con técnica de stop motion[27] que denuncia la presencia de una tosquera ilegal en la que ya han muerto muchos jóvenes y niños del barrio.

Esta experiencia dio lugar a que para el 2013 fueran los propios estudiantes de la ES nº16 los que nos convocaran para acompañarlos en un proyecto audiovisual que querían realizar: Un documental sobre el nacimiento del Centro de Estudiantes en la escuela.

## *2013, una experiencia de comunicación comunitaria en la escuela*[28]

En 2013, como mencionamos antes, los estudiantes de la ES n°16 nos convocaron para acompañarlos en la realización de un documental sobre el nacimiento del Centro de Estudiantes de la escuela con el objetivo de presentarlo en el Encuentro de Jóvenes y Memoria[29] de ese año. La organización estudiantil en los años anteriores venía funcionando como Cuerpo de Delegados y en 2013 se propusieron cumplimentar los pasos necesarios para desarrollar la campaña electoral y la elección de la dirección del Centro de Estudiantes. El proceso estuvo acompañado por docentes y directivos.

25 La alfabetización audiovisual crítica es un proceso educativo orientado a desarrollar las herramientas necesarias para manejar con conciencia los dispositivos audiovisuales y sus productos, en una sociedad en la que los lenguajes audiovisuales modalizan la experiencia humana y son un canal privilegiado para la transmisión de la cultura.

26 Link para la visualización del cortometraje "¿Y qué hacemos con la lluvia?: https://youtu.be/AkmCzuwaG8U

27 La palabra "stop motion" refiere a una técnica de animación que consiste en aparentar el movimiento de objetos estáticos por medio de una serie de imágenes fijas sucesivas

28 La experiencia de 2012 y 2013 en la ES nº16 se encuentra desarrollada con mayor profundidad en la ponencia "Cine comunitario en Villa Hudson, una herramienta de construcción ciudadana" presentada en el VII Congreso Nacional de Extensión Universitaria desarrollado en la UADER, Paraná, Entre Ríos, en 2016.

29 http://www.comisionporlamemoria.org/jovenesymemoria/el-programa.htm

Los primeros meses del taller no solo fueron de introducción audiovisual sino que también definieron la dinámica del espacio. El año anterior, la experiencia fue de tan solo 7 encuentros y de una gran vertiginosidad, con la presencia de muchos talleristas de la Universidad, y de estudiantes de otras escuelas y programas. Ese año comenzaba con un solo tallerista y un proyecto de largo aliento.

El resultado de las elecciones estudiantiles generó una crisis en el funcionamiento del cuerpo de delegados, dado que los miembros más activos, habían perdido. Directivos, docentes y miembros del gabinete abordaban distintas iniciativas para atravesar la crisis y extraer aprendizajes. Todo en vano. En la crisis del centro de estudiantes se jugaban sentidos vinculados a las relaciones de poder que ningún resorte institucional pudo destrabar, tal vez porque la institución era parte del proceso. En una entrevista[30][30] realizada unos meses después de los hechos la Lic. María Isabel Sanchez, orientadora educacional, reflexionaba sobre la crisis diciendo:

> *Esta cuestión del conflicto sobre quién tiene la representatividad está muy atravesada por cuestiones institucionales de saber y de poder. […] Esta cuestión de asumir cargos está más asociada al poder. Al poder dominar al otro, al poder imponer al otro, que también yo considero que es parte de sistema educativo. Nosotras en el sistema educativo estamos atravesadas por estas cuestiones, ¿no? Todavía tenemos este mandato: que el docente debe ejercer poder y autoridad, ¿sí? Si no, no puede educar.*

Luego de meses de crisis e inmovilismo, en septiembre se realiza, en el marco del taller, una asamblea con todos estudiantes. Los delegados en su conjunto habían tomado el espacio del taller como propio e identificaban al docente de la UNAJ como un mediador válido para las distintas partes. Se resolvió convocar a la directora y a algunos docentes a participar.

Con todos los actores en la asamblea se abordaron los distintos problemas, y se pudo establecer un diálogo en el que surgieron nuevos elementos que posibilitaron destrabar el conflicto. La institución valoró la mirada de los estudiantes, que lograron expresar con claridad tensiones que hasta ese momento no habían podido explicar.

Con relación a esa experiencia de comunicación comunitaria, donde todos los actores pudieron encontrar un espacio horizontal de diálogo, María Isabel opina

> *encontraron ellos el espacio de debate, que me pareció muy bueno porque dio la posibilidad de la palabra que era lo que nosotros queríamos, que ellos pudieran hablar, pero por el otro lado habían posturas muy estáticas, ¿no?, que no pudimos acordar. Directamente no había forma de acordar. [Esto sin perder de vista el contexto institucional, dado que] esta escuela es un lugar en donde los conflictos dentro de todo tienen un espacio, un lugar donde se puede hablar sobre los conflictos y hay una posibilidad de opinión*[31].

Después de esa asamblea/taller se destrabó también el proceso de realización audiovisual y pudimos, entre octubre y noviembre, completar el documental[32] y presentarla en el Encuentro Jóvenes y Memoria.

---

30 Entrevista realizada a la Lic. María Isabel Sánchez, orientadora educacional, el 17 de junio de 2014, sobre experiencia de taller de cine en 2013 en la ES 16.

31 Ibídem, Entrevista realizada a la Lic. María Isabel Sánchez

La crisis del año 2013 entorno al proceso de formación del Centro de Estudiantes, condujo también a la escuela a decidir nuevas formas de organización. María Isabel nos cuenta que para el 2014.

> *Hemos hecho algunos formatos con esto de la participación: los chicos están viniendo a contra turno. El año pasado ¿te acordás que los sacábamos de los salones y hacíamos las asambleas?, este año vienen*
> *a contra turno, buscamos espacios en los que no se superpongan con ninguna asignatura y entonces es una participación más genuina. Es responsabilidad de ellos, los que quieran venir, no se los va a buscar, parte de ellos. Y por el otro lado esta cuestión de la responsabilidad del delegado también la transferimos a la asamblea de aula, ¿por qué? Porque todos pueden participar en el centro de estudiantes, el delegado tiene la responsabilidad de transmitir lo que sucede en la asamblea. Pero todos tienen la posibilidad de venir a contra turno en horarios en que no los afectan en la escuela y que quieran participar.*
>
> *Entonces bueno, estamos transformando esto de participar con responsabilidad y con un compromiso.*
>
> *[…] También esto de que vengan en un horario que no sea "formalmente escolar" (aunque vengan a la escuela) también es un paso como para que ellos vean el centro de estudiantes desde otro lugar.*
>
> *[…] Y la elección de las autoridades yo creo que vamos a tratar, no se si es la palabra direccionarla u orientarla para que no haya autoridades. […] Que no haya ni un presidente ni un secretario, sino que sea una dirección más horizontal.*[33]

Rescatamos esta experiencia porque en ella podemos observar procesos y características de la comunidad educativa de la escuela que pensamos que serán clave para el desarrollo algunos años después de la comisión audiovisual de la Red Villa Hudson. Ellos son:

> *En primer lugar se puede observar cómo los procesos de comunicación comunitaria son dialógicos y horizontales, pese a las jerarquías que definan a sus miembros.*
>
> *Podemos observar en segundo lugar, una primera experiencia de un audiovisual comunitario, inscripto en las lógicas de la comunicación comunitaria, y cómo ese desarrollo habilitó un espacio de diálogo y construcción, incluso en un contexto de crisis.*
>
> *Por último, nos muestra cómo esta escuela en particular está constituida por una comunidad (Estudiantes, docentes, y directivos) capaz de desarrollar una mirada crítica en torno a lo instituido socialmente (en este caso la elección de autoridades ejecutivas para el Centro de Estudiantes mediante competencia electoral, tal y como lo establece la Ley 14.581 de la Provincia de Buenos Aires) y desarrollar un proceso instituyente de nuevas prácticas y formas de organización, coherentes con sus propias identidades y necesidades.*

Estos elementos serán determinantes para el aporte que los estudiantes harán más adelante a la Red.

32 Link al documental "Centro de Estudiantes de la Escuela 16 de Villa Hudson": https://youtu.be/qKQBCvOl-Ec

33 Ibídem, Entrevista realizada a la Lic. María Isabel Sánchez

En 2014, luego de la experiencia de los dos años anteriores y ante la posibilidad de incorporar una nueva especialidad, la comunidad educativa elije la especialidad en "Comunicación". Vemos en esta elección una huella del aporte que la experiencia conjunta entre la escuela y la Universidad dejó en la comunidad educativa.

La incorporación de la orientación en Comunicación y los cambios realizados en el funcionamiento del centro de estudiantes, serán muy importantes para las futuras experiencias.

## *Ser parte de la red*

En 2012, paralelamente al desarrollo del taller en la escuela, nos invitaron a participar de las reuniones de la Red Villa Hudson. Esa participación nos sirvió para conocer más a fondo los problemas del barrio y aprender de la experiencia de organización comunitaria que llevan adelante. Ni para ellos, ni para nosotros, la intervención de la Universidad era algo que "bajaba", sino una construcción que debíamos realizar mancomunadamente. Es bajo esta perspectiva que nos sumamos a participar de las reuniones de la Red, para coordinar acciones, discutir problemáticas surgidas al calor de la actividad, proponer proyectos y madurar la mejor forma de intervenir.

Finalmente, esta construcción mancomunada es significativa porque aporta al trabajo de la Red, que está fuertemente orientado a la organización y construcción de espacios saludables para el barrio y al trabajo de las diferentes problemáticas locales sobre las que busca impactar desde lo comunitario, en diálogo, articulación o interpelación a los distintos niveles del Estado.

## *Pensar la extensión universitaria junto con la Red*

Durante 2013, la Red nos plantea la necesidad de trabajar con los jóvenes que no estaban dentro de las escuelas y fortalecer la actividad de las organizaciones que se encuentran en la parte más precaria del barrio, la parte de "atrás". Es así como en 2014 el taller se trasladó al Comedor Rincón de Esperanza.

Algunos de los problemas que se presentaban en ese contexto tenían que ver con cómo convocar a los jóvenes y cómo lograr la continuidad de la participación. Estos eran temas que habían surgido tanto en las reuniones de Red como en las conversaciones en la escuela. Fue justamente en una conversación con María Isabel Sanchez que surgió la idea de convocar a los estudiantes de la UNAJ. Porque los docentes podíamos acompañar, pero había algo de la dinámica de pares que no podíamos construir aunque fuéramos todos los días al barrio. Por eso pensamos que armar equipos mixtos entre jóvenes del barrio y estudiantes de la UNAJ (que también son jóvenes de los barrios de Florencio Varela) podía generar esa dinámica de construcción entre pares que era necesaria para dar proyección y continuidad a la participación de los jóvenes. Por otro lado los estudiantes de la UNAJ pondrían en juego 'naturalmente' sus prácticas como estudiantes y podrían actuar de facilitadores en los procesos grupales de trabajo.

Con esta idea dimos marcha a una convocatoria a estudiantes de la UNAJ para pensar juntos un proyecto de Voluntariado Universitario que terminaría siendo "Mostrando Villa Hudson". En el proyecto planteamos el rol de facilitadores de los estudiantes de la Universidad y la importancia

de vincularse como universitarios con las dinámicas territoriales y, como en este caso con la Red, aprender de las experiencias de organización comunitaria.

Sin embargo nos parecía que faltaba algo para que la intervención fuera significativa para el fortalecimiento de las organizaciones y para que el proceso de apropiación de los medios y lenguajes de la comunicación audiovisual como herramienta comunitaria de construcción social lograra autonomía.

Ya habíamos logrado construir un espacio de trabajo horizontal entre la Red y los docentes de la UNAJ, casi como si fuéramos una organización más de la Red, y en base a esa construcción pensada la primera articulación institucional con el proyecto de Extensión Universitaria[34]. La articulación institucional fue el proyecto de Voluntariado "Mostrando Villa Hudson", que mediante la participación de los estudiantes de la UNAJ ofrecía la posibilidad de proyección y continuidad a la participación de los jóvenes. Pero, ¿qué pasaría si la universidad terminaba su proyecto o si por cuestiones ajenas al proyecto debía interrumpirlo? Notábamos que todo el proceso dependía de la presencia de la Universidad y esto era un problema que era necesario solucionar.

Fue así que se nos ocurrió proponerle a la Red la elaboración de un proyecto para que ellos lo presentaran a Puntos de Cultura en la convocatoria 2013. La Red aprobó la propuesta y le propuso a la Sociedad de Fomento ser la organización que presente el proyecto. El proyecto buscaba consolidar la experiencia que veníamos llevando adelante entre la Universidad y la Red Villa Hudson para conformar una "Productora comunitaria de contenidos audiovisuales" en el barrio.

De esta manera pensamos en conformar tres articulaciones institucionales que funcionaran como un trípode sobre el que se apoyaría la construcción de la comunicación audiovisual como herramienta comunitaria para el fortalecimiento de las organizaciones e instituciones territoriales en el barrio de Villa Hudson.

Con miras a trabajar desde la comunicación comunitaria la problemática de la juventud, propusimos que era necesario que algunos miembros de las organizaciones de la Red participaran de los encuentros del taller. Entendíamos que para construir con los jóvenes del barrio prácticas saludables era necesario reforzar, o incluso reconstruir, los lazos comunitarios. En este sentido, compartir el espacio del taller con los integrantes de las organizaciones podría favorecer una construcción vincular con la Red que, en definitiva, era la red de contención que podían encontrar en el barrio.

No queríamos que fuera solamente una oferta cultural externa al barrio, una tradicional actividad de extensión universitaria. Queríamos que las actividades que pudiéramos hacer desde la UNAJ alimentaran una construcción propia, y para esto era necesario que el capital simbólico y humano de la Red se viera siempre fortalecido con nuestra actividad y no reemplazado, con todo lo que esa negación implica.

34 En 2012 presentamos a la Universidad el proyecto de extensión "Taller de realización Audiovisual en Villa Hudson", en 2013 el proyecto de Voluntariado Universitario a la SPU "Mostrando Villa Hudson" y en 2014 el proyecto de extensión "Mediateca comunitaria en Villa Hudson", también a la SPU.

## *2014 y 2015, el taller en Rincón de Esperanza*

En la reunión de Red se resuelve que algunos integrantes de las organizaciones e instituciones participen de los encuentros del taller en el Comedor Rincón de Esperanza, tomando la propuesta de fortalecer los vínculos de los jóvenes con la Red.

Convocar a los jóvenes es difícil, pero seis de ellos se suman al taller. El taller arranca con jóvenes, niños, integrantes de las organizaciones y estudiantes de la UNAJ. El primer proyecto es exitoso, sobre las largas mesas del comedor todos están concentradísimos en su trabajo. Hemos elegido un cuento y realizado una adaptación audiovisual mediante la técnica del Stop Motion. Tijeras, fibras y lápices pasan de mano en mano para hacer nacer a los personajes de "Mi casa[35].

Durante los primeros meses la propuesta funciona, luego, paulatinamente, empiezan a surgir complicaciones. Cada vez es más difícil lograr que los jóvenes participen. Los talleristas los vamos a buscar a la plaza para invitarlos a venir antes de cada encuentro. A veces vienen, a veces no. Algunos jóvenes consiguen trabajo y ya no tienen tiempo de asistir. Con la merma en la participación de los jóvenes, de a poco los miembros de las organizaciones dejan de participar, hasta que hacia la segunda parte del año ya no participan.

Para el segundo cuatrimestre la configuración del taller había cambiado. Solamente participaban niñas y niños, los estudiantes de la UNAJ también comenzaron a dejar la actividad. Sin embargo el taller era vivido intensamente por los niños, en esta segunda parte del año, aparte de varios ejercicios audiovisuales, realizamos el cortometraje "El Penal"[36].

En 2015 el taller quedaría nuevamente un solo tallerista y sin la impronta comunitaria inicial, tornándose una actividad cultural para los niños. Esta situación da cuenta tanto de las dificultades de la Universidad para constituir un equipo de trabajo estable, y de que todavía no estaban dadas las condiciones para que la red pudiera hacer de esta experiencia un motor para su desarrollo.

## *La primera experiencia con Puntos de Cultura*

Esta dificultad se expresó también en la primera experiencia con el Programa Puntos de Cultura. El proyecto de la "Productora Comunitaria de Contenidos Audiovisuales" fue seleccionado y durante 2014 y 2015 esperábamos poder realizarlo. Se presentaba la posibilidad de poner en pie un dispositivo propio de la Red para capitalizar la experiencia realizada y dar un salto cualitativo en este terreno.

