Trayectorias y desafíos a 40 años de la recuperación democrática

Libro de trabajos completos del
VI Congreso Nacional de Problemáticas
Sociales Contemporáneas

COMPILADORES

Carina Toibero

Vanesa Varela

Néstor Javier Gómez

Luciana Regaldo

FHUC
UNL · FACULTAD
DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS

Trayectorias y desafíos a 40 años de la recuperación democrática

Libro de trabajos completos del VI Congreso Nacional de Problemáticas Sociales Contemporáneas

Compiladores: Carina Toibero, Vanesa Varela, Néstor Javier Gómez y Luciana Regaldo

Universidad Nacional del Litoral
Trayectorias y desafíos a 40 años de la recuperación democrática: libro de trabajos completos del VI Congreso Nacional de Problemáticas Sociales Contemporáneas; Compilación de Carina Toibero ... [et al.]. - 1a edición especial. - Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2025.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-692-421-4

1. Ciencias Sociales. 2. Ciencias Sociales y Humanidades. I. Toibero, Carina, comp.
CDD 300.72

Autoridades

Universidad Nacional del Litoral
Enrique Mammarella | Rector

Facultad de Humanidades y Ciencias
Laura Tarabella | Decana
Daniel Comba | Vicedecano

Comité Académico del VI CNPSC
Laura Tarabella | Decana FHUC
Daniel Comba | Vicedecano FHUC
Luciana Regaldo | Secretaria de Investigación FHUC
Bárbara Mántaras | Secretaria Académica FHUC
Mariana Perticará | Secretaria de Extensión y Comunicación Institucional FHUC
Esteban Kaipl | Secretario de Posgrado FHUC
Javier Gómez | Director de Investigación y Desarrollo Editorial FHUC

Directores/as de Departamentos y del INDI (Instituto de desarrollo e investigación para la formación docente)
Ernesto Meccia | Sociología
Hugo D. Ramos | Historia
Magdalena Candioti | Ciencia Política
Gustavo Peretti | Geografía
Ezequiel Zerbudis | Filosofía
Ana Copes | Letras
Luciana Montalto | Ciencias Naturales
Sara Scaglia | Matemática
Oscar Lossio | INDI

Coordinación | Secretaría de Investigación FHUC
Luciana Regaldo | Secretaria de Investigación
Javier Gómez | Director de Investigación y Desarrollo Editorial
Carina Toibero | Coordinadora del Programa de Desarrollo Editorial
Vanesa Varela | Personal de apoyo y asistencia técnica

Índice

Capítulo 1: Políticas y prácticas en torno al derecho a la educación

Apuestas y controversias: perspectivas de académicas y académicos sobre sus prácticas docentes. Avances de un trabajo de indagación
Julia Andrea Bernik, Susana Valentinuz, Milagros Sosa Sálico, Cecilia Ángela Odetti y Juan Pablo Sánchez

Trayectorias de formación en las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial: problemáticas y desafíos en el ingreso
Norma Elena Bregagnolo, Melina González, Carla Antonella Solís y Mayra Elena Valussi

Debates para pensar una formación docente universitaria especializada en las infancias: algunas notas sobre las producciones de carrera
Cecilia Ángela Odetti y Nora Grinóvero

La enseñanza de la matemática en las primeras infancias: reflexiones sobre las miradas docentes
Patricia Cavatorta

La articulación: espacios lúdicos y educación ambiental. Lazos y uniones entre el nivel inicial y la formación docente
Silvina J. Frenkel y Ana Laura Schaab

Sentidos de la derivada en dos propuestas de enseñanza
Claudia Agustina Ibarrola, María Amelia Vignatti y Silvia Bernardis

Sentidos de las Razones Trigonométricas
Sabina Capitanelli y Silvia Bernardis

Diseño de tareas para la construcción del sentido de los números enteros
Micaela Ceaglio y Micaela Mazzola

Promoción acompañada, análisis de la apropiación institucional de las políticas inclusivas en dos escuelas primarias de la ciudad de Santa Fe
Sandra Leila Baduy, Analía Ledesma y Gisela Ramseyer

Modelización matemática sobre procesos electorales en educación secundaria
Fabiana Kiener y Sara Scaglia

Modelización Matemática y Educación Ambiental: ¿un vínculo posible?
Franco Witerpon, Valentín Asselborn, Fabiana Kiener y María Amelia Vignatti

Espacios curriculares integrados en dos escuelas secundarias de la ciudad de Santa Fe: entre el diseño y las prácticas
Carina Toibero

Capítulo 2: Ambiente y desarrollo: problemáticas y desafíos actuales

Análisis del uso de herramientas de gestión ambiental a nivel local
Laura Magalí Correa, Ulises Reno, Luciana Regaldo y Eduardo Vidal

El ambientalismo laboral en la economía popular en la Argentina
Mauricio Ezequiel Tibaldo

Los desafíos en la construcción de la soberanía alimentaria. Estudio de caso de Chorromoro Tucumán Argentina
Andrea Cecilia Haro Sly

Capítulo 3: Estado, gobernanza y políticas públicas

Prácticas y sentidos de los difusores de procedimientos participativos de planificación urbana: Córdoba, 1991-2919
María Virginia Romanutti

El nuevo Banco de Entre Ríos como dispositivo para la expansión económica provincial durante el gobierno de Raúl Uranga
César Oscar Rosa

Procesos de formación estatal en la periferia: rastreando la autonomía estatal
Luciano Moretti

Construcción estatal. Revisión crítica y aportes desde el enfoque de Estado en la sociedad
Joel Sidler

Capítulo 4: Justicia y derechos humanos: los fundamentos de la democracia

Resistencias colectivas para promover el derecho a la comunicación: Reflexiones en torno a nudos críticos y nuevos interrogantes para pensar el asunto
Victoria Batiston

Capítulo 5: Dinámicas y transformaciones de las instituciones y de las representaciones sociales y políticas

De Cristina a Rossi: victoria y derrota del Frente Para la Victoria en Santa Fe (2009-2011)
Hugo D. Ramos

Capítulo 6: Género y diversidades sexuales

Aproximaciones a las lógicas del cuidado de sí en varones jóvenes de territorios vulnerables del borde costero de Paraná (entre ríos) y Santa Fe (Santa Fe) y sus vínculos con los servicios de salud
Luciana Fulladoza

Abortamos acompañadas: Reflexiones sobre las experiencias socorristas de la Línea Acción Mariposa, de la ciudad de Santa Fe, 2017-2022
Melani Alaluf y Ma. del Valle Bacerez

Capítulo 7: Dinámicas culturales, representaciones, imaginarios y lenguajes

La letra política. Archivos del Taller de escritura de Madres de Plaza de Mayo bajo la coordinación de Leopoldo Brizuela (1990-1999)
Eleonora S. García

Capítulo 8: Movilizaciones y protestas sociales en diferentes escalas

Prácticas de resistencia en el espacio público de la ciudad de Santa Fe. Los trabajadores de DKW en 1967
Carolina Bravi

Capítulo 9: Desigualdades, mundo del trabajo y políticas sociales

Reflexiones sobre el trabajo de delivery en plataformas, un análisis en la ciudad de Paraná - Entre Ríos
María Laura Bevilacqua y Esteban Andrés Cuatrin Sperati

Imperativo productivista, salud mental y desarrollo tecnológico: alternativas anticapitalistas al decrecionismo
Rodrigo Sebastián Braicovich, Santiago José Delmasse Lalli, Jorge Galmes, Lucio Prieto y Julia Tessio

Capítulo 10: Aportes y desarrollos desde el campo de las letras a las problemáticas sociales

Entre el consumo y el disenso: feminismo(s) en la narrativa latinoamericana contemporánea
Micaela Gudiño

Capítulo 1
Políticas y prácticas en torno al derecho a la educación

Apuestas y controversias: perspectivas de académicas y académicos sobre sus prácticas docentes. Avances de un trabajo de indagación

JULIA ANDREA BERNIK
bernikjulia@gmail.com
SUSANA VALENTINUZ
svalentinuz@gmail.com
MILAGROS SOSA SÁLICO
milasosasalico@gmail.com
CECILIA ÁNGELA ODETTI
odetticecilia@gmail.com
Facultad de Humanidades y Ciencias / Universidad Nacional del Litoral

JUAN PABLO SÁNCHEZ
sanchezjuanp@gmail.com
Facultad de Ingeniería Química / Universidad Nacional del Litoral

Resumen

Las preguntas sobre el sentido de la formación universitaria, los trayectos y experiencias pedagógicas que la configuran y las regulaciones que las enmarcan, nos remiten siempre a un campo complejo de análisis. En él confluyen dinámicas institucionales, apuestas disciplinares y profesionales, prácticas y tradiciones curriculares que configuran una trama de formación siempre dinámica. Esta es posible de advertir en unos modos de disposición de los saberes y las experiencias, unos estilos de trabajo académico, unas maneras de gestionar los aprendizajes, las enseñanzas, ciertos atajos, decisiones y acciones, posicionalidades individuales y colectivas, acuerdos grupales, entre otros rasgos. Así configurado este entramado de formación nos requiere amplificar la mirada, en tanto dinamicidad que es esquiva a ser explicada totalmente en la claridad de una lógica teórica.

Lo transitado en estos últimos años nos interpela con mayor hondura no sólo en nuestros análisis sino, y sobre todo, en las acciones y decisiones que tomamos como sujetos universitarios en pos de transformaciones genuinas de nuestras prácticas.

Nuestro proyecto de investigación *Itinerarios de formación en la universidad pública: regulaciones curriculares, clase, experiencia estudiantil. Exploraciones teórico metodo-*

lógicas sobre sus articulaciones en un territorio complejo procura posicionarse ante estas interpelaciones, explorar en las experiencias de estudiantes y docentes, reconocer criterios de trabajo en y desde los espacios de formación, construir otras comprensiones sobre los itinerarios de formación en la universidad hoy, desde la convicción de esta mirada siempre incompleta, aunque posible.

Reconocemos la intensidad teórico-epistemológica y metodológica que nos implica este estudio, es por ello que reparamos en los aportes de una perspectiva multirreferencial que amplifica la riqueza de la reflexión sobre el objeto.

Para explorarlo en su densidad hemos definido tres unidades de análisis: la clase; las experiencias estudiantiles; y, las regulaciones curriculares. Se trata de tres focos que nos permiten orientar inicialmente nuestra exploración. Recuperamos aportes del análisis didáctico que, desde una perspectiva crítica, reconoce la complejidad de estos tres objetos y repara en la fertilidad de otros estudios para profundizar en el sentido de sus articulaciones, relaciones y configuraciones. Por ello, ponemos en valor los aportes de los campos disciplinares en donde nos desempeñamos los integrantes del equipo y en un ejercicio intelectual de miradas múltiples y recorridos analíticos diversos, nos habilitamos a pensar entre-saberes y con-otros.

En este sentido, el desafío del diálogo se ensancha en nuestra experiencia de investigación, porque exploramos en torno a un objeto complejo desde múltiples campos disciplinares y saberes y porque, a la vez, somos parte de ese campo de indagación al ser integrantes del cuerpo académico de una universidad pública.

En este trabajo queremos compartir parte de estos recorridos en nuestro estudio. Para lo cual, en una primera parte, presentaremos unos rasgos del proceso de construcción de las decisiones teórico metodológicas y el diseño de la estrategia general. En una segunda parte, describiremos avances en el trabajo empírico, haciendo especial referencia a dos instancias importantes de recolección de información: encuestas y entrevistas a académicos y académicas. Finalmente, socializaremos nuestras principales discusiones en este momento del proceso, orientadas especialmente a la continuidad del trabajo empírico con estudiantes y con grupos de académicos y académicas, por un lado, y a la construcción de los primeros emergentes de análisis, por el otro.

Palabras clave: estudio multirreferencial / formación universitaria / itinerarios de formación

Sobre las decisiones metodológicas: pensar colectivamente un objeto complejo

Nos interesa indagar en los itinerarios de formación en la universidad, reconocer tramas no documentadas que los sostienen y significan. Reconocemos que se trata de un objeto complejo que, en tanto tal, se nos muestra sólo en su opacidad (Ardoino, 1991). Es por ello que decidimos partir y sostener una perspectiva de análisis didáctico multirreferencial (*cfr.* Souto, 1996, 2023; Edelstein G., 2009, 2023) porque compartimos la relevancia de todo estudio que procura amplificar las lentes epistémicas y disciplinares cuando trata en torno a un objeto que entiende en su naturaleza dinámica, sustancialmente histórica y social.

Los itinerarios de formación, en tanto conjuntos de prácticas humanas, históricas, sociales, interrogan y se escapan de esquemas de análisis que pretenden explicaciones totales o comprensiones completas (cfr. Sirvent, 2005; Sirvent, Rigal, 2023). En este sentido, nuestra investigación procura situarse justo allí: en la dinamicidad de estas prácticas y en la decisión de reconocer rasgos (De Alba, 2002) -decimos no documentados, latentes, soslayados- que hoy las están configurando. Volveremos sobre la noción de rasgos en el apartado siguiente.

Sin dudas, esta perspectiva nos implica en una importante tarea por construir una indagación acorde a estas intencionalidades. En otros trabajos presentamos características generales del enfoque metodológico inicial (Bernik, Valentinuz, 2021). En esta oportunidad compartimos la organización que estamos llevando a cabo como equipo de investigación en el marco de estas intencionalidades y perspectivas.

En tal sentido, presentamos las decisiones tomadas respecto a dos nudos problemáticos -entre otros tantos más- para abordar metodológicamente nuestro estudio. Por una lado, (a) aquellas que se relacionan con la construcción de una perspectiva multirreferencial para el estudio de nuestro objeto. Y, por el otro, (b) las vinculadas al diseño del trabajo empírico y que refieren particularmente a la coherencia metodológica.

(a) La construcción de una perspectiva multirreferencial en un grupo de trabajo en el que confluyen diferentes recorridos de formación en distintos campos disciplinares ha significado, desde el inicio, su principal potencialidad, a la vez que, su mayor desafío en el sentido en que lo plantean Bourdieu y Wacquant (1995) cuando afirman

> La objetividad no requiere una fe ingenua en la neutralidad, sino un acuerdo interpersonal compartido, acerca del tipo de normas de indagación y de reglas de racionalidad que garantizarán que las teorías sean valoradas críticamente, sin la intervención inoportuna de querencias subjetivas o de prejuicios personales. La objetividad se consigue cuando los participantes se revelan, dispuestos a someter sus opiniones y preconcepciones a disposición de la inspección crítica y a tomar parte en discusiones y argumentaciones que sean abiertas e imparciales (p. 135)

Advertimos la fertilidad de la deliberación y la construcción colectiva del objeto como ejercicios epistemológico-políticos posibles y necesarios para abonar nuestra indagación en los sentidos de esta perspectiva multirreferencial. Por ello, procuramos exponer al diálogo, la escucha y la lectura de nuestros pronunciamientos, propias nociones, prenociones, conjeturas, también prejuicios y posibles estereotipos respecto de los significados asignados a las clases universitarias, las experiencias estudiantiles y las regulaciones curriculares, en tanto subunidades de análisis centrales (UAC, en adelante) que nos aproximan al estudio de los itinerarios de formación en la universidad.

Buscamos no sólo exponer saberes y miradas sino más bien criterios de construcción de esos saberes que son el andamiaje de lo que sabemos sobre nuestras cuestiones bajo análisis. Esto nos permite ir armando entramados parciales de comprensión, a la vez que, percatarnos de la infertilidad de fragmentar análisis tras la pretensión de explicar un todo a través de sus partes, aisladas. Por el contrario, asumir nuestra indagación desde una perspectiva multirreferencial nos impele en el sentido de la interdefinibilidad (García, 2006). Esto es, la decisión epistemológica de reparar en las múltiples miradas para construir una trama comprehensiva.

En esta dirección, gestamos espacios de trabajo propicios a estas intencionalidades. Así desarrollamos: seminarios de formación internos; seminarios con especialistas invitados externos al proyecto; instancias de revisión y reconstrucción de las UAC; escrituras de documentos internos. Instancias compartidas en ocasión de reuniones periódicas del grupo responsable (quincenales) y reuniones plenarias con el grupo ampliado que se llevan a cabo de manera presencial o virtual, pensándose como dispositivos de construcción colectiva.

(b) El trabajo por pensar un diseño de investigación (Sirvent, 2003; 2005) acorde a estos avances y acuerdos, es otra tarea central. La construcción de la coherencia metodológica desde una vigilancia epistemológica es un reto fundamental y

necesario para nuestro estudio. Asumimos la relevancia del planteo de los sociólogos cuando afirman

> La investigación es una cosa muy seria y difícil para que podamos darnos el lujo de confundir la rigidez, que es lo contrario de la inteligencia y la inventiva, con el rigor, y prescindir de tal o cual de los recursos que puede ofrecer el conjunto de las tradiciones intelectuales de cada disciplina. (…) Desde luego, la extrema libertad que predico, y que me parece ser mero sentido común, tiene por contraparte una extrema vigilancia sobre las condiciones de empleo de las técnicas, sobre su pertinencia con respecto al problema planteado y sobre las condiciones de su aplicación (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 169)

En esta perspectiva nos dimos al ejercicio de tornar inteligible (Samaja, 2005) nuestro objeto de estudio: los itinerarios de formación en la universidad, esto es, que sea posible describirlo y que nos sea posible reelaborarlo, desde la advertencia siguiente

> El acto de describirlo "científicamente" es en realidad un acto de redescripción, y por lo mismo es ya una forma de modificar nuestro conocimiento previo (Samaja, *ob. cit.*: 147)

De este modo, construimos lo que dimos en llamar las "sub-unidades de análisis centrales" (UAC), como focos que nos remiten a los itinerarios de formación, que delimitan nuestras búsquedas y exploraciones a la vez que nos habilitan amplificaciones hacia rasgos e indicios, emergentes imprevisibles a la vez que constitutivos de ese objeto. Así, clase; experiencia estudiantil y regulaciones curriculares; se constituyen en focos de mirada sobre ese objeto complejo. Si bien remiten a dimensiones de análisis propias de la teoría didáctica nos posibilitan amplificaciones de sentidos desde otros saberes disciplinares, experiencias y prácticas. Por ello, procuramos poner en diálogo esta diversidad de saberes en torno a cada subunidad de análisis para estimar posibles hipótesis en tanto anticipaciones de sentido, andamiajes comprensivos iniciales que nos posibilitaran ajustar nuestra lente de mirada.

¿Qué nos interesa saber sobre la clase, las experiencias estudiantiles y las regulaciones curriculares (C-EE-RC)? ¿En qué sentidos estas cuestiones nos remiten a advertir la configuración de los itinerarios de formación? ¿Qué indicios nos permitirían observar cruces? ¿Dónde creemos que es posible reconocerlos? ¿Cómo advertir rasgos constitutivos de C-EE- y RG no evidentes, solapados? Interrogantes que

nos permitieron cruces de miradas, expectativas, preconceptos, juicios, saberes necesarios de ser analizados para construir esos primeros andamiajes comprensivos iniciales que abonaron la elaboración de los dos instrumentos de recolección de información centrales en nuestro estudio: las encuestas y las entrevistas. De este modo, la elaboración del instrumento y no sólo su aplicación en sí, es una posibilidad para reconocer y recoger perspectivas y consideraciones sobre nuestro objeto desde la palabra de nuestros sujetos de investigación, a la vez que, poner en diálogos estas tramas reflexivas que sostienen inicialmente nuestro estudio.

Podríamos identificar entonces cinco momentos que configuran nuestro diseño de investigación: la definición de preguntas indiciarias y de indicadores para nuestras sub-unidades de análisis con la pretensión de focalizar inicialmente la exploración; la construcción de criterios para el análisis de la información recogida; el análisis de los instrumentos al interior del grupo, desde aportes de cada integrante; la aplicación de las encuestas y el desarrollo de las entrevistas; la previsión de triangulación del estudio con grupos de intercambio sobre avances en la investigación.

Avances en el trabajo empírico

En este apartado interesa compartir algunas especificidades del diseño de los instrumentos, tal y como lo decíamos, entendiéndose como andamiajes comprensivos iniciales.

Como señalamos, los sujetos de nuestra investigación (Guber, 2005) son docentes-investigadoras e investigadores, integrantes de cátedras en asignaturas del Ciclo Inicial y del Ciclo Superior de carreras de grado de la Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de Entre Ríos y de la Universidad Nacional de Rafaela y estudiantes ingresantes y avanzados de algunas carreras de grado de estas universidades. En otros trabajos describimos criterios para la selección de la muestra de docentes (Ambrosino, Bernik, 2022; Bernik, Valentinuz, 2021), es valioso destacar aquí la preocupación por contar con un grupo de sujetos de investigación que nos permitan un acercamiento relevante a las experiencias de enseñar, de aprender, de transitar la universidad. Por ello, priorizamos una muestra significativa antes que estadísticamente representativa (Guber, 2005). La pretensión de nuestro estudio es construir aproximaciones a la dinamicidad de los itinerarios antes que la elaboración de generalizaciones o explicaciones totalizantes.

En el apartado anterior aludimos a cinco momentos que configuran nuestro diseño de investigación, nos detendremos aquí a presentar brevemente algunas deci-

siones respecto de los dos primeros: la definición de preguntas indiciarias e indicadores para nuestras sub-unidades de análisis centrales; y, la construcción de criterios para el análisis de la información recogida. En esta oportunidad presentamos sólo lo referido a docentes en tanto lo relativo a estudiantes está en desarrollo.

Así es que, con respecto a *clase* definimos tres dimensiones de análisis: las disposiciones para la transmisión, las interacciones entre docente y estudiantes (vínculo pedagógico) y las interrelaciones de saberes (otros saberes, además de los disciplinares). Con *experiencia estudiantil* identificamos: miradas y perspectivas sobre el/la estudiante universitaria/o y su experiencia. Y por último, con *regulaciones curriculares*, precisamos: ordenamientos burocráticos -administrativos que condicionan los tiempos y espacios de la formación universitaria, y regulaciones de las prácticas de la enseñanza.

Para cada una de estas dimensiones de análisis ensayamos posibles observables, esto es, una suerte de indicadores de análisis que nos acompañarán en el ejercicio de la escucha de la palabra del docente- tanto en sus decires como su palabra escrita.

Para *clase* algunos de ellos fueron: desafíos en la enseñanza de la disciplina; principales obstáculos; relevancia del aprendizaje de la disciplina; momentos de la clase y distribución del tiempo; articulación de los temas con su campo disciplinar, así como el profesional; preguntas del docente y de los estudiantes; consideraciones sobre una buena enseñanza. En el caso de *experiencia estudiantil*, buscamos entonces reconocer su palabra respecto de: definición de un buen estudiante; sus tareas específicas; preocupaciones y dudas; sugerencias para un mejor aprendizaje. Y, por último, en el caso de las *regulaciones curriculares*, la referencia al plan de estudio, régimen académico-reglamento de enseñanza; nuevas disposiciones y conformación de funciones en equipos de cátedra.

A partir de la definición de estas dimensiones de análisis e indicadores iniciales elaboramos un grupo de preguntas que orientaron tanto el diseño de las encuestas como los ejes sobre los que girarán las conversaciones en las entrevistas, estas últimas fueron realizadas en modalidad virtual algunas y otras presenciales. Todas fueron grabadas.

De este modo, los apartados centrales que conformaron las encuestas - realizadas a través de un formulario google administrado en forma anónima- fueron: sobre Información general (asignatura/s en la que se desempeña, antigüedad docente, cargo y dedicación, si realiza investigación disciplinar específica e investigación en educación, tareas de extensión, si ha participa en órganos de gestión). Luego, sobre la clase universitaria, realizamos preguntas sobre la organización de sus clases, la

relación entre la disciplina y el campo profesional; y la importancia del programa y planificación. Respecto de experiencia estudiantil indagamos sobre cómo los ven hoy a partir de tres palabras que los identifiquen y si estas consideraciones influyen en la organización de sus clases, las situaciones y experiencias que configuran a un/a buen/a estudiante y las cuestiones que más les preocupan del trabajo con estudiantes. Por último, los invitamos a quienes tenían interés, en continuar participando en el segundo momento con entrevistas.

Se obtuvieron 35 encuestas a partir de las cuales definimos una muestra de 10 docentes para la realización de las entrevistas en profundidad. Cada entrevista se organizó en 4 momentos en correspondencia con la estructura de la encuesta.

En el primero, ampliamos la información general sobre su desempeño académico, donde recuperamos aspectos generales de la cátedra y su equipo. En el segundo, conversamos en torno a sus clases: cómo las organiza, el valor que le asigna al trabajo colaborativo entre estudiantes y la forma de promoverlo, la forma de organización y selección de los contenidos de la disciplina, su relevancia y las relaciones con el campo profesional, los obstáculos y desafíos en la enseñanza y sus valoraciones sobre su propia práctica como docente. En tercer lugar, consultamos sobre las tareas que, en sus miradas, definen a un buen estudiante universitario, cuestión que articulamos con las consideraciones obtenidas en la encuesta. En esta instancia de encuesta recuperamos apreciaciones recurrentes sobre estudiantes, tales como: “apáticos”, “desinteresados”, “desmotivados”, “desconcentrados”, “anestesiados”, “desganados”, “dispersos”, “faltos de disciplina”. Dada la recurrencia de estas respuestas se definió retomarlas para conversar en la entrevista, indagar si se identifican con esas miradas, por qué creen que aparecen y sobre las preocupaciones que tienen sobre los estudiantes que cursan su asignatura. El cuarto momento nos centramos en el lugar que tienen las normativas curriculares e institucionales en las definiciones de su asignatura, cómo se ponen en práctica y los espacios de formación que habilitan a estudiantes. En esta oportunidad, nuevamente, trajimos argumentaciones expuestas en las encuestas para indagar sobre la relevancia del programa de cátedra en el desarrollo de las clases y su valor más allá de un requisito administrativo.

Finalmente, con relación a los criterios desde los que partir para desarrollar el análisis de la información realizamos una delimitación de aquellos aportes que nos resultaban pertinentes a nuestro objeto y al enfoque metodológico a la vez que, posibles de ser tenidos en cuenta. La factibilidad de los mecanismos y estrategias a desarrollar en el análisis de la información, en nuestro caso, se torno un criterio casi preponderante para avanzar respecto de esta cuestión del análisis.

En esta línea, advertimos la riqueza teórico epistemológica en los aportes de De Alba (2002) en uno de sus estudios más relevantes sobre el currículum universitario, los académicos y el futuro de la universidad en un tiempo convulsionado. Los modos en que resuelve la reflexión y teorización en torno a la configuración de este campo complejo y su posicionamiento geopolítico nos permiten expandir e interrogar nuestra perspectiva a la vez que considerar la potencialidad de algunas decisiones metodológicas. Particularmente, reparamos en sus consideraciones respecto del espacio-tiempo que atraviesa a las prácticas sociales, en especial, al curriculum universitario y a los elementos que lo están constituyendo en el marco de lo que denomina crisis estructural generalizada. Así, el análisis del discurso académico requiere de una dinámica para su comprensión que advierta la intensidad y diversidad que lo configuran. Entonces alude a la indagación en torno a lo que denomina, rasgos y contornos del discurso en el contexto de esta crisis estructural generalizada. Por rasgos, dice:

> entiendo el hecho de que algunos elementos nuevos e inéditos o que prevalecen de configuraciones sociales anteriores, se muestren de manera significativa en el espacio social y realicen dos funciones. La primera está referida a contribuir a la desestructuración o dislocación de un orden de cosas en una coyuntura de crisis generalizada. La segunda está encargada de mostrar algunos indicios de elementos tendientes a conformar los contornos de una nueva configuración social discursiva o a perder fuerza y significación. Los rasgos son elementos que tienen escasa capacidad de articulación y su importancia radica en la significatividad que adquieren en el contexto de crisis estructural generalizada (p. 32)

Por otro lado, explorar en los contornos es observar un “conjunto de elementos emergentes articulados” (p. 32):

> Múltiples elementos de los contornos son los rasgos que se advierten por su significatividad en los diferentes momentos del proceso de crisis estructural generalizada. Los contornos tienen mayor capacidad de articulación que los rasgos y pueden observarse en el proceso de la crisis estructural generalizada. De hecho los contornos se constituyen como espacios de significación articulados de manera inicial e incipiente en la genealogía de una configuración social, por lo cual pueden permanecer en el momento de su constitución y proceso de sedimentación, o ser excluidos de él (p. 33)

Si bien en nuestro estudio no estamos considerando la construcción del discurso académico sino que estamos reconociendo algunas consideraciones y decires de académicos y estudiantes respecto a la clase, a las experiencias estudiantiles y a las regulaciones curriculares que advertimos constitutivas de los itinerarios de formación en la universidad, sí distinguimos en los aportes de De Alba un proceso analítico potente que nos asiste -a modo de vigilancia epistémica- para no recaer en la mirada única o en la observación de lo sólo evidente o en la preeminencia de propias conjeturas por sobre la de los sujetos y sus decires.

En este sentido, el ejercicio de avanzar hacia la construcción de rasgos que entretejen los itinerarios de formación, ha sido un criterio epistémico-metodológico inicial para el análisis. Para esto también estamos tomando aportes de los estudios socioantropológicos (Rockwell, 2009; Landreani, 1996; Guber 2005) y buscamos el reconocimiento de elementos de los decires -expresiones de docentes y estudiantes que por su recurrencia, o significatividad o relevancia respecto del sentido de nuestro estudio, nos van abriendo al proceso de comprensión de nuestras preguntas e inquietudes iniciales.

Primeros emergentes para el análisis y continuidad del estudio

Volvemos a una consideración que marca nuestro estudio: pretendemos avanzar hacia la construcción de unos rasgos (De Alba, 2002) que, sin pretensión de explicaciones totalizantes, nos permitan dialogar con las configuraciones contemporáneas de los itinerarios por los que transitamos en la universidad.

El recorrido realizado hasta el momento, por la palabra escrita y dicha de académicas y académicos, nos ofrece un variopinto territorio para recorrer, observar, interrogar. Cuestiones que amplificarán en las articulaciones que posteriormente realicemos con las consideraciones de estudiantes y durante los intercambios posteriores que forman parte del diseño empírico de nuestro proyecto. No obstante, queremos identificar un grupo de emergentes sobre estos itinerarios hoy y a partir de esta palabra de académicos. Lo hacemos recuperando sus consideraciones vertidas en las encuestas y las explicitadas durante las entrevistas. Entendemos que, aún, no es posible enunciar con claridad cuáles serían los rasgos constitutivos de estos itinerarios, en los sentidos en que De Alba los plantea, aunque sí hemos realizado un ejercicio provisorio por describir una suerte de escenario que nos invita a centralizar la mirada porque confluyen en él varios aspectos y condiciones que atraviesan las prácticas de formación.

Por un lado, un emergente recurrente que surge de sus experiencias compartidas lo encontramos en la *particularidad en la conformación de los equipos de cátedra*. Respecto de la prevalencia de cátedras unipersonales y, simultáneamente, de varios integrantes durante el recorrido de formación de estudiantes, nos preguntamos ¿qué efectos provoca? ¿Qué implicancias tienen estas configuraciones en estos recorridos con relación a la distribución de tareas de enseñanza, a la promoción de un vínculo de trabajo, y de un vínculo pedagógico, a la articulación con la investigación?, entre otras tareas sustantivas.

Advertimos también distinciones al interior de estas configuraciones de cátedra. Aquella entendida por los propios colegas como un itinerario de formación y aquella otra de conformación unipersonal. En este caso aparece un marcado ejercicio de autogestión, de diversificación e intensificación de funciones y de desarrollos de diferentes prácticas académicas. En los casos de cátedras conformadas en equipos, reconocemos aquellas que implican un proceso de formación académica para sus integrantes en los estilos de trabajo, en los tiempos y dispositivos de formación de posgrado, en la movilidad interna para el desarrollo de funciones y responsabilidades docentes a través del acceso a cargos ordinarios por concurso de antecedentes y oposición, en la articulación con otras funciones de investigación, extensión, gestión universitaria, vinculación.

Podríamos aludir a tensiones en tanto conjeturamos que esta diversidad puede constituirse, o no, en fortaleza en los itinerarios de formación. Sabemos que estas condiciones de cátedra forman parte del entramado académico en nuestras universidades públicas, el que se vincula con otras condiciones institucionales, administrativas y de gestión que no dependen exclusivamente de las intencionalidades del cuerpo docente. Sin embargo, y especialmente en este estudio, reparamos en estas diferencias y las vinculamos con las implicancias del trabajo pedagógico, con las posibilidades de pensar la riqueza de las clases, la heterogeneidad del grupo estudiantil, con las posibilidades de articular el trabajo de enseñanza con el de investigación o el de extensión. Se trata de tareas que implican un esfuerzo intelectual y humano cotidiano que requiere de posibilidades concretas de realización.

En este sentido, estamos pensando en la estructuración de un rasgo, en los términos en que De Alba los plantea: las *singularidades en la conformación de los equipos de cátedras como analizador de la justicia curricular*.

Por otro lado, distinguimos un emergente significativo que nos advierte de unas miradas y percepciones que aparecen con mucha claridad en sus consideraciones sobre si, como docentes y sobre sus estudiantes, en el vínculo que generan y pro-

mueven. Nos sorprende una suerte de ligazón entre sus autopercepciones docentes y lo que consideran un "buen estudiante".

Cuando les consultamos si se consideraban buenos docentes, la mayoría nos respondió que sí en tanto docentes que apuestan y se empeñan en habilitar recorridos, en considerar las interrogaciones cotidianas de estudiantes, interpelaciones, problemáticas; advierten que desconocen de definiciones sobre quién podría considerarse de este modo, sin embargo, consideran que pueden reconocerse de ese modo observando sus compromisos y ejercicios diarios por acompañar y fortalecer el recorrido estudiantil. Ahora bien, cuando les preguntamos sobre a quién consideran buen, buena estudiante, refieren a sus estudiantes, reconocen que son los que cursan sus asignaturas y entraman sus procesos de aprendizajes a estas propuestas:

> si los ves des-motivados (a estudiantes), es por culpa del docente porque sigue haciendo lo mismo que hace la mayoría de la gente. Bajar su powerpoint, hoy unidad 1, mañana unidad 2, pasado unidad 3, devolver eso en un parcial, en un coloquio o en lo que sea (…) Entonces, ellos están acostumbrados a recibir el conocimiento ya masticado por nosotros… Bueno, yo me valgo de todo eso, y trato de sorprenderlos, de dar confianza y respeto. Y a partir de ahí la persona, el estudiante se libera un poco de esa tensión de estar quejándose durante las dos o tres horas que está en clase (…)Por eso digo que mis estudiantes siempre son los mejores que yo tengo, que hay en la facultad. Porque explotan, se liberan de esa atadura de ser el estudiante, del alumno que tiene que absorber y devolver el conocimiento. Si no, ahí pueden ser ellos, incluso con sus propios criterios y su propia búsqueda de información (Doc. de Arquitectura)

> Y hay esa idea de que el estudiante es como… como medio… (hace un breve silencio)… desinteresado, (hace "más o menos" con la cabeza)…hasta medio tonto por ahí, ¿no?, … por pensar que cómo puede ser que no se interese por lo que yo le enseño, ¿no? Y bueno, en vez de ser un…en vez de encararlo como una crítica hacia el estudiante, a mí me preocupa saber qué hago para que eso no sea así, o qué… en qué fallamos, en qué… qué se puede hacer para que lo que les proponemos sea significativo (Doc. de Arquitectura)

> Para mí es el que logra llevar al límite la teoría. En el sentido de que sea… La teoría como ámbito de interrogación y de interpelación. Para mí eso define lo que marca la diferencia entre la universidad y otros tipos de instituciones educativas (…) Esos procesos, digamos, son mucho más ricos en aquellos estudiantes que pueden hacer jugar la teoría en este sentido. Y las clases un poco tienen esta… Provocar que la teoría sea un espacio

> de ruptura, y de, me sale enajenación pero no es enajenación, de extrañamiento. Para mí eso define lo que es el conocimiento y la clase, y el aprender en la universidad (Doc. de Profesorado)

Notamos una fuerte posición docente respecto de su responsabilidad en torno a los recorridos estudiantiles y frente a esta suerte de "des-motivación" estudiantil una autocrítica sobre los propios desempeños docentes. Para ellos y ellas se trataría, más bien, de un problema relacional, del ida y vuelta docente-estudiante-estudiantes que pareciera no suceder en aquellos casos en que la enseñanza y los aprendizajes sólo se ligan al rendimiento académico, a la calificación de los estudiantes. Enfatizan en la necesidad de un reconocimiento apreciativo respecto de los procesos estudiantiles y sus aprendizajes como componente necesario para que el vínculo pedagógico, suceda. Y en estos empeños distinguen que la responsabilidad del docente -por la asimetría de la relación docente-estudiante-estudiantes- es mayor.

Es así que estamos observando un rasgo que empieza a prefigurar en estas consideraciones docentes, una suerte de *ligazón entre intencionalidad pedagógica del docente y construcción del vínculo pedagógico*.

Finalmente, identificamos un emergente relevante que se nos aparece en las consideraciones de colegas cuando observan aluden a sus estudiantes con cierta preocupación porque perciben cierta fragilidad en la experiencia estudiantil que no dejan de vincular con la configuración profesional futura. Traemos algunas voces aquí:

> el alumno llega, te diría la palabra desmotivado y cansado (…) (Doc. En Arquitectura)

> son estudiantes que necesitan al menos una guía, son estudiantes que necesitan tal vez mayor apoyo, son estudiantes que transitan en algunos casos con tensión emocional… ni siquiera tiene que ver con la contención… hmmmm… intelectual, podríamos decirlo de alguna forma (Doc. En Ingeniería)

> Es yo, yo y yo. O sea, es yo y el celular, es yo y mis problemas. Me da la sensación que hay un problema en la mirada al otro… La mirada tan individual provoca también apatía. Apatía total (Doc. En Alimentos)

> no hay un grupo que uno diga, bueno, es un curso que inicia, que fue más o menos mayoritariamente siguiendo un recorrido, entonces llegan al final y por ahí no se conocen entre ellos (Doc. En Abogacía)

> me inquieta, en este caso en particular en esta carrera, el nivel de desborde que tienen en sus ámbitos laborales (Doc. En una postitulación)

> Si tengo que hablar de cómo los veo yo a este sujeto estudiante que tenemos hoy, pos pandemia, para mí como inmadurez y fragilidad son dos atributos que sí, que yo los noto. Pero bueno, en función de eso trabajamos, ¿No? Y hasta cuestiones muy básicas que suponíamos ya construidas, bueno, las hacemos con ellos" (Doc. En Profesorados)

> (…) los estudiantes sí están desmotivados, cansados, frustrados; y creo que es porque el docente universitario, no tiene el compromiso real que hay que tener porque nosotros, seamos realistas, a ustedes les debe pasar, no venimos a trabajar por el sueldo que cobramos (…) (Docente en Veterinaria)

Refieren que observan un centramiento en sí mismos, que algunos denominan "ensimismamiento" como fenómeno que configura las prácticas sociales en general y pareciera acentuarse en cada encuentro con estudiantes. Una suerte de "repliegue hacia sí mismos" que les preocupa no sólo en la constitución de su futuro desempeño como profesionales sino, sobre todo, en sus efectos en la constitución de la trama social. Junto con sus decires, también nos preguntamos ¿qué pasa cuando no se visibiliza el/la otra en su particularidad? ¿Cómo se gesta la constitución del trabajo profesional en estas condiciones simbólicas, sociales y afectivas? ¿Cómo se propicia el ejercicio colaborativo como una decisión ético profesional ante una trama social debilitada?

Estas reflexiones y perspectivas nos orientan en pensar en un posible rasgo que estaría atravesando las experiencias de formación: *fragilidad y porvenir en las experiencias estudiantiles ante la configuración profesional futura.*

Nuestra indagación está en desarrollo, estamos leyendo la palabra de estudiantes a través de un grupo de encuestas que recientemente hemos administrado. Allí surgen nuevas aristas, lenguajes y otros decires. Apostamos a que de los cruces y diálogos que estamos transitando nos acerquemos más a la naturaleza de los recorridos universitarios, a sus particularidades y distinciones. Nos interesa reconocer, reconocer-nos más allá de las prescripciones, proyecciones y expectativas institu-

cionales y más acá de la experiencia pedagógica universitaria como experiencia, como práctica humana.

Bibliografía

Ambrosino, María Alejandra y Bernik, Julia (2022): El territorio de la enseñanza en la cultura digital. Ponencia. V Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. Disponible en https://bdigital.uncuyo.edu.ar/fichas.php?idobjeto=17763

Ardoino, Jaques (1991): El análisis multirreferencial. En Ardoino J. et al. (1991) *Sciences De L'éducation, Sciences Majeures*. Actes De Journées D'étude Tenues À L'occasion des 21 Ans Des Sciences De L'éducation. 1 Issy-les-Moulineaux, EAP, Coleccion Recherches et Sciences de l'éducation, 1991, 173-181. Disponible en http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista87_S1A1ES.pdf

Bernik, Julia y Bullón, Mariana (2023): Estudiantes y docentes o sobre las condiciones de posibilidad del vínculo pedagógico. Recorridos por la palabra de un grupo de estudiantes de una universidad pública. *Boletín SIED*, (7), 82-92. Disponible en https://revista.sied.mdp.edu.ar/index.php/boletin/article/view/100

Bernik, Julia y Valentinuz, Susana (2021): Itinerarios de formación en la universidad, entramado de regulaciones y prácticas. Un estudio exploratorio en Lossio Oscar, Coudannes Mariela, Bernik Julia (comp., 2021). *Pensar la enseñanza y la formación desde los desafíos del presente: libro de ponencias de las Terceras Jornadas de divulgación de experiencias de docencia, extensión e investigación educativa de la FHUC-UNL*. Santa Fe: Ediciones UNL, 30-38. Disponible en https://www.fhuc.unl.edu.ar/institucional/jornadas-de-divulgacion-de-experiencias-de-docencia-extension-e-investigacion-educativa-de-la-fhuc-unl/

Bourdieu, Pierre y Wacquant, Louis (1995): *Respuestas. Por una antropología reflexiva,* México, Grijalbo.

De Alba, Alicia (2002): *Curriculum universitario. Académicos y futuro.* México, Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), Plaza y Valdéz Editores, UNAM.

------ (2007). *Curriculum- Sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación,* México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), Plaza y Valdéz Editores.

Edelstein, Gloria E. (2009): Didáctica y Orientaciones Prácticas. ¿Una Obstinación o un Desafío? Aportes al Debate. *Itinerarios Educativos*, 1(3), 38–59. Disponible en https://doi.org/10.14409/ie.v1i3.3913

------ (2023). Lección 3. Pensar en clave didáctica. Resignificaciones y proyecciones en Bernik, J.; Baraldi, V.; Luna, V.; Lossio, O. (comp. 2023). *Didáctica, recorridos y porvenir. Lecciones Maestras.* Ediciones UNL: Santa Fe. Disponible en https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/7154/LeccionesMaestras_AA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

García, Rolando (2006): *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria,* Buenos Aires, Gedisa.

Guber, Roxana (2005): *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*, Buenos Aires, Paidós.

Landreani, Nélida (1996): Los momentos clave del taller en Landreani Nélida, Castagno Susana (1996). *El taller. Un espacio compartido de producción de saberes. Cuadernos de Capacitación Docente.* 1(1), 32-48. Disponible en http://biblio.fcedu.uner.edu.ar/nina/H5-Landreani_Nelida-El_taller-un_espacio_compartido_de_produccion_de_saberes.pdf

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

Samaja, Juan (2005): *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica,* Buenos Aires, Eudeba.

Sirvent, Teresa (2005): Problemática actual de la investigación educativa. Proyecto Margarita-Infancia en Red. Disponible en www.infanciaenred.org.ar/margarita/etapa2/PDF/013.pdf

Sirvent, Teresa y Rigal, Luis (2023): *La investigación social en educación. Diferentes caminos epistemológicos, lógicos y metodológicos de producción de conocimiento,* Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

Souto, Marta (1996): La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal en Camilloni et. al. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas,* Buenos Aires, Paidós.

------ (2023): Lección 4. Reflexiones y nuevos rumbos en la Didáctica en Bernik, J.; Baraldi, V.; Luna, V.; Lossio, O. (comp. 2023). *Didáctica, recorridos y porvenir. Lecciones Maestras*, Ediciones UNL: Santa Fe. Disponible en https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/7154/LeccionesMaestras_AA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Trayectorias de formación en las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial: problemáticas y desafíos en el ingreso

NORMA ELENA BREGAGNOLO
normaebregagnolo@comunidad.unne.edu.ar
MELINA GONZÁLEZ
gmelina76@gmail.com
CARLA ANTONELLA SOLÍS
carlaasolis6@gmail.com
MAYRA ELENA VALUSSI
valussimayra2@gmail.com
Facultad de Humanidades – Universidad Nacional del Nordeste

Resumen

Esta comunicación se enmarca en una de las líneas de estudio del Grupo de Investigación Formación Docente y Educación Infantil, en este trabajo se aborda el análisis de las trayectorias de formación en el ingreso universitario desde las narrativas biográficas de las estudiantes. Se articula investigación con docencia desde las asignaturas Taller en la educación Inicial y Taller de Integración, Investigación y Práctica I de las Carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial – Facultad de Humanidades – UNNE. Desde lo metodológico se trabaja desde una lógica cualitativa –interpretativa con narrativas biográficas intentando recuperar la voz de las y los estudiantes a través del relato y de la problematización de la realidad en el primer acercamiento al territorio, articulando la docencia con la formación inicial en investigación, a partir de diseños de investigación que propicien una mirada crítica de la realidad y de lo que "les pasa" frente a esta. Pensando en un dispositivo que permite escuchar las voces de los y las estudiantes, reconociendo que el acto educativo es en sí mismo un acto político, acto en el que se relacionan de una manera singular sujetos que enseñan y que aprenden, que comparten un tiempo y un espacio pedagógico.

Palabras clave: ingreso/ formación inicial / biografías / trayectorias

Introducción

En coherencia con las líneas de investigación que venimos trabajando sobre la formación docente, las infancias y la educación infantil desde el Grupo Formación Docente y Educación Infantil – FODEI-, grupo de estudio sobre perspectivas ético políticas y pedagógicas en la formación de docentes en la educación Infantil - Resol. N° 792/19 – CS –, entendemos que la formación docente para la Educación Infantil presenta en la actualidad el gran desafío de tener que actuar como bisagra entre los modos de ser y de hacer, de pensar y de sentir de las personas adultas en formación (inicial o continua) que en su gran mayoría han nacido, se han formado y participado de experiencias escolares y sociales propias de lo que conocemos como "modernidad" y los/as destinatarios/as de esa formación, niños y niñas, en el marco de una cultura extremadamente compleja, crítica de todos los metarrelatos producidos en y por la modernidad. Sumado a ello la pandemia, nunca antes vivida por nuestras generaciones, lo que ha provocado cambios sustantivos en nuestra vida cotidiana y también ha desnudado la fragilidad y vulnerabilidad de las vidas individuales, así como de las condiciones comunitarias para hacer frente a esa fragilidad. Es indispensable la construcción colectiva de diferentes modos de abordar la formación, a partir de un currículum en el marco de los derechos, con perspectiva de género, intercultural e integral, teniendo particularmente en cuenta los momentos de cambio, de ruptura y de redefinición de la formación docente buscando captar lo que perdura y lo que muta, pero también las influencias, los actores intervinientes y las tensiones y resistencias a los mismos, atendiendo a diferentes modelos tradicionales y alternativos de formación docente.

Experiencias en el tiempo-espacio de transición a la vida universitaria

Al diseñar las propuestas de enseñanza aprendizaje reconocemos que las mismas se dan de manera articulada en el marco de la formación docente que inician los/as estudiantes al comenzar a cursar una carrera Universitaria, dichas prácticas están "orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes" (Achili, 2001:23). Es necesario plantearnos aquí como educadoras, desde qué concepción de hombre y mujer partimos, en tanto que reconocemos a los sujetos, tal lo menciona Paulo Freire, como "seres históricos que se hacen y rehacen socialmente. Es la experiencia social la que en última instancia nos hace, la que nos constituye como

estamos siendo…por lo que en cuanto seres históricos somos seres incompletos, inacabados o inconclusos" (2009: 27,28). En este sentido reconocemos al sujeto como una construcción colectiva y compleja, considerando el valor que poseen tanto el bagaje cultural que han ido adquiriendo a lo largo de su escolaridad, como las huellas que empiezan a plasmarse como parte del proceso de formación inicial.

Desde lo metodológico se trabaja desde una lógica cualitativa –interpretativa con narrativas biográficas intentando recuperar la voz de las y los estudiantes a través del relato y de la problematización de la realidad en el primer acercamiento al territorio, articulando la docencia con la formación inicial en investigación, a partir de diseños de investigación que propicien una mirada crítica de la realidad y de lo que "les pasa" frente a esta. La recuperación de esas voces pretende que se pueda profundizar en las ideologías que actúan en la interpretación de la realidad que hacen los participantes mismos, así como los propios investigadores. En este sentido es en el que tenemos que entender el principio de "dar voz a los participantes".

Nos centramos aquí en las trayectorias estudiantiles de quienes ingresan al Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial, haciendo foco en la "zona de pasaje", "momentos de tránsito que hacen los estudiantes de un nivel educativo a otro" (Bombini, 2009). Bombini y Labeur delimitan a partir de la experiencia del ingresante y las complejidades que esta conlleva, un período de tiempo en que esto ocurre:

> Las "zonas de pasaje" empiezan en el deseo de estudiar en la educación superior, terciaria o universitaria, que se formula un adolescente o un adulto cuando se plantea que quiere seguir estudiando, y se extienden hasta que las experiencias educativas y culturales conocidas por "los y las aspirantes" se amalgaman a las nuevas que proponen las instituciones de educación superior (Bombini y Labeur, 2017).

Nos situamos en el Taller La Educación Inicial, asignatura introductoria de las Carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial y en el Taller de Integración, Investigación y Práctica I, asignatura del 1° año de las carreras mencionadas antes. Ambas pertenecen al Área de la Intervención Docente, junto a los Talleres de Integración, Investigación y Práctica II, III y IV que lo suceden a lo largo de los 4 niveles que tiene previsto el Plan, como así también Didáctica General, Didáctica de la Educación Inicial y Tecnología Educativa para la Educación Inicial.

El Taller Inicial consta de 30 hs y el Taller de Integración, Investigación y Práctica I es de duración anual, con una carga horaria de 144 hs. reloj, el eje problematizador del Taller es "Desarrollo y Educación: El Sujeto que aprende", como propues-

ta interdisciplinaria que trata de reducir la brecha entre teoría y práctica a los efectos de consolidar una relación dialéctica y a la vez, a través de una articulación horizontal, integrar saberes de otras cátedras de primer año, como ser: Psicología de la Niñez, Teoría de la Educación, Educación para la Salud, Psicología del Aprendizaje que se dictan en forma simultánea al Taller I, en el primer cuatrimestre. El mismo planteamiento se pretende con las del segundo cuatrimestre: Didáctica General, Historia de la Educación Infantil y Seminario de Educación y Sociedad. De esta manera desde el Taller se busca que los distintos aportes disciplinares, se realicen al servicio de un tópico, en este caso el "Desarrollo y Educación: El Sujeto que aprende", donde los contenidos disciplinares sean resignificados a partir del eje problematizador.

Trayectorias y subjetividades: narrativas como herramienta

Es a partir de la articulación entre las funciones de docencia e investigación, que se establece una doble relación entre los procesos de investigación inicial que producen las/los estudiantes y la formación docente, estableciendo una relación dialógica de circulación del conocimiento (Achilli 2001).

Al referirnos a formación coincidimos con Marta Souto cuando plantea que:

> es necesario entenderla como un campo de problemáticas desde la complejidad. Esto implica incluir los atravesamientos de lo socio-histórico, lo político ideológico, lo socio – institucional, lo ético, lo subjetivo, lo inconsciente, lo consciente, lo imaginario, lo simbólico como constitutivos del mismo (del campo de la problemáticas). La formación no puede quedar encerrada en el mundo de lo pedagógico, debe tomar las problemáticas que el mundo contemporáneo plantea, conociéndose, reconociéndolas, reflexionando acerca de ellas y del impacto que tienen en la identidad de los sujetos (2006:54).

Esto conlleva a enfrentarnos a procesos indefinidos que epistemológicamente responden a la realidad misma, la cual también es indefinida e incierta. Una incertidumbre que moviliza, que problematiza la realidad, y allí está el desafío de poder visualizar aquello que no está escrito en los libros, ni en las teorías, aquello que aparece en la "circunstancia", por ello una de las seguridades de esta propuesta metodológica es que no hay seguridad, o por lo menos, no la que la oferta científica nos proponía.

Cuando Zemelman habla del "pensamiento epistémico" se refiere a:

> … (..) permitir que el pensamiento se pueda colocar ante las circunstancias. Se plantea la dificultad de colocarse frente a las circunstancias sin anticipar ninguna propiedad sobre ellas. Es un tema fundamental porque cuando se dice "colocarse ante las circunstancias", frente a las realidades políticas, económicas, culturales, significa que estamos construyendo una relación de conocimiento sin que ésta quede encerrada en un conjunto de atributos; porque eso sería ya una afirmación teórica. Es difícil esta forma de pensamiento epistémico porque la tendencia es ponerle siempre nombre a las cosas. Hay que vencer esta tentación; más bien la tarea sería preguntarse ¿cuántos nombres puede tener? (2010:5)

Desde el Taller adherimos a esta perspectiva desde la cual la relación entre integración, investigación y práctica cobra un significado especial, al estar atravesada por la primera experiencia directa de las estudiantes en formación con su futuro campo del quehacer docente. Esta "experiencia", marca su formación y contextualiza las prácticas.

Dicho esto cabe destacar que atento el espacio del Taller la Educación Inicial como el taller de Integración, Investigación y Práctica son estratégicos, tanto por el período de ambientación a la vida universitaria de los y las ingresantes, como por la posibilidad de generar espacios dentro del desarrollo de los contenidos que permitan a las y los estudiantes producir sus narrativas y ser partícipes activos de un ejercicio de reflexión, respecto de sus propios procesos de formación y en la construcción del conocimiento.

Respecto a este tema, una estudiante de 1° año ve un contraste actual con sus años de secundaria, explicitando y analizando en sus narrativas lo que "le pasa" en esa transición entre el nivel secundario y el primer año de la Universidad:

> (…) la especialidad que elegí: electrónica, estaba llena de varones, las chicas debíamos juntarnos porque éramos unas 7. No todas nos hicimos amigas, pero sí compañeras. De todas formas, en los varones pude encontrar verdaderos amigos y compañeros de "trabajo"". Esta comparación con la actual realidad del grupo universitario en que solo tenemos un compañero varón, pareciera natural debido a la carrera elegida, es también un mito ya consciente: "reconocemos que hay un estereotipo marcado para que los varones no se interesen en la carrera".
>
> Sin embargo, las tres pudimos encontrar amistades en las que apoyarnos durante este primer cuatrimestre: "me siento afortunada de encontrar personas con las que tenemos

> puntos de vista diferentes pero eso no significa llevarnos mal o pelear, ¡somos seis! Es increíble que sigamos unidas -más siendo mujeres.
> También hay una marcada diferencia que compartimos en esta amistad, en cuanto al trabajo en grupo: "-en la secundaria- éramos chicos, no nos importaba estudiar", "estudiaba el día anterior y siempre sola" y "lo que menos hacíamos era tarea, era más una "juntada" de amigos… lo que en realidad me servía era sentarme sola"; esto se narraba respecto a cómo y con quien estudiábamos en la secundaria.
> Diferente es la "exigencia" universitaria actual en que no es posible estudiar solo el día anterior -para aprobar-, ni los temas son fáciles de "digerir", ni los textos "cortos". (Escalante, V., 2023)

Así es como las estudiantes comienzan un trabajo con narrativas en relación a las "experiencias" respecto de la carrera y la formación docente inicial. La manera a través de la cual encontramos el sentido para conocer el recorrido de las estudiantes en la construcción de su formación. Estas nos permiten abrir un diálogo diferente y poner en cuestión los conceptos claves del proceso de formación. Siguiendo a Connelly y Claidinen entendemos que la educación es la construcción y la reconstrucción de historias personales y sociales:

> … las "historias vividas" (…) no son solo un modo de pensar acerca de su identidad, sino también un modo de reorganizar sus conocimientos que posibilita cambios en la práctica profesional y en las valoraciones personales. (Clandinin y Connelly, 1990; Pinar, 1998).

Pensar en un dispositivo que permita escuchar las voces de los y las estudiantes, es parte de reconocer que el acto educativo es en sí mismo un acto político, acto en el que se relacionan de una manera singular sujetos que enseñan y que aprenden, que comparten un tiempo y un espacio pedagógico. Siguiendo a Skliar y Larrosa podemos decir que:

> Es el lugar de la relación, del encuentro con el otro. Es esto lo que es, en primer lugar y por encima de cualquier otra cosa. Es esto lo que le hace ser, lo que le da la posibilidad de ser … Es decir la posibilidad de la experiencia, aquello que irrumpe, que nos toma por sorpresa, que nos conduce por caminos imprevistos, que nos enfrenta a los misterios del vivir, de las relaciones, de los otros. (2011: 9)

Es esta necesidad de generar espacios de escucha, espacios de encuentros con los otros/as y con uno mismo, lugares que permitan explorar significados y resignificar vivencias, otorgar sentido a aquello que vamos construyendo. Es en el lenguaje en donde nos hallamos, nos imaginamos, nos exploramos, nos reconstruimos; requerimos de las palabras para enfrentarnos a nosotros, a lo imprevisible del mundo que nos rodea. Es por ello que el equipo de cátedra ha pensado y diseñado estrategias que permitan a las estudiantes narrar y narrar-se desde sus propias palabras.

Una de las estrategias utilizadas desde el inicio del cursado para enriquecer la comunicación oral, gestual, para favorecer el encuentro a través de la mirada del otro y de la otra, es la organización de la clase en círculo, que rompe con la posición tradicional donde se ubican unos detrás de otros mirándose las espaldas, propiciando una comunicación unilateral. Desde las pedagogías ancestrales el círculo de la palabra se destaca y se reconoce tanto en momentos ceremoniales hasta en las acciones cotidianas, como al entablar una conversación con otros incluyendo el respeto y la reciprocidad, en coherencia con el modelo de pensamiento en espiral de los indígenas que es transversal a todas las dimensiones que componen al ser humano y a lo que lo rodea, por lo tanto, el círculo es el patrón natural que subyace implícito desde el nacimiento hasta la muerte, incluso la trasciende para volver a nacer. Expresa Tobón Castrillón:

> El Círculo de la Palabra posee su propia pedagogía que está divida en tres momentos: primero se escucha, después se pregunta y por último se reflexiona, en este espacio se considera la palabra como lo más importante ya que está viva, se hace sangre y carne en las personas que participan en el círculo, por lo tanto es un saber que se construye desde adentro para que cuando las personas requieran de él, puedan encontrarlo en ellos mismos. (2019).

Esta propuesta al inicio del curso es resistida por las y los estudiantes, tienen naturalizada la organización espacial tradicional, esa que vivieron en toda su trayectoria escolar previa, hasta que naturalmente, pasado un tiempo al ir ingresando disponen las sillas en círculo, valoran en sus narrativas las posibilidades comunicacionales y de interacción que abre la ubicación circular, una estudiante menciona “Esta horizontalidad se ejercía en decisiones concretas como la “ronda” en clase, que se volvió un hábito. Vernos los rostros y sentirnos a la “misma altura”, incluso que las profesoras.” (Escalante, V: 2023)

El trabajo con las narrativas nos permite reconocer aspectos que en la dinámica cotidiana pueden pasar inadvertidos, es aquí en donde los sujetos pueden mirarse,

en palabras de José Larrosa, tener una experiencia de sí, experiencia entendida como:

> … eso que me pasa … supone un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de "algo que no soy yo" significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo … Pero el lugar de la experiencia soy yo … Es en mí donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar (2011: 14, 15).

Pensar en la posibilidad de poner en palabras las propias expectativas es reconocer que la propia "experiencia" está formada en gran medida por las narraciones.

> Lo que somos o, mejor aún, el sentido de quien somos, depende de las historias que contamos y que nos contamos. En particular de las construcciones narrativas en las que cada uno de nosotros es, a la vez el autor, el narrador y el personaje principal. (Larrosa, 1995: 278).

El devenir del proceso reflexivo, sobre cada uno/a y sobre la propia formación

La intención aquí no es solo tomar conciencia de esas motivaciones, sino de las propias transformaciones de los modos de ser y estar de uno mismo, poner en palabras permite pensarse desde uno mismo y en relación con los demás. La inclusión de las narrativas como dispositivo pedagógico está orientada a la toma de conciencia, en la formación de futuras y futuros docentes, de su propio trayecto de formación y en la construcción de su conocimiento, partiendo de sus motivaciones, como motor para la transformación. Coincidimos en este aspecto con Gilles Ferry (1997) al entender que "la formación solo se da si se tiene un tiempo y espacio que permitan el trabajo sobre uno mismo". En este marco el trabajo con las narrativas, les permite a los sujetos crear espacios íntimos de reflexión y de encuentro con ellos mismos, donde sus experiencias son un motor de conocimiento profesional y personal.