Talvez la vertiginosidad de los tiempos institucionales de la convocatoria no nos permitió desarrollar un proceso de elaboración propio de la Red entre los miembros de las organizaciones, solamente resolver cuestiones operativas y delegar la redacción del proyecto al docente de la UNAJ que lo propuso.

35 Link al corto "Mi casa": https://youtu.be/dAwsWxMe-aw

36 Link al corto "El Penal": https://youtu.be/7JlGJpLCZs4

Esto dificultó la construcción de los puentes necesarios para que los actores del territorio se apropien del proyecto propuesto. En el debate los acuerdos en torno al lugar de la comunicación en la construcción comunitaria eran unánimes, pero aún no lográbamos construir prácticas que generaran esa apropiación cultural.

Probablemente esta situación explique (junto con otro conjunto de cuestiones, como los protocolos de la burocracia estatal y sus laberintos) que no se haya podido acceder al financiamiento por la dificultad de la Red para solucionar un déficit en la documentación requerida para tal fin.

Pese a esto, el balance general del trabajo era positivo: durante los tres primeros años de trabajo conjunto, los vínculos entre la Red y la UNAJ se consolidaron y diversificaron (desde el trabajo de extensión que desarrollamos en Villa Hudson se propició la construcción de vínculos con el Centro de Política y Territorio de la UNAJ, con la Red Ge.Flo.Va. y otros proyectos de extensión para actividades puntuales); las organizaciones de la Red y los vecinos que a ellas concurren comenzaron a construir sus propios relatos audiovisuales iniciando un camino de empoderamiento comunicacional, fue la primera vez que se dictaban talleres audiovisuales en el barrio; otro elemento importante fue que una institución educativa propia del barrio, la ES Nº16 "Evita", abrió una nueva oferta educativa para el barrio, la orientación en comunicación.

## *2016, con foco en la Red*

A finales de 2015, los estudiantes de la ES 16 comenzaron a participar de la Red. El reencuentro con los mismos jóvenes con los que habíamos trabajado algunos años antes fue muy emotivo. En la primera reunión de 2016 que compartimos, ellos trajeron la revista[37] del Centro de Estudiantes y la propuesta de que la Red pudiera usarla como canal de comunicación.

Junto con los estudiantes también participa de la Red la profesora Débora Fiorito, que en la escuela se desempeña como preceptora. Con relación al motivo por el cual participan de la Red, nos dice que

> *Estábamos convencidos de que es fundamental que para trabajar con los alumnos no nos podíamos acotar solamente a lo que sucedía dentro del aula, y no poder ver más allá de sus vidas, de sus experiencias, de su lugar -cada lugar tiene su código, su cultura, su historia-. Y me parece que era importante poder conocer nosotros, para poder entender a qué alumno recibíamos y de qué manera podríamos construir juntos los aprendizajes de todos los días, ¿no?, Porque esto de participar y poder salir activamente y de visibilizar lo social es muy importante, y eso tiene que ver con lo que te da el trabajo en el territorio y la articulación con el barrio en donde ellos son parte.*[38]

Durante el período en que la actividad del taller se desarrolló en el Comedor Rincón de Esperanza, en la ES 16 las experiencias vinculadas a la comunicación crecían y potenciaban la actividad

37 La revista del Centro de Estudiantes de la ES 16 se llama "Estudiantes Conectados" y se puede ver en http://estudiantesconectados16.blogspot.com.ar/2016/05/primera-edicion-de-la-revista.html

38 Entrevista realizada a la Prof. Débora Fiorito en mayo de 2017.

creativa de los estudiantes: revistas, talleres de radio, noticieros escolares[39], blogs[40], redes sociales[41], obras de teatro[42], etc.

En 2016 nuestro trabajo de vinculación en Villa Hudson se focaliza hacia adentro de la Red y en el desarrollo de la Interredes[43]. Es así que surge la idea de realizar un noticiero anual para compartir en la última reunión de interredes del año. Primero realizamos breves informes de la actividad de la Red y sus organizaciones, las necesidades y problemas presentes en el barrio y las acciones realizadas, luego, con estos informes proyectamos el noticiero. El noticiero tiene un formato distinto al tradicional porque nos interesaba que no hubiera una mediatización entre el set y la primera audiencia. De este modo pensamos que el noticiero fuera una puesta performática en la misma reunión de interredes, y con ésta presentar el anuario de la Red. Colocamos una mesa, una computadora, y una integrante de la Red haciendo de presentadora de las noticias, mientras que en una pantalla atrás de ella se reproducían los informes presentados. Esto generó un proceso hacia adentro de la Red donde todos pusimos el cuerpo para contarnos y dialogar con nuestra propia comunidad, sin mediaciones, usando el audiovisual para potenciar esa comunicación comunitaria.

Al calor de esa experiencia y viendo en la participación de los estudiantes en la Red (empoderados comunicacional y políticamente) a un actor propio del territorio capaz de impulsar el desafío, le propusimos a la Red la construcción de la Comisión Audiovisual de la Red Villa Hudson (en adelante Comisión Audiovisual).

Consultada sobre cómo veía este proceso, la Lic. Patricia Sánchez, trabajadora social del Centro de Salud e integrante de la Red, nos decía que

> *la Comisión de audiovisuales de la Red es un espacio que se genera a partir del trabajo de la red de de Villa Hudson, que puede ser integrado por quienes quieran hacerlo. En este caso participan los adolescentes del barrio, y bueno, otros participantes también de la red. Es un espacio que tiene que ver con la posibilidad que brinda el audiovisual de reflejar acciones, actividades, problemáticas, intereses, expectativas y proyectos que tengan que ver con la comunidad de Villa Hudson.*[44]

Desde que la Red decidió constituir la Comisión audiovisual, en los debates en torno a las acciones que se deciden realizar, se pone mayor atención en el pensar la dimensión comunicacional, un primer paso de un complejo proceso de apropiación cultural que seguramente lleve aún algunos años para afianzarse.

39 https://youtu.be/AJwiD46OxIA

40 http://estudiantesconectados16.blogspot.com.ar/

41 https://www.facebook.com/Multimedios16/

42 En 2015 escriben y ponen en escena la obra "Tratame bien" sobre violencia obstétrica, que recorrerá una multiplicidad de espacios.

43 La InterRedes o Red de Redes surge hace varios años en Florencio Varela como un espacio de encuentro e intercambio entre las diferentes Redes locales. En un reportaje brindado al noticiero de la UNAJ, Fabián Meton, referente de la Red Villa Hudson dice "Lo que tratamos es de institucionalizar este trabajo en red desde una mirada horizontal, participativa en mesas de trabajo que esté el trabajador social, el psicólogo, el referente comunitario, el de educación, el de salud, de Caritas" (https://www.unaj.edu.ar/segunda-jornada-de-interredes-en-la-unaj/)

44 Entrevista a la Lic. Patricia Sánchez en junio de 2017.

Si bien todavía es necesario consolidar su autonomía y definir su funcionamiento, la constitución de la comisión ha suscitado el despertar de nuevas necesidades: para profundizar la reflexión sobre las propias prácticas se ha resuelto el registro audiovisual de las acciones y reuniones de la Red[45]; ha aumentado la necesidad de elaboración de piezas audiovisuales para comunicar acciones y/o situaciones que potencien la labor de las organizaciones e instituciones. Esta última necesidad se ha intentado satisfacer, produciendo en lo que va del año: "Informe ES16 21 03 2017"[46] con motivo del paro docente; "Tratame bien"[47] trailer realizado con motivo de la presentación de la obra de teatro en el Congreso Médico de Mar de Ajó en abril de este año; "Taller de Adultos Mayores en Villa Hudson"[48] memoria del taller realizado el psicólogo, el referente comunitario, el de educación, el de salud, de Caritas" para el festejo del 5to aniversario; en proceso de realización se encuentran materiales que abordan el tema de la Plombemia[49], entre otros.

Entonces vemos como la creación de la Comisión abre nuevos desafíos y a la vez se construye sobre la base de las experiencias desarrolladas durante estos años. Quisimos conocer la mirada de la Lic. Sánchez sobre por qué la comisión surgía ahora y no hace unos años cuando empezamos a trabajar con los talleres y ella nos decía:

> *creo que esto tiene que ver con los procesos territoriales. Tiene que ver con cómo ese entramado va ocurriendo de acuerdo a la coyuntura histórica, en particular de esa comunidad. Creo que tiene que ver con el proceso mismo de la red en cuanto a conocernos, al poder establecer un objetivo de trabajo en la red, digamos que tiene que ver con procesos que fuimos haciendo para poder constituirnos como en grupo, con un interés en común y después poder pensar, más allá de las necesidades del barrio, en las necesidades de la red vinculadas a las necesidades del barrio. Creo que tiene que ver, en esto que te digo de la coyuntura, con la incorporación y la participación de los jóvenes en la red. Esto de alguna forma fue algo que nos fortaleció y favoreció el proceso de construcción de este espacio.*
> *Tiene que ver con procesos. Tuvimos que pasar por otras instancias: constituirnos en un grupo con un objetivo común, generar esos puntos encuentro en el trabajo para poder llegar a la conformación de diferentes espacios, como es el de infancia o como es el de la Comisión de audiovisuales. Y la participación de los jóvenes para mí es fundamental en cómo favorecer la constitución de este espacio. Ahora el sostenimiento detiene que ver con todos esos procesos territoriales y grupales y en el poder tener identidad del grupo también, así como la red no tiene.*

Encontramos en su respuesta una clave para pensar nuestro tema y por eso le preguntamos: en cuanto a la maduración de este pasaje que menciona, el de el pasaje de ver a la audiovisual como una actividad que satisface necesidades del barrio a verlo como una dimensión vinculada a las necesidades de la red para abordar las necesidades del barrio, ¿como prensas que se pueda profundizar este proceso?

45 Esta dimensión auto-reflexiva mediante el registro audiovisual abreva en las lógicas de la antropología visual, una de las metodologías empleadas en nuestro proyecto de investigación.

46 Link al corto "Informe ES16 21 03 2017": https://youtu.be/X6hAxMJfitw

47 Link al corto "Informe ES16 21 03 2017": https://youtu.be/X6hAxMJfitw

48 Link al corto "Taller de Adultos Mayores en Villa Hudson": https://youtu.be/YFGgixz9Hm4

49 Plombemia es la presencia de plomo en sangre en cantidades perjudiciales para la salud. En el barrio se encuentran multiples fuentes de contaminación ambiental con metales pesados y otras substancias. En el barrio muchas de las calles se han rellenado con desechos de fábricas de baterías y esto está demostrado ser uno de los focos más importantes que aportan a este problema de salud.

*No hay receta para esto. En realidad la respuesta es una respuesta dialéctica, porque las necesidades del barrio tienen que ver con las necesidades de la red porque la red está representada también por referentes del barrio, y de alguna forma refleja también las necesidades del barrio. Me parece que este trabajo se puede llegar a profundizar, pero va a tener varias aristas. Una de esas aristas puede ser el fortalecerse como un espacio que da cuenta de no solamente de las necesidades territoriales, para hacerla hablar de barrio y red, que para mí tienen, más de las particularidades, un identidad común o un punto de encuentro digamos. Y después poder dar cuenta de esto que sucede en ese entramado territorial, me parece que ese puede ser el camino para profundizar este proceso que ya se ha iniciado. El poder fortalecer también esos jóvenes para que de alguna forma se han multiplicado en esta experiencia y sostenedores también, en cuanto a la audiovisual que tiene que ver también con la percepción auditiva y visual, con generar otro lenguaje a través de esto que dé cuenta de lo que es Villa Hudson. No solamente sus necesidades, sino múltiples aspectos comunitarios.*
*Lo que sucede es que, como toda estrategia, la profundización de los procesos no es lineal, probablemente lo que yo te esté diciendo es algo que tenga que ver con algunos aspectos a profundizar, los que desde mi mirada sean prioritarios.*

*Que este espacio se constituya en un grupo de trabajo, esto implica el mismo proceso que lleva la Red, y que dé cuenta de procesos territoriales, y que estos jóvenes pueden también tener este aspecto multiplicador de lo que se está haciendo. Quizás también pensar en sensibilizarlos, o capacitarlos, no me gusta mucho la palabra, en lo que tenga que ver puntualmente con lo audiovisual, pero desde este lugar de la percepción que da cuenta de esa realidad comunitaria y territorial.*

*Y después también es una herramienta que nos permite, de alguna forma, construir por medio de esta actividad audiovisual, construir a través de otro lenguaje y mostrar en ese sentido la problemática por ejemplo de la Plombemia. Porque nos preguntábamos "¿cómo llegar a que los escuchen? ¿Cómo llegar a que se vea lo que estamos haciendo, lo que estamos tratando de dar a conocer?", en este caso es la problemática del barrio. Y creo que a través de diferentes decires y sentires, y percepciones que se realiza a través de esta herramienta podemos llegar a contar lo que está sucediendo, y también esto nos fortalece como red en este nuevo transitar que es un poco desconocido, y que viene de tu mano.*

## CONCLUSIONES

A la luz de la experiencia narrada, pensamos que efectivamente en la Red Villa Hudson están madurando las condiciones para la incorporación del audiovisual como una dimensión de la construcción comunitaria. Coincidimos con la Lic. Patricia Sánchez en que esta construcción implica un proceso dialéctico, complejo y contradictorio, para el que no hay recetas. Solamente una evaluación compartida y constante de las acciones realizadas y un diagnóstico de la coyuntura, también construido conjuntamente, nos ayudarán a avanzar hacia nuestros objetivos.

Si bien la Red todavía está lejos de que sus organizaciones tomen en sus propias manos la herramienta audiovisual y se transformen en productores de sus propios contenidos, sí podemos decir que lo ven como una necesidad. Nuevamente coincidimos con la Lic. Sánchez en que la participación de los estudiantes de la ES 16 con su experiencia en comunicación de los últimos años puede motorizar un proceso de apropiación cultural en la Red. El desafío es generar dinámicas de

producción que a la vez sean instancias de capacitación que nos vayan acercando a la experiencia del audiovisual comunitario.

## EPILOGO

En el mes de Junio de 2017 presentamos nuevamente proyecto para el Programa Puntos de Cultura, confiamos que de nuevamente salir elegidos nos encontraremos preparados para dar un nuevo salto de calidad.

## REFERENCIAS


- Alabarces, P. y Rodríguez, M.G (Comps). Resistencias y mediaciones. Estudios sobre la cultura popular. Paidos, Buenos Aires, 2008.

- Ander Egg, E. (1967 [1965]). Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad. Buenos Aires: Humanitas.

- Archilli, Elena. Antropología e investigación acción participativa. Reflexiones sobre algunas prácticas, en X Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2011

- Balán, Eduardo y otros. Barrio Galaxia. Manual de comunicación comunitaria. Centro Nueva Tierra, Buenos Aires, 2000.

- Buzai, Gustavo. Mapas Sociales Urbanos, Lugar Editorial, Buenos Aires, 2014.

- Cardoso, Nelson. Apunte General Comunitaria (Versión 03.10). Documento de cátedra. Taller de Comunicación Comunitaria. Facultad de Ciencias Sociales, UBA, 2009.

- Cobo, Alejandro. ¿Es fácil hacer cine en la escuela con pocos recursos y muchos resultados? Editorial Biblos, Buenos Aires, 2008.

- Colombres, Adolfo. Nuevo Manual del Promotor Cultural I: bases teóricas de la acción. Ediciones del Sol, Buenos Aires, 2011.

- Cordero Arrollo, Graciela. Apuntes para caracterizar las similitudes y diferencias entre los proyectos de investigación-acción y el trabajo etnográfico. Revista de Educación y Desarrollo, 1. Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, México, 2004

- Dagnino, Renato. Empezando por la extensión universitaria… (sintetizada de una conferencia del Dr. Renato Dagnino en el gremio DUNLUP. Link: http://conadu.org.ar/conferencia-dal-dr-renato-dagnino-en-el-gremio-adulp/

- Ferres, Joan. Video y Educación, España, Paidos, 1997.

- Ferres, Joan. Televisión y Educación, España, Paidos, 1997.

- Freire, Paulo (1973). ¿Extensión o comunicación? Siglo XXI, México, 1984

- Foucault, Michel. Vigilar y Castigar, México, Siglo XXI, 1975/1998

- Guelman, Anahí. La vinculación universidad-sociedad como eje de la discusión prospectiva acerca del papel de la Universidad. En Reflexiones prospectivas sobre la universidad pública / Silvia Llomovatte ... [et al.] ; compilado por Silvia Llomovatte ; Fernanda Juarros ; Gabriela Kantarovich. 1a ed. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2014

- Gumucio Dragón, Alfonzo (2011). "El derecho a la comunicación: articulador de los derechos humanos". Revista Razón y Palabra, 2012.