Es necesario comprender que la formación entendida como trayecto, debe reconocer que este proceso se ha iniciado aún antes del ingreso del sujeto como alumno/a de la universidad, este proceso se extiende a lo largo de la vida. Por esto resulta crucial que puedan reconocerse como protagonistas del proceso.

En este sentido, al hablar de trayectorias adherimos a Rebeca Anijovich al definirlas como:

> un proceso que se inicia mucho antes del ingreso a la institución formadora, y en el que se pueden identificar diferentes momentos o etapas de impacto, como la biografía escolar, que es producto de complejas internalizaciones realizadas en la vida de alumno, la etapa de preparación formal institucionalizada de la formación docente, la socialización profesional y la capacitación docente continua. (2009, p.28).

Por ello nos resulta significativo focalizarnos en aquellos rasgos de la historia personal y escolar, tomando aquellas concepciones, como parte de las vivencias ligadas a la propia infancia, modelos de docentes y representaciones con respecto a las carreras que se ponen de manifiesto en las primeras producciones que realizan a través de sus narrativas. Una estudiante ingresante expresa que: "para hacer un cambio investigué y me topé con esta carrera. El cambio que quiero hacer es ayudar a otros, y sé que muchas veces quienes más necesitan son los niños".

Otro aspecto que aporta a la complejidad es la diversidad de expectativas de quienes ingresan, manifiestan diversos intereses, motivaciones, capacidades, teñidas en ocasiones con una dosis de mitos que pertenecen al imaginario social en relación a la profesión, al docente, las infancias y la propia trayectoria de formación. En relación a la elección de las carreras, un grupo de estudiantes realizan el siguiente intercambio:

> También están presente en nosotras los comentarios de nuestros padres, familiares, conocidos al saber que estudiamos en humanidades y para ser "maestra jardinera": los mitos de la dedicación al cotillón, que es una carrera fácil, que seremos "niñeras" de los niños y las niñas, etc.
> Sin embargo, nos parece vital reconocer la transformación en torno a las concepciones de ser docente de nivel inicial: "es un trabajo difícil que lleva esfuerzo, dedicación, tiempo, plata, porque lo que vemos sale de nuestro bolsillo -respecto a la decoración", "se puede "salvar" a los niños, pero está difícil. Muchas veces querés ayudarlos pero se necesita la ayuda de otros, en especial la casa", "bajé del pedestal ser seño-salvadora. Seré compañía de los niños intentando hacerles el bien, darles un lugar donde crecer felices, mucho más que una "guardería decorada". (2023)

También contribuye a la complejidad y a la vez enriquece la propuesta del cursado, la diversidad de trayectos previos de formación, parte del grupo son egresa-

das/os del secundario y un alto porcentaje de estudiantes poseen una trayectoria inconclusa en otros estudios de Nivel Superior o retoman luego de varios años su proyecto de vida en la formación profesional:

> La condición de institución pública de la UNNE es expresada en las propuestas del aula. En ellas se tienen presentes las oportunidades que brinda la universidad: espacios de estudio, atención a las necesidades del alumnado, la figura de un tutor par, las computadoras en el centro de estudiantes y la biblioteca, los dossieres disponibles en ellas -entre otras-, que hablan de la decisión de la educación pública por recibir la diversidad de realidades. Algo que no imaginábamos, porque llegamos con las siguientes creencias:
> "Esperaba que no fueran amables o que nadie te ayude "arreglátelas". Que los profes no expliquen, que te traten de menos y exijan demasiado", eran las concepciones con las que Selena ingresó. Brisa, en cambio "(…) tenía miedo, porque las dos personas con las que hablé antes de empezar me dijeron que había un ingreso". "Mi primo ya había iniciado en la UNNE, entonces algunas cosas sabía, pero me esperaba lo que decían los profes en la secundaria, de que la universidad es "otro mundo" (en el sentido negativo)", fueron los imaginarios que traía Valentina.
> Estos mitos se fueron cayendo mientras las expectativas de formarnos en lo que queremos, compartir con amigos y transformar nuestras concepciones y por eso, nuestras acciones, nos iban educando. Así pudimos reconciliarnos también con nuestras trayectorias a través de las narrativas biográficas, reflexionando sobre ellas individual y grupalmente (García. 2023).

Podríamos decir, que la utilización de narrativas de experiencias, contribuyen a este proceso de reflexividad, en términos de Rosana Guber: "la reflexividad inherente al trabajo de campo es el proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente -sentido común, teoría, modelos explicativos- y la de los actores o sujetos/objetos de investigación" (p. 21, 2001).

De esta manera, partimos del supuesto de que estas concepciones son resignificadas, que inciden en la construcción de su propia imagen como docentes e investigadores y en la "mirada" que tienen: de las infancias, de docentes, investigadoras e investigadores vinculados a la educación infantil. "Las descripciones y afirmaciones sobre la realidad no sólo informan sobre ella, la constituyen." (Guber, R. p. 17. 2001). Por consiguiente, al momento de entrar en contacto con las experiencias iniciales en la vida universitaria, como en las salidas a instituciones a realizar ob-

servaciones participantes y las entrevistas a docentes graduadas que se desempeñan en otros ámbitos laborales vinculados a la profesión.

De esta manera, podemos recuperar fragmentos de escritos de las estudiantes en donde mencionan:

> Durante este primer cuatrimestre del corriente año, comenzamos a trabajar con narrativas y sobre la observación participante como técnica de recolección de información en las diferentes cátedras desde diferentes autores, debido a que en este trayecto realizamos las primeras salidas a Instituciones de Educación infantil.

Entendemos la importancia del ejercicio de la observación participante, de la mano a las narrativas y la reflexividad, ya que, en términos de Guber la observación participante permite recordar, en todo momento, que se participa para observar y que se observa para participar, esto es, que involucramiento e investigación no son opuestos sino partes de un mismo proceso de conocimiento social (Holy 1984). Una de las estudiantes menciona:

> El primer día me sentí tan emocionada, con muchas expectativas, un poco de miedo en el medio pero a la vez estaba relajada. Sentía que estaba preparada, recordando cada momento del merendero en el que estuve, me sentía que estaba lista, que sabía como comportarme, entendía un poco como se comportaban los niños ante una persona nueva. Terminé mi día sumamente satisfecha, feliz, cargada de energía y motivación. (2023, B)

Un grupo de estudiantes valora la instancia de observaciones participantes en su proceso de formación inicial y específicamente la posibilidad de vinculación con el campo real del quehacer docente, que brinda este espacio:

> … estas observaciones nos permitieron conocer la realidad de las instituciones educativas en su cotidianeidad, nos dio seguridad en este nuevo espacio para desempeñarnos como estudiantes de la universidad gestionando el ingreso a las instituciones y la permanencia de manera autónoma, confirmamos sobre la decisión de elegir la carrera, aclararnos la idea de que significa ser “seño”, la complejidad que conlleva la profesión, la cual no tiene que ver con hacer cotillón y cantar por cantar, sino que es guiar el desarrollo de niñas y niños, y poner en práctica de manera participativa y efectiva los derechos. (V.,B. y S., 2023)

> El taller nos acerca a lo que queremos ser. En las observaciones pude notar como los niños se movilizan, se desempeñan, la relación docente- alumno, las acciones de los niños, condiciones del jardín, me pareció una linda experiencia que nos acerca a la realidad y vivencia en los jardines. (M, 2023)

Las narrativas biográficas a través del diario, le permitieron recuperar la voz, que en este caso la estudiante la utilizó como un complemento, una apoyatura más de las técnicas de observación y registros utilizados en el momento de las prácticas, y que le permitió reconstruir, comprender y modificar sus propias concepciones. Recuperando lo que dice Marta Souto, claramente le permitió entender la realidad desde su complejidad y sus problemáticas utilizando todos los recursos puestos en la escena pedagógica.

En esta línea, la observación participante es el medio ideal para realizar descubrimientos, para examinar críticamente los conceptos teóricos y para anclarlos en realidades concretas, poniendo en comunicación distintas reflexividades. Veamos cómo los dos factores de la ecuación, observación y participación, pueden articularse exitosamente sin perder su productiva y creativa tensión. ” (p.24, 2001).

En otro fragmento de los escritos, las estudiantes amplían:

> Cada una de las narrativas nos implicó una retro e introspección, para servir de “conflicto”, reconciliación, pregunta o confirmación. Poner en palabras aquello que *nos pasa,* significó comunicarlo. Re-descubrimos el mundo que habitamos, porque las palabras son configuradoras de mundos, de nuestros mundos (Escalante, 2023).

Es fundamental en el primer año de cursado la constitución de grupos para consolidar el sentido de pertenencia, es un sostén necesario en este primer año de cursada:

> Me enorgullece decir que en este cuatrimestre y medio que llevo cursado, pude formar mis competencias con el trabajo en grupo, la distribución de tareas, la responsabilidad para con los otros y la solidaridad. Por otro lado durante las observaciones lo más significativo para mí era poder relacionar las situaciones que veía con la teoría, esta situación me motiva mucho en mi formación docente, seguir leyendo y seguir profundizando. (S, 2023)

Dice la estudiante L, refiriéndose a las producciones de trabajos grupales:

> Este tiempo compartido me permitió tener otra mirada acerca de algunas diferencias que tenía con algunas compañeras, aprendí a discutir los puntos de vista y, cosa que antes me costaba mucho, a ceder aunque no coincidía muchas veces.

El trabajo en grupos a través de la dinámica del taller permite que en esta construcción del saber el otro adquiera un lugar diferente. Los procesos de construcción y apropiación del conocimiento también se vuelven dialógicos y discursivos.

A modo de conclusión…

Desde el equipo de cátedra se proporciona un acompañamiento diversificado y personalizado de acuerdo con las demandas y necesidades del estudiantado, este espacio de escritura nos ha permitido un nuevo análisis a la herramienta propuesta para permitir un espacio de reflexión con las y los estudiantes, desde sus experiencias como ingresantes, nos ofrece la oportunidad de realizar un análisis, revisar sus fundamentos, el desarrollo de las mismas, visibilizar aquellos conocimientos tácitos que se encuentran implícitos en nuestra propia "práctica pedagógica", preguntarnos nuevamente en y sobre ellos, iniciar un camino de deconstrucción sobre nuestras propias historias y trayectos escolares.

En este trabajo hemos podido apreciar cómo a través de las narrativas de las biografías escolares de las estudiantes pudieron conectar lo subjetivo, la historia escolar, con la realidad y con su presente asentadas en las referencias teóricas propuestas desde diferentes asignaturas y permitiendo que las y los estudiantes puedan ponerse ante las "circunstancias" de la realidad educativa.

Al respecto consideramos que las narrativas biográficas escolares nos permitieron visualizar las "experiencias" de las estudiantes en la "zona de pasaje" en el ingreso a la universidad y la relación dialógica que se produce en el proceso de apropiación del aprendizaje que realizan en el marco del Taller La Educación Inicial y del Taller de Integración, Investigación y Práctica I en la Carrera del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial.

Volver a pensar y pensarse como parte del proceso de formación de otros, no solo adquiere un sentido en cuanto a la práctica sino en cuanto al proyecto de formación integral de los sujetos. Siendo facilitadores de procesos profundos de transformación profesional y personal, la tarea del docente universitario adquiere otro matiz, otra impronta que enriquece el valor de la práctica, en la medida que tomamos conciencia de nuestra función.

Desde nuestro rol como formadoras de futuras/os profesionales del campo de la educación, consideramos que es sumamente importante contribuir a la formación no solamente desde los saberes y conocimientos teóricos y científicos necesarios para el "buen desempeño profesional", sino poder interpelar subjetividades a partir de la autorreflexión sobre aquellas prácticas por las cuales han sido marcadas, aun desde antes del ingreso a la universidad; y a partir de allí, que puedan desarrollar experiencias que vayan más allá del "quehacer docente-profesional".

Al realizar este proceso de análisis a partir de las biografías escolares de las estudiantes, nos permitimos confirmar nuestra decisión de tomar como estrategia, este volver a las voces de los estudiantes, ya que el trabajar con las narrativas, nos acercó a ellas desde otra perspectiva más íntima, definimos un lazo entre ellas y nosotras, que hace más rica la comunicación y a la vez genera conocimientos. Parafraseando a Paulo Freire es necesario aprender a escuchar al otro, tenemos la responsabilidad ética de desafiar a las y los estudiantes en el sentido de que ellas y ellos participen como sujetos de su propia formación. Hemos podido también apreciar que el trabajo con las narrativas aún no está agotado, sino todo lo contrario, esto…recién empieza.

Los hilos de esta trama se van tejiendo entre todos los elementos aquí expuestos, de seguro que aún falta mucho por seguir desentrañando, pero lo más valioso de esto es que en las voces de las estudiantes podemos encontrar el sentido de lo que estamos realizando.

Bibliografía

Achilli, E. L. (2001): *Investigación y formación docente*. 2ª edic., Rosario, Laborde Editor.

Anijovich, R. (2009): *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias,* Buenos Aires, Paidós.

Bombini, G. (2009): La inclusión educativa en las zonas de pasaje: representaciones y prácticas de lectura y escritura. En Martos, E., Rösing, T. (Coords.). *Prácticas de Lectura y Escritura*, 431-444, Passo Fundo, Ed. Universidade de Passo Fundo.

Escalante, V., García, B.; Romero, S. (2023): ingreso a la universidad desde las biografías narrativas. En: IV Congreso Internacional de Infancias, formación Docente y educación Infantil: Debates y desafíos actuales. III Encuentro de Estudiantes de Carreras de Educación Inicial. UNCUYO, Mendoza.

Ferry, G. (1997): *Pedagogía de la Formación,* Bs. As., Novedades Educativas.

Freire, P. (2012): *El grito manso*. 2ª ed., Bs. As., Siglo Veintiuno Editores.

Guber, R. (2001): *La etnografía: método, campo y reflexividad,* Bogotá, Grupo Editorial Norma.

Larrosa, J. (1995): *Escuela, poder y subjetivación. Genealogía del poder,* La piqueta, España.

Skliar, C. y Larrosa, J. (2011): *Experiencia y alteridad en educación,* Rosario, Editorial Homo Sapiens.

Tobón Castrillón, G E. (2019): Círculos de Palabra Ancestral: una Alternativa Dentro de la Educación Para la Convivencia. Fundación Universitaria Los Libertadores Facultad De Ciencias Humanas Y Sociales Programa De Maestría En Educación, Bogotá.

Souto, M. (2006): Repensando la formación: cuestionamientos y elaboraciones. Actas Pedagógicas de la Universidad de Palermo, Nº1, Buenos Aires.

Zemelman, H. (2009): Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las Ciencias Sociales latinoamericanas. En: Galeana Nº 96, Colonia Guerrero, México, D. F.

Debates para pensar una formación docente universitaria especializada en las infancias: algunas notas sobre las producciones de carrera

CECILIA ÁNGELA ODETTI
codetti@fhuc.edu.ar
NORA GRINÓVERO
norisgrinovero@gmail.com
Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral

Introducción

Una propuesta pedagógica constituye su identidad en el entramado del diseño curricular con la recreación de su desarrollo, desde el cual emergen particularidades que la definen en tanto se expresa en los actores que la vivencian. En toda carrera, en el tiempo transcurrido pueden leerse algunos rasgos que interpelan los procesos de formación y es posible visibilizar tensiones que requieren de intercambios que complejicen las miradas.

En el presente trabajo analizan las producciones de los Trabajos Finales (TF) de acreditación de la carrera Ciclo de Licenciatura en Educación en Primeras Infancias (CLEPI) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (FHUC-UNL) desde su inicio en el año 2012 hasta el 2023 inclusive. Se identifican las principales líneas de investigación abordadas en relación con el trayecto formativo de la carrera para caracterizar las recurrencias en las definiciones teórico-metodológicas que realizan las estudiantes (Odetti y Grinóvero, 2020).

Las mismas parten de un planteo de la situación sostenida en discusiones más amplias que permiten comprender las decisiones y obstáculos del último tramo de la carrera. En este sentido, es preciso ubicar el surgimiento del CLEPI en el contexto local e institucional, a la vez es necesario vincularlo con tensiones históricas de la formación del magisterio en la universidad argentina (Menghini, 2019). Asimismo, se entrelaza con problemáticas del trabajo docente, sus condiciones y expresiones prácticas instauradas en la escolaridad que retroalimentan posicionamientos y formas de pensar que se trasladan a las producciones de los TF.

Esto último lleva a preguntarse sobre los aportes y desafíos de la investigación en la formación docente universitaria y cómo la propuesta de producir conocimientos articulados con las prácticas pedagógicas concretas donde son los docentes quienes investigan, puede habilitar modos de objetivación que hacen visible aquello que habitualmente no se ve del mundo escolar (Achilli, 2000).

Estas reflexiones se realizaron en el marco de los intercambios de la mesa redonda "La formación docente en educación de las infancias: un intercambio sobre las problemáticas en torno a las carreras universitarias de UNL, UNNE, UADER" que pertenecen a la Red de Carreras Universitarias de Educación Infantil de Argentina (REDUEI). El objetivo fue fortalecer los lazos interinstitucionales para pensar la formación de docentes en educación de las infancias en las universidades de la región dentro del VI Congreso Nacional de problemáticas Sociales Contemporáneas llevado a cabo en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral.

El trabajo se estructura en cuatro núcleos donde se presentan algunos rasgos de la carrera en su trama temporal, la formación en investigación de docentes en la universidad, algunas cuestiones que emergen de las producciones de los TF de carrera y aportes que proponen para las instituciones.

La carrera en su contexto: la apuesta del inicio y su devenir como un espacio de formación de docentes en la universidad

La carrera Licenciatura en Educación en Primeras Infancias (Res. ME 576/15) inicia en 2012 con la primera cohorte. En esta propuesta particularmente se intenta dar respuesta a las necesidades de profesionalización en la educación de la primera infancia. Si bien la universidad se venía involucrando en la formación en problemáticas de infancias y juventudes, en este ciclo reafirma su participación protagónica en la vehiculización de las demandas sociales que requieren transferencia de conocimientos a los campos específicos que los reclaman.

Es por ello que en ese año se firma un convenio con el gobierno de la municipalidad de Santa Fe. Se destaca la decisión política dentro del plan de desarrollo de la ciudad que en el marco del Programa "Sistema Municipal de Educación Inicial" propició acciones vinculadas a satisfacer la inclusión en la Educación Inicial de los/las niños/as de los sectores populares. Por su parte, la Facultad de Humanidades y Ciencias asume como compromiso contribuir a la formación académica de los docentes para la educación de este tramo de la infancia.

Para dar respuesta a esta necesidad, la Facultad en el marco del Programa de Carreras a Término (PROCAT) propone la creación de un CLEPI, en la que incorpora no sólo a las docentes de los jardines de la municipalidad, sino que se abre a otros en ejercicio de los niveles inicial y primario. Actualmente, forma parte del Subprograma de Ciclos de Complementación Curricular (CCC) del tipo regular dado que se ha institucionalizado como trayecto formativo dentro de la oferta académica de la universidad (Res. C.S. N° 586/22).

En 2012, se inscribieron más de 200 aspirantes, entre las que había docentes de diferentes localidades de Santa Fe y Entre Ríos, lo que dejó al descubierto la necesidad de una oferta de formación sostenida y de calidad académica en la zona. De esta manera se inicia una propuesta pedagógica que parte del reconocimiento de una necesidad, al mismo tiempo que se propone generar otros espacios de formación para los maestros en la universidad.

Esta definición política cobra otro sentido si historizamos los procesos de formación en estos niveles y el lugar de las universidades. Para Alliaud (2009), la formación de maestros se ha centrado en las escuelas normales desde finales del siglo XIX. Posteriormente, "(…) también se comenzó a desarrollar en el ámbito universitario sobre finales de la década de 1960 y principios de 1970 (…)" (Menghini, 2019, p.157).

Se destaca que, si bien existe la posibilidad de estudiar magisterio en las universidades, la formación en los institutos superiores sigue siendo la predominante tanto por la impronta del legado pedagógico en estos niveles, como por la mayor cantidad de estas instituciones distribuidas territorialmente en nuestro país que facilitan su acceso.

En el caso de la Licenciatura en Educación en Primeras Infancias, se incorpora como un Ciclo de Complementación Curricular (CCC) que implica una articulación interinstitucional entre terciarios y universidad, a partir del reconocimiento de trayectorias previas que se estipulan como requisitos de ingreso (DNGU, 2012), a saber: tener el título de Profesorado de Educación Inicial o Primaria o equivalente.

Este rasgo en la estructuración del sistema educativo y las tendencias pedagógico-curriculares generan condiciones específicas en la formación de docentes. Situación que es necesario considerar al momento de pensar el lugar de la investigación en esta licenciatura y la producción de TF de la carrera.

Hoy, a más de 10 años de la primera cohorte, es posible identificar tres momentos en su recorrido. Antes de especificar cada uno de ellos, es preciso aclarar que no entendemos los momentos en forma de secuencias rígidas que siguen una tras otra. Por el contrario, cada momento presenta rasgos de permanencia con su antecesor y

sucesor. En este sentido, se los identifica a partir de las modalidades y tendencias que se constituyen en emergentes que permiten reconocerlos y que luego continúan en el siguiente.

El primero de iniciación y reconocimiento en el territorio caracterizado por la difusión de la carrera y decisión de las docentes por continuar sus estudios en la universidad. Esto generó ciertos movimientos en la propia cultura universitaria que incorporó de forma masiva a docentes de nivel inicial y primario como estudiantes. En este momento se abrieron de forma ininterrumpida cada año las cohortes 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019 con sede en la FHUC.

Aquí también se destacan dos acciones que tendieron a dar respuesta a demandas específicas de formación. En primer lugar, a través de convenios con diferentes entidades. Además, del convenio con la municipalidad de Santa Fe en el inicio de la carrera, en el año 2016 se lleva a cabo la apertura de una cohorte en San Justo con un acuerdo con el gobierno de la municipalidad de esa ciudad. En ese mismo año, se firma otro convenio con la ONG Movimiento Los Sin Techo, acción que permitió el ingreso de las docentes que pertenecían a los jardines de la ONG a la cohorte vigente. En segundo lugar, se destaca la organización de los tres Congresos en Educación en Primeras Infancias en los años 2014, 2016, 2019.

Estas acciones han generado estrategias de formación complementarias y convergentes que consolidaron la identidad de la carrera acompañado del reconocimiento entre las docentes de la región como trayecto específico para quienes trabajan con primeras infancias. Al mismo tiempo, favoreció la institucionalización de espacios para legitimar discusiones hacia el interior de la facultad y la universidad.

Desde 2017, emerge un segundo momento caracterizado por la producción e impacto en las instituciones de los procesos de investigación y líneas de acción generadas en el marco de los TF de carrera. En ese año comienzan los primeros egresos de las estudiantes que hasta 2023 inclusive comprende a 131 docentes que han obtenido el título de grado universitario. Esta instancia es una pieza clave del entramado curricular dado que recursivamente permite mirar, al mismo tiempo, la propuesta curricular en sí centrada en la formación que propone y la conversión de las propias prácticas docentes en objeto de análisis y discusión a partir del distanciamiento construido en los espacios de formación en investigación de la carrera y en el proceso de TF propiamente dicho.

El tercer momento de ampliación de la oferta coincide con el contexto de emergencia epidemiológica por la pandemia a nivel global por covi-d 19. En esta etapa iniciada en 2020 se realiza un balance de la carrera considerando las características del ingreso y sostenimiento de las trayectorias.

Respecto al ingreso a diferencia de las primeras cohortes, se observa un desplazamiento de las aspirantes en una más temprana elección de la carrera: de mayor antigüedad en el sistema escolar y años de egreso del profesorado en institutos superiores, a docentes recién graduadas que en algunos casos comienzan a tener sus primeras experiencias laborales. Aparece aquí la iniciativa de continuar con sus estudios en la universidad incluso previo a la finalización del profesorado. Esta situación se constata por las reiteradas consultas recibidas de estudiantes de profesorado que se encuentran próximas a su egreso interesadas en conocer las condiciones para acceder a esta carrera.

Lo anterior se ve reflejado en la modificación, por un lado, de la menor cantidad de docentes por cohorte, teniendo en cuenta la continuidad de las cohortes desde 2012 y las docentes que ya han realizado la carrera, sumado a la diversidad de ofertas que coexisten en la actualidad a diferencia de hace diez años atrás. Por el otro, de las experiencias estudiantiles considerando los cambios en los planes de estudios de los profesorados a 4 años de duración y los recorridos previos en el sistema escolar como docentes.

En cuanto al sostenimiento de las trayectorias se reconoce la necesidad de combinar modalidades de cursado para garantizar el acceso y continuidad en los estudios. Teniendo en cuenta lo anterior, en 2021 se definió extender la oferta a través del Sistema de Educación a Distancia de UNLVirtual, con el objetivo de ampliar el alcance territorial y consolidar la carrera en otros espacios.

Asimismo, se reconoce una creciente demanda de propuestas en modalidad a distancia. Los procesos de innovación educativa mediados por TIC de los últimos años y el impacto de la virtualización de la carrera por la contingencia de la pandemia han favorecido la apropiación de las tecnologías por parte de los equipos docentes y estudiantes.

De esta manera, en 2023 comenzó la primera cohorte a distancia (Res. ME 1323/22) con la convicción de brindar mayores oportunidades de acceso a la educación superior universitaria de calidad a quienes por condiciones de tiempo, recursos y distancia territorial no pueden hacerlo en la modalidad presencial. Esto facilita la organización y adecuación de la trayectoria educativa a las condiciones de vida de las y los estudiantes.

En este tercer momento las producciones de las docentes tienen un mayor protagonismo, motivo por el cual las necesidades de formación y preocupaciones del inicio cobran relevancia nuevamente. Se ponen en discusión con el entramado de la propuesta que se consolida en el tiempo y los rasgos que emergieron en su devenir.

Ahora bien, ¿por qué los TF de carrera se constituyen en nuestro objeto de estudio? Esta pregunta reconoce el lugar clave que tiene la investigación en la generación de conocimientos y asume que los docentes son actores centrales de las prácticas escolares que, en este contexto, se piensan desde la lógica de la investigación.

La investigación en la formación de docentes en la universidad

En este apartado reflexionamos sobre los desafíos y aportes de esta carrera universitaria, algunos obstáculos y aspectos a potenciar en la producción de los TF.

La Licenciatura en Educación en Primeras Infancias profundiza y complejiza la formación docente sobre la base del reconocimiento de los recorridos previos, tanto educativos como laborales. Uno de sus aportes centrales se refiere a los procesos de investigación que han producido un bagaje de conocimientos sobre la educación en infancias.

Se concibe a "(…) la investigación como un proceso de construcción y como una práctica social anclada en un contexto sociohistórico determinado que le plantea desafíos a quien investiga" (Sirvent, 2017, p. 104). En este caso, se trata de docentes que problematizan sobre sus propias prácticas para generar respuestas creativas y críticas (Baldivieso y Valdez, 2019).

En los TF las estudiantes deben posicionarse como investigadoras activas en sus propios contextos de desempeño laboral. Esto exige que se constituyan en sujetos de conocimiento, afirmación que discute el lugar de mera recepción para comprenderse a sí mismas como piezas claves en la producción del conocimiento. Para ello, tienen que reconocerse como actores situados en un entramado en el que interactúan con otros que también forman parte de aquello que pretendan indagar. Este proceso, que requiere de la objetivación de su propia práctica cotidiana (Achilli, 2000), representa una tensión constante con formas sistematizadas de distanciamiento que permiten identificar núcleos problemáticos conocer en profundidad en vistas a realizar un aporte.

Retomando a Elena Achilli, la objetivación de la propia práctica supone un modo relacional de apropiación dialéctica del conocimiento que incorpora la reflexividad en la construcción de los objetos de estudio. Esta reflexividad propone relaciones creativas y profundas a partir de la generación de preguntas que pongan en duda aquello que se considera establecido. Se trata de la descotidianización como proceso crítico intelectual "(…) que incluye: a) el trabajo de contrastación de informaciones parciales e integración de las mismas a un conjunto que la torna entendi-

ble y b) la inscripción -en dicho trabajo- del involucramiento intersubjetivo de la propia práctica." (p. 44)

En los TF se pretende que los datos obtenidos por algún tipo de relevamiento de una situación contextualizada se problematicen desde reflexiones críticas, se produzcan relaciones entre teoría y práctica, para comprender en profundidad y finalmente se piensan propuestas situadas como aportes a la institución.

En este sentido, entendemos que

> problematizar la realidad es mirarla críticamente para "desnaturalizar" lo que aparece como "natural"; es traspasar con una pregunta la apariencia de los fenómenos para descubrir la trama de factores que dan cuenta de por qué las cosas son y no de otra manera y, por tanto, pueden ser de otra manera. (Sirvent, 2017, p. 105)

En el desarrollo de este proceso, las estudiantes enfrentan diferentes desafíos, entre ellos: asumir un enfoque de investigación para el abordaje de la problemática seleccionada; comprender la relación entre este y el proceso de búsqueda de información, la sistematización y el análisis; problematizar sobre el escenario de trabajo propio y escribir sobre ello en un contexto académico.

En la carrera se ofrece un recorrido desde el cual incorporan una lógica de la investigación que discute con formas tradicionales y academicistas de la universidad. Esta posición se traduce en las dinámicas propuestas, tanto en los espacios curriculares específicos destinados a la investigación, como a los lineamientos y orientaciones de los TF. Así, parten de sus propias prácticas y recuperan los enfoques de investigación, diseñan instrumentos para conocer mejor, se apropian de diferentes miradas que las involucran como docentes que investigan. Este ejercicio exige distanciarse para mirar sus objetos de estudio en una interrelación constante entre sus propias decisiones -en una trama institucional y contextual más amplia- y las voces de pares, colegas, estudiantes y familias que ponen en tensión sus supuestos en articulación con la teoría.

Desde esta perspectiva la formación en investigación en la carrera no se circunscribe a la enseñanza de metodologías. Se trata de transmitir saberes teóricos y prácticos con sentido ético-político de toda actividad que involucra producción de conocimiento. Por consiguiente, "investigar no es tanto una cuestión de definiciones, sino de saberes prácticos y operativos. Más que problema de conceptos es asunto de estrategias, de quehaceres y prácticas, de destrezas y habilidades" (Sánchez Puentes, 2000, p. 10).

En este marco, se comprende la investigación desde una pedagogía de la formación que la asume como una práctica social anclada en un contexto (Sirvent y De Angelis, 2011). Se reconoce la vivencia de quien investiga en su compromiso como actor frente a la problemática que es abordada creativamente desde una relación dialéctica entre teoría y empiria. Estas disposiciones no son posibles de transmitir y apropiar sólo enseñando metodologías, motivo por el cual nos planteamos "(…) cómo facilitamos las disposiciones, competencias y modos de pensamiento y acción que implica la práctica de la investigación social" (Gallardo, 2018, p. 5).

Para quienes acompañan, dirigen y evalúan los TF es importante entender que el escenario y los sujetos de investigación son parte de las biografías de las estudiantes en tanto docentes. En esta ocasión implica tomar distancia, descotidianizar para poder mirar en una trama de relaciones más complejas desde la cual emerjan hallazgos que pongan en tensión la propia posición. Tienen que crear esa visión de lo que han vivido como docentes de la institución y como investigadoras, para conocer mejor ese escenario a través de las voces de otros y de una mirada reflexiva que busca explicar algo de un modo diferente al de la lógica de la práctica cotidiana. Mantener la tensión asumiendo ese lugar complejo, de docente que investiga en su propio escenario de trabajo, es gran desafío.

> (…) Nos invita a pensar detenidamente lo educacional en la educación como un contrapunto de lo que potencialmente provoca un cortocircuito en el pensamiento: los arrebatos de "idealidad" y los cálculos para la "adaptación". En cierto sentido, podríamos decir que mantener la tensión nos ofrece una manera de metabolizar nuestra necesidad de creer en la educación dentro de las posibilidades de pensar, cuestionar y simbolizar. (Di Paolantonio, 2018, p. 5)

El proceso teórico-metodológico que las estudiantes deben realizar es dinámico y recursivo, requiere de un permanentemente ir y venir, tensionar la práctica con la teoría y viceversa. A partir de la escritura del TF se comprende y reflexiona sobre las situaciones de la vida cotidiana en las prácticas institucionales y de las salas.

En síntesis, no se trata de un método o un grupo de cuestiones para ser aplicadas, sino que guía a las estudiantes a entender y responder, al representar, trasladar, leer las tensiones de la práctica y de la teoría a través de apropiación de las categorías de análisis. En este sentido la propuesta se plantea en coherencia con los objetivos y alcances que se proponen en el Plan de Estudio, a saber:

> Promover una formación permanente de docentes que analicen críticamente sus propias prácticas, problematizando los contextos institucionales y comunitarios para la creación de propuestas educativas que involucren saberes en torno a los sujetos, el conocimiento, los lenguajes, el currículum y las condiciones institucionales, históricas, sociales, políticas y culturales. (Res. ME 576/2015)

Así también responde a las demandas de formación que exige el perfil de las/los egresados/as que se consignan en dicho plan, siendo una de las habilidades la de "desarrollar proyectos de investigación educativa que aborden problemáticas propias de la infancia" (Ob. cit., 2015).

Estas definiciones se plasman en la propuesta curricular que presenta espacios específicos para la formación en investigación, tales como Seminario de Investigación y Taller de Trabajo Final. Lo anterior se articula con acuerdos entre equipos docentes y orientaciones de la coordinación de la carrera para realizar aproximaciones a la investigación. Entre ellos: pautas de escritura académica, presentación de investigaciones en las propuestas de cátedra, espacios de intercambios y socialización de TF de las egresadas con estudiantes, participación en los congresos y jornadas en la facultad y eventos de otras unidades académicas, involucramiento de los docentes en dirección y co-dirección de los trabajos finales o en algún asesoramiento específico a estudiantes sobre temáticas que abordarán en los mismos.

Los Trabajos Finales: un análisis de las producciones

El TF, como se ha sostenido a lo largo de esta presentación, tiene por objetivo poner en juego los conocimientos construidos a lo largo de la carrera. De esta manera, se articula la teoría y la práctica desde un campo de acción convergente y enriquecedora de la tarea docente. Asimismo, posibilita otras formas de comprender las prácticas pedagógicas, ya que favorece la construcción de espacios de reflexión e intercambio de saberes y experiencias que se desarrollan en los ámbitos escolares y habilita miradas nuevas y complejas para fortalecer una posición crítica y comprometida con la realidad.

La producción del TF se encuentra en el último tramo de la carrera de Licenciatura en Educación en Primeras Infancias. En la estructura del plan es el último espacio de cursado de la carrera, no obstante, se articula con otros que anticipan su desarrollo. Tal es el caso de Seminario de Investigación y Didáctica y Prácticas Ins-

titucionales desde los cuales se realizan abordajes que son recuperados en la escritura del TF.

En el Plan de Estudio Seminario de Investigación se encontraba dentro de las asignaturas del Ciclo Básico. Transcurrida cohorte 2012 y 2013, al evaluar que la propuesta permitía construir y focalizar en los temas de interés luego de cursar los talleres específicos por trayecto, se decidió realizar una revisión que implicó trasladarlo al Ciclo Superior. De esta manera se cursa en el tramo final y se articula con el Taller de Trabajo Final.

El proceso de elaboración del trabajo integrador en la práctica, para la mayoría de las estudiantes, conlleva un tiempo mucho mayor del previsto en el Plan de Estudio y reglamentos de la carrera. En promedio, los grupos de egresadas han concluido sus TF dos años después de haber finalizado el cursado.

La producción consiste,

> (…) en el diseño de un proyecto o propuesta de alcance institucional o interinstitucional que contemple la exploración y profundización de conocimientos de los aspectos que se involucran en su construcción. Los mismos deberán construirse a partir de las problemáticas consideradas centrales en el desarrollo de la Licenciatura, que además sean significativas para la/s institución/es seleccionada/s, y estén vinculadas al interés de sus autores y a su quehacer profesional. (Coordinación de la carrera LEPI-FHUC, 2014)

Para las tres primeras cohortes, se trató de trabajos que han realizado en equipos de hasta tres integrantes, condición aprobada de modo excepcional por el Consejo Directivo debido a la masividad de estudiantes y la escasez de profesionales en condiciones de dirigir (Res. C.D. N° 95/17). Luego los grupos se constituyeron de hasta dos integrantes desde la cohorte 2015 en delante, de acuerdo con el Reglamento de Tesinas/Trabajos Finales para los Ciclos de Licenciaturas a Término (PROCAT) de la FHUC (Res. C.D. N° 614/12).

El carácter grupal intenta consolidar espacios de intercambios que recreen la dinámica de los equipos de investigación acompañados por quienes están en función de directores. Además, esto intenta contrarrestar el peso de las condiciones de trabajo que privilegia lo lógica individualista y fragmentaria. El trabajo con el otro, mediante el diálogo, los diferentes posicionamientos que emergen durante el proceso y la construcción de acuerdos, es nodal para desarrollar el TF.

A continuación, se presentan algunas tendencias de las producciones realizadas desde 2012 hasta 2023.

En primer lugar, en términos generales, en los trabajos se observa la impronta de la actividad profesional desarrollada en relación con lo escolar, orientando los procesos de investigación al análisis de la propia práctica (Baldivieso y Valdez, 2019). Esto da cuenta de las preocupaciones y necesidades que emergen desde el territorio.

Ahora bien, el ejercicio de posicionarse, delimitar y construir problemáticas no es sencillo. En un primer momento predominan expresiones de sentido común que expresan una concepción de mundo (Gramsci, 1985). El proceso de problematización exige ponerse en cuestión a sí mismos, sus prácticas y supuestos que, aunque parezcan "naturales", son una expresión sociohistórica determinada que requiere ser deconstruida.

En segundo lugar, es posible identificar en las definiciones de los TF algunos rasgos en relación con los años de ingreso y formación inicial. Las producciones de las primeras cohortes mostraron una mayor tendencia hacia la construcción de problemáticas focalizadas, por un lado, en las áreas de conocimiento más tradicionales del trabajo docente, tales como: el juego, el arte, la literatura. Por el otro en cuestiones específicas del jardín maternal del que se habían hecho cargo con una escasa formación específica.

Estos primeros grupos partían de revisar los modos de trabajar y de la ausencia. Además, no abordaron problemáticas vinculadas a la matemática, lectura, escritura, ciencias sociales y naturales. Se destaca que, si bien en la Reforma Educativa de 1993 ya se había incorporado en los Planes de Estudio de formación docente la enseñanza de conocimientos en áreas, desde una perspectiva globalizadora y con especificidad disciplinar, esa transformación no necesariamente se tradujo en generar condiciones para problematizar las prácticas pedagógicas en esos campos.

Algunos de los TF que muestran la tendencia en esta etapa abordan las siguientes temáticas:

> El juego y las relaciones intersubjetivas en salas de 4 años del Jardín de Infantes; Relación entre propuestas lúdicas y desarrollo del lenguaje en la sala de 5 años del Jardín.
> Las prácticas que realizan los docentes con cuentos en el jardín materno infantil; La literatura en las propuestas educativas para el nivel inicial en el jardín; Las prácticas literarias hegemónicas asociadas a la propuesta "Disney"; Los cuentos en las salas; Prácticas con literatura y su relación con las experiencias de los niños del Jardín de Infantes Municipal; La construcción del canon literario en las salas del Jardín de Infantes.
> La resignificación de las actividades de crianza del jardín municipal maternal; La organización de los espacios y su relación con los aprendizajes en el Jardín Maternal; Análi-

sis de la propuesta pedagógica de agrupamientos flexibles en los Jardines Municipales de Educación Inicial

La comunicación entre el jardín maternal municipal y las familias.

Las expectativas de las familias sobre la educación de los niños de sala de 5 años; Las concepciones sobre la educación de los niños de 45 días a 2 años: miradas de las familias; Las valoraciones que le atribuyen las familias al Nivel Inicial.

Con el transcurso de los años comienzan a manifestarse la preocupación por mirar críticamente el abordaje que se realiza el nivel inicial de los conocimientos de las áreas anteriormente ausentes. Estos intereses pertenecen a las generaciones más jóvenes de docentes, que empiezan a producir trabajos vinculados a la escritura, lectura, ciencias sociales, la enseñanza de conocimientos matemáticos, y de tecnología. Aunque todavía no se ha presentado ninguno vinculado a la enseñanza de las ciencias naturales.

Sus autoras son docentes que se formaron con planes de estudio que extendieron la duración, primero, a 3 años y, luego, a 4 años de duración. Esto marca la tendencia a la profesionalización de los docentes que se articula en el marco de la Ley de Educación Nacional 26.206 con la profundización de una formación específica en las áreas disciplinares. Al mismo tiempo, que se incorpora al jardín maternal como cicló básico en la Unidad Pedagógica del Nivel Inicial.

En estos grupos, además, emerge la mirada de lo institucional, ya no centrada sólo en la sala, sino que expresan preocupaciones que involucran a todos los actores de su institución y abordan problemáticas de inclusión, organización, formación permanente, docentes nóveles, articulación entre ciclos y entre niveles.

Algunos de los TF que reflejan esta tendencia abordan problemáticas referidas a las propuestas didácticas para la enseñanza de la matemática; de alfabetización en jardines de contextos urbanos y rurales con sala multiedad; los usos del cuaderno de aprestamiento; Las efemérides en el nivel desde una mirada crítica; las prácticas docentes en torno al uso de tecnologías y las tecnologías digitales y la expresividad; y problemáticas institucionales vinculadas a la gestión escolar, prácticas interinstitucionales en relación a la lectura y la escritura, procesos de articulación entre el Nivel Inicial y el Primario en el área de Lengua, y también articulación de salas de 2 y 3 años de dos instituciones educativas, las experiencias docentes en la primera inserción institucional; ateneos de formación docente en una Unidad Educativa Nivel Inicial, tensiones respecto a los procesos de inclusión y reconocimiento de la diversidad cultural.

Es necesario aclarar que paralelo a estas tendencias, en ambos grupos también se han presentado otras problemáticas abordadas en trabajos finales como evaluación de aprendizajes, Educación Sexual Integral, entrevistas de inicio a las familias, comensalidad, entre otros.

Algunas características de los aportes que proponen para las instituciones

Desde la carrera se intenta superar la fragmentación entre la producción académica universitaria sobre la práctica y las prácticas que efectivamente se llevan a cabo en las instituciones. Se trata de generar un diálogo entre la experiencia cotidiana y los discursos que se han construido desde las ciencias de la educación. Este es el desafío asumido para que la producción genere aportes a las instituciones que abrieron sus puertas.

Se intenta que en los trabajos finales se asuma un posicionamiento político que les permita a las estudiantes docentes, revalorizar y respetar los procesos que allí se han llevado a cabo, para avanzar hacia propuestas que aborden de manera integral y fundamentada las problemáticas de la educación de las infancias.

Las propuestas que elaboran, en los diferentes trabajos tienen diferentes niveles de avance. Se caracterizan por sustentarse en un análisis de viabilidad para su concreción que van desde proyectos explícitamente organizados, a una mera enunciación de líneas de acciones institucionales.

En cuanto a su contenido, la mayoría de las propuestas plantean en un primer momento de autoformación sobre la temática para todo el equipo docente de la institución, se prevé compartir la producción del trabajo final en esa instancia. Paralelo a esta estrategia se proponen diversas actividades a planificar con los participantes que incluyen a otros actores como niños/as, docentes, familias y también actores de la comunidad en general. Plantean recorridos que buscan irrumpir en una cotidianeidad con estrategias alternativas que inserten diversas acciones para abordar una misma problemática. Algunas propuestas incluyen, además, reorganización de espacios, tiempos y agrupamientos.

Para la mayoría de las docentes, el diseño de estas propuestas es la parte genera un mayor desafío, debido a que les resulta conflictivo pensar fuera de los encuadres de lo que son las prácticas habituales. Desnaturalizarlas y ver otras prácticas como posible implica salir del propio cerco subjetivo que han construido.

Conclusiones

Las producciones realizadas por las docentes de la carrera manifiestan distintas miradas que tienden a problematizar aquello que se presenta como obvio y evidente en el ejercicio de su tarea, en diferentes instituciones y en relación con diversos actores. En este sentido, los trabajos parten de una realidad concreta que las interpela y el proceso de investigación va modificando -y modificándolas como sujetos docente- en relación con las decisiones teórico-metodológicas que adoptan.

Consideramos que esta carrera de licenciatura genera condiciones para que las docentes se identifiquen como protagonistas que también producen conocimiento. Desde esta posición se involucra a los docentes en otras formas de comprender la realidad, a la vez que las involucra en diferentes procesos de transformación de los escenarios educativos.

Los procesos que las docentes como estudiantes van generando también tienen un impacto en el desarrollo de la carrera, situación que ha generado movimientos en en la propuesta curricular. Entre ellos, se ha mejorado la articulación de espacios curriculares para acompañar las definiciones de los TF y fortalecido Taller de Trabajo Final como instancia de acompañamiento en la que se asume un compromiso por orientar la búsqueda de directores.

Para finalizar, se destaca el involucramiento de las egresadas con la carrera en diferentes propuestas, tales como, adscripciones en docencia, jurados de TF y algunas en la conformación de equipos de dirección de los TF. También participan en eventos organizados por la facultad y la carrera, entre ellos, congresos en Educación en Primeras Infancias, jornadas de socialización entre las carreras del Programas de Carreras a Término y paneles sobre temáticas vinculadas a sus TF.

Se considera que es necesario profundizar estas instancias que favorecen los intercambios y producción de conocimiento. No obstante, se ha construido una comunidad entre estudiantes, docentes y egresadas que ha trazado el camino para mantener los vínculos y continuar pensando la formación docente y la educación de las infancias.

Bibliografía

Alliaud, A. (2009): *Los maestros y su historia. Orígenes del magisterio argentino,* Buenos Aires, Gidisa.

Achilli, E. (2000): *Investigación y Formación Docente,* Laborde Editor, Rosario.

Baldivieso S. y Valdez M. C. (2019): La formación en investigación en educación y los desafíos del nivel inicial En Educación y Vínculos. Año II, N° 3.

Di Paolantonio, M. (2018): ¿Puede el propio pensamiento de educación romper esquemas? Análisis de "Un Manifiesto para la Educación" de Biesta y Säfström. Revista Praxis educativa, Vol. 22, N°2; mayo-agosto 2018, 47-57. Disponible en http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220206

Dirección Nacional de Gestión Universitaria DNGU (2012): Algunas cuestiones acerca de los Ciclos de Complementación Curricular.

Coordinación de la carrera LEPI-FHUC (2014): Documento Pautas para el Trabajo Final LEPI.

Gallardo, G. (2018): ¿Enseñar metodología de la investigación o enseñar a investigar? VI Encuentro latinoamericano de Metodología de la Ciencias Sociales. En (actas) Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro Interdisciplinario de Metodología en Ciencias Sociales. En Memoria Académica. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12635/ev.12635.pdf

Gramsci, A. (1985): Introducción a la filosofía de la praxis, Buenos Aires, Premia.

Menghini R. A. (2019): Aportes para pensar la formación de docentes para niveles Primario e Inicial en las universidades En Menghini Raúl Armando, Adrián Cristina y Salinas Gabriela (comps.) La formación de maestros y maestras en la universidad, CABA, Noveduc.

Odetti C. A. y Grinóvero N. (2020): Problemáticas en educación de las primeras infancias desde las perspectivas de los docentes: abordajes en los trabajos finales de Licenciatura" en las I Jornadas Nacionales Universitarias de Educación Inicial: "Infancias, Enseñanza y Cuidado en Tiempos de Excepcionalidad" organizadas por la carrera Ciclo de Complementación Licenciatura en Educación Inicial y la Escuela de Humanidades y Estudios Sociales de la Sede Atlántica de la UNRN. Disponible en http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/7940

Resolución del Consejo Directivo N° 614 de 2012. Reglamento de Tesinas/Trabajos Finales para los Ciclos de Licenciaturas a Término (PROCAT) de la FHUC-UNL.

Resolución del Consejo Directivo N° 95 de 2017. FHUC-UNL

Resolución Ministerio de Educación N° 576 de 2015.

Resolución Ministerio de Educación N° 1323 de 2022.

Resolución del Consejo Superior N° 586 de 2022. UNL.

Sánchez Puentes, R. (2000): Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas. Centro de estudios sobre la universidad. Universidad Nacional Autónoma de México, México, Plaza y Valdez Editores.

Sirvent M. T. y De Angelis S. (2011): Pedagogía de la formación en investigación: la transformación de las conceptualizaciones acerca de la investigación científica En Cuadernos de Educación, año IX, N° 9, abril de 2011.

Sirvent M. T. y Monteverde A. C. (2017): Enseñar a investigar en la universidad. Propósitos, desafíos y tensiones en la formación metodológica En Insaurralde Mónica (Comp.) Enseñar en las universidades y en los institutos de formación docente. 2da reimpresión, CABA, Noveduc.

La enseñanza de la matemática en las primeras infancias: reflexiones sobre las miradas docentes

PATRICIA CAVATORTA
patricia.cavatorta@gmail.com
Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral

Resumen

El Taller de Matemática, en el marco de la Licenciatura en Educación en Primeras Infancias, tiene por objetivo poner en tensión las ideas y supuestos sobre la enseñanza de la matemática. Se recuperan los aportes de la Educación Matemática, para propiciar la generación de prácticas de enseñanza socialmente significativas y situadas en contextos. Se pone en el centro de la escena la importancia del abordaje de propuestas desde la resolución de problemas, en forma colaborativa, por parte de quienes aprenden.

En este trabajo se exponen reflexiones sobre las miradas de docentes cursantes de este Taller en relación a la enseñanza y aprendizaje de la ciencia en cuestión (período 2018-2023).

Se da cuenta del proceso de construcción y reconstrucción de las miradas. Para esto se presenta una síntesis de los supuestos previos al cursado del taller y las miradas posteriores, recuperando respuestas de una entrevista virtual previa a la cursada, fragmentos de conclusiones de los trabajos de cierre del taller y las líneas de investigación sobre la enseñanza de la matemática que han surgido en los Trabajos Finales Integradores de la carrera.

Introducción

Este trabajo surge de un proceso de recuperación y reflexión en torno a las miradas de un grupo de docentes sobre la enseñanza de la Matemática. Este grupo ha cursado el Taller de Matemática (TM) en el marco de la carrera Licenciatura en Educación en Primeras Infancias (LEPI) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (FHUC-UNL) durante el período 2018-2023.

El taller tiene como objetivo principal poner en tensión distintas ideas que circulan en torno a los lo que implica enseñar matemática a niños y niñas, a partir de la recuperación de los aportes de la Educación Matemática. Así, se pone en escena la importancia del abordaje de propuestas enseñanza de la matemática desde la resolución de problemas, en forma colaborativa, por parte de los sujetos que aprenden.

Desde el espacio curricular se entiende que,

> Hacer matemática es buscar soluciones a problemas, pero también ponerse de acuerdo sobre esas soluciones y para eso es necesario probar, argumentar, discutir, verificar y hacer verificar, tratar de convencer, involucrarse en la búsqueda de la verdad de las afirmaciones que se realizan [...]. (Saiz, 1996, p. 116)

Acordando con esto, Sadovsky y Sessa (2004) sostienen que se deben proponer actividades donde la validación de procesos sea parte del trabajo matemático de las y los estudiantes. Estos deben autorizarse, usando los conocimientos construidos como medios explicativos y no sólo para controlar un resultado.

González y Weinstein (2010), enfocándose en la educación inicial, plantean que:

> El docente al enseñar Matemática debe plantear a los niños situaciones problemáticas significativas, contextualizadas, desafiantes, con sentido,... Para que, a partir de los saberes que poseen, busquen, distintas alternativas de resolución que les permitan organizar, sistematizar, complejizar, resignificar los conocimientos iniciales y construir otros que signifiquen un nuevo punto de inicio más que un punto de llegada.
>
> Para que una situación sea problemática debe contener una consigna que indique el fin de la actividad, es decir el "qué hacer" y no el procedimiento de resolución, o sea el "cómo hacer" (p. 16).

En el marco del TM, se piensa a niñas y niños como constructores de sus propios saberes en relación con otros/as. Y en este sentido, enseñar matemática es crear posibilidades para que éste/a pueda hacer matemática. Por esto se considera que "enseñar no es transferir conocimientos, sino crear posibilidades de su producción o de su construcción" (Freire, 1997, p. 24).

Por otro lado, se considera que el aprendizaje no es lineal ni homogéneo. Se tiene como premisa que el foco radica en el diseño y gestión de propuestas que permitan a todos/as evolucionar en sus estados de saber en relación a los temas implicados. Que las mismas permitan resignificar los saberes disponibles en otros contextos, organizarlos, profundizarlos, sistematizarlos, hacerlos propios y conceptualizar. Todo esto puede darse y fecundarse en discusión con otros.

Las propuestas deben ser tales que todos/as puedan abordarlas, pero que el procedimiento de resolución del problema involucrado no sea necesariamente el mismo. Si el procedimiento es el mismo, y lo hacen sin dificultad y sin errores, significa que no aprendieron algo nuevo, sólo aplicaron algo que ya saben.

Lo expuesto ofrece un marco para el diseño de actividades que promuevan una "enseñanza poderosa" (Maggio, 2012), que es la que crea una propuesta original que transforma a los sujetos y cuyas huellas permanecen. Además, permite pensar en la construcción colaborativa de saberes y en la evaluación como parte de ella. La evaluación no debe ser instrumental, debe empotrarse en las prácticas de enseñanza y ser parte del proceso de aprendizaje, dando lugar a una enseñanza poderosa.

En el escenario descrito se considera al docente como un artesano de sus propuestas de enseñanza, marcado, impregnado por lo vivenciado en su formación inicial, pero como un ser inacabado que se sigue construyendo en el cotidiano de las aulas, las instituciones, la comunidad, la sociedad, los encuentros con otros docentes, las capacitaciones académicas.

En este sentido se entiende a la educación

> como un componente insoslayable de la construcción social y co-productora de subjetividad. (…) tramita ambas cuestiones de modos diversos, abordando conocimientos, distribuyendo capital cultural, socializando y asociando distintos saberes (saberes para vivir, para pensar, para crear, para trabajar), diseñando formas organizacionales, incorporando actores, recordando mitos, instituyendo ritos, proponiendo la elaboración de algunos enigmas, ofreciendo inscripciones, tejiendo vínculos (con lo desconocido, con el conocimiento, con los otros, con el mundo). (Frigerio, 1999, p. 11)

Además, se considera que en educación lo posible,

> (…) no desconoce la dificultad de la tarea, no reniega del pasado, pero fundamentalmente, no excluye la novedad, no exilia al sujeto, incluye al otro y afirma la vigencia de un andamiaje pedagógico que sostiene el despliegue de lo educativo y sus prácticas. (Frigerio, 1999, p. 11)

En el proceso de reflexión y reconstrucción de las propias prácticas áulicas de las/os cursantes del taller se observa que las miradas sobre la enseñanza de la matemática y especialmente sobre los aspectos metodológicos se van alterando, van mutando, enriqueciéndose y tomando distintas tonalidades. Estas miradas repercuten también en sus miradas sobre el sentido que se le da a la educación en el nivel inicial.

En este escrito se pretende dar cuenta del proceso de construcción y reconstrucción de las miradas, en el contexto del TM, sobre lo que implica enseñar matemática en las primeras infancias. Para esto se presenta una síntesis de los supuestos previos al cursado del taller y las miradas posteriores.

Para visibilizar lo que circula y acontece en la instancia previa se presenta el análisis de algunas respuestas a una entrevista virtual (general) realizada la semana anterior a la primera clase. A partir de la misma se recuperan las reflexiones docentes sobre la matemática, y las perspectivas desde la que piensan la enseñanza y el aprendizaje de esta ciencia en sus prácticas áulicas.

Para exponer algunos matices y mutaciones de esas miradas iniciales se recuperan fragmentos de las conclusiones y reflexiones de la evaluación propuesta como cierre del taller.

Por último, se presentan las líneas de investigación que han surgido en los Trabajos Finales Integradores de la carrera, que están impregnadas por los aspectos epistemológicos y didácticos abordados en este escenario.

Lo previo… ¿qué nos dicen las encuestas?

Se recuperan fragmentos de las respuestas a la encuesta de dos docentes del año 2021 que nos acercan a algunas miradas que circulan entre los/las docentes. Se analizan, como muestra de algunas miradas con las que las y los docentes inician el cursado del taller. Si bien, no se realiza un análisis exhaustivo de todas las respuestas dadas a esta encuesta; se toman estas dos como ejemplificadoras, dado que dejan entrever posicionamientos, que en mayor o menor medida, se observan en la

instancia de inicio del cursado del TM. Las primeras discusiones que se ponen en escena en las dinámicas de las clases mantienen relación con análisis como el expuesto.

	Respuestas	
Consignas	**Docente 1**	**Docente 2**
Relatar brevemente una actividad o escena de la sala/aula, de las que ha sido participe, donde se haya abordado algún contenido matemático.	*Con pelotas para poder embocar en diferentes cajas variando la distancia.*	*Durante el momento de la asistencia, se anota en un pizarrón los ausentes y los presentes. Luego se hace un conteo de ambas columnas para ver la cantidad de alumnos y alumnas en casa una de ellas.*
¿Cuál fue el contenido matemático abordado?	*El uso, comunicación y representación de relaciones espaciales descubriendo posiciones relativas entre los objetivos (cerca, lejos).*	*Conteo*
¿Qué problema matemático se les presentó a niños y niñas en esta escena áulica?	*Se presentó el problema de no asociar correctamente las relaciones espaciales como fue en este caso lo cerca y lejos.*	*El problema que se plantea es que niños y niñas deben resolver la cantidad de niños y niñas ausentes y presentes mediante el conteo.*
¿Cuál fue el material didáctico utilizado?	*Pelotas de papel de dos colores y cajas de los mismos colores*	*Carteles de nombres ubicados en la columna de presente o ausente.*
¿Qué procedimientos o estrategias de resolución utilizaron los niños y las niñas?	*Entre ellos se iban ayudando, dado que los que entendían la consiga le mostraban a los demás.*	*Un/a niño/a elegido al azar ira señalando los nombres de la columna de los presentes, el resto de los compañeros contará en voz alta, los mismo con la de ausentes. La/el docente anotara debajo el número arrojado.*
¿Con esta actividad se diagnosticó, evaluó y/o enseñó?	*Enseñó.*	*Enseñó, Evaluó*

Tabla 1. Fragmentos de entrevista a cursantes del Taller de Matemática en 2021

En principio, se evidencia que no está claro lo que se entiende por *problema matemático*, o al menos no se entiende por este término lo que desde el marco de la Educación Matemática se sostiene.

- La docente 1 plantea que el problema matemático es “no asociar correctamente las relaciones espaciales”, es decir, lo relaciona con lo que no pueden hacer o con lo que hacen en forma errónea. Asocia un problema matemático a un obstáculo cognitivo o un estado de imposibilidad o de desconocimiento por parte del sujeto que aprende. Muy por el contrario, a partir del marco que nos sustenta, debería entenderse por aquello que deben hacer, por la acción llevada a cabo por el grupo de niños y niñas

para construir estrategias que le permitan llegar a obtener una solución (parcial, total, errónea o no) a la situación planteada.

- La docente 2 parece acercarse más a lo que implica resolver un problema matemático, pues dice que el mismo es determinar la cantidad de ausentes y presentes. Pero hay algo que contraría lo planteado por Saiz (1996) y González y Weinstein (2010), ya que sostiene y plantea como respuestas a varias preguntas que se resuelve sólo mediante el conteo, y aunque éste procedimiento es necesario para la resolución, no se observa en lo expuesto la posibilidad generar discusiones en torno a otras estrategias para determinar si hay más ausentes que presentes por ejemplo. Además, por cómo relata las respuestas, parece ser que la dinámica de resolución es inducida y guiada por el docente.

Por otro lado, se visualiza un reconocimiento parcial y muy incompleto de los *contenidos* que con las actividades señaladas podrías abordarse.

- La docente 1 menciona que con la actividad trabaja las "relaciones espaciales cerca y lejos"; deja de lado muchos de otros contenidos factibles de ser abordados mediante esta propuesta, que incluso son más pertinentes de considerar. Por ejemplo, se podría plantear como consigna: "El grupo que más pelotas emboque gana. Deben determinar en qué orden salieron en el juego". Así plantearía un problema, ya que le dice qué hacer y no cómo hacerlo. Las estrategias y procedimientos para resolver la situación pueden ser variados: percepción global de la cantidad, correspondencia elemento a elemento y/o conteo. Aquellos que no saben contar y resuelven por correspondencia están escuchando que otros/as cuentan, están viendo que saber contar es útil, además, al mismo tiempo están escuchando el recitado de una porción de la sucesión de números naturales y se están familiarizando con ello.