- Gumucio Dagron, Alfonso. Aproximación Al Cine Comunitario en El cine comunitario en América Latina y el Caribe, © 2014 Friedrich-Ebert-Stiftung FES (Fundación Friedrich Ebert)

- Hall, Stuart. Codificación y decodificación en el discurso televisivo en CIC, Cuadernos de Información y comunicación, N°9, Madrid 2004.

- Lander, Edgardo. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. En libro: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000. p. 246.

- Lipovetsky, Pilles. La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo, Barcelona, Editorial Anagrama, 1986.

- Lischetti, Mirtha. Abordajes para el trabajo con poblaciones. Participación Social y Prácticas Socio-Políticas, en Redes de Extensión. Revista de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Letras, nº1 (Digital), 2015.

- Manso, Micaela; Pérez, Paula; Libedinsky, Marta; Light, Daniel; Garzón, Magdalena. Las Tic en las aulas, experiencias latinoamericanas, Paidos, Buenos Aires, 2011.

- Martín Barbero, Jesús. Comunicación popular y los modelos trasnacionales, en Chasqui Nº 8, CIESPAL, Quito, 1983.

- Mata, María Cristina. Comunicación Comunitaria en pos de la palabra y la visibilidad social, en Área de Comunicación Comunitaria (compiladores). Construyendo comunidades… Reflexiones actuales sobre comunicación comunitaria. La Crujía, Buenos Aires, 2009.

- Morduchowicz, Roxana. A mí la tele me enseña muchas cosas, la educación en medios para alumnos de sectores populares, Paidos, Buenos Aires, 2001.

- Morduchowicz Roxana, La Generación multimedia, Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes, Paidos, Buenos Aires, 2008

- Nigro Patricia, La educación en medios de comunicación, contenido transversal, Magisterio, 2008.

- Piscitelli Alejandro, Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas del a

participación, Buenos Aires, Editorial Santillana, Colección Aula XXI, 2009.

- Prieto Castillo Daniel, La comunicación en la educación, La Crujía, Buenos Aires, 2011.

- Rinesi, Eduardo (2015). "Filosofía y política de la universidad". Ediciones UNGS, 2015, p. 138.

- Santos, Boaventura de Souza. La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad, CASA, Fondo Editorial Casa de las Américas, Cuba, 2006.

- Unzué, Martín (2012), "Historia del origen de la Universidad de Buenos Aires (A propósito de su 190º aniversario)", en Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries), México, unam-iisue/ Universia, Vol. III, núm. 8, pp. 72-88, http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/262 [consulta: fecha de última consulta].

- Zemelman, Hugo. Conocimiento social y conflicto en América Latína. Revista OSAL, 2000.

# *ADULTOS MAYORES EN LA UNAJ*

**MARCELA VARELA** (UNAJ)

*Adultos mayores | Convenio UPAMI | Territorio*

## CENTRO DE POLÍTICA Y TERRITORIO

- Función:

Consolidar y profundizar la vinculación con las comunidades de Florencio Varela, Berazategui, Quilmes y Almirante Brown, en diferentes líneas estratégicas de acción.

**Coordinación de Centro Locales**

Objetivo:

Instalar a la universidad como una institución de referencia en temáticas de interés comunitario y de trabajos compartidos.

- Desde 2011 la Coordinación de Centros Locales (CCL) ha establecido un trabajo prioritario de capacitación y difusión en centros locales y en vinculación directa con la comunidad, a partir del impulso de actividades con adultos mayores.

- Con el fin de fortalecer lazos sociales se incentivó el encuentro y diálogo entre los diferentes actores locales y la universidad. Se focalizó en un intercambio con la red de comedores, entidades de bien público, organismos gubernamentales y cooperativas de la región.

## *UPAMI EN LA UNAJ CURSOS Y TALLERES Para adultos mayores (gratuitos, no se requieren estudios previos)*

- UPAMI (Universidad Para Adultos Mayores Integrados): Es un programa conjunto entre la Universidad Nacional Arturo Jauretche y el Instituto de Servicios Sociales para Jubilados y Pensionados (INSSJP) a través del PAMI ( Programa de Atención Médica Integral).

  Se trata de un Programa Integral que crea un espacio universitario específico para los Adultos Mayores con el objetivo de promover el crecimiento personal, mejorar la calidad de vida y hacer efectiva la igualdad de oportunidades para el desarrollo de valores culturales y vocacionales. Además posibilita la adquisición de destrezas y habilidades y la recuperación de saberes personales y sociales para afrontar nuevas demandas, estimular el diálogo intergeneracional y facilitar la inserción en el ámbito comunitario. Para esto se realiza una propuesta de talleres y cursos, que no requieren estudios previos, y se enmarcan en un proceso de educación continua y permanente. Los talleres priorizan una perspectiva que busca la aplicación de saberes y procedimientos en la vida cotidiana, la interacción y socialización dentro del grupo-clase y una salida a instituciones o espacios relacionados con la temática de cada curso.

  La inscripción comenzó siendo exclusivamente de Pami, luego fue compartida y actualmente se realiza de forma integral en la UNAJ.

- Desarrollo del programa:
  El programa comienza a ejecutarse en el 2do cuatrimestre del 2011 con una propuesta académica de talleres con temas específicos. A medida que Upami fue tomando relevancia aumento la matricula y la cantidad de cursos propuestos. Así como la UNAJ era una nueva propuesta para la región y por ese motivo había que hacerla conocer. En los primeros años hubo que realizar campañas de difusión Institucional de parte de la UNAJ y de PAMI, pero lo que mas resultado dio fue el boca a boca de los alumnos participantes.

- Alumnos:
  El Upami nació como un programa destinado para afliados de PAMI, en la actualidad es abierta a todos los adultos mayores. Aunque había una propuesta de cursos determinada siempre se tuvo en cuenta la necesidad de los alumnos y se fueron incorporando talleres con nuevas temáticas, como ser Computación, Escritura, Medios audiovisuales, Derecho, Expresión corporal, Danza, Memoria, Periodismo, Artes Plásticas, Narración, Teatro, Percusión, Idiomas, Prácticas Culturales, Formación de Directivos de Asociaciones Civiles, etc.

- Docentes
  El docente se concibe como un *estimulador y facilitador* para que la persona construya su conocimiento desde contenidos y valores previos. Los talleres priorizan una perspectiva que busca la aplicación de saberes y procedimientos a la vida cotidiana así como la interacción dentro del grupo-clase.

  En Principio los Docentes fueron convocados y designados a través de cada Instituto, de acuerdo a la temática de la propuesta. A medida que fue pasando el tiempo fueron presentando proyectos individuales como partes de su tarea de vinculación docente, en su mayoría los docentes nunca habían trabajado con adultos mayores.

- Vinculación el encuentro entre "el afuera" y "el adentro" de la universidad.

*Hacia afuera:

Se focalizó en un intercambio con la red de comedores, entidades de bien público, organismos gubernamentales, etc. Todos los talleres prevén *una salida* a instituciones o espacios relacionados con la temática de cada curso. En muchos casos son los alumnos quienes traen las propuestas de los lugares donde ir.

*Hacia adentro:

- Vinculación interna con Institutos, alumnos y demás áreas de la UNAJ.

- Evaluación: se realiza una evaluación del proceso que permite rescatar las vivencias personales y las valoraciones (respecto a los contenidos, la dinámica grupal, la calidad del vínculo con el docente y entre los pares) que sirvan tanto para el reajuste del programa como para la revisión del propio proceso de aprendizaje personal y grupal.

La meta general es lograr que los alumnos del programa, reflexionen y actúen prioritariamente en temáticas de intereses vinculados a sus derechos ciudadanos, la educación para la salud y la animación sociocultural.

- Lo positivo: Los adultos mayores se sienten parte de la comunidad educativa de la UNAJ, con una participación plena en todas las actividades propuesta y una clara defensa del Educación Publica a la par de alumnos y docentes. En algunos casos los abuelos llegaron primero que sus nietos a la universidad impulsando a sus nietos a seguir una carrera, en otros fue el primer escalón para concretar sueños pendientes como ser terminar el secundario o iniciar una carrera universitaria.

- Estas frases pueden resumir que es la UNAJ para ellos.

- "A mi la Universidad me cambio la vida…" "Era que yo sabia…" "No veo la hora que llegue el día del taller para venir…"

- Lo negativo: El programa se desarrolla íntegramente con financiamiento externo del Pami, y cada año hay que esperar que se confirme su continuidad. En el año 2016 con el cambio de gestión el programa a nivel nacional fue suspendido para revisión, provocando una gran incertidumbre en los adultos mayores, tras el reclamo de los alumnos, familiares y autoridades universitarias deciden continuar. El monto de los honorarios de los docentes es irrisorio, lo que demuestra que lo que hacen es exclusivamente por vocación. El presupuesto de pami no contempla otros gastos como ser movilidad para las salidas al territorio limitando de esta manera la vinculación, por lo cual se hace cargo la UNAJ.

- Conclusión: Para terminar con la incertidumbre sobre la continuidad una solución seria institucionalizar el Programa, pero eso no seria viable en este momento dado que la UNAJ se encuentra Emergencia Económica, lo cual, no permite tener presupuesto para solventarlo.

| AÑO | CANT. TALLERES 1ER. CUATRIMESTRE | CANT. TALLERES 2DO.CUATRIMESTRE | INSCRIPTOS POR CUATRIMESTRE |
|---|---|---|---|
| 2011 | | 2 | 40 |
| 2012 | 4 | 11 | 95/160 |
| 2013 | 16 | 16 | 240/250 |
| 2014 | 18 | 18* | 352/230* |
| 2015 | 27 | 27 | 310/325 |
| 2016** | 27 | 27 | 220/240 |
| 2017 | 27 | | 280 |

**La UNQUI implementa el Programa Upami.*

*** Con el cambio de gestión el PAMI suspende el programa para revisión.*

# *MEMORIAS, CULTURAS Y PRÁCTICAS: NUESTRAS EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN Y VINCULACIÓN*

**MIRTA AMATI** (UNAJ-CIC) - **ADRIANA GALIZIO** (UNAJ) - **MARIANO FERNÁNDEZ AMEGHINO** (UNAJ)

*Memorias | Culturas | Acciones*

## INTRODUCCIÓN

Comunicar nuestros proyectos de investigación, extensión y voluntariado en la articulación de las funciones universitarias de docencia, investigación y extensión es la intención de este trabajo. De este modo, presentamos los proyectos que integramos y las acciones que promovemos tanto desde nuestro rol "docente" como del "no-docente" o de gestión. No sólo queremos debatir sobre la presentación a subsidios de investigación y extensión y los resultados que se derivan de ellas. También pretendemos reflexionar sobre las actividades que realizamos en coordinación con otros docentes de nuestra casa de estudios y de otras instituciones universitarias, gubernamentales y territoriales.

De este modo, haremos una memoria sobre algunas de esas acciones para repensar juntos la universidad en que trabajamos.

En primer lugar, describimos los proyectos de investigación, de extensión y voluntariado. En segundo lugar comentamos algunas acciones derivadas de esos proyectos: charlas, encuentros y capacitaciones. El "Ciclo de Encuentros de docentes-investigadores-extensionistas", cuyo objetivo fue crear un espacio de fortalecimiento y reflexión sobre las tareas cotidianas en nuestra universidad: enseñar-aprender; investigar, vincular. La participación en el "Foro Universitario por el Bicentenario", donde las distintas universidades se propusieron repensar "las viejas preguntas y los actuales

dilemas", "discutir la nación, su autonomía y sus posibilidades (…) partir de su real heterogeneidad, de la consideración de una pluralidad constitutiva de su existencia y del carácter controversial de cualquiera de sus definiciones". Los Talleres de Performance donde con la EMBA de Quilmes y el EARI de Florencio Varela, propusimos capacitaciones para repensar las acciones en el aula y los espacios comunes de nuestras instituciones educativas. El colectivo cultural que "fue y vino" de la universidad al CEPLA de Varela y viceversa realizando actividades culturales.

Además, comentamos algunas propuestas de acciones en los espacios compartidos o "de circulación" de nuestra universidad. El tablero del Bicentenario y la guía para que los docentes puedan implementarlo, un juego didáctico que busca articular la historia argentina y las memorias nacionales.

Algunos de esos proyectos terminaron; otros, siguen en curso. Sin embargo, hay un proyecto institucional más amplio que continúa más allá de las fronteras temporales y espaciales, un proyecto que promovemos y compartimos con otros colectivos, con nuestros alumnos y actores de la comunidad. Ese proyecto socio histórico requiere de espacios como estas jornadas, donde podamos discutir nuestras concepciones respecto de cultura y comunicación, historia y memorias, y también respecto a los modos de concebir nuestras "acciones académicas" como "prácticas culturales y comunitarias".

## 1. LOS PROYECTOS: UN DESAFÍO PERMANENTE

A pesar de las diferencias en nuestros tres proyectos (el de Extensión: "Batalla Cultural: Fortalecimiento en Cultura y Arte"; el de Voluntariado: "Colectivo Cultural" y el de Investigación: "El Bicentenario de la Independencia: memorias nacionales, ritos locales y medios masivos. Un análisis desde la comunicación y la cultura") ellos comparten una característica central: conservar el desafío que requiere articular las prácticas docentes con las de extensión e investigación. A continuación detallaremos cada uno de ellos.

### *1.a. Proyecto de extensión: fortaleciendo la cultura y el arte*

El proyecto de extensión "Batalla Cultural: Fortalecimiento en Cultura y Arte" fue desarrollado, durante los años 2014, 2015 y 2016 entre la Universidad Nacional Arturo Jauretche, la Escuela Municipal de Artes "Carlos Morel" de Quilmes y la Escuela de Arte "República de Italia" de Florencio Varela. Dicha experiencia buscó crear y fortalecer la comunicación y vinculación interinstitucional a través del diagnóstico y planificación de acciones conjuntas en el campo del arte y la cultura. Se inició a partir del intercambio de experiencias y saberes pero también de necesidades y carencias, buscando crear un espacio que no existe *per se*: espacio de referencia, capacitación, diálogo y producción artística y cultural en las localidades de Quilmes y Florencio Varela.

Desde mediados del 2011, etapa fundacional de la Universidad y en un contexto de conformación de los distintos sectores del Centro de Política y Territorio (CPyT), se buscó impulsar un trabajo que articule la función de extensión cultural con las de docencia e investigación, funciones tradicionalmente escindidas. Así, tuvimos que repensar nuestras actividades en función de la vinculación tanto hacia el interior de la institución ("intramuros") como hacia otras organizaciones y grupos de la comunidad ("extramuros").

Seguimos el paradigma universitario que se basa, no en la extensión de la universidad *hacia* el territorio, sino en la comunicación *entre* la universidad y la comunidad. En nuestro caso: planificamos el proyecto en forma conjunta entre las tres instituciones involucradas, donde todas las partes

(docentes, alumnos, no-docentes de la universidad y de las escuelas de arte) nos concebimos como "productores culturales" (en lugar de ser la universidad el productor del conocimiento y la comunidad, el destinatario).

Repensamos nuestra tarea docente universitaria (desde la materia Prácticas Culturales del Ciclo Inicial, obligatoria para los estudiantes de todas las carreras) y terciaria (formación de profesores en arte) ya que tanto la formación como el currículum prescripto excluyen ciertos conocimientos (sobre los vinculados a la "extensión" y la "comunicación") necesarios para la acción cultural que son centrales en nuestras instituciones.

Fue necesario partir de lo particular, del intercambio y el fortalecimiento de capacidades y saberes ya presentes en el territorio y en nuestra historia particular (en lugar de imponer necesidades y problemas en relación a los saberes de las instituciones hegemónicas, ya sean universitarias, del campo de las Bellas Artes o de "Buenos Aires").

De este modo, producto de los intercambios (diagnósticos, mateadas y experiencias concretas) planificamos una serie de capacitaciones donde tanto los temas como las modalidades y los capacitadores sean definidos por los colectivos que integran el proyecto. La propuesta incluyó dos ciclos; el primero, consistió en una serie de talleres de performance (esta temática no es trabajada en la currícula y, por otra parte, permite un acceso a la performance desde distintas disciplinas: el teatro, las artes combinadas, la pedagogía, la sociología, la antropología). El segundo ciclo, consistió en talleres de curaduría; propuestas innovadoras o rupturistas con las tradiciones curatoriales y la cuestión de los públicos, temáticas que tampoco suelen abordarse y que en las actividades cotidianas institucionales que ocurren "fuera del aula" son centrales (aunque nuestras instituciones educativas no son ni serán museos o centros culturales). Si bien los principales destinatarios fueron alumnos, docentes y graduados de las escuelas de arte y extensionistas universitarios (sean alumnos, docentes o no docentes), los talleres son participativos y abiertos a la comunidad, porque entendemos que a través de los intercambios rompe o cuestionan los criterios de "autenticidad", "legitimidad", "calidad" y, en comunidad, se construyen otros *sentidos*.