  Entonces, esta actividad habilita a trabajar básicamente dos de las tres funciones del número: como memoria de la cantidad (cardinalizar una colección de objetos) y como memoria de la posición (evocar un número para establecer el orden en el que quedaron). Además, el hecho de que las pelotas sean de diferentes colores podría implicar, en otras implementaciones, que tengan valores diferentes y que no gane necesariamente quien emboque más pelotas, cuestión que permite atender a la función del número para calcular o anticipar resultados.

  El hecho de poner las cajas (en las que deben embocar) cerca o lejos puede habilitar ampliar el campo numérico con el que se está trabajando (embocarán más o menos pelotas), pero eso no habilita a trabajar con la representación del espacio como expresa la encuestada. Sí, tal vez, a comunicar el espacio a quien emite

el mensaje (más cerca de, más lejos que, etc.) y a interpretarlo por parte de quien lo recibe.

- La docente 2, sólo menciona el "conteo" como contenido. Esto hace suponer un no reconocimiento de lo que esta actividad rutinaria (pero no por eso menos importante) puede implicar a la hora de implementarla en una sala. No es sólo enseñar a contar lo rico de esta actividad, sino también a reconocer el uso social de los números orales y escritos en un contexto cercano al grupo de niños y niñas, un contexto que los involucra, que le da sentido a lo que hacen; dado que podrían recuperar estos datos en el transcurso de la jornada para tomar decisiones en las otras acciones o actividades que se realicen.

  Además, aquí es la docente la que escribe el número, sería interesante que proponga que un/a niño/a lo haga (sin aún haberlo enseñado), esto provoca que recurran a diferentes portadores numéricos, como el calendario, el tablero de un juego, etc., para poder resolverlo. Implica que niñas y niños sientan la necesidad de averiguar cuál es la grafía del número en cuestión. Esto habilitaría a discusiones, justificaciones, argumentos y luego un consenso sobre esa escritura.

  En síntesis, no se abordaría sólo el conteo, se estaría trabajando el uso social del número escrito y el número oral, y la escritura de algunos números de la primera porción de la serie numérica desde el sentido de necesidad.

Por último, ambas docentes manifiestan estar enseñando con estas propuestas, cuestión que no es discutible. Pero… ¿qué están enseñando? ¿Desde qué postura didáctica? ¿Qué papel tiene el grupo de niños y niñas en esas propuestas? Las niñas y niños ¿construyen o reproducen algo explicado por el/la docente? Todos estos interrogantes manifiestan la duda que se genera en relación a si esta enseñanza es poderosa en términos de Maggio (2012), y en este sentido la evaluación queda ligada a corroborar si las niños y niñas resuelven exitosamente la tarea, tal como el/la docente propuso. En este sentido el error necesita ser corregido y no es aprovechado para construir saber.

Frente a este panorama se inicia el cursado del Taller. A partir de los primeros encuadres teóricos comenzamos a preguntarnos si a través de esta propuesta se Hace Matemática en el sentido que lo plantea Saiz (1996), recuperándose en los sucesivos encuentros esas miradas iniciales para resignificarlas y reflexionar sobre posibles variantes que las vuelvan poderosas.

El recorrido de la cursada… ¿miradas que se construyen y/o toman otra tonalidad?

Durante la cursada se proponen distintas actividades y dinámicas que implican el análisis de propuestas de enseñanza: juegos, actividades, escenas áulicas y clases reales del nivel inicial filmadas, y el diseño de pequeñas actividades para el nivel en función de recursos didácticos ofrecidos en el TM. Todo esto con el sustento teórico que se va ofreciendo, discutiendo y poniendo en tensión clase a clase.

Las dinámicas generalmente tienen que ver con momentos de trabajos en subgrupos y luego una socialización y discusión en plenario. Particularmente, a partir del 2020 iniciamos un trabajo combinando momentos de presencialidad y virtualidad. En estos últimos momentos se propusieron además trabajos asincrónicos grupales mediante la respuesta de formularios de Google, que luego eran recuperados en los encuentros sincrónicos.

Para concluir y acreditar el TM, se propone un trabajo final grupal. En éste a cada grupo se le asigna un artículo de una revista de Educación reconocida en el ámbito académico o el capítulo de un libro, por ejemplo: Revista Novedades Educativas, 0 a 5 La educación en los primeros años (Ediciones Novedades Educativas), Travesías Didácticas, entre otros. Los mismos atienden a los tres grandes ejes de enseñanza de la Matemática en la educación inicial (Números y sistema de numeración, Magnitudes y medidas y Geometría y espacio). Se les da como consigna:

1) Implementar la experiencia que se relata en el artículo (o parte) en una sala o grado de las integrantes del grupo, realizando las adaptaciones necesarias. Deberán documentar para poder recuperar lo que sucedió: registros escritos, fotos, grabaciones de audio o video, producciones de los niños, etc.
2) Establecer comparaciones con los resultados que explicitan las/los autores en relación a las resoluciones o posibles resoluciones de las y los estudiantes.
3) Teniendo en cuenta los puntos anteriores, la bibliografía trabajada hasta el momento en este taller en relación a la enseñanza de la matemática en las primeras infancias y la bibliografía designada especialmente elaborar un informe escrito que dé cuenta del análisis de la implementación.

Propuesta alternativa. En lugar de implementar en una sala, hacerlo con uno o varios niños/niñas que estén cursando el Nivel Inicial y tengan a su alcance. Habrá que pensar bien las intervenciones para poder generar que quien esté resolviendo la actividad pueda dar argumentos, justificaciones, etc.

Posterior al trabajo de estudio, diseño e implementación se establece una fecha para la entrega de la producción escrita y exposición a modo de coloquio. En este participan activamente todos los grupos para socializar lo acontecido en el marco de la implementación, fundamentando las variantes propuestas y los resultados obtenidos; y realizando el contraste o la comparación con lo propuesto en el artículo o capítulo correspondiente. Estos análisis se ven enriquecidos por los autores de la bibliografía estudiada a lo largo de la cursada.

Se recuperan a continuación fragmentos de las conclusiones de 3 de los 7 de trabajos finales del año 2021 y se realiza un breve análisis respecto de cómo sus escritos dan cuenta de mutaciones en sus miradas, esta vez más críticas que al inicio de la cursada.

> […] a lo largo del cursado de la materia y la práctica realizada a través de este trabajo, nos formó sobre cómo y cuándo debemos intervenir en las salas a la hora de presentar problemas matemáticos. (G5, 2021)

> […] vislumbrar estos aspectos prácticos entrelazados con los teóricos, nos permitieron y nos permitirán a posteriori, comprender ciertos semblantes a tener en cuenta en el quehacer didáctico-pedagógico referidas a la enseñanza de la matemática, pudiendo analizarse de forma crítica, aspectos relevantes desde un abordaje intencional.(G1, 2021)

> […] nos llevó a repensar la forma de trabajar e implementar geometría en el nivel inicial, haber desarrollado figuras planas de esta manera no tradicional a la que estamos acostumbradas y que aparezcan inconvenientes/errores nos lleva a proponernos poner en práctica estos conocimientos aprendidos para trabajar desde el error y la problematización de los/as alumnos/as. (G6, 2021)

Se visualiza en estos fragmentos que las/los docentes están poniendo el foco en la el planteo de problemas para la enseñanza de la matemática. Señalan como importante considerar los momentos y modos de intervención en la implementación (G5), se preguntan sobre los contenidos y las dinámicas cuando aluden a los aspectos relevantes de un abordaje intencional (G1) y manifiestan una reflexión sobre sus prácticas de enseñanza habituales que las describen como “tradicionales” (G6).

Si bien este análisis es escueto, no deja de mostrar los matices de las miradas de las/los docentes. Basta con ver que se recupera la importancia de trabajar desde la resolución de problemas, entender el error como posibilitador de construcción de

saberes, diseñar o seleccionar propuestas con criterios en las que se consideren abordajes intencionales e intervenciones áulicas adecuadas para habilitar la construcción de ideas desde la socialización en contexto. El sólo hecho de la reflexión sobre estos puntos hace pensar que en sus futuras prácticas de enseñanza de estas/os docentes van a ser más "poderosas".

Huellas posteriores… Incidencia en las instituciones

Una nueva profundización de reconstrucción de esas miradas teñidas por lo acontecido en el marco del TM se da a partir de las líneas de investigación que se han gestado en los últimos dos años, producto de la elaboración del trabajo final de carrera (TF).

Actualmente, hay cuatro TF que investigan sobre las características de las propuestas de enseñanza de la matemática en las instituciones de las que son parte. En ellos hay una tendencia a problematizarse por las prácticas institucionalizadas y poco cuestionadas en los jardines. Además, dan cuenta y manifiestan la necesidad de generar espacios de discusión y de revisión hacia el interior de las instituciones sobre qué, cómo y para qué enseñar matemática en los jardines.

Sólo para ejemplificar se recuperan los dos TF, los que se encuentran en estados más avanzados. En ambos, se realiza el trabajo de campo mediante:

- el estudio e indagación de documentos institucionalizados en lo jardines donde se realizan las investigaciones (Proyecto educativo institucional, otros proyectos, grillas anuales de contenidos, panificaciones áulicas), y
- entrevistas semiestructuras a docentes.

El TF 1 (aprobado y en proceso de defensa), tuvo como objetivo general indagar las características de las propuestas didácticas del área de la matemática que se planifican en la sala de 3 años. Los objetivos específicos estuvieron vinculados a realizar un relevamiento de contenidos y dinámicas priorizados y la identificación de actividades 'potentes'. Surge como una de las líneas de intervención más fuerte de la investigación una propuesta para el diseño de las planificaciones escritas del Jardín donde se realiza el estudio.

El TF 2 (en etapa de análisis del trabajo de campo y producción del informe) tiene como objetivo general describir las características de las propuestas de enseñanza de contenidos geométricos de las Salas de 5 años del Jardín en el que se realiza el estudio. Algunos de los objetivos específicos propuestos son: identificar las actividades que involucran dichos contenidos, las estrategias de enseñanza y los

recursos utilizados, determinar consignas o tareas que plantean problemas geométricos y recuperar inquietudes de las docentes relacionadas con la enseñanza de la Geometría.

Se propone como línea de intervención institucional la elaboración de un compendio de sugerencias para la enseñanza de la Geometría ese contexto.

Conclusiones

El análisis realizado dio cuenta de los matices que van sufriendo las miradas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la matemática de las/los docentes estudiantes de la LEPI que han cursado el TM.

Se observa a lo largo del escrito, cómo a partir de las discusiones sobre las prácticas de enseñanza recuperadas por las/los cursantes, se ponen en tensión las experiencias y propuestas pedagógicas. Además, se concretan ejercicios de puestas en escena de los saberes construidos a partir del diseño de propuestas de actividades en el transcurso de la cursada y del trabajo final grupal realizado para la acreditación del mismo. Se visualiza una profundización, una reconstrucción o resignificación de aquellas primeras miradas; que provocan en algunos casos revisar las prácticas áulicas en sus propios jardines e intentar a través de sus TF tener injerencia y aportar al fortalecimiento de las propuestas de enseñanza de la Matemática.

Los TF se originan en un contexto real que las/los interpela y la investigación va profundizando sus miradas y permitiéndoles construir líneas de acción posibles. Estos/as docentes-estudiantes-investigadores, son artesanos/as de la enseñanza marcados por lo vivenciado en su formación; son seres inacabados que se siguen construyendo en el cotidiano de las aulas y las instituciones, pero también de los encuentros con otros docentes y las capacitaciones académicas.

Por todo lo antes expuesto, puede considerarse que la formación del TM da indicios de lo que Maggio (2012) define como “enseñanza poderosa”, dado que habilita a la transformación de las miradas de las/los docentes cursantes dejando huellas; que impregnan sus propuestas de enseñanza de la matemática e intentan promover cambios en las instituciones donde se desempeñan.

Bibliografía

Freire, P. (1997): Pedagogía de la Autonomía, México DF, Siglo XXI.

Frigerio, G. (1999): Prólogo. En Núñez, V. Pedagogía Social: Cartas para navegar en el nuevo milenio, Buenos Aires, Santillana.

González, A. y Weinstein, E. (2010): Matemática: tipos de actividades y ejes de contenido. Revista Travesías didácticas Nº6, Bahía Blanca.

Maggio, M. (2012): *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*, Buenos Aires, Paidós.

Sadovsky, P. y Sessa, C. (2004): Entrevista: Para estar seguros. La Educación en nuestras manos, (71), 36-40.

Saiz, I. (1996): Resolución de problemas. En *Fuentes para la transformación curricular. Matemática*, Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

La articulación: espacios lúdicos y educación ambiental. Lazos y uniones entre el nivel inicial y la formación docente

SILVINA J. FRENKEL
silvinafrenkel@yahoo.com.ar
ANA LAURA SCHAAB
analaschaab78@gmail.com
Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales-Universidad Autónoma de Entre Ríos

Resumen

El año 2021 presentó un gran desafío para el Nivel Inicial que implicó repensar las propuestas pedagógicas y los modos de encuentro con el otro en medio de un contexto de aislamiento. Para ello fue vital re-establecer lazos con las familias de cada uno/a de los/as niños/as y la construcción de aprendizajes desde una mirada totalmente diferente. De esta manera toda la comunidad educativa, equipos directivos, docentes, estudiantes y familias, asumieron el compromiso donde primó el sostenimiento de los vínculos entre el jardín y las infancias. Todo esto supuso un trabajo conjunto en donde surgieron diálogos, rupturas, nuevas miradas y formas de transitar y revisitar el Jardín de Infantes como escenario de convergencias.

Desde esta perspectiva se diseñó un proyecto de articulación donde el Jardín, como espacio y tiempo escolar, fue el escenario de construcción y producción conjunta, en la que intervinieron los espacios de formación docente de los Profesorados de Educación Inicial, Educación Inicial Rural y Profesorado de Educación Especial todos pertenecientes a la FHAyCS, quienes llevaron adelante sus prácticas de formación.

En este sentido, el Jardín se pensó como territorio de encuentro entre los espacios de formación universitaria, las docentes co-formadoras y los estudiantes practicantes, donde los procesos de aprendizajes de las infancias fueron protagonistas, a la par de la figura del docente como mediadora de los mismos. Para el abordaje de los contenidos, se pensó en prácticas contextuadas, es decir que se partió de prácticas sociales reales.

En este intersticio, en este “entre”, es donde la articulación aparece en escena, entrelazando aquellos ideales construidos por los actores y la propia realidad desde una mirada colectiva, colaborativa cuyo desafío era conformar equipos en tiempos de aislamiento.

Todo ello demandó la elaboración de documentos que abordaron aspectos normativos, emanadas de los equipos directivos, tales como resoluciones, acuerdos marcos y protocolos. A la vez, se diseñaron propuestas educativas pensadas por los equipos docentes y las estudiantes practicantes que tuvieran en cuenta lo antes mencionado y las problemáticas del contexto para el abordaje de contenidos significativos.
La puesta en marcha de las prácticas de formación, fue la expresión de la decisión política de dar continuidad educativa en un momento de incertidumbre, pero a la vez fue la oportunidad de un encuentro en el que cobraron vida todos los actores intervinientes, en un nuevo espacio en el que cada uno fue encontrando su lugar.
Transitar por esta experiencia dejo de manifiesto debilidades, desigualdades pero también, la fortaleza que surge de los equipos, del trabajo conjunto, de la tarea colaborativa y fundamentalmente de la educación como transformadora de realidades y posibilidad de ampliar horizontes y comprender e imaginar nuevos.

Palabras clave: formación docente / articulación / espacios lúdicos / educación ambiental

Algunas conceptualizaciones

El Jardín de Infantes de la Escuela Normal de Paraná abrió sus puertas el 4 de agosto de 1884, su primera directora fue la maestra norteamericana Sara Chamberlain de Eccleston, kindhergartiana, formada según las orientaciones pedagógicas de Federico Froëbel. El mismo comenzó con una matrícula de 35 niños de entre 3 y 6 años de edad y junto con el departamento de aplicación y el curso Normal de formación para docente constituían la Escuela Normal Nacional creada por Domingo F Sarmiento a fines del S XIX.

Su mandato fundacional, su historia y el legado de quienes circularon por estos espacios, han dejado una huella que sigue viva y se resinifica en cada momento histórico.

Hoy día el jardín de la Escuela Normal "José María Torres" forma parte de las escuelas preuniversitarias de la FHAYCS y esto lo involucra en proyectos institucionales transversales de Educación Sexual Integral y Plurilingüismo. Cuenta con 12 salas divididas en dos turnos cada una con una docente a cargo. Posee además 4 auxiliares (2 para el turno mañana y 2 para el turno tarde) y cuenta con profesoras disciplinares de Ingles, Música y Educación física. Además referentes técnicos que acompañan y asisten en el acceso a TIC, maestra orientadora, personal administrativo y de maestranza y un solo cargo directivo. Lo mencionado expresa la complejidad de dicha institución que alberga a 220 niños de nuestra ciudad en salas de 3, 4 y 5 años. Cabe mencionar que contempla en su matrícula la inclusión a niños con discapacidad.

El Profesorado de Educación Inicial habita el mismo edificio y vincula la formación docente universitaria con el ámbito del histórico Jardín de infantes, en cuyas salas se fueron plasmando las nuevas ideas y la vanguardia de las concepciones de aprendizaje que daban cuenta de la potencia de educación pública argentina.

Pero una vez más el devenir histórico trajo un nuevo desafío. El escenario de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, por causa de la pandemia de Covid -19 planteó la necesidad de re- pensar la formación docente y los espacios curriculares de las prácticas. Esto implicó de-construirlas y generar propuestas significativas y situadas que vinculen la teoría y la práctica pedagógico-didáctica, contextualizadas al momento socio-histórico que se estaba transitando.

Al decir práctica contextualizada, no sólo nos referimos a un espacio en particular, sino también, a un contexto cultural propio y al diseño de una propuesta en función de los mismos. A la vez propone abordar las distintas dimensiones de la misma, a partir de su puesta en acción y su permanente análisis y reflexión.

Las instancias de práctica tienen como propósito no es sólo el desarrollo de una habilidad, sino el cimiento de la formación, la construcción de subjetividades, un modo de pensar la educación, su relevancia en el contexto, su valor como transformadora de realidades y a la vez la configuración del rol profesional y de la propia identidad docente.

Por lo antes mencionado el desafío, durante el ciclo lectivo 2021, consistió en sostener el cursado de las estudiantes con propuestas que le permitan resignificar y enlazar la teoría y la práctica, como así también ofrecer la posibilidad de revalorizar los aprendizajes que se construyen en el escenario áulico - institucional.

Proyecto de articulación

A partir de los documentos emanados desde los consejos directivos de nuestra facultad surge el “Proyecto de co-formación: “Prácticas docentes en la bimodalidad. Inserción de estudiantes de las carreras de formación docente en las escuelas preuniversitarias de la FHAyCS”. En la letra de los mismos se menciona la importancia sostener y garantizar el acompañamiento de las prácticas docentes y el trabajo de los equipos de cátedra, evaluando las acciones realizadas durante el año 2020 y proponiendo líneas de acción en el contexto de la bimodalidad siempre que las condiciones sanitarias lo permitan y las autoridades competentes lo habiliten.

En este sentido se establecieron acuerdos entre la Secretaría Académica y la Secretaría de Escuelas de la FHAyCS para concretar las prácticas de formación docente de los Profesorados de educación inicial y primaria, especial y secundaria de la Sede Paraná y Almafuerte, en las escuelas preuniversitarias que dependen de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales.

Esta definición político-institucional fue el inicio de un proyecto de articulación que involucró a diferentes actores institucionales. Entendiendo la articulación como espacio y tiempo escolar de vinculación al interior del Nivel Inicial, y con los espacios de formación docente de los Profesorados de Educación Inicial y Profesorado Universitario de Educación Especial.

Desde los trayectos de Prácticas Docentes, se propuso resignificar las prácticas en el nivel. En este sentido se pensó en la construcción de una mirada colectiva y colaborativa, que involucre la formación, docentes y estudiantes de los profesorados, y la comunidad educativa sumado a los equipos docentes co-formadores, revalorizando la importancia de formar grupos de trabajo, que sostengan y acompañen mutuamente.

Desde esta perspectiva se comenzaron a delinear propuestas para la inserción de las estudiantes a las salas, tratando de respetar los protocolos sanitarios vigentes, elaboración de actas acuerdos, el cumplimiento de horarios y sectores de circulación, trabajo en burbujas, distanciamiento social y abordaje de los contenidos en la plataforma de la Facultad.

A la vez se pensó en la importancia de conformar equipos de trabajos, y una dinámica y abordaje que recupero todas las voces de quienes estaban involucrados en el proyecto.

Contexto de acción

Los primeros encuentros pusieron de manifiesto lo transitado durante el ASPO, aun con los barbijos puestos no podíamos reconocernos físicamente, las miradas se ocultaban, ya que lo conocido, era lo vivido frente a lo que la pantalla nos mostraba durante la virtualidad. Sin embargo el volver a habitar los espacios institucionales nos otorgaba una extraña sensación que vislumbraba quizá, el comienzo de algo nuevo.

El inicio se dio en el jardín y reunió a referentes de las salas de jardín, docentes y estudiantes de ambas carreras profesorado de educación inicial, inicial rural y profesorados de educación especial.

Estas primeras instancias fueron de intercambio y relevamiento de información acerca de la institución, sus tiempos contenidos, características del abordaje de los mismos, formatos de juegos, y espacios utilizados habitualmente en la sala. De allí surgió la idea de trabajar contenidos con un eje transversal de “Educación ambiental”.

A la vez propiciar el abordaje de contenidos de literatura que propicie la comunicación y el lenguaje artístico ficcional con el propósito de brindar apertura a la imaginación y las construcciones de nuevos mundos.

Desde lo organizacional, se propuso establecer equipos integrados por la docente co-formadora y dos parejas conformadas por estudiantes de inicial, inicial rural y educación especial.

Durante la primera semana se desarrollaron auxiliarías participantes, con un rol fundamental en el acompañamiento de los juegos y actividades de los niños y las niñas que implicó la creación y fortalecimiento de los vínculos socio-afectivos.

Cabe destacar que para los juegos se pensó en su abordaje como contenido cultural a ser enseñado. De esta manera se pudo optar por elegir un formato como jue-

go dramático, de construcción, cooperativos, competitivos, y /o tradicionales y organizarlos o combinarlos. Paralelamente se planteó la escritura de la planificación de manera cooperativa y solidaria entre los equipos conformados con la docente de sala y las compañeras practicantes del profesorado de Educación Especial.

Finalizado el proceso de escritura se llevó adelante la práctica docente, la cual implicó el dictado de clases en horario completo con alternancia y organización de las parejas pedagógicas de manera acordada que permita y exprese el desempeño individual y colectivo.

Es importante mencionar que el proceso de Prácticas Docentes no finalizó una vez concluido el desarrollo del contenido seleccionado, sino que se propuso a posterior encuentros de diálogo sobre los procesos y socialización de lo aprendido y de lo enseñado con todos los actores institucionales.

Las estudiantes del Profesorado de Educación Especial ingresaron en 5 salas entre ambos turnos, seleccionando aquellas salas en las que concurren niños o niñas en procesos de inclusión. En este sentido, el rol de las estudiantes durante estas instancias en el jardín fue de acompañamiento, sugerencia, sostén y toma de decisiones conjuntas respecto de las propuestas didácticas que llevaron a cabo las estudiantes del Profesorado de Inicial.

Teniendo en cuenta que dicha propuesta se considera flexible y construida a medida que se transita desde los diferentes espacios, brindó la posibilidad que las estudiantes del Profesorado Universitario de Educación Especial realicen intervenciones en las últimas semanas de práctica con el grupo completo, dentro de la planificación propuesta por las estudiantes del Prof. de Nivel Inicial.

En lo que respecta al trabajo articulado, el mismo se configuró en torno a dos líneas fundamentales: la primera al interior del Nivel inicial, trabajando con todas las salas y niveles (3, 4 y 5 años); y la segunda con las carreras de formación de grado de la FHAyCS. En este sentido, se estableció que “el patio” sea el espacio que convoque y donde desarrollen las prácticas de las estudiantes.

Un nuevo punto de partida

Lo vivido en las instituciones educativas durante el aislamiento producto de la pandemia y su progresiva vuelta, nos permitió repensarnos en función de las debilidades y desigualdades puestas de manifiesto, pero también en las fortalezas, y es justamente lo que, este proyecto, nos permitió valorar y potenciar.

Como universidad pública que alberga facultades de formación docente y escuelas preuniversitarias, se pensó en la necesidad de reconfigurar las propuestas en territorio. Partiendo de considerar que la educación es un bien social y personal, que es un derecho humano mediado por prácticas institucionales educativas que trascienden el espacio áulico, y ante la imposibilidad de hacer las cosas como antes fue imperioso reconfigurar la forma en que, como institución educativa se responde al mandato fundacional.

Desde esta perspectiva surgieron documentos que expresaron la clara definición política de la necesidad de una continuidad pedagógica y a la vez se puso manifiesto la persistencia de los docentes que buscaban alternativas y estrategias para sostener el vínculo pedagógico.

En este marco se diseñó un proyecto de articulación que involucró a los profesorados de formación docente y a las escuelas preuniversitarias. Los aportes de Brailovsky (2020) nos remiten a pensar el proyecto desde su origen, al respecto expresa la necesidad de: un deseo compartido y un propósito común.

Podríamos decir que las circunstancias de la pandemia nos atravesaron impactaron y de alguna manera guiaron, sin embargo, no ha sido menor este deseo de volver a encontrarnos en la escuela lo que se constituyó en la gran fuerza impulsora de todos los actores participantes. En este marco, al encontrarnos, a dialogar, y a escuchar surgió la cocina del proyecto y allí; su riqueza y su valor, que radica fundamentalmente en ese proceso, que el mencionado autor refiere como el mientras tanto, como el camino que se transita en la construcción del proyecto, que en principio es visualizado como utopía y que crece de manera singular e inestimable.

En esta oportunidad, este producto utópico encontró su lugar, su posibilidad y su acción.

Para las infancias que asisten al jardín fue importante establecer nuevas maneras de vincularse con lo institucional. El pasaje del aislamiento y la virtualidad a la bimodalidad, el encuentro con sus pares, docentes y para muchos los nuevos espacios que comenzaban a habitar. En el tiempo que nos tocó vivir; Untoiglich, Szyber (2020) mencionan que

> lo común, lo cotidiano, lo habitual, cambió de sentido, necesitamos otros para acompañar la incertidumbre que produce angustia en nuestros niños, niñas y sus padres, y en nosotros mismos. Es preciso reconfigurar algunos órdenes, replantear los objetivos de la escuela, posibilitar espacios de encuentro que permitan procesos metabólicos de entendimiento del tiempo que estamos atravesando. (...) Necesitamos entretejer lazos de

> cuidado amoroso con nuestros niños y niñas, con sus familias, con colegas, con amigos, con vecinos, con conocidos y desconocidos. (p. 12).

En este sentido, primó como punto de partida, el sostenimiento de los vínculos socio afectivos y educativos con las familias de cada uno/a de los/as niños/as y a partir de allí se propició la construcción de sus aprendizajes desde una mirada totalmente diferente.

Para las estudiantes, que comienzan a circular por los espacios de práctica y sumado a ello la configuración en tiempos de pandemia, estas experiencias constituyeron verdaderos "sostenes y andamios" en las que las docentes co-formadoras aportaron sus saberes, la experiencia, la práctica cotidiana y el espacio áulico. A la vez esta experiencia permitió sostener sus trayectorias dentro de la universidad, ya que destacan y consideran valiosos los aprendizajes construidos en las experiencias de práctica.

De esta manera, las jóvenes lograron transitar los procesos de construcción de propuestas y su puesta en marcha, dentro de un contexto real. A la vez la participación de diferentes profesorados, aportó múltiples miradas sobre un mismo objeto de conocimiento lo que enriqueció las formas de abordaje.

En este sentido la autora Edelstein (2011), nos aporta la siguiente reflexión

> cuando se hace referencia a la acción docente, se la contextualiza fundamentalmente en el aula como microcosmos del hacer y espacio privilegiado donde se despliega, lugar casi único donde se la constriñe. Pareciera que se prioriza el salón de clases como único espacio de conocimiento de la realidad en que se habrá de actuar desconociendo que en su interior se articulan múltiples determinaciones de orden extra didáctico que se inscriben en la estructura y dinámica institucional que vinculan a los actores individuales a una historia social compartida. Así, las representaciones más generalizadas sobre la docencia a menudo no se corresponden con lo que constituye la realidad de su trabajo, en tanto reflejan por su ausencia el olvido de la institución. (p. 104)

La inserción en las salas les brindó además, la oportunidad de profundizar su experiencia en la tarea de enseñar y aprender en el marco de la complejidad de instituciones educativas que se convirtieron en escenario de encuentros y diálogos en torno a propósitos comunes: la planificación, propuestas, estrategias, dinámicas en tiempos de pandemia.

En este sentido podemos decir que este proyecto permitió la reflexión sobre contenidos específicos de los programas curriculares académicos - la educación

ambiental- , en contacto y tensión con la realidad - la bimodalidad burbujas protocolos etc. - y de esta manera, pensar en las prácticas pedagógicas como punto de partida para la construcción de nuevos conocimientos y como nuevas oportunidades de resignificar la teoría como sostén de la práctica en los diferentes contextos.

Para los equipos de cátedra de los trayectos de práctica y los equipos de co-formadoras esta experiencia de articulación revalorizó la práctica situada, como espacio de conceptualización y formación desde donde se va configurando la especificidad del ser docente. Ya que las relaciones se producen siempre en un contexto didáctico, que se configura como dinámico, singular, histórico y culturalmente determinado, que se inician en una comunicación intersubjetiva, para luego configurarse como intrasubjetiva. (Spakowsky, 2009)

Estas experiencias interpelaron las propuesta de cátedra en relación a las prácticas que las estudiantes realizaban en las instituciones y se pensó en que las mismas se conviertan en un proceso integral y que a partir de una planificación se visualice la construcción de conocimientos, se fortalezca su identidad y se revalorice en trabajo en equipo y los aportes de la institución y la docente co-formadora.

En todo este proceso también pudimos advertir la necesidad de sostener y fortalecer vínculos socioafectivos educativos, la pandemia nos dejó claramente la necesidad de buscar experiencias que acompañen, cuiden y presten atención a la vida. Skylar (2021) nos refiere sobre la importancia de hacer la “vida mejor aquí y ahora”.

A la vez revaloriza el rol de las escuelas expresando que “no pueden estar en cualquier lugar”, ya sea en la virtualidad, en las casas o en los dispositivos. La escuela requiere de algo quizá imperceptible para muchos, con ello refiere al encuentro, a la reunión, a las pequeñas políticas de cofradía, de amistad, a la posibilidad de estar juntos; todo eso que los cuerpos sólo pueden hacer y decir en presencia”, y “las oportunidades para ser otra cosa de lo que somos”. En este sentido reivindicó a las escuelas como espacio de encuentro “con la infancia, con la posibilidad de tener tiempo para afirmarnos en la diversidad de los varios mundos y las varias vidas, y el reencuentro con el arte”.

El Jardín de la escuela normal con una historia de más de 130 años y creado bajo la vanguardia educativa, se vio conmovido por la pandemia y busco nuevos desafíos que permitan seguir siendo un espacio de encuentro que habilite a las niñas y los niños durante su primera infancia a experiencias de conocimiento del mundo diferentes de las que reciben en su hogar.

Estas experiencias complementan la crianza familiar y la enriquecen, abriendo a la mirada de los niños a universos poco frecuentes en la vida cotidiana puertas adentro de las casas.

El jardín regala a las niñas y los niños un tiempo para el encuentro, el juego, las preguntas y las conversaciones. En términos de Brailovsky (2022) podemos decir que durante el tiempo escolar, se sintetiza en la idea de "dar a balbucear las lenguas del mundo", donde desde sus inicios se dio importancia a la expresión, a la centralidad de la perspectiva infantil, al lugar otorgado al cuerpo, al arte, a la literatura, entre otras.

Cuánto extrañamos durante la pandemia el jardín, la salita, ya que al margen de los esfuerzos creativos por sostener el vínculo con las infancias, el aislamiento se contrapuso con los principios pedagógicos del nivel. Brailovsky (2022) lo refiere a que el nivel inicial dice "cuerpo y cercanía", y el protocolo decía "virtualidad y distanciamiento". El nivel inicial dice "exploración, experiencia sensorial, encuentro", y el protocolo decía "nada de objetos, cara tapada y actividades individuales". Por ello el encuentro con las infancias en la vuelta a la presencialidad, fue también el verdadero regreso a la esencia de la educación infantil.

El proyecto de articulación expresó, las voces, las ideas y las múltiples miradas acerca de qué manera y cuáles eran los objetivos en el regreso a las aulas. A partir del diálogo y la escucha se fueron dando acciones concretas que brindaron posibilidades y oportunidades de transitar el mismo. En este sentido valoramos el trabajo que se construyó desde lo vincular entre docentes, alumnos y familia fortaleciendo la relaciones de manera más empática, comprensiva, y fundamentalmente de colaboración mutua.



Diseño del proyecto de articulación en las salas del Jardín de infantes



Desarrollo de las propuestas



El Patio como escenario y el juego como mediador del encuentro

Bibliografía

Brailovsky, D. (2020): Pedagogía del Nivel Inicial. Mirar el mundo desde el Jardín. Buenos Aires, Noveduc.

Edeltein, G. (2011): Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires, Paidós.

En el regreso a la presencialidad, ¿será mejor la educación? (2020): La diaria educación, 11 de julio de 2020. Disponible en https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2020/7/en-el-regreso-a-la-presencialidad-sera-mejor-la-educacion

Godoy, M. (2022): Especialista analiza los desafíos del nivel inicial pos pandemia. El litoral, 28 de mayo de 2022. Disponible en https://www.ellitoral.com/educacion/nivel-inicial-especialista-jardin-de-infantes-daniel-brailovsky_0_PyHKQbv3ri.html

Malajovich, A. (2020): Nuevas miradas sobre el Nivel Inicial, Santa Fe, Homo Sapiens.

Skliar, C. (2020): Conferencia “Las escuelas son lugares, tiempos y formas que no debieran parecerse a ningún otro”.

Spakowsky, E. (2009): La didáctica crítica y su inserción en la educación inicial. Un campo abierto y en constante revisión en el ámbito de la formación inicial. En Grandes te-

mas para los más pequeños. Acerca de la complejidad en los primeros años, Bs. As., Ed. Puerto Creativo.

Untoiglich, G. y Szyber, G. (comps.) (2020.): *Las promesas incumplidas de la inclusión, Prácticas desobedientes*, Buenos Aires, Noveduc.

Frenkel, S., Schierloh, S., Vergara, A., Varela, J., Wustten, M. y Franco, E. (2018): Ponencia La planificación en el Nivel Inicial: "Entretejiendo saberes entre la formación docente y la sala del jardín de Infantes".

Sentidos de la derivada en dos propuestas de enseñanza

CLAUDIA AGUSTINA IBARROLA
sagusmat@exa.unne.edu.ar
Universidad Nacional del Nordeste, UNNE

MARÍA AMELIA VIGNATTI
avignatti17@gmail.com
SILVIA BERNARDIS
Silvia.bernardis@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral, UNL

Resumen

En el marco de una investigación para el trabajo final de la Especialización en Didáctica de la Matemática en la que nos proponemos analizar, a partir de tres componentes semánticas, el significado atribuido a la derivada de una función en dos asignaturas de Cálculo Diferencial en el nivel universitario, en el presente trabajo nos focalizaremos en el análisis de una de ellas: sentidos y modos de uso. Para ello, utilizando el método de análisis de contenido y un sistema de categorías elaborado a partir del marco teórico y de los antecedentes considerados, analizamos las tareas propuestas en las guías de trabajos prácticos de las dos asignaturas. La investigación nos permitió detectar un marcado predominio en las reglas de derivación para el cálculo de derivadas, tanto en los términos como en los problemas o fenómenos del cálculo, así como una priorización del contexto algebraico-numérico y de las situaciones científicas matemáticas.

Palabras clave: sentido / derivada / tareas

1. Introducción

Como profesores de matemática, nos enfrentamos constantemente a la tarea de seleccionar: los contenidos a desarrollar y el orden para hacerlo, las actividades y/o problemas a implementar, los textos de uso obligatorio o básico para los estudiantes, entre otros. Esta tarea no es ajena en los niveles superiores de enseñanza. Ahora bien, esta selección que realiza un profesor acerca del contenido a desarrollar, las actividades que se implementarán, así como el material seleccionado para tal fin, evidencian de un modo consciente o inconsciente el sentido que se le atribuye a dicho contenido. Este trabajo tiene como objetivo fundamental analizar el aspecto funcional de un contenido (derivada), dado por el sentido y modos de uso, según Rico (2016) que se le otorgan a la derivada de una función a partir del análisis didáctico de las guías de trabajos prácticos vigentes en el ciclo básico de las carreras de Ingeniería Eléctrica, Ingeniería en Electrónica e Ingeniería en Agrimensura, por un lado, y la carrera de Bioquímica por otro lado, de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y Agrimensura de la Universidad Nacional del Nordeste.

Para abordar nuestra investigación nos planteamos las siguientes preguntas orientadoras:

1. ¿Qué términos y modos de uso del concepto de derivada priorizan o atribuyen las tareas propuestas en las cátedras de Cálculo?
2. ¿Qué tipos de tareas se priorizan y cuál es el sentido de la derivada que se asocia a dichas tareas?
3. ¿Cuáles son las similitudes o diferencias en los sentidos que le atribuyen al concepto de derivada, en las propuestas analizadas?

Para llevarla a cabo procederemos, en primer lugar, a definir las categorías a partir del marco teórico, y luego analizaremos las tareas propuestas en las guías de trabajos prácticos mediante constructos del análisis didáctico, desarrollado por Rico (2016), como método para indagar, organizar e interpretar las tareas, a fin de identificar las componentes del sentido que se priorizan.

2. Marco teórico

Comprender un contenido matemático es darle significado, según Rico (2016) esto implica conocer su definición/es, poder representarlo, identificar sus operaciones, relaciones, propiedades y modos de uso, además de poder interpretarlo y reconocer sus aplicaciones para la resolución de problemas.

En este apartado identificaremos la noción de *sentido* de un contenido matemático, una de las tres componentes del triángulo semántico, *Signo-Sentido-Referencia;* establecido por Frege y citado por Rico (2016). Delimitaremos, además, categorías que atiendan a dicha componente, definiéndolas, para poder así, realizar un análisis cualitativo de las guías de trabajos prácticos utilizadas en dos asignaturas de nivel universitario y de esta manera tratar de reconocer los sentidos y modos de uso del concepto derivada que le atribuyen o predominan en cada uno de ellas.

2.1 La noción de significado

La noción de significado de un contenido matemático dentro del marco referencial de Frege (citado por Rico, 2016, p. 154-155), viene dada por el triángulo semántico: *Signo-Sentido-Referencia,* aludiendo a los signos a aquellas notaciones gráficas y simbólicas que lo expresan, incluidas sus reglas de procesamiento, a la referencia al contenido semántico del concepto y al sentido en que pueda ser entendido, aplicado e interpretado. Esta idea de Frege es retomada y adaptada por Rico (2016), quién considera que los diferentes significados de un concepto matemático vienen dados a partir de tres componentes básicas o categorías semánticas: la(s) estructura(s) conceptual(es), el (los) sistema(s) de representación que lo representa(n) y los contextos, fenómenos de los que surge y los términos y situaciones que le dan sentido (p. 157). En el presente trabajo nos focalizaremos en el análisis de la última componente mencionada, es decir, el sentido y modos de uso de un concepto matemático.

2.2 Sentidos y modos de uso

Según Rico (2016), comprender el significado de un contenido matemático, no solo es conocer sus definiciones, sus propiedades, operar con ellas y poder relacionarlas, o también reconocer sus sistemas de representación o establecer conexiones entre los diferentes sistemas de representación, sino que implica también reconocer, además de todo lo anterior, sus posibles usos, es decir, la precisión del para qué sirven y de cómo se utilizan. Por lo que, analizar el sentido de un concepto matemático, contribuye a la construcción de su significado.

Los conceptos matemáticos, como menciona el autor, llegan a su máxima expresión cuando se piensan con plenitud de sentido, es decir, cuando se comprenden

sus diferentes modos de uso, se los puede aplicar a la resolución de diferentes y variadas situaciones, se comprenden los tipos de problemas que resuelve dicho contenido, y se conocen los fenómenos que organiza. Para ello, para el estudio del sentido, propone el análisis de los siguientes elementos o componentes:

a. **Los términos y modos de uso que lo identifican**: se incluyen en esta componente todos los términos utilizados en relación con el concepto en estudio, es decir, todos los términos relacionados al objeto en estudio u a otras nociones relacionadas directamente con él, ya que esto puede ayudar a entender sus diversos sentidos.
b. **Los contextos y cuestiones a las que da respuesta:** esta componente se refiere a los tipos de problemas que se resuelven mediante el uso del contenido en estudio. “Los contextos de cada concepto matemático se originan mediante interrogantes funcionales e indagan en sus raíces y causas intrínsecas, es decir, atienden y buscan respuestas para el interrogante: ¿a qué cuestiones da respuesta este concepto?” (Ruiz-Hidalgo, 2016, p. 141).
c. **Los fenómenos que le dan origen y a los que organiza:** se reconocen los fenómenos de los que tal concepto o estructura emerge y a los que organiza. La precisión de esos fenómenos se encuentra relacionado con el método del análisis fenomenológico propuesto por Freudenthal (1983). “El autor establece como fenomenología o análisis fenomenológico de un concepto, o de una estructura matemática, la descripción de los fenómenos para los que tal concepto o estructura es un medio de organización, junto con la relación que el concepto tiene con los fenómenos” (Ruiz-Hidalgo, 2016, p. 144).
d. **Las situaciones en las que se aplica:** las situaciones aportan sentido a los contenidos matemáticos en los textos escolares en que aparecen, identificando ámbitos de actividad y usos del concepto. Atendiendo a esta componente el autor mencionado considera las categorías propuestas en el marco PISA, que son las cuatro siguientes: personales, laborales (educativas), sociales y científicas.

3. Metodología

Para el objetivo propuesto en el presente trabajo hemos considerado el análisis exhaustivo de las tareas presentes en las Guías de Trabajos Prácticos para el tema

Derivada de una función, en las asignaturas Cálculo Diferencial e Integral I y Cálculo Diferencial e Integral. Destacamos que una de las autoras, se encuentra actualmente con la función de Jefe de Trabajos Prácticos en las mismas y como docente universitaria en carreras que incluyen en su plan de estudios al cálculo como asignatura dentro de las ciencias básicas, manifiesta preocupación en relación al significado que le atribuye el estudiantado al concepto de derivada, considerando que la construcción del mismo con sentido promoverá su aplicación y transferencia en distintos contextos cercanos a su futura práctica profesional.

Adoptamos de Rico (2016) el término *tarea matemática* como "una propuesta que solicita la actividad del alumno en relación con las matemáticas y que el profesor planifica como oferta intencional para el aprendizaje o como instrumento para evaluación del aprendizaje" (p.244). Como se detalló en la introducción, el marco teórico que adoptaremos para el análisis e interpretación de los datos será el análisis didáctico, desarrollado en Rico y Moreno (2016). Los autores consideran el análisis didáctico de un contenido matemático como un método de investigación para indagar, estructurar e interpretar un contenido desde un marco curricular con vistas a planificar, implementar y evaluar el mismo. El análisis didáctico se estructura según cuatro tipos de análisis, cada uno con objeto de estudio distinto, según las dimensiones del currículo de matemáticas: el análisis de los significados, el análisis cognitivo, el análisis de instrucción y el análisis evaluativo. Cada uno de estos cuatro tipos de análisis se organiza con base en unas categorías propias. En nuestro trabajo, realizaremos un análisis parcial de los significados, atendiendo, como se mencionó, a una de sus componentes (sentidos y modos de uso).

La asignatura Cálculo Diferencial e Integral I, en adelante nos referiremos con CDII, se dicta en el primer cuatrimestre del primer año para las carreras de Ingeniería Eléctrica, Ingeniería en Agrimensura e Ingeniería en Electrónica en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y Agrimensura de la Universidad Nacional del Nordeste. En esta asignatura se consideran para el desarrollo de las clases prácticas la resolución de nueve guías de trabajos prácticos por parte de los estudiantes. Las mismas atraviesan los siguientes temas:

Trabajo práctico N° 1: Variables. Funciones.

Trabajo práctico N° 2: Límites y continuidad.

Trabajo práctico N° 3: Derivadas.

Trabajo práctico N° 4: Aplicaciones de las derivadas.

Trabajo práctico N° 5: Teoremas del Valor Medio. Límites indeterminados. Maclaurin. Taylor

Trabajo práctico N° 6: Diferenciales.

Trabajo práctico N° 7: Integrales indefinidas.

Trabajo práctico N° 8: Integrales definidas. Aplicaciones.

Trabajo práctico N° 9: Sucesiones y series.

La asignatura Cálculo Diferencial e Integral, en adelante nos referiremos con CDI, se dicta en el segundo cuatrimestre del primer año para la carrera de Bioquímica de la facultad antes mencionada. En esta asignatura, se consideran para el desarrollo de las clases prácticas la resolución de nueve guías de trabajos prácticos por parte de los estudiantes. Las mismas atraviesan los siguientes temas:

Trabajo Práctico N° 1: Límite y continuidad.

Trabajo Práctico N° 2: Derivada.

Trabajo Práctico N° 3: Aplicaciones de la Derivada. Límites indeterminados. Regla de L´Hopital.

Trabajo Práctico N° 4: Diferenciales.

Trabajo Práctico N° 5: Integrales indefinidas.

Trabajo Práctico N° 6: Integrales definidas.

Trabajo Práctico N° 7: Funciones de varias variables.

Trabajo Práctico N° 8: Integrales múltiples.

Trabajo Práctico N° 9: Ecuaciones diferenciales.

Si bien en ambas asignaturas se estudian funciones, límites, derivadas e integrales; en CDII, se estudian funciones que dependen de una sola variable y en CDI funciones que dependen de una sola variable en la primera parte del cuatrimestre y de dos o más variables en la segunda parte del cuatrimestre.

Cabe destacar que, en las guías no figura la bibliografía utilizada para su elaboración, no obstante encontramos la bibliografía básica presente en los programas vigentes de ambas asignaturas, por lo que entendemos que las actividades han sido seleccionadas de dicha bibliografía.

Analizaremos para la asignatura CDII (carreras de Ingenierías), las guías 3, 4 y 5, y para la asignatura CDI (Bioquímica) las guías 2 y 3. El análisis incluye el total de tareas propuestas en las guías, con sus respectivos ítems. En total se analizaron 60 tareas, equivalentes a 248 ítems. En las tablas 1 y 2 se detallan, para cada asignatura y cada trabajo práctico, el número total de tareas con sus respetivos ítems.

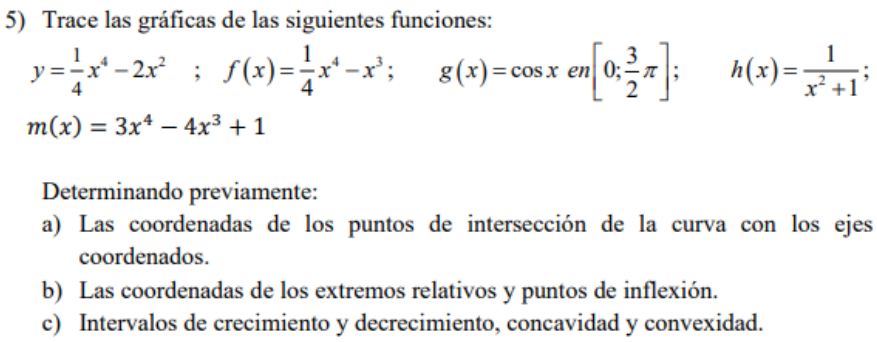
Ingeniería Eléctrica, en Electrónica, Agrimensura				
	TP3	TP4	TP5	TOTAL
Tareas	12	19	5	36
ítems	74	49	19	142

Tabla 1. Número de tareas e ítems en Cálculo Diferencial e Integral I

Bioquímica			
	TP2	TP3	TOTAL
Tareas	9	15	24
Ítems	65	41	106

Tabla 2. Número de tareas e ítems en Cálculo Diferencial e Integral

Para el análisis consideramos como ítems cada uno de los apartados que figuran en cada tarea, los cuales en las guías aparecen enlistados utilizando letras como a), b), c), números romanos como I), II), III), entre otras notaciones. En el caso de que una tarea no tenga ítems consideramos la tarea completa como un ítem. En el caso que se presenten varias funciones en las cuales se propongan resolver una serie de ítems, se considerará para cada función un ítem distinto. Por ejemplo, la Imagen 1 muestra una tarea con 3 ítems para cada una de las 5 funciones dadas computando un total de 10 ítems.



5) Trace las gráficas de las siguientes funciones:

$y=\frac{1}{4}x^4-2x^2$; $f(x)=\frac{1}{4}x^4-x^3$; $g(x)=\cos x \ en\left[0;\frac{3}{2}\pi\right]$; $h(x)=\frac{1}{x^2+1}$;

$m(x)=3x^4-4x^3+1$

Determinando previamente:

a) Las coordenadas de los puntos de intersección de la curva con los ejes coordenados.
b) Las coordenadas de los extremos relativos y puntos de inflexión.
c) Intervalos de crecimiento y decrecimiento, concavidad y convexidad.

Imagen 1. Tarea 5, TP4, CDII

3.1 Sistemas de categorías para el análisis

La revisión de antecedentes para la realización del trabajo se focaliza en aquellos estudios que aborden el problema del sentido del concepto de derivada. Entre ellos, destacamos trabajos de investigación relacionados al análisis del significado de la derivada recogidos en libros de texto atendiendo a las tres componentes (estructura conceptual, sistemas de representación y sentidos y modos de uso de la derivada) enunciados por Rico (2016) vinculados con el análisis que pretendemos realizar, tales como la tesis de Jiménez Fernández (2017) donde el estudio se inicia con el objetivo de determinar los significados del objeto derivada que se manifiestan en las Pruebas de Evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad (PEBAU) en la especialidad de matemáticas de Andalucía y caracterizar aquellas

tareas donde este concepto interviene, en la tesis de Vargas (2017) cuyo objetivo principal era analizar el significado que le atribuyen los futuros profesores al concepto de derivada de una función en un punto y en Vargas et al. (2020a, 2020b) en tareas propuestas en cinco libros de texto escolares de 1º de Bachillerato.

Para el análisis de las tareas (con todos sus ítems) adaptamos y reformulamos, mediante un análisis experimental, las categorías de los estudios recién mencionados, resultando las tres categorías que se describen en detalle a continuación.

3.1.1 Los términos

Con esta categoría buscamos identificar en los enunciados los términos usados para referirse al objeto matemático "derivada" o a algunas de sus propiedades, interpretaciones, etc. A partir del análisis de las tareas hemos encontrado los siguientes términos: derivada, incremento en y, incremento en x, cociente incremental, representa incremento en x e y, continuidad-derivabilidad, razón media, fórmulas de derivación, derivación logarítmica, derivadas sucesivas, regla de L'Hopital, puntos críticos, extremos relativos, máximo/a, mínimo/a, máximo local/relativo, mínimo local/relativo, intervalos de crecimiento y decrecimiento, puntos de inflexión, intervalos de concavidad / cóncava positiva y convexidad / cóncava negativa, esboce/trace la gráfica/ representa gráficamente, recta tangente, recta normal, segmento tangente, segmento normal, segmento subagente, segmento subnormal, polinomio de Taylor, polinomio de Maclaurin, aproxima por polinomios. Para facilitar la obtención de conclusiones más representativas, consideramos pertinente agruparlos por características afines, obteniendo las siguientes subcategorías de términos:

- **Derivada:** derivadas sucesivas, reglas de derivación, derivación logarítmica.
- **Incremento:** Incremento en x, incremento en y, cociente incremental, razón media, cociente incremental
- **Continuidad-derivabilidad**.
- **Regla de L´Hopital**.
- **Características de las funciones:** puntos críticos, extremos relativos, máximo/a, mínimo/a, máximo local/relativo, mínimo local/relativo, punto de inflexión, intervalo de crecimiento, intervalo de decrecimiento, intervalos de concavidad / cóncava positiva y convexidad / cóncava negativa.

- **Representa gráficamente:** esboza/trace la gráfica, representa incrementos.
- **Rectas tangentes:** recta tangente, recta normal, segmento tangente, segmento normal, segmento subagente, segmento subnormal.
- **Aproxima por polinomios:** Aproxima por polinomios, Polinomio de Taylor, Polinomio de Maclaurin.

3.1.2 Modos de uso

Esta categoría indaga en los problemas que dieron origen y en las necesidades que atiende el concepto de derivada, es decir, se buscan respuestas para el interrogante ¿a qué cuestiones da respuesta este concepto? Se incluyen los tipos de problemas que se resuelven mediante el uso de derivadas, y los fenómenos que organiza, es decir pensamos en aquellos contextos o modos de usos y fenómenos que dan sentido a la derivada. Para ello hemos considerado las siguientes subcategorías de análisis:

- **Variación**: consideramos aquí aquellas tareas que implican interpretar o considerar la derivada como razón de cambio, velocidad, o todo lo referente con la variación.
- **Estudio de derivabilidad:** consideramos aquí todas las tareas relacionadas con el estudio de la derivabilidad de las funciones o problemas que relacionen la derivabilidad con la continuidad.
- **Cálculo de derivadas (por reglas de derivación):** consideramos aquí, todas las tareas que involucren el cálculo de derivadas utilizando directamente reglas de derivación, el cálculo de derivadas sucesivas y tareas que involucran utilizar derivación logarítmica.
- **Optimización de funciones:** para esta subcategoría consideramos todas las tareas que utilizan derivadas para la optimización de funciones, esto es, problemas que impliquen la maximización o minimización de las mismas, encontrar los valores máximos y mínimos.
- **Caracterización de funciones:** consideramos aquí todas las tareas que involucran el estudio de características de las funciones, tales como: puntos críticos, máximos, mínimos, de inflexión, intervalos donde crece o decrece, intervalos donde la curva que representa la función es cóncava o convexa. También consideramos aquellas tareas que solicitan grafi-

car una función conociendo algunas de las características antes mencionadas.

- **Determinación de rectas tangentes y normales:** incluimos aquí las tareas que proponen encontrar la recta secante, tangente o normal a una curva dada bajo ciertas condiciones, como por ejemplo, ser paralela a otra recta dada.
- **Aproximación polinómica de curvas:** consideramos aquí las tareas que involucren la utilización de polinomios de Taylor o Maclaurin de manera directa, para problemas de aproximación.
- **Indeterminaciones de límites:** consideramos aquí las tareas que involucren utilizar Regla de L´Hopital para resolver límites indeterminados.

3.1.3 Las situaciones en las que se aplica

Siguiendo el marco de estudio PISA, retomado por Rico (2016), consideramos cuatro tipos de situaciones para analizar:

- **Situaciones Personales**: se refieren a problemas enfocados en actividades cotidianas de los estudiantes.
- **Situaciones Laborales (y educativas):** están centradas en el mundo del trabajo o del entorno educativo.
- **Situaciones Sociales**: se refieren a situaciones de su entorno social, aspectos de la comunidad local, nacional o global.
- **Situaciones Científicas**: responden a cuestiones relacionadas con la ciencia y la tecnología. Esta última categoría la subdividimos en tres categorías de análisis:
    - **Científico-matemáticas**: se incluyen aquí situaciones comprendidas en el mundo de la matemática (intramatemáticas), es decir, descontextualizadas.
    - **Científico-físicas**: se incluyen aquí situaciones que tengan que ver con el mundo físico, por ejemplo, estudio de la velocidad de un móvil.
    - **Científico-biológicas**: se incluyen aquí las tareas vinculadas con la biología o la bioquímica, por ejemplo, el estudio del crecimiento de una población de bacterias.

4. Análisis de resultados

En base a los datos recogidos elaboramos tablas y gráficos estadísticos, que dan cuenta de la información obtenida por categoría de análisis considerada y por asignatura, a los fines de comparar los resultados.

Términos

La Imagen 2 representa, para cada una de las asignaturas (carreras de Ingeniería por un lado y de Bioquímica por otro), el porcentaje de ítems analizados en los que se identifica cada una de las subcategorías de términos detalladas en la metodología.

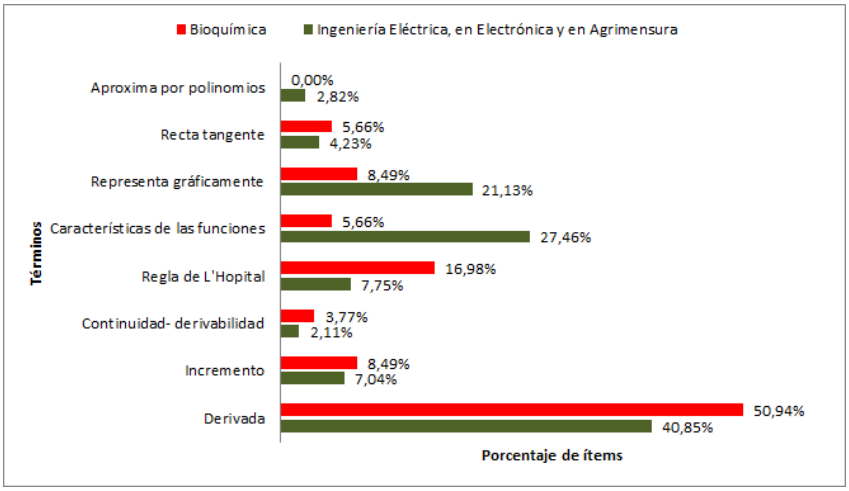


Imagen 2. Porcentaje de ítems en los que se identifica cada término.

Aclaramos que, para el conteo, hemos considerado los términos tanto en su expresión coloquial como simbólica, por ejemplo: derivada, f ’(x), y´ para referirnos al termino derivada.

Cabe destacar que, en algunos casos, en un mismo ítem se identificaron dos términos diferentes a la vez. Por ejemplo, la Imagen 3 muestra una tarea en la que encontramos los términos “Características de las funciones” y “Representa gráficamente”.

1) Hallar los valores de "c"en el intervalo en los que $f'(c)=0$, representando gráficamente las situaciones propuestas:

a) $f(x)=x^2-3x+2$ en el intervalo $(0;3)$

b) $f(x)=x^4-x^2$ en el intervalo $(-2;2)$

Imagen 3. Tarea 1, TP5, CDII.

A partir de los datos recogidos, podemos decir que, para ambas carreras, el término más frecuente es el de derivada, con un 40,85% para las carreras de Ingeniería y un 50,94% para las carreras de Bioquímica, seguido en el caso de las carreras de Ingeniería, por las Características de funciones con un 27,46%, y regla de L'Hopital, para Bioquímica, con un 16,98%. Cabe destacar que la diferencia más significativa en relación a las dos asignaturas se da en los términos características de funciones y representa gráficamente con una diferencia de 21,8% y 12,64% respectivamente, siendo mayor la aparición de los mismos en las carreras de Ingeniería.

Modos de uso

La Imagen 4 ilustra, para cada una de las asignaturas según carreras, el porcentaje de ítems analizados en los que se identifica cada una de las subcategorías de modos de uso detalladas en la metodología.

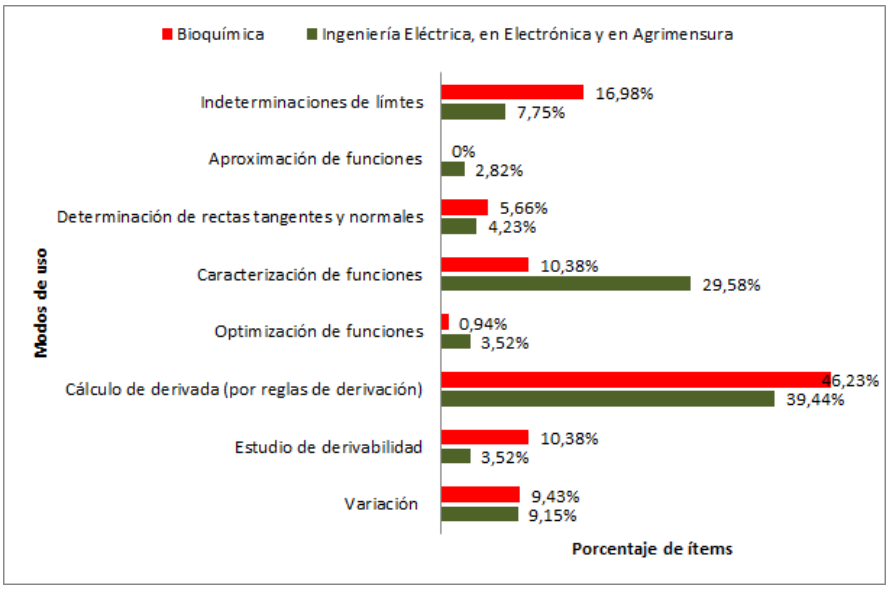


Imagen 4. Porcentaje de ítems en los que se identifica el modo de uso.