Por otro lado, en la Universidad Nacional Arturo Jauretche se realizan muestras y exposiciones de pintura, fotografía, historietas y otros soportes artísticos que habitan permanentemente en los pasillos de la sede Central; a veces resultan pinturas o fotografías ganadoras de los concursos desarrollados y en otros casos se concretan como exposiciones temporarias resultado de diferentes causas, entre ellas el calendario de efemérides nacionales. La puesta en diálogo *entre* instituciones que propusimos facilitó la lectura y comprensión de las narrativas visuales y artísticas propuestas, a partir del aporte y conocimiento de las otras dos instituciones involucradas.

**Claudia Ruiz Herrera,** ***performance*** **en UNAJ, 2015**

**Cecilia Stellini,** *performance* **en UNAJ, 2015**

## *1.b. Proyecto de Voluntariado: el colectivo cultural que "va y viene"*

El proyecto de Voluntariado Universitario Colectivo Cultural, desarrollado durante el período 2014-2016, se propuso crear un espacio de vinculación cultural entre la universidad y el territorio que promoviera acciones y fortaleciera el vínculo comunitario local. Para esto, el reconocimiento de lo propio y de lo ajeno fue central: un colectivo que vaya al territorio con acciones culturales que aprendemos, enseñamos y promovemos en la universidad y que pueda volver al espacio universitario con prácticas culturales que son parte de la historia de nuestras comunidades inmigrantes, criollas y originarias radicadas en los barrios varelenses. De este modo, el colectivo construiría una "cultura común" donde todos pudiéramos reconocernos como portadores y constructores de cultura.

Esta identidad universitaria (como docentes y alumnos voluntarios) no tiene que olvidar ni pasar por alto la identidad y cultura de la que venimos que es justamente la del territorio, donde nuestra universidad está radicada: una cultura popular, nacional y latinoamericana que trajeron nuestros abuelos (in)migrantes, se sumó al aporte de los pueblos originarios y se nutrió de cada lucha obrera y popular. Cultura que re-creamos en festividades y encuentros pero también en las actividades cotidianas: en nuestras comidas, artesanías, acciones y trabajos del día a día. El colectivo cultural va y viene de la universidad al territorio y del territorio a la universidad con prácticas culturales plurales que proponen repensar quiénes somos y hacia dónde vamos: hacia una cultura universitaria nacional y popular.

En el año 2014 un grupo de estudiantes de la UNAJ comenzó a participar junto a organizaciones de la región en distintas iniciativas voluntarias que buscaban relacionar la universidad con las comunidades de los distritos aledaños a nuestra institución, intentando levantar esas barreras invisibles pero arraigadas del modelo de "Patria Chica" que se interponen entre los ciudadanos comunes y las "Casas de Altas Estudios" y dificultan (sobre todo a las familias de los barrios más alejados de nuestra institución) el acceso y la participación en las propuestas universitarias: capacitaciones, extensiones, actividades culturales y de socialización.

Las actividades de comunicación y las prácticas culturales (musicales, de entretenimiento, charlas informativas sobre la universidad y las carreras) que se realizaron nos permitieron recabar información valiosa sobre las familias y comunidades barriales. Justamente nos permitió colaborar indicando caminos a seguir, contactándolos con otros sectores de la universidad, difundiendo información, divulgando la idea de que la universidad es un espacio de formación posible y que las actividades de extensión los tienen como destinatarios. Así, y con estos antecedentes se presentó el proyecto de voluntariado junto a docentes que también vienen desarrollando actividades curriculares y de extensión: tanto la materia Prácticas Culturales como el Taller de Lectura y Escritura son materias del Ciclo Inicial, obligatorias para todas las carreras; las actividades culturales de extensión también fueron co-organizadas por docentes, alumnos y comunidades del territorio.

Así, desde la Unidad de Vinculación Cultural y la materia Prácticas Culturales se siguen desarrollando, tanto en el aula y los espacios públicos de la UNAJ, distintas actividades culturales que nos permiten acceder a determinados patrimonios, reactivar la historia y memoria nacional y latinoamericana, y promover el reconocimiento de identidades originarias y migrantes y de minorías étnicas y sexuales. Algunas de estas actividades se iniciaron con este proyecto tomando "vida propia"; otras, tuvieron la duración de la propuesta.

Este proyecto se desarrolló así como "un punto de partida" mientras que se fortalecía el vínculo de la UNAJ con el municipio y algunos barrios. La docencia se articuló con la extensión pudiendo "salir" de la universidad para generar un vínculo cultural territorial que, creemos, debe estar en permanente movimiento y reflexión.

*Juegos en CePLA Carlos Mugica, Colectivo Cultural Voluntariado UNAJ, 2016*

## *1.c. Proyecto de Investigación: nuestra mirada sobre el Bicentenario en Tucumán y Florencio Varela*

El proyecto de investigación Unaj-Investiga 2015-2017 "El Bicentenario de la Independencia: memorias nacionales, ritos locales y medios masivos. Un análisis desde la comunicación y la cultura" se propuso analizar los significados, las memorias y los sentimientos asociados a la nación Argentina en el Bicentenario de la Declaración de la Independencia. Así, fueron considerados los actos rituales estatales pero también los sociales y las representaciones mediáticas. Del mismo modo, no sólo se focalizó en los actos de Tucumán sino que también se tomaron las conmemoraciones desarrolladas en Florencio Varela.

Como objetivos, el proyecto buscó analizar significados, memorias y sentimientos asociados a la nación en el Bicentenario de la Independencia, abordar a las conmemoraciones como "ritos" en que distintos sectores (Estado, la Sociedad Civil y medios de comunicación) rememoran la formación de la nación, sus orígenes y su(s) historia(s), y repensar nuestras identidades y culturas en el contexto sociopolítico actual.

Los resultados que obtuvimos, al sistematizar y analizar las observaciones realizadas de las ceremonias conmemorativas, las entrevistas y el análisis socio-semiótico del corpus textual mediático, son los siguientes:

- Los datos del Bicentenario de 2016 presentan recurrencias que nos permiten observar un *nuevo orden conmemorativo basado en un "puro presente", en el "individualismo" y la "sobriedad estatal"*.

- El modo en que el actual gobierno se relaciona con la historia y con el presente -con los personajes históricos y los grupos sociales contemporáneos- habilita lógicas y acciones que se creían pasadas y que, por lo tanto, pueden considerarse residuales.

- La sociedad aparece representada en los discursos oficiales del Bicentenario como un *grupo de individuos* cuyo carácter colectivo radica en la suma o agrupamiento de sus sentimientos y voluntades; es una *sociedad homogénea e inmutable*: es lo mismo lo que siente el individuo aislado que el individuo en grupo, el sujeto de 2016 y el de 1816; la "sociedad nacional" es igual

a "una familia", la sociedad está formada por individuos y no por grupos sociales, por lo tanto los valores e ideales también son considerados individuales.

- La verdad, la independencia y la libertad son valores individuales, por esto, los ideales socio-históricos del período independentista pueden convertirse en ideas y sentimientos individuales (como la "angustia del Presidente") y puede alinearse a Europa y a España, aunque sea anacrónico y no respete los procesos ni los datos históricos.

- Los "contrafestejos" y *performances* realizados en el Bicentenario produjeron sentidos y lógicas confrontativas y opuestas a las del Estado nacional, donde ya no aparece el gobierno como principal interlocutor sino que son otros actores sociales -artistas y militantes- los que buscan, mediante diversos dispositivos y símbolos, comunicar otros sentidos en clara oposición y protesta a aquellos promovidos por el gobierno nacional.

En relación a estos resultados podemos concluir que:

- Nuestro proyecto de investigación permitió acceder a memorias y sentidos nacionales.

- Se problematizaron cuestiones territoriales presentes en la producción de identidades y de memorias nacionales y locales: la lógica dicotómica y las representaciones históricas de territorios considerados opuestos: Europa vs. Latinoamérica; capital vs. interior.

- Los "problemas disciplinares" (las memorias y las conmemoraciones nacionales) también son "problemas históricos" en los que intervenimos como actores universitarios (como "emprendedores de memorias").

- Desde nuestra perspectiva, es tan importante el "resultado" como el "proceso" de investigación. Esto es así porque "el conocimiento" no es sólo *un producto*, el conocimiento *se produce* en el mismo proceso del trabajo de campo.

- En esta producción (disciplinar e histórica) apostamos por las articulaciones e intersecciones entre la investigación, la docencia y la extensión.

**Contrafestejo en Bicentenario de 2016, San Miguel de Tucumán**

**Festejos del 9 de julio, Florencio Varela**

## 2. LAS ACCIONES

### *2.a. Charlas, encuentros, jornadas y congresos: la divulgación*

Durante los meses de setiembre y octubre del 2016 realizamos un "Ciclo de Encuentros de docentes-investigadores-extensionistas" (DIE) que fue organizado con la intención de crear un espacio de fortalecimiento y reflexión sobre nuestras tareas cotidianas en nuestra universidad: enseñar-aprender; investigar, vincular. Así, Marcela Vignoli y Santiago Rex Bliss -docentes-investigadores tucumanos- y Daniela García -docente de la UNAJ- compartieron cuestiones de la investigación, los problemas de archivo, la organización de actividades de comunicación, el rol de investigador y de militante, cuestiones que raras veces comunican a expertos y colegas. Producto de ese ciclo, César Carrizo, artista tucumano, realizó una charla sobre la historieta como herramienta didáctica y realizó un historieta-mural móvil sobre el Bicentenario y Jauretche, que hoy es patrimonio de la universidad.

Esto, nos permitió incluir en nuestras reflexiones las modalidades de comunicación de resultados, la vinculación de nuestras investigaciones con cuestiones territoriales: la discusión respecto al territorio de Varela y Tucumán, la relación subalterna que tenemos como "jóvenes" universidades "del conurbano", pero que también tienen las universidades "del interior" (aunque sean muy antiguas, como la UNT), cuestiones que no están saldadas ya que son parte "de nuestro tiempo". No se trata de "problemas disciplinares" sino que son "problemas históricos" en los que intervenimos -queramos o no, hagamos algo o no- como *actores universitarios*. Así, lejos de abogar por la neutralidad y el objetivismo, lejos de escindir la investigación, de la docencia y la extensión, apostamos por las articulaciones e intersecciones. Si bien esta temática es de larga data, y ya hace una década que Maristella Svampa (2007 y 2008) la actualizó al plantear la figura del "intelectual anfibio", no es muy trabajada en nuestras aulas ni tampoco en reuniones científicas.

Además, durante el año 2016, presentamos diversas ponencias en Congresos y encuentros. En el mes de agosto de ese año participamos en las *Jornadas: 200 años. Independencias, guerra y nuevos órdenes en América. Los tiempos convulsionados, las ideas y sus resonancias,* organizadas en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. En nuestra ponencia trabajamos sobre la memoria y la política:

"Independencia y nación en los rituales conmemorativos del último período democrático". Si bien muchos historiadores consideran (siguiendo a F. Braudel) que los acontecimientos son "la espuma de la historia", "luz de una luciérnaga en la noche oscura", es decir lo más visible pero menos significativo, desde otras perspectivas -antropológicas, comunicológicas, culturalistas- se los considera como "puertas de entrada" al corazón cultural de una sociedad, a los patrones de significación, a los marcos de la memoria, siempre y cuando se los articule con las coyunturas y los fenómenos de mediana o larga duración.

Por otra parte, muchas veces se olvida que "el Bicentenario" es, ante todo un ritual, y por eso -como sucedió con los 200 años de la Revolución de Mayo- si bien es efímero nos permite acceder a la "estructura del sentir" (Williams), matriz que muchas veces pasa desapercibida por analistas, intelectuales y actores políticos más preocupados en sus objetos (disciplinares o de intervención) que en los fenómenos empíricos y socioculturales.

De este modo, propusimos tomar registros observacionales, notas de prensa y discursos presidenciales, con el objeto de analizar continuidades y rupturas de una fecha que rememora el pasado de la Independencia de Argentina y que fue, en algunos casos de crisis institucional, retomada para la asunción presidencial. Los "personajes históricos" y la "nación" del proceso independentista son resignificados en relación al presente histórico en que las autoridades políticas rememoran y ejecutan las ceremonias ante una "comunidad nacional imaginada" y, al mismo tiempo, se posicionan en un proyecto político. Los períodos que trabajamos a partir del análisis de los diarios *La Nación, Clarín y Página 12* fueron los de las presidencias de Carlos Menem y Raúl Alfonsín.

En la comparación con otra fecha, el 25 de mayo cuyo bicentenario se cumplió en 2010, también se abordó la diversidad de sentidos en la memorabilia y en las propuestas políticas del último periodo democrático así como la matriz de significación témporo-espacial: las temporalidades (el periodo independentista visto desde el periodo democrático) y los espacios de la memoria (la Plaza de Mayo-el Cabildo de Buenos Aires y la Casa de Tucumán).

En junio del 2016 participamos de un encuentro sobre conmemoraciones de la Independencia en el ENS N° 3. Nos invitaron desde el Normal 3 ubicado en San Telmo, CABA. Esta actividad de divulgación sobre "El bicentenario en las conmemoraciones escolares" se realizó a los alumnas/os del profesorado. En esa charla partimos de la reflexión sobre los actos escolares considerándolos "rituales escolares", actos que se oponen a la vida cotidiana de la escuela: durante las conmemoraciones se suspenden las actividades cotidianas escolares, lo que modifica la temporalidad y el espacio ordinario (las clases, el aula), por otros de tipo extra-ordinario: es extraordinario no sólo porque hacemos cosas distintas (no trabajamos ni estudiamos como en el día a día) sino también porque en lugar de la cotidiana división social del trabajo estamos "todos juntos".

La escuela, cotidianamente dividida en grados (en el nivel primario) y, justamente, en divisiones (en el secundario), durante los actos comparte un tiempo y espacio "común" para recordar un evento del pasado, resignificándolo desde el presente y los futuros posibles.

Los docentes, cotidianamente divididos en disciplinas, áreas y currículas diversas, se dedican a esa temática desde la consideración de que todos estamos implicados en el evento más allá de cada especialidad (en calidad de ciudadanos argentinos). Sin embargo, son frecuentes las críticas debido a que las autoridades suelen delegar las actividades a los profesores de plástica, música e historia (algo que a veces es autoasumido por los propios docentes). Por último, abordamos la cuestión de los Bi-

centenarios y la Independencia Nacional. En primer lugar: "la idea de independencia como desafío" que nos lleva a pensar la independencia como un proceso no terminado, algo que no es del pasado o de la historia sino del presente y del futuro. Por otra parte, desafiar también es "retar", "provocar" a una batalla o pelea, por lo cual la independencia se asocia a una conquista, a algo a conseguir y por lo cual luchar. No se trata de "estudiar lo que pasó en 1816" o "reflexionar" sobre el Bicentenario sino de protagonizarlo, es decir: no tomarlo como un contenido sino como un momento histórico, como una práctica y experiencia vivida.

En el *Foro del Bicentenario,* que se realizó en las universidades nacionales de nuestro país el 27 de junio de 2016, participamos del debate en la UNAJ reflexionando a partir de nuestro trabajo de investigación, el proyecto "UNAJ INVESTIGA" que desarrollamos docentes de distintas materias del Intituto de Estudios Iniciales (Prácticas Culturales, Problemas de Historia Argentina, Taller de Lectura y Escritura) una docente y una próxima graduada del Instituto de Ciencias Sociales y Administración.

A partir de la consideración de los aniversarios redondos como momentos claves en que la comunidad nacional activa sentidos, memorias y sentimientos respecto de la propia comunidad de pertenencia es desde donde actuamos/pensamos nuestra comunidad nacional y nuestra comunidad universitaria. En la recordación de acontecimientos fundacionales e independentistas de nuestra nación repensamos identidades y culturas que nos definen (no sin contradicciones y diferencias) en el contexto sociopolítico actual: como docentes, alumnos, argentinos, varelenses,etc.

En agosto del 2017 presentamos un trabajo en las Jornadas Interescuelas de Historia, realizadas en la Universidad Nacional de Mar del Plata. En ese trabajo, comparamos los discursos presidenciales de los "dos Bicentenarios": el de la Revolución de Mayo, en 2010, y el de la Declaración de la Independencia, en 2016. Analizamos los representaciones que los discursos presidenciales produjeron respecto a la historia y al presente histórico de la Argentina, a las distintas temporalidades, espacios y relaciones sociales. Además, a los modos en que, en Argentina, es posible pensar el cambio y la continuidad. Esas modalidades no sólo aparecen en "las memorias de los bicentenarios", son lógicas que atraviesan otras instituciones y temas, también están presentes en las políticas educativas y culturales, en los programas económicos y los proyectos políticos.