A partir de la información brindada por el gráfico, podemos desatacar que las cuestiones que más figuran en los ítems son las relacionadas con el cálculo. Para las Ingenierías predomina el cálculo de derivadas utilizando reglas de derivación con un 39,44%, seguido del estudio de las características de las funciones con un 29,58% y cuestiones relacionadas con la variación con un 9,15%. Para la carrera de Bioquímica predominan también, con un 46,23%, el cálculo de derivadas por reglas

de derivación, seguido del cálculo de límites indeterminados con un 16,98% y el estudio de derivabilidad y características de funciones con un porcentaje común de 10,38%. La diferencia más notoria entre carreras se destaca en la subcategoría caracterización de funciones, siendo más frecuente en tareas correspondientes a carreras de ingeniería que para Bioquímica. Para ambas carreras se destacan escasos ítems en los que se atiende a cuestiones vinculadas con la optimización de funciones y relacionadas a la aproximación de funciones por polinomios de Taylor, esta última no presentándose en ninguna tarea en el caso de la carrera Bioquímica.

Situaciones

En relación a las situaciones en las que se enmarcan los ítems analizados, la Imagen 5 representa las mismas para cada una de las carreras.

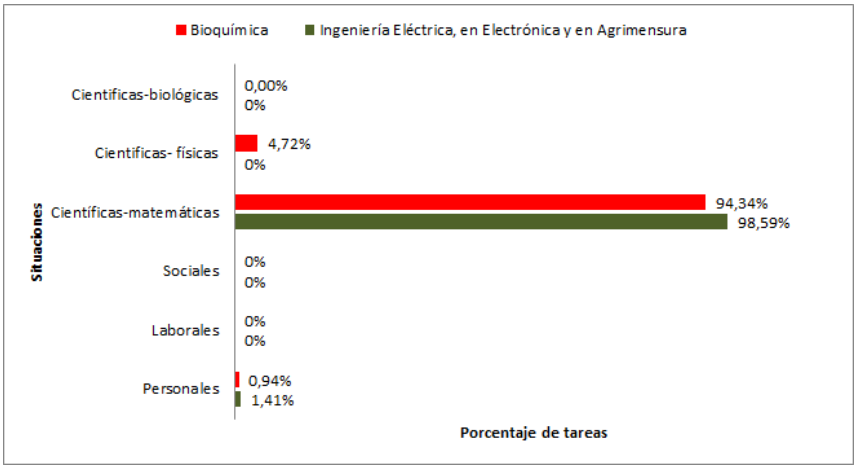


Imagen 5. Porcentaje de ítems en los que se identifican las situaciones.

Si bien hemos considerado en esta categoría seis variables a analizar, podemos notar que algunas de ellas no se presentan en ninguna tarea, es decir no hay ítems que se enmarquen en ciertos tipos de situaciones. Según los resultados obtenidos podemos ver que predominan las situaciones científicas matemáticas para ambas asignaturas, con un total de 140 ítems que representan un 98,59 % para las ingenierías y 100 ítems que representan un 94,34% para Bioquímica, el segundo lugar lo ocupa en Bioquímica las situaciones científicas- físicas con alrededor del 5%, siendo este tipo de situaciones nula en Ingenierías. Estos resultados evidencian que se presenta a la derivada como un concepto cuya aplicabilidad está dentro de la propia matemática, desvinculándola de su uso en la vida real.

5. Reflexiones

El presente estudio interpretamos que aporta herramientas didácticas a los docentes para la selección adecuada de tareas, esta consideración se ajusta a nuestra visión del aprendizaje como construcción de significado. Otra cuestión a destacar es la potencialidad del sistema de categorías utilizado para realizar un análisis pertinente de las tareas.

A partir de los datos obtenidos y de su análisis detectamos que en las tareas propuestas en las guías de trabajos prácticos analizadas se atiende mayoritariamente al problema del cálculo de las derivadas utilizando reglas de derivación, en un contexto algebraico-numérico, en situaciones científicas matemáticas, es decir, en su mayoría descontextualizadas. En definitiva, hallamos evidencias del predominio de lo que algunos autores denominan: *el problema de la algebrización del cálculo diferencial*, entendiendo este problema cuando "promueve un enfoque reduccionista y mecánico del cálculo a través de una excesiva manipulación algebraica" (Contreras et al., 2003, como se citó en Jiménez Fernández, 2017, p.61). Esta cuestión, consideramos podría superarse al utilizar como recurso el software Geogebra, en el modo cálculo simbólico (CAS), para el cálculo de las derivadas y evitaría este trabajo mecanicista y algorítmico.

En relación a los modos de uso, consideramos adecuado incluir tareas en contextos de tipo aplicado en relación con las especificidades de cada una de las carreras, por ejemplo, tareas en contextos de tipo geométrico para la carrera Ingeniería en Agrimensura. Además, en cuanto a los fenómenos que organiza la derivada, sería conveniente atender con mayor prioridad a la necesidad de cada formación profesional, por ejemplo, para el caso de Bioquímica, incorporar tareas relacionadas al fenómeno de variación; para Ingeniería en Agrimensura, el de aproximación polinómica de curvas.

En cuanto a las situaciones, se presentan muy alejadas de la realidad del estudiante, y por consiguiente se caracterizan por ser más abstractas, por lo que consideramos conveniente incluir aquellas cuestiones personales, educativas o laborales y de la comunidad, ya que resultarán más accesibles para su comprensión y abordaje al iniciar el tratamiento del tema.

Finalmente, consideramos que incluir en las guías prácticas tareas en distintos contextos, brindando experiencias con los distintos fenómenos y en situaciones cercanas a la realidad del estudiante que propicien vivenciar la utilidad e importancia

del concepto de derivada, contribuiría a potenciar la comprensión del concepto de la derivada en su pluralidad de sentidos.

6. Bibliografía

Jiménez Fernández, Antonio (2017): "Significados de la derivada en las pruebas de evaluación de bachillerato para el acceso a la universidad", *Tesis de Maestría,* Universidad de Granada. Disponible en https://fqm193.ugr.es/media/grupos/FQM193/cms/TFM_JIMENEZFERNANDEZ.pdf

Rico Romero, Luis. (2016): "Significados de los Contenidos Matemáticos" en Rico Romero, Luis y Moreno Verdejo, Antonio (Coord.) (2016): *Elementos de didáctica de la matemática para el profesor de secundaria*, 153-172, Difusora Larousse, Ediciones Pirámide.

Ruiz-Hidalgo, Juan F. (2016): "Sentido y modos de uso de un concepto" en Rico Romero, Luis y Moreno Verdejo, Antonio (Coord.) (2016): *Elementos de didáctica de la matemática para el profesor de secundaria*, 139-151, Difusora Larousse, Ediciones Pirámide.

Vargas, María F. (2017): "Significado que le atribuyen los futuros profesores al concepto de derivada de una función en un punto", *Tesis de maestría,* Universidad de Granada.

Vargas, María F, Fernández-Plaza, José A. y Ruiz-Hidalgo, Juan F. (2020a): "La derivada en los libros de texto de 1º de bachillerato: Un análisis a las tareas propuestas", AIEM - *Avances de Investigación en Educación Matemática*, 18, 87–102. Disponible en http://funes.uniandes.edu.co/23756/1/Vargas2020La.pdf

Vargas, María F, Fernández-Plaza, José A. y Ruiz-Hidalgo, Juan F. (2020b): "Significado de derivada en las tareas de los libros de 1º de Bachillerato", Bolema: Boletín de Educación Matemática, 34 (68), 911-933. Disponible en https://www.scielo.br/j/bolema/a/HwRNvPZqYnkLVhZkDZzBmyp/?lang=es&format=pdf

Sentidos de las Razones Trigonométricas

SABINA CAPITANELLI
sabicapitanelli@gmail.com
SILVIA BERNARDIS
silvia.bernardis@gmail.com
I.S.P.I. N° 9133 - Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC- UNL)

Resumen

El presente estudio se realiza en el marco del trabajo final integrador de la Especialización en Didáctica de la Matemática (FHUC-UNL). El tema que nos ocupa es el tratamiento del tema razones trigonométricas en la escuela secundaria, específicamente caracterizar los sentidos y modos de uso que se priorizan.

En esta comunicación presentaremos un análisis de las tareas propuestas por los textos escolares. La muestra seleccionada corresponde a aquellos que utilizan los docentes de nivel secundario de la ciudad de Gálvez (provincia de Santa Fe).

Los conceptos matemáticos se comprenden en tanto se piensan en su plenitud de sentidos, por lo que a través de este estudio esperamos contribuir con la labor docente de selección de tareas para el tratamiento del tema.

Palabras clave: razones trigonométricas / sentido / textos escolares

Introducción

Como docentes de los cursos de articulación y del primer año de las carreras de nivel universitario, observamos que los estudiantes utilizan estrategias algebraicas para abordar la resolución de triángulos rectángulos, sin conocer el significado de cada una de las variables involucradas y menos aún, las relaciones que se establecen entre ellas, lo que redunda en producciones carentes de sentido. Coincidimos con Martín-Fernández et al. (2019) cuando mencionan que la trigonometría es una parte de las matemáticas que es difícil entender para los estudiantes y ello, ocasiona un bajo rendimiento en el dominio matemático universitario.

En esta comunicación presentaremos el análisis de los sentidos y modos de uso que le confieren los textos escolares empleados por los docentes de la ciudad de Gálvez (Santa Fe-Argentina) a las razones trigonométricas, utilizando los aportes de Ruiz Hidalgo (2016) y Ruiz Hidalgo et al. (2022). La visión de sentido que proponen estos autores, es muy cercana a la que Freudenthal defiende, en la que los conceptos matemáticos son los modos de organización de los fenómenos para construir nuevos conceptos. Las personas que aprenden, parten de fenómenos que permiten experimentar determinado concepto de manera que tenga sentido y sea utilizable en nuevas situaciones en las que necesite del mismo (Puig, 1997).

Marco teórico y metodología

La trigonometría se inicia en la escuela secundaria obligatoria con el objetivo de resolver problemas de triángulos rectángulos aplicando alguna de las tres razones trigonométricas básicas: seno, coseno y tangente. Previo al abordaje del tema se retoman cuestiones geométricas tales como: ángulos, clasificación de ángulos convexos, triángulos, clasificación de triángulos, suma de ángulos interiores de un triángulo, semejanza de triángulos, teorema de Thales, teorema de Pitágoras, entre otros. Además, coincidimos con Cruz Márquez (2018) cuando menciona que, con frecuencia los docentes utilizan mnemotecnias como ser SOHCAHTOA, la que asocia de forma acróstica las definiciones para el seno (SOH: seno-opuesto-hipotenusa), coseno (CAH: coseno-adyacente-hipotenusa) y tangente (tangente-opuesto-adyacente) de un ángulo agudo en un triángulo rectángulo, evidenciando que las razones trigonométricas son vistas como cocientes entre las longitudes de los lados de triángulos rectángulos. En cierta manera, se utiliza una estrategia algebrizada que consiste en la resolución de una ecuación. Según Montiel (2013), el dis-

curso trigonométrico escolar ha convertido a las razones trigonométricas en el proceso aritmético de dividir las longitudes de los lados de un triángulo, es decir sólo una técnica para encontrar el valor faltante.

A partir de lo observado en diversas investigaciones sobre la enseñanza de la trigonometría en el nivel secundario, Montiel y Jácome (2014) llevaron a cabo un análisis del discurso Matemático Escolar (dME) en libros de texto del nivel secundario mexicano para identificar un posible origen del significado lineal construido por los profesores. Tal significado hace referencia a la interpretación errónea que consiste en suponer que a variaciones constantes de las amplitudes de los ángulos, corresponden variaciones constantes de las longitudes de los lados y viceversa. Los autores mencionan que en la trigonometría abordada desde la escuela no se presentan actividades y explicaciones que permitan reconocer e identificar que lo trigonométrico está en la naturaleza de la relación ángulo-distancia y, por lo tanto, esta característica constituye un espacio para que se manifieste la linealidad.

Además, Abonia y Miranda (2017) sostienen que, una de las problemáticas en el estudio del tema, se refleja cuando se aplican patrones de enseñanza que necesitan de un proceso memorístico, rutinario y mecánico, sin ningún sentido ni utilidad para los estudiantes.

Para el presente estudio, asumimos el enfoque teórico propuesto por Freudenthal basado en una la Educación Matemática Realista (EMR), donde uno de los objetivos de la educación escolar es la constitución de objetos mentales para la adquisición de los conceptos. “La contraposición objeto mental / concepto que plantea Freudenthal puede verse como la consecuencia de considerar a las personas que conciben o usan las matemáticas frente a las matemáticas como disciplina o conjunto de saberes histórica, social o culturalmente establecidos” (Puig, 1997, p.16).

Para lograr la constitución de los objetos mentales es necesaria la identificación del sentido de los conceptos matemáticos. Puig (2001) sostiene que para una noción matemática determinada, la totalidad de usos de esa noción en todos los contextos constituye el campo semántico de la noción, su significado enciclopédico. Un sujeto particular, cuando realiza una actividad (en la clase de matemática o en la vida cotidiana) que pone en juego esa noción no se desenvuelve en la totalidad de los usos producidos en la cultura, sino en su campo semántico personal, que ha ido elaborando produciendo sentido en situaciones o contextos que le exigían nuevos usos para la misma. Estos sentidos producidos se convierten en significados si la interpretación es afortunada.

De acuerdo con Rico (2016), el significado de un concepto matemático escolar viene dados por los siguientes componentes:

- Una estructura conceptual: identifica los aspectos formales y los cognitivos con que se caracterizan y describen los contenidos. Los aspectos formales se establecen en términos de nociones, conceptos, propiedades, razonamientos y demostraciones matemáticas.
- Los sistemas de representación: sus categorías identifican los sistemas de reglas y notaciones, símbolos, imágenes y grafismos abstractos que expresan y hacen presente las correspondientes nociones y conceptos de los contenidos en estudio
- Sentidos y modos de uso: corresponden a un conjunto de situaciones, contextos, fenómenos y modos de uso que permiten comprender el dominio matemático del concepto.

Para esta comunicación, nos centramos en el último componente y adaptaremos al tema en estudio los aportes de Ruiz Hidalgo (2016) y Ruiz Hidalgo et al. (2022), quienes consideran el sentido de un concepto matemático como elemento central que organiza la enseñanza del conocimiento escolar. Esta noción de sentido matemático que ofrecen los autores, proporciona por un lado una organización fenomenológica del contenido matemático escolar y por otro, subrayan la importancia de la funcionalidad de la matemática escolar para promover las competencias matemáticas defendidas en los estudios PISA. Además, reúnen tres cualidades primordiales:

> [...] su carácter idiosincrático, es decir, dependiente del que aprende; comprende una diversidad de capacidades relacionadas, que permitan actuar con flexibilidad en situaciones en las que se aplica el contenido; y es posible estudiar las componentes que deben actuar de manera coordinada, para delimitar una cierta definición del aprendizaje final deseable, que será alcanzado en diverso nivel y profundidad por cada sujeto. (Ruiz Hidalgo et al., 2022, p.59)

Tomando en consideración este marco teórico, investigaremos acerca de los sentidos y modos de uso que le conceden los libros de textos utilizados por los docentes de Gálvez a las razones trigonométricas. Montiel (2005) menciona que “el libro de texto constituye para el profesor una fuente de recursos tanto para las explicaciones de clase como para el conjunto de ejercicios a resolver en el salón, para llevar tarea o para usarse en la evaluación” (p.30). Fiallo (2010) agrega que los libros de texto suelen adoptar posiciones tradicionales, centrados en enseñar conceptos, propiedades y aplicaciones al cálculo de elementos de triángulos o de distancias

inaccesibles y, en contadas ocasiones, hacen uso de las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías. Por otra parte, Montes et al. (2022) mencionan que un gran mediador del aprendizaje con sentido es el libro de texto, debido a que su propia organización suele conducir a una visión estática y acabada del contenido y a una secuencia parcelada de temas y tareas. Además, hace referencia a que no ofrecen una visión holística que el docente ha de tener del currículo, promoviendo así una construcción reduccionista y fragmentada del conocimiento matemático.

La metodología empleada para este estudio es un análisis documental de características descriptivas y más específicamente, un análisis didáctico de tareas con una muestra de cinco libros de textos mencionados por seis docentes de Gálvez, estos datos fueron recabados en entrevistas realizadas en forma individual.

Objetivo de la investigación

Caracterizar los sentidos y modos de uso de las razones trigonométricas, en los textos escolares mencionados por los docentes de las instituciones educativas de la ciudad de Gálvez.

En la Imagen 1 presentamos las portadas de los libros y en la Tabla 1, los datos detallados de los textos de la muestra.



Imagen 1: portada de los libros de textos analizados.

Primer Autor	**Año**	**Título**	**Editorial**
Berio, Adriana	2009	*Matemática 1 Activa*	Puerto de Palos
Boccioni, Mariela	2017	*Nuevo Activados matemática 4*	Puerto de Palos
Effenberger, Pablo	2012	*Matemática 4/3*	Kapelusz
Effenberger, Pablo	2017	*Matemática III 2° Secundario CABA*	Kapelusz
Mendoza, Juan	2018	*Entre números IV*	Santillana

Tabla 1: datos de los libros de texto.

Los libros se caracterizan por estar divididos en capítulos que abordan diferentes contenidos conceptuales con ejemplificaciones de tareas resueltas. Posteriormente ofrecen ejercitación y problemas (en un primer momento) para, finalmente, incorporar tareas de aplicación a otros campos de conocimiento o a la vida cotidiana.

La Tabla 2 muestra la cantidad de tareas con los respectivos ítems que analizamos y además, la posición donde se ubican en cada libro de texto. Cabe mencionar que adoptamos el formato Editorial (año) para identificar los textos, tal como lo mencionaron los docentes en las entrevistas.

Posición de la Tarea	**Cantidad de tareas e ítems propuestos por libro de texto**									
	Puerto de Palos (2009)		Puerto de Palos (2017)		Kapelusz (2012)		Kapelusz (2017)		Santillana (2018)	
	Tareas	Ítems	Tareas	Ítems	Tareas	Ítems	Tareas	Ítems	Tareas	Ítems
Luego del desarrollo conceptual	8	46	8	82	15	79	14	71	7	14
En el apartado de revisión	3	13	11	89	6	22	4	13	5	18
Total	11	59	19	171	21	101	18	84	12	32
Total de ítems analizados: 447										

Tabla 2: tareas e ítems por libro de texto.

Categorías y resultados

A continuación, describimos las categorías y los resultados obtenidos. Las mismas fueron adaptadas y reformuladas de Ruiz Hidalgo (2016) para el tema que nos proponemos analizar.

- ***Los términos***: palabras que aparecen en el enunciado de los ítems, aquella cuestión que solicita hallar la tarea. Ya sea en referencia directa a las razones trigonométricas o bien a objetos, nociones u otras cuestiones en las que están involucradas indirectamente.

En el análisis de los textos localizamos dieciséis términos que hacen referencia a la aplicación de las razones trigonométricas en las tareas que proponen los libros de textos, ellos son: ángulos, lados (altura, distancia, longitud), razón, razones, relación, variación, perímetro, área, resolver, calcular, encontrar el valor faltante, verificar igualdades y calcular expresiones.

El gráfico de barras de la Imagen 2, resume los porcentajes en los que aparecen los términos identificados en cada uno de los ítems, que proporcionan diferentes acepciones que delimitan y constituyen la descripción semántica de las razones trigonométricas. Los datos son extraídos de las tareas propuestas en cada uno de los textos. Cabe aclarar que agrupamos términos afines, dado que en el enunciado de la tarea evocaba al mismo cálculo y además, que los porcentajes se refieren al total de ítems analizados en cada libro. Por ejemplo: en el libro Puerto de Palos (2009) el 11,9% de los ítems requiere hallar la amplitud de un ángulo.

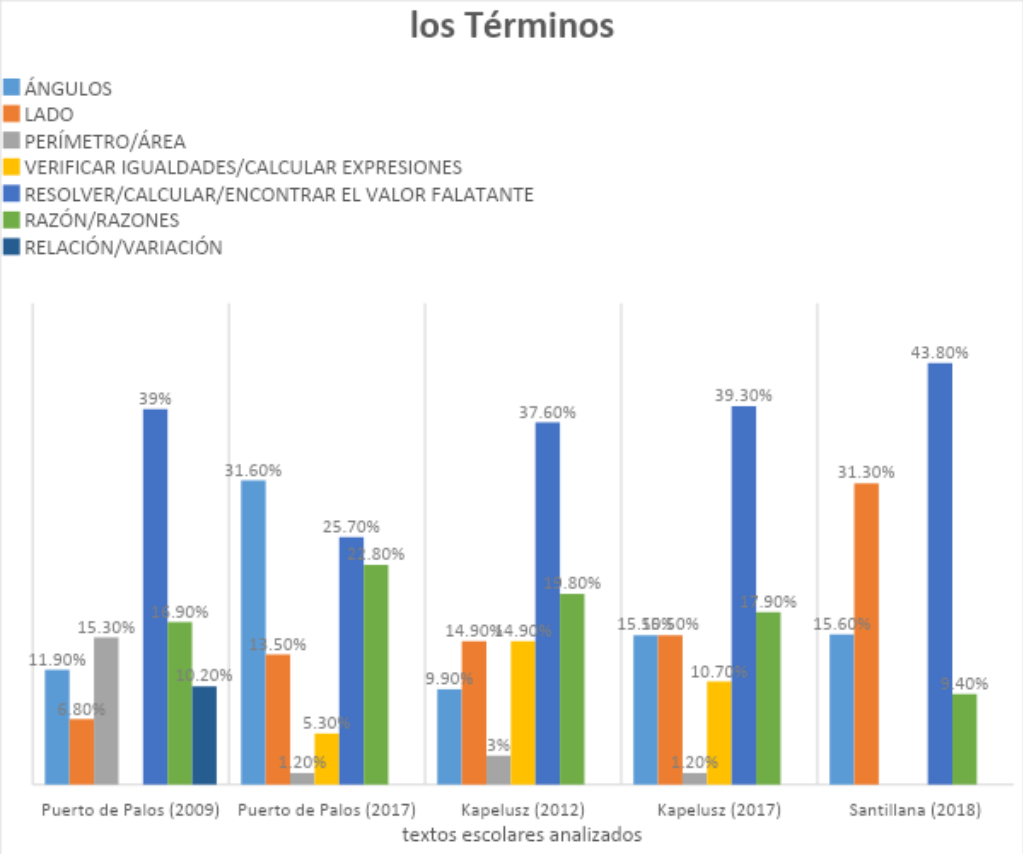


Imagen 2: términos que dan sentido a las razones trigonométricas.

Como observamos en la Imagen 2, los términos que más aparecen en las tareas de los libros de textos son: completar el valor faltante, ángulo, lado y razón.

Los términos mencionados hacen referencia a tareas de cálculo de la razón, de la longitud de un lado del triángulo rectángulo o la amplitud de sus ángulos agudos (o todos los elementos que faltan).

- ***Los contextos:*** en este caso, reformulamos la propuesta de Ruiz Hidalgo (2016) y la adaptamos al tema de estudio. Interpretamos contexto como el campo de aplicación del objeto matemático, es decir, al dominio en el que se plantea la tarea. En su resolución se utilizan: conceptos, nociones, propiedades, relaciones, herramientas y reglas propias de ese dominio. Tras el análisis abordado detectamos que las tareas propuestas se agrupan en cuatro tipos de contextos.
- **Numérico**: ítems planteados para utilizar herramientas aritméticas en su resolución, como por ejemplo: el cálculo del valor de la razón dados las medidas de los tres lados, un ejemplo de tarea de este tipo se muestra en la Imagen 3.

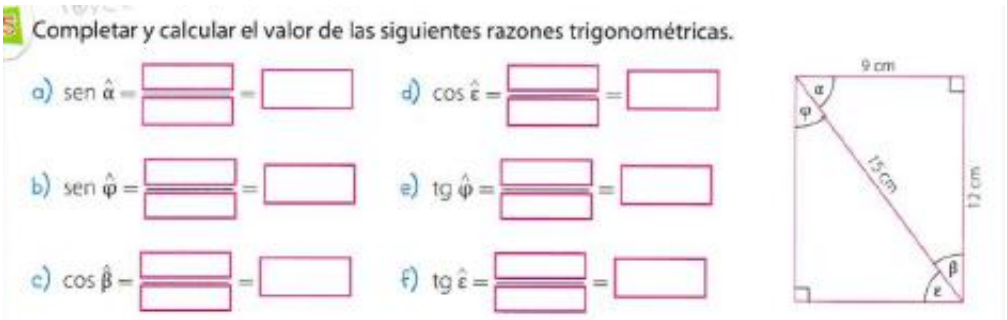


Imagen 3: ejemplo de tarea en el contexto numérico.

- **Algebraico**: ítems planteados para utilizar herramientas algebraicas, reemplazan los valores y la incógnita en la fórmula para el cálculo del valor faltante (longitud del lado o amplitud del ángulo), en algunos casos, los datos y el valor faltante están explicitados en el enunciado, en otros se representan en una figura geométrica. Como por ejemplo la tarea que se muestra en la Imagen 4.

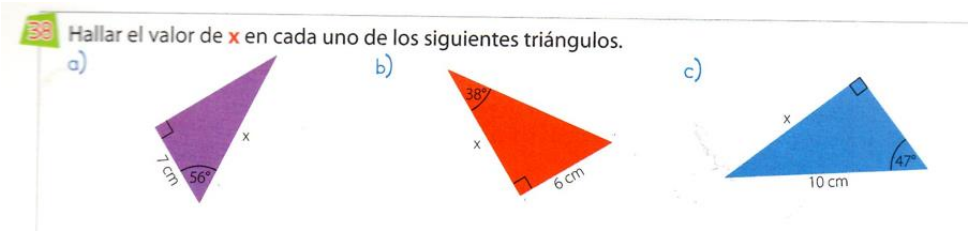


Imagen 4: ejemplo de tarea en el contexto algebraico.

El libro de texto más mencionado por los docentes de Gálvez, además de priorizar este tipo de tareas, expresa claramente los pasos algebraicos para obtener el valor deseado, ya sea la longitud del lado faltante o la amplitud de un ángulo agudo.

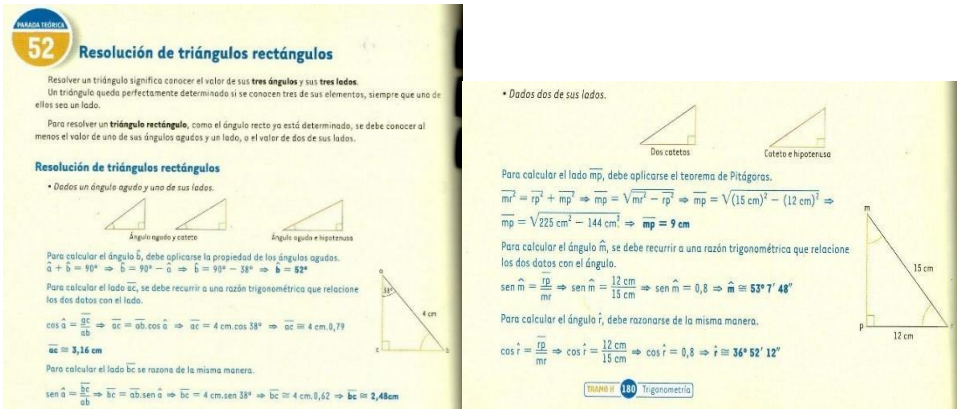


Imagen 5: propuesta de resolución del texto Puerto de Palos (2009).

- **Geométrico**: ítems planteados en el que los estudiantes deben utilizar nociones y conceptos geométricos en su resolución, como por ejemplo, la tarea que se muestra en la Imagen 6.

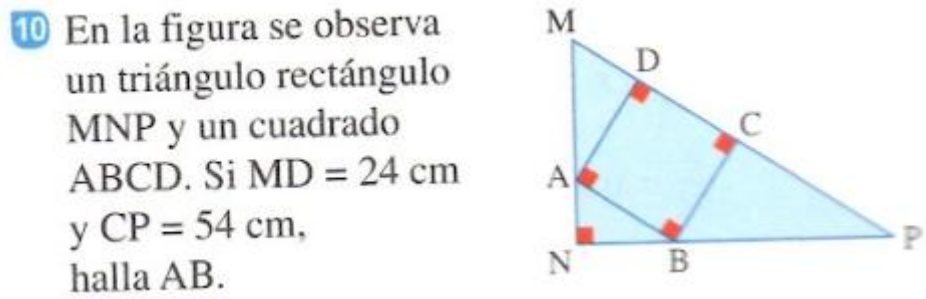


Imagen 6: ejemplo de tarea en el contexto geométrico.

- **Aplicado**: ítems donde las razones trigonométricas se utilizan para resolver problemas de la vida cotidiana o de otros campos del conocimiento.

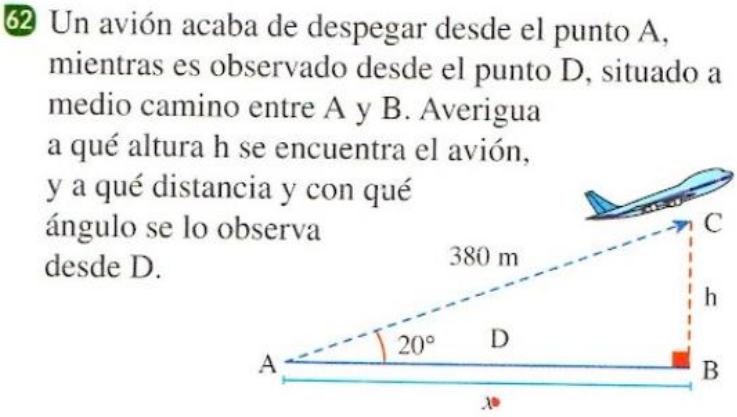


Imagen 7: ejemplo de tarea en el contexto aplicado.