**César Carrizo, historieta-mural sobre el Bicentenario y Jauretche, 2016**

## *2.b. Performances, juegos populares, capacitaciones*

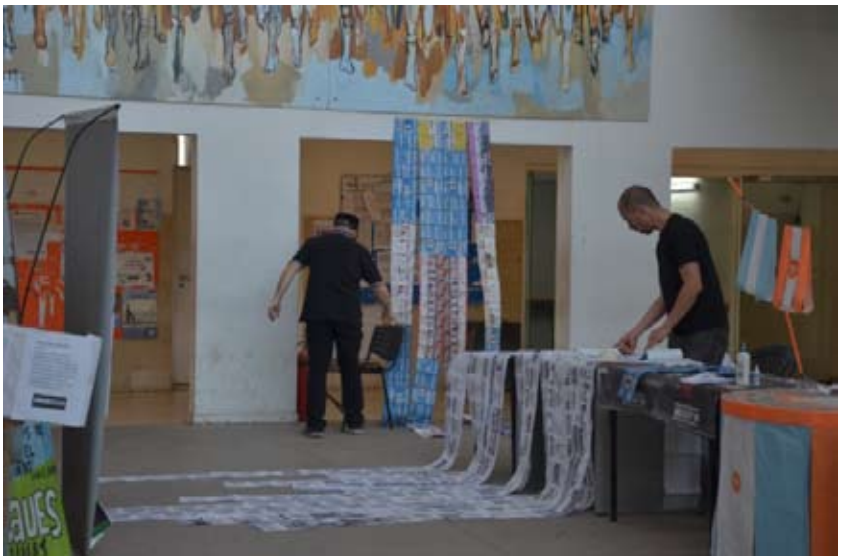
Durante agosto y septiembre de 2015 desarrollamos talleres de *performance* como una forma de capacitarnos en una modalidad de acción y de arte-acción que solemos desarrollar (en las tres instituciones del proyecto de extensión: UNAJ, EMBA y EARI) pero en la que tenemos poca formación (no es parte de la currícula ni de las carreras de las tres instituciones). De este modo, fue una demanda de los docentes, alumnos y graduados. También, los talleres fueron coordinados por docentes de las instituciones y artistas con los que algunos de esos docentes ya venían trabajando. Además se evaluó que los talleres se desarrollaran no sólo en la universidad, como un modo de valorizar y reconocer los espacios de las instituciones participantes en lugar de sobrevalorar el espacio universitario. Por último, se decidió que los talleres estuvieran vinculados tanto a la práctica y como a la teoría de la *performance*.

Dichas capacitaciones fueron: Taller de video-performance (Gabriel Sasiambarrena), Arte y política en nuevos centros del conurbano (Andrea Trotta), Crear, producir, decir: laboratorio super intensivo de performance (Nelda Ramos), El ritual en la performance *(*Mónica García), Del cuerpo a lo abierto: por un arte de co-acción (Gabriel Montero), Prácticas áulicas actuales: la relación entre juego, performance y artes visuales (Martín Villar).

Como otra acción vinculada a la anterior, del 23 al 25 de noviembre del 2015 se desarrolló en la UNAJ el laboratorio internacional *Poéticas del Espacio* con la presencia de artistas uruguayos, brasileños y argentinos. El laboratorio internacional se realizó gracias a la participación conjunta del Centro de Política y Territorio y se articuló con nuestro proyecto de extensión. Se trató de una creación colaborativa entre vecinos, docentes y no-docentes junto a los artistas Nelda Ramos, Regina Mello, Diego Castillo, Claudia Ruiz Herrera, Calixto Saucedo, Javier del Olmo, Claudio Mangifesta, Lucas Spinosa, Cecilia Stellini, Mariana Picart, Gabi Alonso, Nicolas Spinosa.

Los artistas organizadores y los participantes expresaron que no fue un "evento o festival" de performance, sino un "laboratorio de investigación en relación al territorio y el trabajo colectivo". Por tal razón, el objetivo principal fue generar un encuentro performático a partir del contexto territorial, social, histórico y cultural en el cual está inmersa la universidad, partiendo desde las estéticas particulares de cada uno de los artistas para trascender el procedimiento habitual de "mostrar un trabajo artístico" y generar un espacio de articulación con la historia y territorio de la universidad que interpelara e interrogara la coyuntura actual y la memoria histórica. Destacamos que si bien esta experiencia comenzó en Florencio Varela prosiguió ese mismo año en Montevideo, Uruguay y San Pablo, Brasil.

Las acciones que cerraron el proyecto consistieron en una serie de muestras y música en la UNAJ (en diciembre de 2015): Poéticas urbanas (de Javier del Olmo) y Poesía visual (de Claudio Mangifesta) y un evento de música presentada por las cátedras de la Escuela de Arte República de Italia.



**Javier del Olmo y Claudio Mangifesta, instalación-performance en UNAJ, 2015**

## *El Tablero del Bicentenario: un dispositivo de divulgación científica y comunicación educativa*

Otra de las actividades que articuló la investigación, la extensión y la enseñanza fue ¨El Tablero del Bicentenario¨, cada una de esas funciones tiene criterios y métodos particulares que, al interponerlos y articularlos con los otros, pierden en su especificidad pero ganan en la articulación.

Para armar el Tablero, un dispositivo de divulgación y comunicación educativa o educación no formal, seleccionamos del corpus del proyecto de investigación, algunas portadas de diarios del 9 de julio de distintos años y periodos que permitían acceder a modalidades conmemorativas realizadas por el estado y por grupos sociales. Con esto, articulamos el "trabajo de archivo" con la "práctica docente" llevando "fuera del aula" (ya que el Tablero se encontraba en al hall de entrada de la universidad") esa prácticas: mostrar cómo podemos obtener datos de las tapas de los diarios y analizar cómo estas fuentes construyen los acontecimientos, cómo se relacionan esos datos con los contextos históricos, con los sujetos y los lenguajes utilizados. Además, es un modo de "enseñanza no formal" o "comunicación educativa" y un modo de vincularnos con "lo comunitario" a través de la historia, de las experiencias de esas jornadas de los protagonistas, las familias de los estudiantes, los alumnos mismos. También el Tablero nos permitió reflexionar respecto a la producción del conocimiento: ¿es una producción de los historiadores, de los medios, de la universidad, de la comunidad?, ¿nosotros participamos de esa producción?, ¿cómo producimos conocimiento?

El análisis de la historia argentina a través de las tapas de los diarios puede parecer un procedimiento insuficiente tanto para acceder a la historia como a la comunicación masiva. Son muchas las fuentes que nos permiten conocer los hechos del pasado como para limitarlas a las portadas de los diarios, como así también es mucha la producción de sentido que le otorgamos a las primeras planas si entendemos que a través de ellas podemos realizar un análisis pormenorizado de los acontecimientos. Tratándose del Bicentenario del 9 de Julio de 1816, y articulando nuestro plan de investigación con la divulgación a través del tablero, seleccionamos ocho portadas (ya que esa era la cantidad de espacios que tenía el juego) y decidimos presentar las tapas de un solo diario, Clarín, por su tirada,

su estilo periodístico y el alcance nacional, que marcó una agenda política y pública en nuestro país. La tapa presenta características que permiten un análisis detallado, a través de un estilo donde cada titular es una entrada informativa. La prensa — brinda un panorama diario, pero también relata acontecimientos. Así los selecciona y los jerarquiza según los criterios que definen la noticiabilidad (newsworthiness): su "aptitud" para ser transformado en noticia (Wolf:1994 y Amati, 2011)

El juego del tablero rompe con el aula y la investigación tradicional que "enseña" a estudiantes de carreras y disciplinas particulares y que "comunica" los resultados científicos a un público experto. El tablero se juega en grupo (de estudiantes, docentes, vecinos) en un espacio de la universidad que no son las aulas. Los participantes del juego están inmersos en un contexto social, cultural y político determinado y comparten un tránsito académico donde -si bien se ocupan roles preestablecidos por las tradiciones educativas-, no solo el docente informa y los alumnos reciben datos que les permitan lograr el objetivo de aprobar la materia en cuestión, sino que se establecen estrategias didáctico-pedagógicas para que la producción de conocimiento sea parte de un proceso dialógico entre los actores. A través de un juego reflexionan sobre la historia argentina, la cultura, los medios de comunicación haciendo uso de una efeméride que emerge como excusa para lograr lo antedicho.

Bajo el paradigma de la comunicación educativa, popular y comunitaria lo que nos ocupa , es un proceso comunicacional que se constituye y que, a la vez, construye la narrativa histórica. Retomando a Uranga (2015: s/pág):

> *Este tipo de encuentros no puede darse sino en el marco de la construcción de ciudadanía. Ya no podemos pensar a la comunicación sólo como información o sólo como entretenimiento. Sería una enorme reducción y una distorsión respecto de las múltiples dimensiones de la comunicación. Lo comunitario está directamente vinculado con la vocación política, en términos de construcción de ciudadanía y participación social. Construcción política que no está ligada exclusivamente a la organización política tradicional, sino que se relaciona más bien con la construcción colectiva del bien común. Esto supone comprender la importancia del principio de alteridad: reconocer que el otro y la otra valen por sí mismos, porque son esencialmente diferentes a mí y porque –desde la lógica de la alteridad- me aportan desde la diferencia. El otro y la otra me enriquecen desde la diferencia y se enriquecen conmigo. Demás está reiterar cuán aburrido sería si fuésemos todos iguales, además de absolutamente improductivo.*[1]

En los términos en que Paulo Freire (1973, 77)

> *La búsqueda del conocimiento, que se reduce a una mera relación sujeto cognocente-objeto cognocible, y rompe la "estructura dialógica" del conocimiento, está equivocada, por importante que sea su tradición. Equivocada también está la concepción según la cual el quehacer educativo es un acto de transmisión o de extensión, sistemática, de un saber. La educación, por el contrario, no es la trasferencia de este saber-que lo torna casi "muerto"-, es situación gnoseológica, en su sentido más amplio. La tarea del educador, por tanto, no es colocarse como sujeto cognocente, frente a un objeto cognocible para, después de conocerlo, hablar sobre él discursivamente a sus educandos, cuyo papel sería el de archivadores de sus comunicados.2*

1 Uranga, Washington (2015) La comunicación comunitaria: proceso cultural, social y político, disponible en https://somosradionativa.files.wordpress.com/2015/11/20_comunicacion_comunitaria.pdf.

2 Freire, Pablo (1973) *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural, Ed. Siglo XXI y Tierra Nueva*

Con el tablero se analizan las portadas de diarios, como objetos de análisis comunicacionales, pero también como actores sociales del contexto en que se publicaron, además se relacionan con los contenidos de nuestras materias, promoviendo espacios de reflexión y debate que permiten producir conocimiento que ya supera la simple recepción de información. Por otro lado, ese colectivo que en este espacio arribó a nuevos debates, reflexiones y observaciones, fueron producto de la producción de conocimiento dialógica. El Bicentenario y las tapas de diarios fueron una excusa, el tránsito académico fue enriquecido por lo lúdico y en el mismo juego se enseñaba-aprendía, se extendía y se accedía a los modos en que se investiga.

**Tablero del Bicentenario, juego didáctico, UNAJ, 2016**

## CONCLUSIONES

En este trabajo hicimos memoria sobre algunas experiencias de investigación y vinculación desarrolladas en proyectos y actividades que realizamos como docentes-investigadores-extensionistas de la UNAJ.

Quedaron muchas afuera, como las Jornadas por la Diversidad (de octubre de 2015), la Caminata de Miguel y el Siluetazo, realizados en ocasión del 24 de marzo para rememorar nuestra historia reciente; el Botón Antizonceras, la Cincha "Civilización y Barbarie" y el Memotest de Personalidades de la historia nacional, que mediante juegos populares buscaron hacer presente ideas y propuestas de Jauretche y otros personajes de la historia argentina.

Creemos que comunicar algunas de nuestras acciones que desarrollamos como colectivo docente de la Unaj permite mostrar modalidades que se van construyendo colectivamente: buscan no repetir viejas fórmulas y lograr incidir tanto en el territorio como en el campo académico. Hacer memoria, comunicarnos y dialogar alrededor de nuestras acciones permite analizar nuestros trabajos como "culturas universitarias", como "prácticas académicas" que producen conocimiento, lo divulgan, lo enseñan y lo extienden. Como con toda memoria, habrá lagunas y olvidos pero también recuerdos. Estas memorias nos posibilitará repensar juntos la universidad en que trabajamos.

## REFERENCIAS


Amati, Mirta (2011). *Rito y nación continuidades y cambios del 25 de mayo en Argentina.* Buenos Aires: Tesis Doctoral, Facultad de Ciencias Sociales UBA, MIMEO.

Amati, Mirta (2016). "El Bicentenario, memorias y futuros posibles". *Mestiza. Revista de Cultura, Política y Territorio*. Recuperado el 20 de mayo de 2017, de http://revistamestiza.unaj.edu.ar/el-bicentenario-memorias-y-futuros-posibles/

Borrat, Héctor (1989). *Periódico, Actor Político.* Barcelona, Gustavo Gili.

Diaz, Rodrigo (2008). "La celebración de la contingencia y la forma: Sobre la antropología de la *performance*". *Nueva antropología,* Vol 21, N°69, julio-diciembre de 2008, pp. 33-59.

Ford, Anibal (1999). *La marca de la bestia. Identificación. desigualdades e infoentretenimiento en la sociedad.* Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.

Freire, Paulo (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural.* México, Siglo XXI, 1984.

Grimson, Alejandro; Amati, Mirta y Kodama, Kaori (2007). "La nación escenificada por el Estado. Una comparación de rituales patrios". En: Grimson, Alejandro (comp.). *Pasiones Nacionales. Cultura y Política en Argentina y Brasil*. Buenos Aires, Edhasa, pp. 413-501.

Lorenz, Federico (2002). "¿De quién es el 24 de marzo? Las luchas por la memoria del golpe de 1976". En: Jelin, Elizabeth (comp). *Las conmemoraciones: Las disputas en las fechas "in-felices"*. Madrid, Siglo XXI, pp. 53-100.

Svampa, Maristella (2007). "¿Hacia un nuevo modelo de intelectual?". *Revista Ñ*, 29/7/2007. Consultado en: http://maristellasvampa.net/archivos/period23.pdf

Svampa, Maristella (2008). *Cambio de época. Movimientos sociales y Poder Político*. Buenos Aires, Siglo XXI.

UNAJ. (s.f.). *Unidad de Vinculación Cultural, Centro de Política y Territorio*. Obtenido de https://www.unaj.edu.ar/institucional/centro-de-politica-y-territorio/unidad-de-vinculacion-cultural-uvc/

Uranga, Washington (2015). "La comunicación comunitaria: proceso cultural, social y político". *Somos Radio Nativa*, Buenos Aires. Recuperado el 20 de mayo de 2017, de https://somosradionativa.files.wordpress.com/2015/11/20_comunicacion_comunitaria.pdf

Verón, Eliseo (1995). *Semiosis de lo ideológico y del poder. La mediatización.* Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

Williams, Raymond (1997). *Marxismo y literatura.* Barcelona, Península.

Wolf, Mauro (1994). *Los efectos sociales de los media.* Barcelona, Paidós.

# *UNA EXPERIENCIA DE VINCULACIÓN EN LAS JORNADAS INTERNACIONALES DE ARTE, CULTURA Y POLÍTICA*

**MARTÍN BIAGGINI** (UNAJ) - **PALOMA CATALÁ DEL RÍO** (UNAJ) - **MERCEDES SÁNCHEZ** (UNAJ)
**ADRIANA GALIZIO** (UNAJ) - **MARÍA MARINO** (UNAJ) - **LEONARDO RUEDA** (UNAJ) - **JUAN IGNACIO DONATI** (UNAJ)
**ANA LAURA LEVORATTI** (UNAJ) - **MARIANO ORO** (UNAJ)

*Vinculación | Arte | Cultura | Política | Jornadas*

## RESUMEN

Desde el Programa de Estudios de la Cultura y la materia Prácticas Culturales de la Universidad Nacional Arturo Jauretche, se organizan desde el año 2015 las Jornadas de Arte, Cultura y Política. El Programa de Estudios de la Cultura, fundado en el año 2012 por el Dr. Ernesto Laclau, es un espacio de reflexión y acción, que articula actividades de docencia, investigación y vinculación territorial. La materia Prácticas Culturales, es una de las que conforman el Ciclo Inicial de las carreras de la UNAJ. Ambos se encuentran inscriptos en el Instituto de Estudios Iniciales de la Universidad Nacional Arturo Jauretche.

El evento académico (que este año llegó a su tercera edición) está organizado en mesas temáticas, exposiciones artísticas y talleres diversos, los cuales tienen como objetivo, por un lado, el acercamiento de las diversas prácticas artísticas a lxs estudiantes de nuestra universidad, y por otro lado la posibilidad de encuentro y debate entre los investigadores, los activistas artísticos y la comunidad educativa.

El propósito de estas jornadas es proponer el diálogo e intercambio de experiencias entre investigadores académicos y artistas populares, aportando desde los distintos campos disciplinares y lenguajes artísticos las diferentes formas de entender lo "artístico", lo "cultural" y lo "político", desde las diversas cosmovisiones, como un modo de problematización acerca del centralismo cultural que enmudece el fenómeno local mediante procesos de concentración simbólica de poder. De ese modo, las prácticas culturales devienen falsas determinaciones simbólicas que invisibilizan

lo bueno, bello y verdadero. Esa visión de mundo establece y legitima, entre otras cosas, qué es una creación artística, cuáles son los bienes simbólicos que deben circular, y hasta cómo se deben contemplar, para luego establecer redes de dependencia vinculadas al mercado y las industrias culturales. Aun así, el ámbito de lo estético se sustrae permanentemente, como práctica liberadora, a las determinaciones hegemónicas e irrumpe el escenario público representando una y otra vez lo agónico con la pretensión de hacer visible el conflicto.

## INTRODUCCIÓN:

La problemática del centralismo cultural no es un fenómeno nuevo de análisis. Estos fenómenos suelen derivar a procesos de concentración de poder simbólico y de espacios de legitimación. Esta visión se encarga desde hace siglos de establecer y legitimar entre otras cosas que es una creación artística, cuales son los bienes simbólicos que deben circular, y hasta cómo se deben contemplar, para luego establecer redes de dependencia vinculadas al mercado y las industrias culturales.

La realización de las Jornadas Internacionales de Arte, Cultura y Política, intenta romper con los espacios y ritos que la cultura hegemónica "institución-arte" impuso a lo largo de los últimos siglos (Danto,1999,2005; Dickie, 1995),. La idea de intercalar en una misma mesa a investigadores académicos y artistas populares, tiene como objetivo intercambiar experiencias y formas de entender lo "artístico", lo "cultural" y lo "político", desde las diversas experiencias y cosmovisiones, como un modo de problematización acerca del centralismo cultural que enmudece el fenómeno local mediante procesos de concentración simbólica de poder (Gramsci 1985). De ese modo, las prácticas culturales devienen falsas determinaciones simbólicas que invisibilizan lo bueno, bello y verdadero. Esa visión de mundo establece y legitima, entre otras cosas, qué es una creación artística, cuáles son los bienes simbólicos que deben circular, y hasta cómo se deben contemplar, para luego establecer redes de dependencia vinculadas al mercado y las industrias culturales. Aun así, el ámbito de lo estético se sustrae permanentemente, como práctica liberadora, a las determinaciones hegemónicas e irrumpe el escenario público representando una y otra vez lo agónico con la pretensión de hacer visible el conflicto.

A modo de ejemplo, desarrollaremos dos mesas temáticas de las realizadas en las Jornadas, las de Arte Urbano y Arte y Educación.

## ARTE URBANO

La experiencia de las jornadas realizadas nos lleva a pensar la universidad como eje de vinculación entre saberes legitimados socialmente con saberes procedentes de la comunidad, en una articulación pensada de tal modo que propicia la articulación entre la reflexión crítica y la profundización del conocimiento socio-cultural de la región.

El encuentro entre referentes territoriales en el campo artístico con los invitados internacionales presenta un escenario de complejidad que enriquece la serie de interrogantes que nuestro público, principalmente estudiantes de la universidad, abren durante el encuentro pero que tendrán continuidad o al menos cierto eco, en las aulas.

Hay elementos comunes que aparecen en trazando una costura entre las distintas temáticas propuestas por los invitados, sin realizar una cronología hay elementos que aparecen sin ser propuestos

en relación a los imaginarios, los sentidos subalternos que subyacen y desafían, hasta sin quererlo, a los discursos hegemónicos naturalizados en las instituciones que les dan origen.

En las II Jornadas Internacionales de Arte, Cultura y Política (2016) propusimos invitados para una mesa de arte urbano que contemple producciones artísticas del contexto bonaerense y profundice teóricamente en ellas. Nos interesaba, para esta segunda edición de las jornadas, debatir sobre el estado del arte urbano hoy, entendiendo que las disímiles miradas artísticas pueden ofrecer posiciones cuestionadoras y/o transformadoras de las condiciones de vida en las ciudades.

Así, los procesos de construcción de la identidad colectiva fueron abordados desde distintos ángulos: la identidad de un pueblo en torno a sus festividades populares en el trabajo de Juan Pablo Pérez sobre el trabajo del artista Nazareno Manccioni titulado "La Torta Negra de Nazareno Manccione: Devolver el arte a la comunidad de Tapalqué", cómo pensar la pintura mural y la intervención del artista en su medio social en torno al pensamiento de Rodolfo Kusch por Marcelo Carpita, la mirada de los medios en torno a los jóvenes de los barrios populares del conurbano bonaerense según el análisis de Félix Torrez y la mirada de Nicolás Mauro sobre las acciones de apropiación del espacio público compiladas por Buenos Aires Stencil.

Según el artista visual Félix Torrez, al presentar su trabajo "Estigmatizaciones. La mirada de los medios en torno a los jóvenes de los barrios populares del conurbano bonaerense", la imposición de una mirada de los medios de circulación masiva sobre la percepción de los jóvenes es una situación que merece una atención especial, particularmente en relación al concepto sobre violencia, ya que éste aparece estrechamente vinculado a la inseguridad, delincuencia y pobreza. Las imágenes que emiten y difunden los medios, especialmente seleccionadas, refuerzan la idea de que ciertos sectores de nuestra sociedad son "violentos, peligrosos, marginales, delincuentes y chabacanos". Entonces, en esa intersección de miradas, Torrez presentó su propia producción visual, con exposición de imágenes, noticias, titulares, tipografías de diarios de circulación masiva y sitios de internet para repensar, desde el arte contemporáneo, una poética propia que vincule a las palabras y las narrativas en una mirada crítica al sentido común que imprimen los grupos de comunicación hegemónicos. Cuando se profundiza sobre las relaciones asimétricas de poder, y en el caso de Torrez con sus metáforas visuales, la producción de sentido, en relación a la generación de estrategias que visibilicen a ciertos actores sociales marginados, propone una dirección que genere lazos que recuperen o constituyan un nuevo entramado social de los sectores populares.

En la III Jornada Internacionales de Arte, Cultura y Política (2017), la mesa de arte urbano presentó a artistas que relataron como es posible ya no solo hablar de formas de entender lo "artístico", lo "cultural" y lo "político", sino trascender esos límites y dar cuenta de experiencias en las que el arte y la política son indisolubles. En el caso del colectivo Puntadas Ranquelas un grupo de mujeres artistas, deciden generar un grupo con la función de ser un "llamador de acciones" en las calles y en las redes, con el que participan de distintas expresiones de artepolítica con la "lógica del malón": visibilizan un conflicto y allí realizan una intervención, retirándose luego. En este mismo sentido de lo que se construye en plural, estuvo también presente en el proyecto de Abriendo Puertas de Maximiliano Maldonado, donde la intervención de artistas y "no-artistas" sobre puertas instaladas en espacios públicos pone en acción un arte que es pensado en términos sociales, ya que la obra se constituye en un proceso de creación colectiva en distintos entornos donde lo relacional juega un lugar central. El proyecto Abriendo Puertas realizado durante los años 2013-2016 se planteó el interrogante de cómo realizar una distribución igualitaria de la cultura. Al realizarse como una actividad artística desarrollada fuera de los circuitos tradicionales de distribución de arte, este proyecto se

apropió de "las problemáticas de los lugares transformándolas en imágenes con estética e identidad propia", según palabras de Maldonado.

En esta misma jornada, en la sede de IMEPA, durante presentación libro "El territorio es la casa" de Mariela Yeregui y Gabriela Golder también se presentaron temas comunes es ese incierto límite entre el arte la política en el territorio: dos artistas reunieron a vecinos del barrio de la boca a escribir las frases que ellas trazarían en luces de neon para instalar en sus calles. El libro es resultado de esta experiencia. A continuación las "Mujeres de artes tomar", Sandra Posadino y Claudia Quiroga se autodefinieron como una ColectivA ArtivistA para el empoderamiento de mujeres y feminidades, que accionan por los derechos de las mujeres, por una sociedad en equidad y libre de violencia. Realizan acciones en las que "ponen el cuerpo a problemáticas sociales y presentan abordajes que involucran a los espectadores y los hacen parte de performances en el territorio".

El Gran Aula. Gustavo Diéguez y Lucas Gilardi comentaron como a través de una serie de proyectos y dispositivos móviles aplicados en diversos enclaves de la ciudad se convierten en un dispositivo constructivo móvil y desmontable compuesto por una serie de módulos que permiten múltiples acciones culturales en contacto con las instituciones sociales y educativas de los barrios.

El cierre por parte de Fabián Wagmister, retoma lo planteado en su charla en la Jornada anterior en relación a la investigación de formas de relación entre la tecnología y la cultura, con su proyecto "PedaLúdico" creado para la Bienal de Arte Joven de la Ciudad de Buenos Aires, es un amplio proyecto de exploración, promoción, y reflexión sobre lo que él mismo llama la "bici-vida" y "bici-cultura". Como los participantes del proyecto podrán registrar la vida urbana desde sus recorridos en bicicleta, como una forma colectiva y lúdica para explorar la ciudad y poder expresarla.

## ARTE Y EDUCACIÓN

La segunda edición de las Jornadas Internacionales de Arte, Cultura y Política, llevada a cabo en el año 2016, incluyó una mesa denominada "Arte, Política y Educación en el Conurbano Sur". La misma estuvo compuesta por distintos directivos de Institutos de Formación Artística del Conurbano Sur, como así también por profesionales de Educación por el Arte: el Lic. Rodolfo Regueiro, director de la "Escuela de Arte Republica de Italia" de Florencio Varela; El Mg. Alejandro Toutoudjian, director de la "Escuela de Cine" de Lomas de Zamora; la Prof. Maria Marino y Karina Rollet, en representación del "Taller de Fotografía de la UNAJ" (CPyT-UNAJ); la Prof. Roxana Villarino, por el Instituto Municipal de Educación por el Arte de Avellaneda (IMEPA); y el Lic. Luis Pietragalla, ex director Escuela de Cine de Avellaneda, ex director de la Escuela de Cine de Guayaquil Ecuador.

A lo largo de sus presentaciones, los expositores disertaron en torno a ciertas inquietudes comunes compartidas por las distintas instituciones representadas en la mesa, tales como: ¿Qué implica formar futuros profesionales (y formadores de profesionales) en torno a distintos lenguajes artísticos?, ¿cuál es el lugar que tiene y que puede tener el arte en la construcción de nuevas y mejores políticas educativas?, ¿qué relación existe entre los modelos de gobierno que predominan y el lugar que se le asigna al arte en la implementación de políticas públicas en distintos períodos históricos? En línea con estos ejes, retomaremos algunos de los tópicos abordados en la mesa.

En primer lugar Rodolfo Regueiro realizó un breve repaso histórico donde propone distinguir tres distintas etapas en esa relación de la enseñanza del arte y las instituciones escolares en Argentina. En la primera de ellas, ubicada temporalmente en el período de post-independencia, identifica al Arte como herramienta para la conformación el Estado-Nación argentino y la construcción de una identidad Nacional a través de canciones y símbolos patrios. A la segunda etapa la ubica en los años 60', atribuyendo al arte en la escuela el espacio donde los estudiantes pueden desatar la "locura contenida". La tercera etapa, dice, es la actual y en ella el desafío es poder pensar al Arte como un derecho. En este sentido, para pensar el arte desde una perspectiva de derechos no basta tan solo con que sirva de herramienta para la creatividad, para una mera expresividad, sino que además resulta fundamental que la persona se apropie y haga uso del lenguaje que permite pensar ese proceso. Apropiarse de un lenguaje artístico será entonces que alguien sepa lo que hace y que pueda explicarlo, que dé cuenta de las decisiones que tomó para su producción.

En esta línea, Alejandro Toutoudjian, exponiendo los fundamentos que guían su trabajo como director de la Escuela Municipal de Medios Audiovisuales (EMMA) de Lomas de Zamora, propuso el desafío de "construir puentes audiovisuales" que promuevan vías de conexión entre las personas y entre las personas y el arte. Para que esto ocurra, sería necesario entre otras cosas desestructurar lo que él denomina "Ortopedia Pedagógica", entendiendo que para generar mejores conexiones hacia afuera es fundamental generar también mejores conexiones hacia adentro, entre cuerpo y mente, entre estudiantes y docentes, entre actores institucionales e institución. La misión de las instituciones de Educación por el Arte sería entonces la de formar profesionales, trabajadores de la cultura, que tracen líneas de vinculación entre las personas y el arte, que inviten a las personas a abrazar el arte.

Por otra parte, Marta Ruiz propuso pensar "¿Qué implica pensar la cultura a fines del Siglo XX y principios del Siglo XXI?". Para Ruiz la cultura de un país, que se expresa en diversas facetas, se constituye fundamentalmente por el pensamiento creativo de su comunidad. El arte, sostiene, puede ser pensado como aquella dimensión de la cultura que atiende al pensamiento creativo. De allí que se pregunte qué se puede enseñar si se prioriza lo pedagógico por sobre lo artístico: ¿Es posible enseñar aquello que no se conoce? ¿se puede despertar la creatividad cuando no fuimos formados en disciplinas de creatividad? Si el pensamiento creativo es el elemento constitutivo de la cultura de una comunidad y el arte es el medio a través del cual se potencia el mismo, el desafío de los tiempos que corren atiende a pensar y vehiculizar las transformaciones necesarias para la promoción de una enseñanza del arte que estimule el pensamiento creativo.

Respondiendo a esta cuestión y presentando la propuesta de trabajo del IMEPA de Avellaneda, Roxana Villarino, expuso que la propuesta pedagógica de la institución atiende a una lógica de trabajo de taller creativo, donde se da importancia al grupo como instancia de aprendizaje haciendo hincapié en la intencionalidad del discurso docente, en el diseño de la tarea a partir del emergente y en la integración de los lenguajes expresivos. Los talleres, que se basan en una impronta vivencial, atienden a veces a áreas artísticas puras y a veces a áreas integradas. Desde ellos se intenta tensionar la relación entre entre educación formal y educación no-formal, para identificar cuáles son los límites y pensar de qué manera se pueden sortear los mismos, de manera creativa. El intento es por generar en los docentes la capacidad de un registro de las aulas, de los grupos, de los estudiantes, para identificar disparadores, nudos problemáticos a través de los cuales motorizar aquello que se quiere decir o trabajar para abordarlo desde una propuesta creativa. Desde su perspectiva, la educación por el arte tiene un papel central ante la necesidad de articular al interior de las aulas prácticas creativas que tensionen los límites instituidos y que recuperen los deseos de los sujetos que en ellas habitan a la vez que se identifican nudos o intereses comunes sobre los que trabajar.

Por su parte, la presentación de María Marino y Karina Rollet sobre el taller de Fotografía que se ofrece en la UNAJ (Universidad que no cuenta con carreras vinculadas al Arte), propuso pensar los lenguajes artísticos como un modo de construir espacios donde los sectores populares puedan relatar sus vidas. Haciendo hincapié en el caso de la fotografía la docente y la estudiante plantearon la necesidad de trabajar con lo que se tenga a mano, palmo a palmo con los otros, con el único fin de promover lenguajes artísticos y, en consecuencia, nuevos y creativos modos de relatar y atravesar la propia realidad. De allí que en los talleres coordinados por Marino no sea necesario contar con equipos de alta complejidad técnica, sino que el esfuerzo radica en poder generar espacios de encuentro y de elaboración de lenguajes artísticos comunes.

Sin embargo, además de estos interrogantes, resulta interesante el hecho de que los presentes se hayan presentado como representantes de instituciones de formación del arte y la cultura en el conurbano sur, revisando una identidad común, cercana territorialmente a los estudiantes de la UNAJ, y por fuera de los circuitos centrales de la cultura. La intención en la convocatoria de esta mesa hizo hincapié en el conformación de una posible red de instituciones con problemáticas similares y desafíos comunes. Y nos referimos a la conformación de una red, ya que fue este el punto de partida para que las jornadas de 2017 tuvieran dos sedes, una en UNAJ (al igual que las dos ediciones anteriores), pero en este caso se sumó el Instituto Municipal de Educación por el Arte (IMEPA) de Avellaneda.

La mesa de arte y educación fue presentada en IMEPA y no estuvo centrada en el eje conurbano sur, sino en la presentación de prácticas innovadoras o transdisciplinares que resultaron movilizantes en el público presente: estudiantes del Instituto Municipal de Artes Plásticas, ex alumnos de IMEPA y otros interesados particulares.

Se trabajaron temas vinculados al Arte y la discapacidad, se compartió la experiencia de los Clubes de Lectura con los empleados de la empresa de recolección de residuos Aesa, se presentó la propuesta de Taller de Educación por el Arte en la Escuela de Música Popular de Avellaneda, y se contó con la presencia del equipo de educación del Museo de Arte Moderno de Buenos Aires, que indagó sobre la idea de ¿Para qué Museos?, profundizando sobre la búsqueda de preguntas y respuestas en torno al rol y la metodología de los museos en ese área.

La expectativa es que año a año podamos multiplicar esta experiencia de organizar conjuntamente las jornadas con equipos de diferentes instituciones de la zona sur, formando una red no sólo de "autoridades" sino vinculándonos con estudiantes de las diferentes disciplinas artísticas, artistas activistas, teóricos e investigadores. De esta manera, se intenta ampliar la presencia en el territorio, a fin de convertirnos en actores multiplicadores de la difusión y la creación, o desarrollo, de las propuestas culturales de la zona, así como identificar las problemáticas del sector y la ausencia de oferta cultural.

## REFERENCIAS

- BENJAMIN Walter (1973), La obra de arte en la época de la reproductividad técnica, Taurus, Madrid.

- BERGER John (2013), *Modos de Ver*, GG ediciones.

- BÜRGER, Peter (1974). *Teoría de la Vanguardia*, ed. Península.

- Carey John (2007), "¿Para qué sirven las artes?", Debate, Buenos Aires.

- COLOMBRES A., Acha J., Escobar T. (2004), Hacia una teoría americana del arte, Buenos Aires: Ediciones del sol.

- DANTO, Arthur. (1997), *Después del fin del arte*.
- ----------(2004), La transfiguración del lugar común, una filosofía del arte, Paidos Estética, Buenos Aires.
- ----------(2008), *El abuso de la belleza, la estética y el concepto de arte*, Paidos estética, Buenos Aires.

- DICKIE, George, (1984), *El círculo del arte,* extractos.

- ECO, Umberto (1963), *El problema para una definición general del Arte*, Martínez Roca ediciones.

- ESCOBAR Ticio (2014), El mito del arte y el mito del pueblo, cuestiones de arte popular, Buenos Aires: Ariel.

- FAJARDO FAJARDO Carlos (2001), *El arte y la cultura en las esferas globales y mundializadas*, Universidad Complutense de Madrid.
- ---------- (), *El gusto estético en la sociedad posindustrial.*

- FERNANDEZ CHAPO Gabriel y DEVESA Patricia (2009), *Estéticas de la Periferia, el teatro del gran Buenos Aires Sur*, Ediciones del CCC, Buenos Aires

- FOSTER Hal (2001), El Retorno de lo real, Akal, Madrid.

- FOUCAULT Michel (2012), *Esto no es una pipa, ensayo sobre Magritte*, Eterna Cadencia, Buenos Aires.

- *GRAMSCI Antonio (1985), Cuaderno desde la cárcel, La Habana.*

- GOMBRICH , Ernest (1993) *La Historia del Arte*, Phaidon.

- KANDISNSKY Vasil (2008), *De lo espiritual en el arte*, Paidos Estética, Buenos Aires.

- LONGONI Ana y MESTMAN Mariano (2008), *Del Di Tella a Tucumán Arde, vanguardia artística y política en el 68 argentino*, Eudeba, Buenos Aires.

- MALDONADO, Tomás. (1987). *El futuro de la modernidad.* "Paradigmas de la vanguardia"

- WAGNER Richard (2011), *El arte del futuro*, Prometeo, Buenos Aires, 2011.

- PEREZ Juan P., Lida Cecilia y Lina Laura (2010), *Artes Visuales, lecturas, problemas y discusiones en el arte argentino del último siglo 1910-2010*, Ediciones del CCC, Buenos Aires.

- RICHARD Nelly (editora), 2006), Políticas y estéticas de la memoria, Ed. Cuarto Propio, Chile.

- RIZZO Patricia (1998), *Instituto Di Tella Experiencias 68*, Fundación Proa, Buenos Aires
- ROMERO BREST Jorge (1992) *Arte visual en el Di Tella*, Emece, Buenos Aires.
- SAVONI Sandra y OLMOS de Candelaria (2012), *Como nos contamos, narraciones audiovisuales en la Argentina del Bicentenario*, Ferreyra Ed. Córdoba.
- THORNTON Sarah (2009), *Siete días en el mundo del arte*, Edhasa, Buenos Aires.
- USUBIAGA Viviana (2012), *Imágenes inestables, artes visuales, dictadura y democracia en Buenos Aires*, Edhasa, Buenos Aires.

# *AMPLIANDO HORIZONTES: LA UNAJ EN LA RED INTERUNIVERSITARIA PARA LA COMUNICACIÓN DEL ARTE Y LA CIENCIA*

**ADRIANA MENEGAZ** (UNAJ) - **DANIELA GARCIA** (UNAJ) - **DOLORES CHIAPPE** (UNAJ)
**SANDRA MURRIELLO** (UNRN) - **ELIZABETH VIDAL** (UNC) - **SUSANA OLIVEIRA DÍAS** (UNICAMP)

*Comunicación pública de la ciencia | Red interuniversitari*
*Agrotóxicos | Prevención del riesgo, Salud comunitaria*

## RESUMEN

El presente trabajo describe algunas de las acciones desarrolladas a partir de la incorporación de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) en la Red Interuniversitaria para la Comunicación del Arte y la Ciencia (RICAC). Particularmente se exponen los aportes al eje temático de soberanía alimentaria.

Se describen algunos resultados del diagnóstico territorial participativo realizado por la UNAJ con pequeños productores flori-hortícolas sobre el uso y la manipulación de agrotóxicos en la localidad de Florencio Varela, Buenos Aires. Los mismos se analizan desde las experiencias de comunicación desarrolladas en el marco de la Red RICAC con objeto de elaborar materiales que contribuyan a la prevención del riesgo y a promover la salud socio-ambiental de los agricultores considerando sus propias voces.

Estas acciones aportan a fortalecer la comunicación pública de la ciencia en el campo ambiental y de soberanía alimentaria particularmente en sectores vulnerables y profundiza el desarrollo de los vínculos entre las instituciones participantes de la Red en un proceso de construcción conjunta de conocimiento.

# 1. INTRODUCCIÓN

La Red Interuniversitaria para la Comunicación del Arte y la Ciencia (RICAC), fue creada en el año 2012 en el marco de la convocatoria REDES de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y continúa funcionando con el apoyo de este organismo.

Originalmente estuvo conformada por la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y la Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) de Brasil, articulando acciones de intercambio de experiencias de capacitación de posgrado y extensión en torno a la producción audiovisual en las ciencias y el arte.

Algunas experiencias de trabajo en la red, fruto del intercambio entre las partes, lograron un impacto territorial, tal el caso del proyecto de extensión Veo Veo Patagónico que se constituye en 2014 replicando y ampliando en la Sede Andina de la UNRN la Feria Itinerante Interactiva Audiovisual Veo Veo de la carrera de Comunicación Social de la UNC1. El objetivo de ambos proyectos es poner a disposición de escuelas primarias un evento de reflexión y acción en torno al lenguaje audiovisual mediante el juego. Desde su creación el Veo Veo Patagónico ha llegado a 17 escuelas rurales y urbanas de El Bolsón -Río Negro- y Arroyito -Neuquén-, además de contar con varias presentaciones abiertas a la comunidad.

También se puede mencionar la incorporación a la Red del proyecto de la UNRN Incuba Salud creado en 2011. Este proyecto, que vincula a la Licenciatura en Diseño Artístico Audiovisual (UNRN) y al Hospital de Área de El Bolsón, funciona como espacio de producción de material gráfico, audiovisual y radial para la promoción de la salud comunitaria2.

En la UNICAMP, para intervenir en un contexto de cambio climático y vulnerabilidad socioambiental desde una perspectiva política de la comunicación, el grupo multiTAO, que forma parte del Laboratorio de Estudios Avanzados en Periodismo y coordina la Subred "Divulgação Científica e Mudanças Climáticas" de la Rede CLIMA, investiga y realiza experiencias interactivas en la revista ClimaCom desde 20143. Estas actividades buscan explotar el funcionamiento de las narraciones, de las imágenes, palabras y sonidos en la comunicación. Con la revista ClimaCom este grupo y la Subred de Divulgación científica se proponen crear propuestas interactivas que buscan explotar otros potenciales de la comunicación, que emergen cuando el gesto de comunicar se hace necesariamente como un gesto de investigación y creación. La propuesta trata de abordar los textos, ensayos fotográficos, videos y dibujos -entre otros géneros y formatos- como laboratorios de experimentación colectivos. En este campo se da necesariamente una apertura para un no saber, que reconfigura lo que puedan ser los procesos comunicacionales y abre diálogos inusuales con las imágenes, palabras y sonidos que ya circulan, con las personas y sus conocimientos.

Otras acciones de la Red RICAC realizadas en estos años, centradas siempre en la comunicación pública de las ciencias y el arte, han estado direccionadas al intercambio de saberes entre las partes en eventos académicos tales como jornadas, charlas y cursos de posgrado. Vale señalar que las tres instituciones implicadas originalmente, cuentan con posgrados en el área de la Comunicación Pública de la Ciencia, siendo por tanto, el campo de formación uno de sus objetivos.

1 www.feriaveoveo.unc.edu.ar
2 www.ricac.unc.edu.ar // www.talleriii.unc.edu.ar
3 http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/

A partir de 2016 se incorpora a la Red RICAC la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) y se re-definen como ejes temáticos prioritarios el cambio climático y la soberanía alimentaria. De este modo se propone articular los proyectos en desarrollo desde esta unidad académica en torno a la percepción ambiental, al desarrollo local y los modelos de producción y circulación de alimentos con la perspectiva de comunicación de la ciencia sostenida desde la Red. En este sentido, la propuesta comunicacional en vez de centrarse en divulgar un cuerpo de saberes, datos, conceptos y procedimientos ya definidos, pone a este cuerpo de conocimientos en pro de algo por venir, en favor del compromiso colectivo con la composición de un común (Dibley, 2015; Latour, 2010, 2014a, 2014b).

Las diversas experiencias, tanto en el plano de la formación de profesionales en la comunicación pública de la ciencia y el arte, así como el camino iniciado en el diseño de dispositivos de comunicación y educación puestos al servicio de problemáticas y temas relevantes para los territorios donde se asientan las Universidades redunda en un fortalecimiento de todos los miembros.

Particularmente, en esta presentación se comparten algunas de las líneas de trabajo conjunto en relación a la producción de materiales de divulgación sobre riesgos socio-ambientales en sectores vulnerables, pensados en red.

## 2. LA UNAJ EN LA RED

La Universidad Nacional Arturo Jauretche, fundada en 2011 cuenta con un fuerte compromiso territorial orientando desde allí las acciones de investigación, docencia y extensión. En 2012 se conformó un grupo interdisciplinario de investigación y vinculación territorial que en articulación con diferentes instituciones como la Comisión Provincial para la Erradicación del Trabajo Infantil (COPRETI) y UNICEF participó en la construcción de un mapa de riesgo ante el uso y la manipulación de agrotóxicos en el cinturón productivo de flores, frutas y hortalizas del partido de Florencio Varela. Este diagnóstico socio-ambiental fue elaborado en un trabajo participativo con la comunidad local de productores en el marco de un proceso de investigación acción que involucró a niños/as y adultos en diferentes espacios (escuela rural, unidades productivas, cooperativas de productores).

El trabajo en talleres, orientado a explicitar y recuperar los modos de producción, permitió poner en juego los saberes, prácticas y representaciones de la comunidad en torno al uso y manipulación de los agrotóxicos identificando situaciones de riesgo en los contextos particulares de la producción local donde el modelo dominante de producción es intensivo, en gran parte bajo cubierta y sostenido mediante la aplicación de insumos agroquímicos. Estos últimos son aplicados en diferentes momentos del ciclo de los cultivos, por las familias de productores que viven dentro de las unidades productivas.

La tarea de sistematización de los talleres y datos relevados mediante los diferentes instrumentos permitió identificar rasgos que aportan a la caracterización de las condiciones socio-ambientales y de vida en las unidades productivas dentro de una compleja trama en la cual coexisten prácticas, saberes y sentidos en torno a la producción flori-hortícola que se reproducen, yuxtaponen y reinterpretan y en la cual se involucran diferentes actores.

El diagnóstico elaborado a partir de la articulación del saber comunitario y el saber académico permitió visibilizar situaciones de riesgo antes soslayadas donde convergen condicionantes en torno a los modos de producción, prácticas productivas, distribución de roles, género y trabajo infantil.

Así mismo permitió ponderar el potencial impacto sobre la salud de los niños/as y adultos que participan en la aplicación y aquellos que están expuestos al ser la unidad de vivienda un continuo con la de producción.

En el marco del trabajo conjunto en la RICAC retomamos aquí algunos emergentes del diagnóstico consistentes aspectos particulares de riesgo visibilizados colaborativamente durante el proceso de indagación territorial participativa, que ameritan una producción comunicacional específica para la prevención y promoción de la salud socio ambiental.

Entendemos la comunicación como una dimensión constitutiva de lo social, a través de la cual se construyen los sentidos de una sociedad, en un momento dado. Es un entramado de discursos, que suceden en distintos niveles. También es una arena de lucha en donde distintos actores compiten por imponer el sentido y lograr la hegemonía. En este sentido, entendemos que la comunicación pública de la ciencia busca la apropiación social del conocimiento producido científicamente. No obstante este proceso no es efectivo si no se ponen en juego las propias percepciones y representaciones de la comunidad involucrada. Consideramos que esta forma de entender la comunicación posibilita trabajar en la construcción de alternativas que permitan aportar a la discusión y diseño de estrategias de educación y comunicación acordes a los sectores afectados en relación a los riesgos identificados.

## 3. QUÉ COMUNICAR A PARTIR DE UN DIAGNÓSTICO SITUADO

La elaboración del mapa de riesgo respecto del uso y manipulación de agrotóxicos, trabajado desde las voces, percepciones y representaciones de los propios productores (y en particular desde la mirada y las voces de los niños) permitió visualizar e identificar problemáticas que no se encuentran consideradas en las pautas de cuidado tradicionales que circulan en materiales informativos de divulgación o en los folletos o insumos que llegan a los productores.

Desde una perspectiva de la comunicación centrada en los destinatarios de la misma, resulta relevante construir interrogantes acerca de cuáles son los potenciales núcleos de intervención que aportan a la prevención y minimizan el riesgo. Si bien estamos ante una trama compleja donde todos los aspectos a considerar se relacionan, podemos organizarlos para una primera aproximación en torno a problemáticas relacionadas con: I. los productores, sus prácticas y representaciones; II. la información presente en los productos y la posibilidad de acceso a la misma y III. la publicidad y la difusión de buenas prácticas.

A continuación se describen cada una de ellas y se consignas las acciones que en el marco de la Red se identificaron para trabajarlas desde nuestra perspectiva comunicacional.

### *I- Los productores, sus prácticas y representaciones*

- **Unidad productiva doméstica**

La unidad productiva es un continuo con la unidad doméstica. Esto imprime características específicas a las condiciones de vida de los niños/as y familias con diversas implicancias entre las que destaca el estar permanentemente expuestos a diversos tipos de riesgos, entre ellos la exposición directa e indirecta a los agrotóxicos aunque no estén trabajando o en situación de trabajo.

En cuanto a la comunicación, pueden pensarse recomendaciones respecto de prácticas de prevención en torno a la disposición de las aberturas y de los hornos en relación a la franja de cultivos. Lugares de juego y de estar de los más pequeños. Secado de ropa, en relación a los vientos dominantes especialmente durante y post fumigación o fuera de los invernaderos.

- **Representaciones sobre los agrotóxicos**

Los imaginarios que circulan sobre las potencialidades de estos productos son múltiples así como las formas de nombrarlos.

En la mayoría de los casos las descripciones que los productores hacen del producto tienen connotaciones positivas denominándose como remedios asociados a la cura, aceleración del crecimiento y fortalecimiento de las plantas cultivadas.

Esta forma es la misma que adopta el término técnico de fitosanitario utilizado por gran parte de la bibliografía específica y la publicidad.

Entendemos, pensando en una comunicación que aporte a la visibilización del riesgo que ésta forma de nombrar constituye un riesgo en si misma, ya que oculta el carácter biocida de gran parte de los químicos que se utilizan.

- **Métodos de control de plagas**

En las unidades de cultivo intensivo, con alta aplicación y dependencia de agroquímicos los productores entrevistados dieron cuenta de conocer prácticas de cuidado mecánico, químico y físico de los cultivos. Sin embargo identificaron como nocivos aquellos insectos que favorecen el control biológico de plagas dentro de los modelos alternativos de producción.

De este modo, resulta relevante generar materiales destinados al reconocimiento de la diversidad biológica local, y dentro de ella de la fauna de insectos beneficiosa para los cultivos, el conocimiento sobre los ciclos bio-ecológicos vinculados a los cultivos orientados a incentivar prácticas agroecológicas.

- **Efectos de los productos sobre la salud**

Los productores reconocen algunas consecuencias sobre la salud provocadas por exposición directa o indirecta a los agrotóxicos. Se distinguen algunos efectos particulares en relación a experiencias propias tales como vómitos dolores de cabeza, picazón en los ojos y lagrimeo. Sin embargo no se pondera el alcance de este tipo de síntomas y muchas veces no recurren a consultas médicas.

Así mismo, conocen métodos de buenas prácticas en torno al uso de agroquímicos. No obstante, las practicas observadas en territorio o los relatos sobre ellas, dan cuenta de situaciones de riesgo en distintos momentos del ciclo productivo donde no son tenidas en cuenta los cuidados preventivos.

Si bien esta falta de cuidado pudo asociarse a razones económicas ante la imposibilidad de acceso a materiales de protección específico o por su falta de comercialización local, cabe señalar que con frecuencia son producto de una minimización del riesgo. Es decir, se reconoce el riesgo, pero no se lo dimensiona como tal.

Desde la comunicación, nos proponemos abordar esta disociación entre lo que se percibe como riesgo y las prácticas vinculadas al cuidado, protección y prevención de la salud.

- **Características de los productos utilizados en relación al ambiente**

Los productores distinguen una alta diversidad de productos y sus usos. Sin embargo, no diferencian el tipo de impacto sobre la salud, ni el grado y tipo de impacto ambiental que cada uno de ellos tiene. Son muchas veces desconocidas o no discriminadas los diferentes tipos de cuidado que los agrotóxicos requieren según su toxicidad y grado de movilidad.

Las estrategias de comunicación en este caso, deben destacar los factores de riesgo asociados a las características de los productos, vinculándolos a los cuidados específicos para la salud y el ambiente más allá de la toxicidad indicada en el marbete e incluyendo información como el grado de volatilidad como un factor de riesgo.

- **Ciclo de producción**

Las observaciones realizadas y los discursos de los productores dan cuenta de la existencia de prácticas en la rutina cotidiana que desde lo técnico-normativo son tipificadas como peligrosas para la salud, tales como las asociaciones y mezclas de diversos productos; la preparación de las aplicaciones con dilución arbitraria de las dosis; el depósito y guardado del producto fuera de lo indicado por el fabricante; el guardado de la preparación sobrante sin etiquetado indicativo de lo que es; la falta de cumplimiento respecto de los períodos de reingreso y carencia; el tratamiento dado a los envases vacíos ya sea su reutilización y/o descarte.

Los productos comunicacionales deben atender las diversas prácticas que se producen en diferentes espacios dentro de las unidades productivas y que involucran distintos sujetos participantes. El ciclo de vida de los agrotóxicos dentro del ciclo de producción, involucra situaciones de riesgo en relación a los lugares y modalidades de compra y/u obtención, los espacios y prácticas de almacenamiento, modos de preparación y aplicación hasta la disposición final de los envases permite trabajar sobre la peligrosidad real y la percibida.

**PRACTICAS DE RIESGO EN DIFERENTES MOMENTOS DEL CICLO PRODUCTIVO**

El listado siguiente resume prácticas descriptas por los niños/as como prácticas frecuentes o habituales, en la cuales no se identifica el factor de riesgo. Todas ellas están contraindicadas en materiales técnicos sobre buenas prácticas.

**Donde lo adquieren:**
Mediante llamadas telefónicas al proveedor quien los lleva a la quinta fragmentado en envases que no tienen toda la información.

**Donde se guarda:**
Galponcito fuera del alcance de los más chiquitos (pero al alcance de los niños que colaboran con el ciclo productivo)

Galpón fuera de la casa en continuidad con ella./donde se hacen otras tareas domésticas
Arriba de una caja con llave (que las tiene el padre)
En la pieza donde se duerme
Dentro de la casa en una caja.
En la estantería con herramientas, en el lugar más alto.
En una heladera vieja
En una bolsa colgada de un árbol. En alto

**Donde y como se prepara**
Cerca de los cultivos, los niños están mirando y ayudando. Lo prepara el padre o hermano mayor
Dentro del invernadero-
Se ponen ropa manga larga para que no les dè en la piel y en la cara una remera rota.
Se cubren la boca y a veces usan guantes.
El padre se baña al final porque le quedaba el olor al remedio.
Se prepara en un tanque al aire libre y no se tiene en cuenta el sentido del flujo del viento
No usaba guantes para revolver, y a veces le quedan las manos azules.
No usan guantes porque no meten las manos en la preparación
No usan guantes porque se rompen fácilmente (los guantes de protección para los químicos los usaban para desmalezar, etc.)

**Como se aplica**
Un sistema que viene de la bomba con una manguera grande que a mitad de camino tiene una canilla. Desde el tanque mandan a través de la manguera para regar el campo. Los niños acomodan la manguera que esta mojada con los agroquímicos que se están aplicando-
Los niños participan *colaborando* en la carga de las mochilas y en la aplicación- este rol de colaboración hace que se invisibilice que corren los mismos riesgos que los responsable adultos de las tareas.

**Disposición final**
Tiran todo en un pozo y luego lo queman (a veces pasan días y luego queman con la basura doméstica).
Queman los envases para que no los agarren los animales (gallinas, chanchos, perros)
Se lleva el dueño los frascos vacios
Lavan los envases antes de tirarlos en las piletas utilizadas para otras prácticas domesticas

Tiran el agua de lavado en la zanja

## *II- La información presente en los productos y la posibilidad de acceso a la misma*

- **Lenguaje técnico en el etiquetado del producto**

En relación a la información presente en los productos, la unidad de medida empleada en los marbetes tiene un lenguaje técnico que requiere ser leído por un especialista con formación específica por lo que el productor muchas veces necesita apoyo externo para su interpretación.

Las diluciones no están indicadas para pequeñas parcelas y queda en manos del horticultor hacer los cálculos porcentuales para adaptarlo a su unidad productiva.

Los productos comunicacionales tendrán en cuenta a los destinatarios y la escala de uso dentro de pequeñas unidades productivas.

- **Pérdida de la información del producto**

La pérdida del etiquetado de los productos químicos empleados donde se indica grado de toxicidad, modo de dilución, características del producto e instrucciones de uso, está asociada a la compra y venta fragmentada sin el etiquetado correspondiente. También ocurre durante el trasvasamiento que los productores realizan en diferentes momentos (división por compra colectiva, guarda del sobrante, preparación de una dilución, etc).

Los productores no reconocen el riesgo que la pérdida de información conlleva por lo que los productos comunicacionales se orientan a poner en valor esta información facilitando el acceso a la interpretación de la información contenida en la etiqueta del producto.

- **Transformación de la información del producto**

Son frecuentes las reinterpretaciones en el uso de los productos como consecuencia de la participación de los niños como intérpretes letrados de las etiquetas, del "boca a boca", de las recomendaciones del comerciante, o de otro productor sobre las proporciones de las diluciones, los usos y propósitos del producto, etc. Las mezclas que hacen al preparar los productos para su aplicación muchas veces están por fuera de lo indicado en los marbetes, así como las formas de dilución de los productos.

Este tipo de problemática requiere de la realización de talleres con los productores, donde el eje de trabajo este puesto en visibilizar en los procesos comunicacionales la distorsión del mensaje y los riesgos que ello conlleva en contextos de uso de agrotóxicos.

## *III-La publicidad y la difusión de buenas prácticas.*

- **Imágenes gráficas en los materiales de buenas prácticas**

Circulan numerosos materiales de publicidad sobre fitosanitarios y de divulgación sobre "buenas prácticas" en relación al uso de agrotóxicos para los diferentes momentos del ciclo productivo. Sin embargo en general estos suelen presentar los conocimientos técnicos de forma abstracta, sin considerar las particularidades de los contextos locales socio-económicos, culturales y cotidianos de los productores. Muchas veces los personajes de los materiales gráficos presentan características que no son acordes con las de los productores ni con los modos de vida en las unidades productivas.

En muchos casos, las imágenes contribuyen a naturalizar la permanencia de los niños en los lugares de trabajo con los riesgos que esto conlleva.

Los materiales de prevención, en ocasiones, presentan en la información gráfica imágenes poco auto-explicativas y promueven interpretaciones confusas.

Los productos comunicacionales se diseñan sobre la base de los contextos reales y condiciones locales, incluyendo las voces de los propios actores a partir de talleres conjuntos en el territorio.

## 4. MATERIALES PENSADOS EN RED

Desde nuestra concepción de divulgación de la ciencia, se busca que el contenido de los materiales dialogue con la cotidianeidad de los productores y sus problemáticas específicas. En tal sentido, el diseño y elaboración de los materiales procuran la promoción de la salud comunitaria según los distintos grupos que deseamos alcanzar: niños/niñas en situación de riesgo, productores y educadores de escuelas rurales. En este sentido según incluyen:

- Materiales de promoción y prevención de la salud socio ambiental destinados a las familias de productores flori-hortícolas que viven dentro de las unidades productivas

- Materiales de promoción y cuidado de la salud de los niños, niñas y adolescentes considerando que son parte constituyente en el proceso de producción y/o se asumen como parte de ésta encontrándose constantemente presentes e involucrados en todas las actividades productivas con los riesgos que ello conlleva. Los niños/as participan activamente y con roles específicos, en todas las actividades productivas desde la preparación de la tierra, al desmalezamiento y la aplicación de agroquímicos a la cosecha.

- Materiales didácticos para docentes de escuelas rurales de contextos afines enfocando en la promoción de la salud y el cuidado ambiental y la enseñanza de temas Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente tomando como ejemplo la problemática local en torno a los agrotóxicos.

- Módulo pedagógico destinado a técnicos o profesionales de la salud y agrónomos con ejemplos que den cuenta de la yuxtaposición de sentidos entre los saberes técnicos con los cuales llegan a territorio, en relación a los saberes de los productores, sus prácticas cotidianas y sus lógicas.

## 5. REFLEXIONES FINALES

El resultado del diagnóstico realizado por la UNAJ en el cinturón productivo fruti-hortícola de la localidad de Florencio Varela aporta a la RICAC una problemática territorial que otorga la posibilidad de visibilizar la necesidad de desarrollar iniciativas concretas de comunicación orientadas al cuidado de la salud y a la reducción de los riesgos que conlleva el uso de agrotóxicos. En este sentido, su incorporación aporta a la construcción de un espacio de intercambio y construcción colaborativa interinstitucional que se nutre de recorridos previos de la red y de las experiencias y conocimientos que con este foco particular, permiten potenciar las capacidades de cada grupo en general principalmente en lo que atañe al fortalecimiento de las acciones de comunicación que se desarrollan con grupos vulnerables.

Consideramos que la riqueza de este trabajo gira en torno a su carácter interdisciplinario e interinstitucional y que al mismo tiempo aborda una problemática para la cual se busca soluciones desde el diálogo de saberes entre ciencia y comunidad en pos de la gestión de alternativas transformadoras.

## REFERENCIAS

Brasesco Juan, Daniela García, Adriana Menegaz (2016). *Recursos para el abordaje participativo del trabajo infantil desde una perspectiva de salud socio-ambiental y de cuidado.* Buenos Aires. COPRETI- UNICEF. www/calendar.google.com/calendar/r?tab=mc

Dibley, Ben (2015). "Museus e um mundo comum: mudanças climáticas, cosmopolíticas e prática museológica". *ClimaCom. "Desaparecimento"*. Trad. Susana Dias. Año 2, Vol. 3., ago 2015. Disponíble: http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/?p=3019

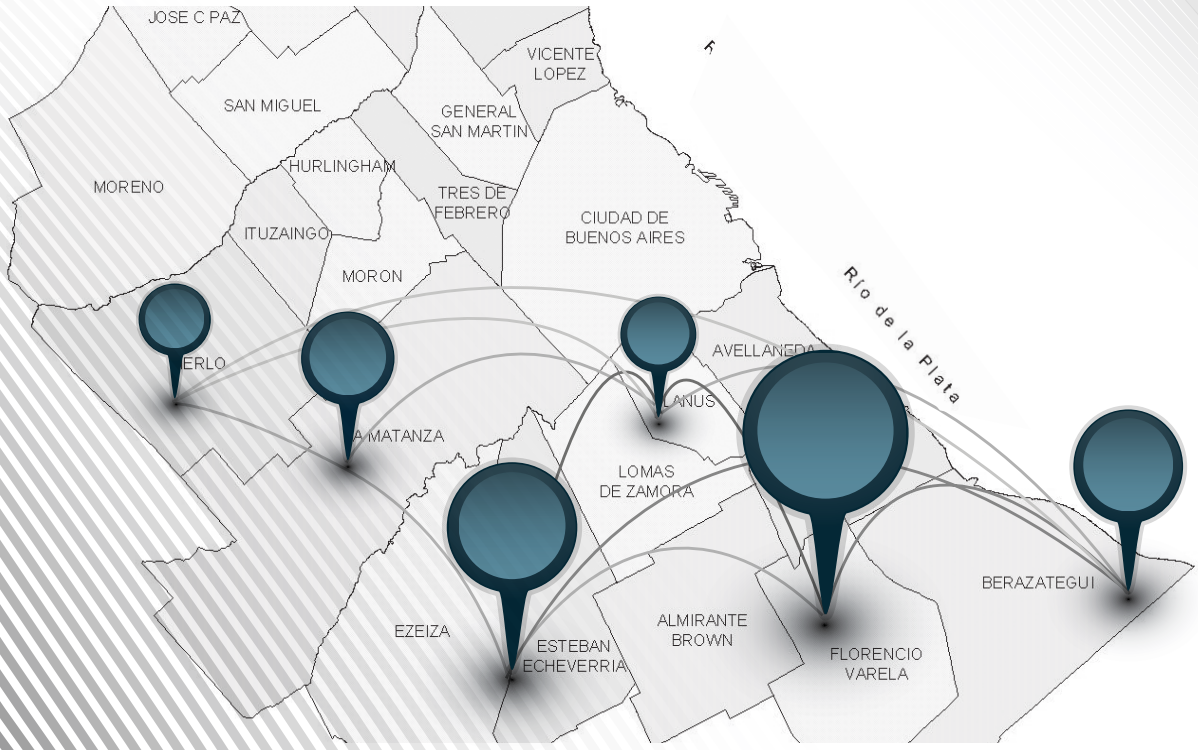
Latour, Bruno (2010). An attempt at writing a 'Compositionist manifesto'. *New Literary History 41:471-490* Disponible en: http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/120-NLH-finalpdf.pdf

Latour, Bruno (2014a). "Agency at the time of the Anthropocene". *New Literary History*. 45: 1-18. Disponible en: http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/128-FELSKI-HOLBERG-NLH-FINAL.pdf

Latour, Bruno (2014b). ¿El cosmos de quién? ¿Qué cosmopolítica? In: Comentarios sobre los términos de paz de Ülrich Beck. Rev Pléyade. Dossier Cosmopolíticas. 14. Disponible: http://www.caip.cl/wp-content/uploads/14-Latour.pdf

Menegaz Adriana y Daniela García (2016). "Nuevas problemáticas ambientales en contextos periurbanos: trabajo infantil, niños en situación de trabajo y agrotóxicos". *Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, VII (1), enero-junio, 2016 pp106-118. Disponible en: http://dx.doi.org/10.15658/CESMAG.05070108.

Universidad Nacional
ARTURO JAURETCHE




ISBN 978-987-3679-34-6