El gráfico de barras que presentamos en la Imagen 8, resume los porcentajes de los distintos tipos de contextos que encontramos en los ítems propuestos en los textos escolares analizados.

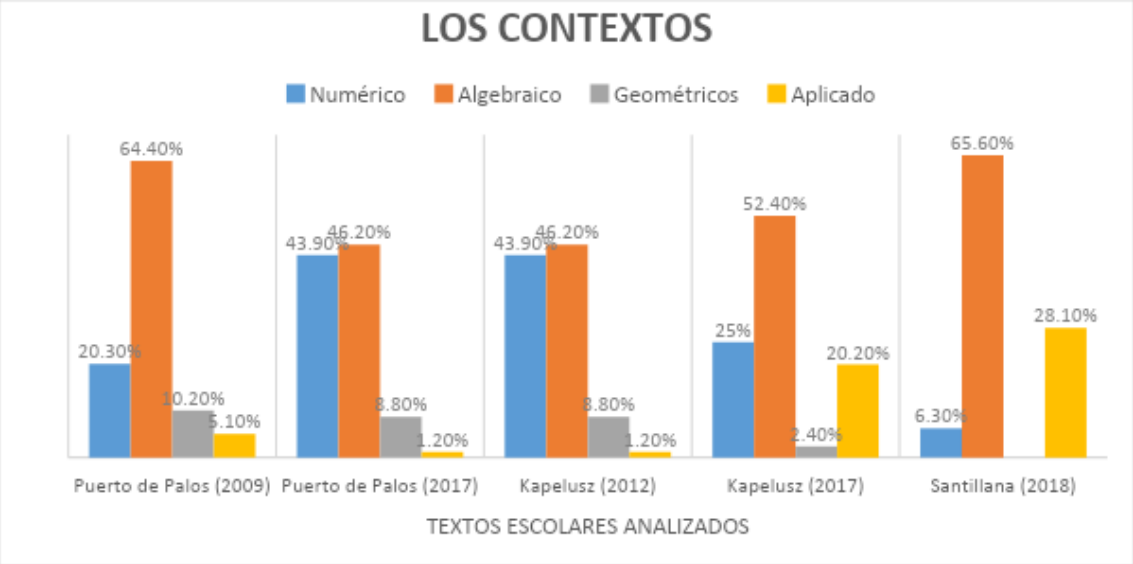


Imagen 8: contextos que dan sentido a las razones trigonométricas

El contexto priorizado en los libros analizados es el algebraico, como observamos en la Imagen 8, en algunos textos, como Puerto de Palos (2017) y Kapeluz (2012), el contexto numérico es utilizado prácticamente en la misma cantidad de ítems que el contexto algebraico. El texto de la editorial Santillana es el que propone más tareas en el contexto aplicado. En los cinco libros los problemas en el contexto aplicado se presentan al finalizar el tema. Una cuestión importante a destacar es que el contexto geométrico es el menos frecuente en todas las propuestas de los autores.

- ***Los fenómenos***: esta componente se relaciona con el análisis fenomenológico propuesto por Freudenthal, consiste, por un lado, en identificar las razones que dieron origen al concepto y, por otro a qué otros uso se extendió a lo largo de la historia de la humanidad. En los textos encontramos los siguientes fenómenos:
    - Cálculo de distancias accesibles e inaccesibles.
    - Cálculo de amplitudes de ángulos.
    - Cálculo de trayectorias y rumbos.
    - Cálculo de perímetros y áreas de figuras resolubles por triangulación.

A continuación, en la Imagen 9, ejemplificamos con tareas de los libros donde observamos los diferentes fenómenos mencionados.

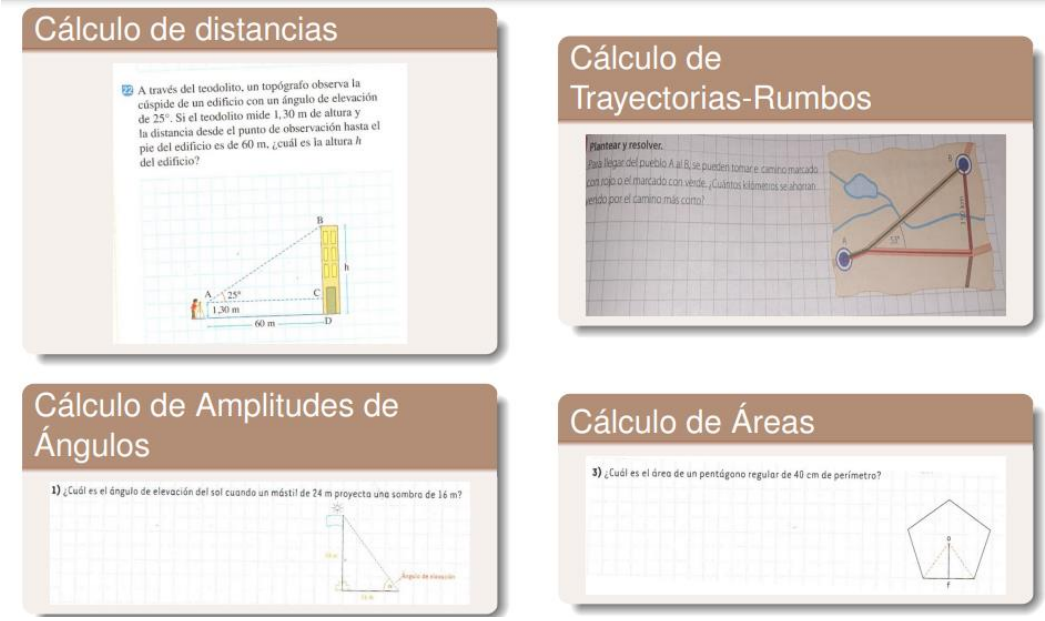


Imagen 9: fenómenos detectados en los textos analizados.

En la Imagen 10, presentamos el porcentaje de cada uno de los fenómenos detectados en los ítems propuestos por los textos.

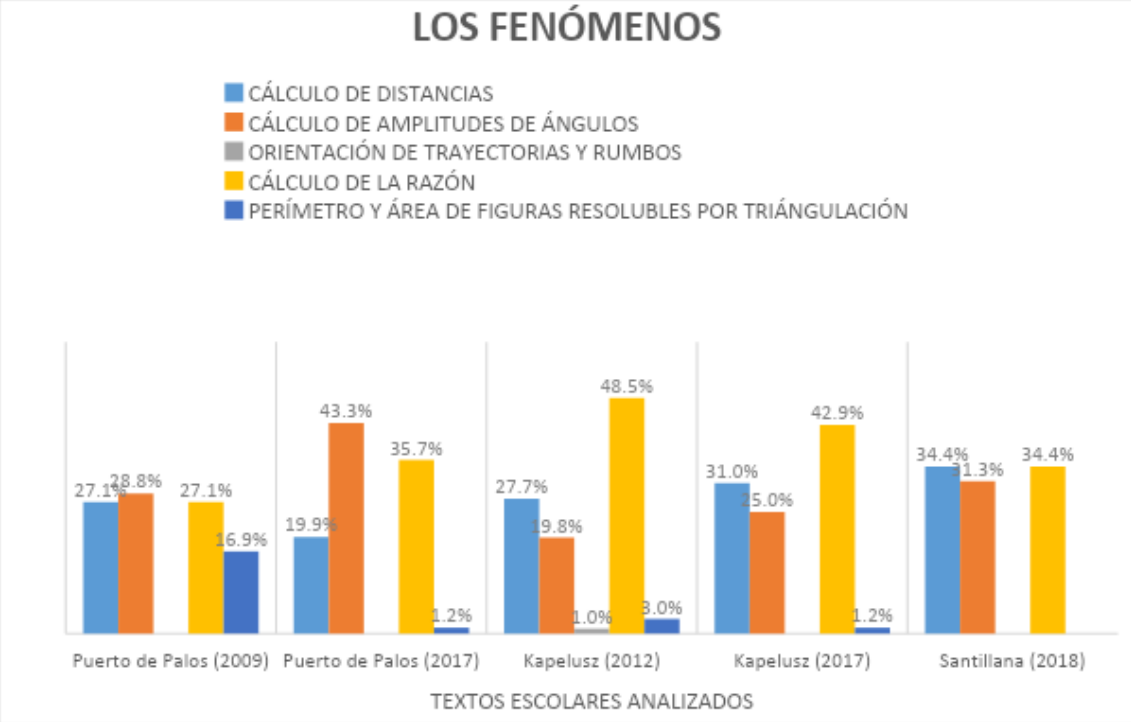


Imagen 10: fenómenos que dan sentido a las razones trigonométricas.

Los fenómenos más frecuentemente detectados son: el cálculo de distancias y de amplitudes de ángulos; y el cálculo de la razón. La mayoría de las tareas que proponen los libros de textos se basan en estos cálculos. El fenómeno de cálculo de orienta-

ción de trayectorias y rumbos, se encuentra ausente en las propuestas; y el de medición de perímetro y áreas de figuras resolubles por triangulación se aborda en el libro de Puerto de Palos (2009) y en los demás libros se encuentra prácticamente ausente.

Es oportuno destacar que, solamente Kapelusz (2012) aborda las razones trigonométricas desde estos cuatro fenómenos, siendo Santillana (2018) el libro que utiliza la menor cantidad de estos fenómenos en la propuesta de sus tareas.

- ***Las situaciones***: adoptamos el marco del estudio PISA (OECD, 2016) donde se define que una situación es una tarea matemática ligada al mundo del estudiante en la cual se aplica un concepto matemático. Se definen las siguientes cuatro categorías.
- ***Situaciones personales***: cuando la tarea está relacionada con actividades diarias que realizan los estudiantes, por ejemplo, los juegos, los deportes, la comida o la economía personal.
- ***Situaciones laborales o escolares***: que son situaciones propias del entorno de trabajo o del propio centro escolar como, por ejemplo: las acciones de medir, ordenar, diseñar inventarios, planos, entre otras.
- ***Situaciones públicas o sociales***: se refieren a aquellas en las que se observan aspectos de su entorno social, referidas a la comunidad como, por ejemplo: transporte público, problemáticas demográficas, políticas gubernamentales, medios de comunicación, entre otras. Los problemas ponen el acento en la perspectiva comunitaria.
- ***Situaciones científicas***: se refieren a aquellas situaciones donde la matemática se aplica a cuestiones del mundo natural y también, a cuestiones y temas relacionados con la ciencia y la tecnología. Por ejemplo, se podrían incluir áreas como astronomía, arquitectura, agrimensura, aeronáutica, navegación, cartografía, ingeniería y también, el propio mundo de la matemática. En esta categoría incluimos las de tipo científicas matemáticas y las científicas extramatemáticas, como ejemplificamos en la Imagen 11.

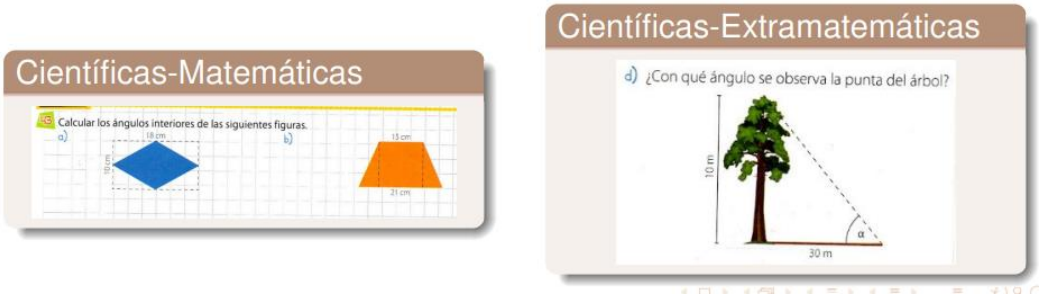


Imagen 11: situaciones de tipo científicas que encontramos en los textos analizados.

A continuación, en la Imagen 12, presentamos los porcentajes de cada tipo de situación que encontramos en los ítems propuestos de los textos analizados.

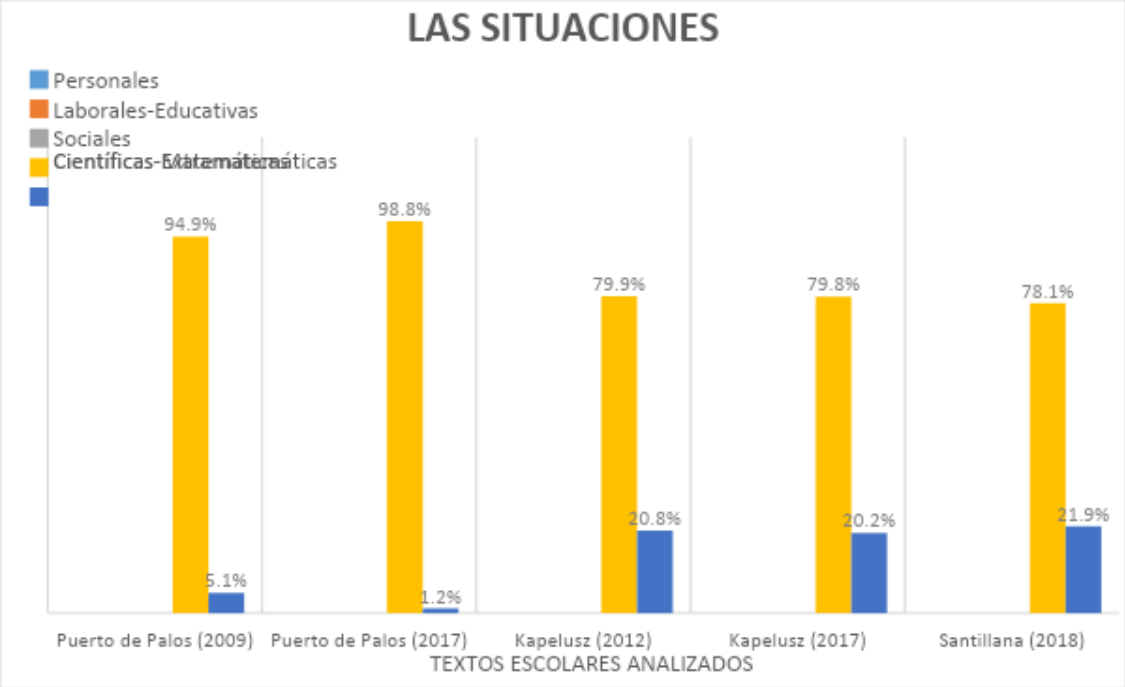


Imagen 12: situaciones que dan sentido a las razones trigonométricas.

A partir de esta revisión, encontramos que los libros de textos analizados priorizan un solo tipo de situación, la científica, ya sea matemática o extramatemática, como observamos en la Imagen 12. Cabe mencionar que los textos de Kapeluz (2012), Kapeluz (2017) y Santillana (2018) son los que proponen más tareas del tipo científicas extramatemáticas, alrededor del 20% de los ítems son de ese tipo.

- ***Los recursos***: son medios que contribuyen a mejorar el aprendizaje, en este caso identificaremos si el texto menciona las herramientas o recursos que los estudiantes utilizarían en la resolución de la tarea.
- **Dinámicos**: si el enunciado refiere algún software de geometría dinámica, alguna aplicación o página web para abordar la resolución de la tarea.
- **Geométricos**: si menciona instrumentos de medición de ángulos o de distancias que podría utilizar para la resolución de la tarea.
- **Estáticos**: si menciona que utilice calculadora o calculadora científica para resolver la tarea.

A partir de la revisión de los libros de textos, encontramos que todos utilizan el recurso estático de la calculadora científica. No hay propuestas de utilización de instrumentos de medición y ni de software de geometría dinámica.

Como podemos observar en la Imagen 13, en el recorte del libro de Puerto de Palos (2009), los autores, en este caso, presentan una explicación respecto del uso de la calculadora científica.

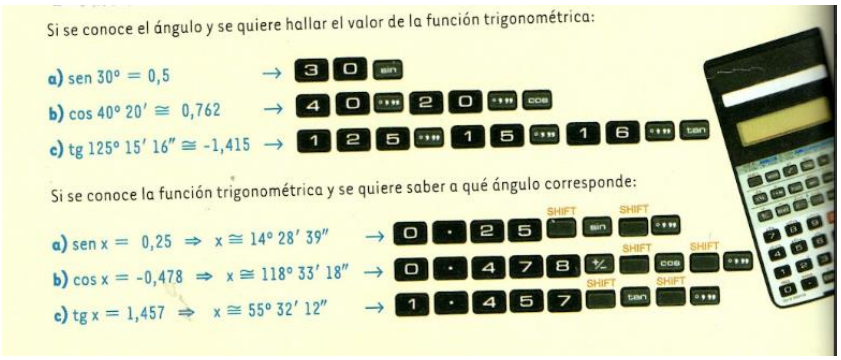


Imagen 13: explicación del uso de la calculadora en Puerto de Palos (2009).

- ***La estructura**:* otro aspecto de las tareas considerado en el análisis de tareas es la estructura, es decir, si es abierta o cerrada. (Moreno y Ramírez, 2016)
- **Cerrada**: si en la tarea se concreta claramente aquello que se solicita y la información dada;
- **Abierta**: en caso de que haya incertidumbre en algunos de los dos aspectos, lo que se solicita y los datos.

Todas las tareas contenidas en los libros de texto son de estructura cerrada. No hay propuestas de tipo abierta, donde los estudiantes generan los datos o bien las preguntas a partir de una situación.

Conclusiones y Sugerencias

A partir del análisis llevado a cabo en los libros de textos seleccionados por los docentes de Gálvez para el tratamiento del tema razones trigonométricas, entendemos que los cinco libros siguen una tendencia bastante similar en cuanto a la disposición conceptual, a las tareas propuestas para ejercitar el tema y a la inclusión al finalizar el capítulo, de tareas de aplicación.

En relación a los términos, notamos que en todos ellos mencionan con mayor frecuencia: ángulos, razón, valor del lado desconocido, altura, distancia y longitud. Los demás términos, no son utilizados en todos los materiales los términos: varia-

ción o relación. Además, respecto de los recursos, proponen como herramienta el uso de la calculadora científica pero no encontramos propuestas de tareas que para su resolución requieran el uso de instrumentos de medición y/o recursos tecnológicos como programas de geometría dinámica. A partir de ello, interpretamos que ofrecen una *visión estática* de las razones trigonométricas.

En cuanto a los contextos, priorizan el algebraico y algunos de ellos también el numérico; y prácticamente está ausente el contexto geométrico. Según Fiallo (2010), las tareas que priorizan se resuelven mediante la utilización de expresiones algebraicas para calcular datos fijos y desconocidos de un triángulo rectángulo promoviendo un proceso memorístico, rutinario y mecánico, lo que dificulta el establecimiento de relaciones y conexiones entre los conceptos y sus representaciones gráficas. Torres-Corrales y Montiel-Espinosa (2021) mencionan que las tareas ofrecidas en los libros de texto con respecto a las razones trigonométricas se enmarcan en un contexto de proporcionalidad y cálculo del valor faltante, que no hace diferencia con el contexto de las tareas de proporcionalidad. Además, muestran que hay una consideración de nociones geométricas (triángulos rectángulos, ángulos, semejanza, proporcionalidad, entre otras), pero no incluyen actividades de construcción, medición o modelación de una situación real, ni estudio de las relaciones entre los elementos del triángulo rectángulo. Por lo que consideramos que priorizan un *sentido algebraico* de las razones trigonométricas.

Las propuestas están disociadas de las nociones y procedimientos geométricos, tales como utilizar instrumentos de medición de distancias y ángulos, el dibujo a escala, el comprobar en el dibujo el resultado obtenido, discusiones respecto de la aproximación, las unidades de medidas, entre otras. Fiallo (2010) menciona que la utilización del GeoGebra permite establecer una mayor conexión entre los contenidos algebraicos y los geométricos, facilitando la adquisición de los conceptos trigonométricos.

Los fenómenos presentados en el desarrollo de este trabajo priorizan las tareas como el cálculo de longitudes y ángulos, pero en realidad no se lleva a cabo la acción práctica, la experiencia con la medición, sino que se enfatiza el cálculo numérico-algebraico para la obtención del valor deseado.

Como menciona Ruiz Hidalgo (2016), los conceptos matemáticos alcanzan su máxima expresión cuando se piensan con plenitud de sentido, lo que se logra cuando se entienden sus diferentes modos de uso, se aplican en variedad de situaciones, se comprenden los tipos de problemas que resuelven, se dominan los términos propios del concepto y se conocen los fenómenos que organiza. En este marco y a partir del análisis del sentido y modos de uso de las razones trigonométricas en los ítems

de las tareas propuestas por los libros de textos, formulamos las siguientes recomendaciones para el tratamiento del tema.

El uso de software de geometría dinámica y la inclusión de tareas donde los estudiantes visualicen, exploren, conjeturen y validen las relaciones y variaciones, propiciarían una *visión dinámica* de las variables y las relaciones entre las magnitudes intervinientes en la situación.

En la propuesta de tareas es fundamental atender a los diferentes contextos, lo que evitaría desarrollar exclusivamente el *sentido algebraico* y una disociación con el *sentido geométrico* de lo trigonométrico.

Las propuestas que incluyen tareas *abiertas* y *experiencias reales*, tales como, la medición indirecta de distancias inaccesibles, la determinación de rumbos y orientaciones y la medición de perímetros y áreas, contribuirían a que los estudiantes utilicen las razones trigonométricas como medio para organizar estos fenómenos, es decir, modelen situaciones reales en las que las mismas estén involucradas.

Las situaciones en que se aplican y que dotan de sentido a las razones trigonométricas más *cercanas* a la realidad de los estudiantes, como aquellas cuestiones personales, educativas o laborales y de la comunidad, resultarán más accesibles para su comprensión y abordaje al iniciar el tratamiento del tema.

Bibliografía

Abonia, Luisa y Miranda, William (2017): *Un acercamiento histórico a las razones trigonométricas seno y coseno para la implementación de una actividad en el aula,* Tesis de Grado, Universidad del Valle. Disponible en http://funes.uniandes.edu.co/11099/1/Abonia2017Un.pdf

Berio, Adriana; Colombo, María L.; D´Albano, Carina; Sardella, Oscar; Zapico, Irene (2009): *Matemática 1 Activa,* Puerto de Palos.

Boccioni, Mariela; Strahman, Mariel; Tabaj, Alicia y Vigione, Yésica (2017): *Nuevo Activados matemática 4,* Puerto de Palos.

Cruz-Márquez, Gerardo (2018): *De Sirio a Ptolomeo: una problematización de las nociones trigonométricas*. [Tesis de Maestría, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Unidad Zacatenco]. Disponible en https://repositorio.cinvestav.mx/handle/cinvestav/1012

Effenberger, Pablo (2012): *Matemática 4/3*, Kapelusz.

------ (2017): *Matemática III 2° Secundario CABA*, Kapelusz.

Fiallo, Jorge (2010): *Estudio del proceso de demostración en el aprendizaje de las razones trigonométricas en un ambiente de Geometría Dinámica* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. Disponible en https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=yuWxCrIh1Kc%3D

Mendoza, Juan; Valenzuela, Rocío; Palermo, Paola; Ríos, Artemio; Mendiola, Luis; Palacios, Daniel, Leyton, Norma; Montoya, Patricia; Torres, Carlos; Arce, Silvia y Martínez, Pedro (2018): *Entre números IV*, Santillana.

Martín-Fernández, Enrique; Ruiz-Hidalgo, Juan F. y Rico, Luis (2019): Meaning and Understanding of School Mathematical Concepts by Secondary Students: The Study of Sine and Cosine. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *15*(12), artículo nº: em1782. Disponible en https://doi.org/10.29333/ejmste/110490

Montes, Miguel; Codes, Myriam; Contreras, Luis Carlos (2022): "Consideraciones acerca de la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas", en Blanco, Lorenzo Jesús; Climent, Nuria; González, María Teresa; Moreno, Antonio; Sánchez-Matamoros, Gloria; De Castro, Carlos; Jiménez-Gestal, Clara (Eds.) (2022): *Aportaciones al desarrollo del currículo desde la Investigación en educación matemática*, 37-54, Universidad de Granada.

Montiel, Gisela (2005): *Estudio socioepistemológico de la función trigonométrica,* Tesis Doctoral, Instituto Politécnico Nacional. Disponible en https://repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/123456789/11653/1/montiel_2005.pdf

------ (2013): *Desarrollo del Pensamiento Trigonométrico*, México, Secretaría de Educación Pública.

Montiel, Gisela y Jácome, Gonzalo (2014): Significado trigonométrico en el profesor, *Boletim de Educação Matemática*, *28*(50), 1193-1216. Disponible en https://bit.ly/2zSLuWv

Moreno, Antonio y Ramírez, Rafael (2016): "Variables y funciones de las tareas matemáticas", en Rico, Luis y Moreno, Antonio (Coord.) (2016): *Elementos de didáctica de la matemática para el profesor de secundaria,* 243-257, Ediciones Pirámide.

Puig, Luis (1997): "Análisis fenomenológico", en Rico, Luis (coord.) (1997): *La educación matemática en la enseñanza secundaria,* 61-94, *Ice* - Horsori.

------ (2001): *Notas para una lectura de la fenomenología didáctica de Hans Freudenthal*, en Fenomenología Didáctica de las estructuras matemáticas (textos seleccionados), Trad. de L. Puig. Cinvestav – IPM.

Rico, Luis (2016): "Matemáticas y Análisis didáctico", en Rico, Luis y Moreno, Antonio (Coord.) (2016), *Elementos de didáctica de la matemática para el profesor de secundaria*, 85-118, Ediciones Pirámide.

Ruiz Hidalgo, Juan F. (2016): "Sentidos y modos de uso de un concepto", en Rico, Luis y Moreno, Antonio (Coord.) (2016), *Elementos de didáctica de la matemática para el profesor de secundaria*, 139-151, Ediciones Pirámide.

Ruiz Hidalgo, Juan Francisco; Flores, Pablo (2022): "Sentido matemático escolar", en Blanco, Lorenzo Jesús; Climent, Nuria; González, María Teresa; Moreno, Antonio; Sánchez-Matamoros, Gloria; De Castro, Carlos; Jiménez-Gestal, Clara (Eds.) (2022): *Aportaciones al desarrollo del currículo desde la Investigación en educación matemática*, 55-79, Universidad de Granada.

Torres-Corrales, Diana y Montiel-Espinosa, Gisela (2021): Resignificación de la razón trigonométrica en estudiantes de primer año de Ingeniería, *Educación matemática, 33(3),* 202-232, Epub 30 de mayo de 2022. Disponible en https://doi.org/10.24844/em3303.08

Diseño de tareas para la construcción del sentido de los números enteros

MICAELA CEAGLIO
micaelaceaglio@gmail.com
EESOPI N° 3178 "Ntra. Sra. del Calvario"

MICAELA MAZZOLA
micamazzola@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

La siguiente ponencia se enmarca en el trabajo final de investigación de la Especialización en Didáctica de la Matemática (FHUC-UNL) con el cuál nos proponemos estudiar sobre la problemática didáctica de la enseñanza de los números negativos. El tema que nos ocupa es la construcción de sentido de la noción de números enteros en la enseñanza secundaria con el fin de evitar que se cometan errores sistemáticos en los cálculos en los que intervienen y tengan en cuenta la existencia de dichos números en los razonamientos matemáticos.

Incursionar en la historia de los negativos pone de manifiesto que se trata de una noción que ha surgido por necesidades internas de las matemáticas ligadas, concretamente, al desarrollo del cálculo algebraico y de las ecuaciones. Como consecuencia, algunos autores han puesto en duda la legitimidad de las justificaciones didácticas basadas en modelos concretos por ser ajenas a la historia de la noción, además de ser fuente de dificultades y errores.

En este trabajo presentamos parte de una propuesta de enseñanza y su respectivo análisis basados en los aportes de Cid (2015) para la enseñanza de estos números, apoyándonos en la consideración que en el cálculo algebraico se encuentra el sentido de los negativos y de esta manera se plantea una oportunidad de construirlo ligado al quehacer en el álgebra.

Palabras clave: álgebra / números negativos / sumandos y sustraendos

Introducción

El eje de análisis y discusión de esta ponencia se plantea en torno a la problemática didáctica de la enseñanza de los números negativos, tema en el que se enmarca el trabajo final de investigación realizado en el marco de la Especialización en Didáctica de la Matemática (FHUC-UNL).

En relación a la enseñanza de estos números, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (2011) de nuestro país establecen para primero/segundo año de la Escuela Secundaria (13-14 años) la necesidad e importancia de:

- Interpretar, registrar, comunicar y comparar números enteros en diferentes contextos: como número relativo (temperaturas, nivel del mar) y a partir de la resta de dos naturales (juegos de cartas, pérdidas y ganancias).
- Comparar números enteros y hallar distancias entre ellos, representándolos en la recta numérica.
- Interpretar modelos que den significado a la suma, resta, multiplicación, división y potenciación en Z.
- Analizar las operaciones en Z y sus propiedades como extensión de las elaboradas en N. (p. 17)

En concordancia a lo establecido curricularmente, en los actuales libros de textos escolares y en las prácticas áulicas en escuelas secundarias, la enseñanza del conjunto de los números enteros es situada en el inicio de la Educación Secundaria, luego de un largo recorrido de trabajo aritmético que se realiza en la escolaridad primaria, y se propone el trabajo con este nuevo conjunto numérico desde modelos concretos.

No obstante, tanto en nuestra experiencia como profesores de matemática de la Educación Secundaria como numerosos investigadores, constatamos en nuestros alumnos dificultad en el manejo del orden (Vargas-Machuca et al. 1990), falta de aptitud para manipular cantidades negativas aisladas, dificultad para dar sentido a cantidades negativas, dificultad para unificar la recta real, la ambigüedad de los dos ceros y el estancamiento en el estadio de las operaciones concretas (Glaeser, 1981).

Estas dificultades se deben, por un lado, a la introducción de los números enteros en un ámbito aritmético, dado que no justifica la necesidad de los mismos al invertir el proceso de modelización matemática. En palabras de Cid (2001), "la principal función de un modelo no es la de «parecerse» al sistema que modeliza, sino la de aportar conocimiento sobre él y hacerlo de la manera más económica y eficaz posible. Y, desde luego, todos los problemas de la aritmética elemental pue-

den resolverse utilizando números positivos y sin que el uso de números negativos aporte técnicas de resolución más económicas ni más potentes" (p. 9).

Por otro lado, se deben a su introducción mediante el uso de modelos concretos. Se proponen actividades vinculadas a modelos en los que subyace la aritmética de los números enteros: deudas y haberes, pérdidas y ganancias, temperaturas bajo y sobre cero, altitudes por encima o debajo del nivel del mar, longitudes y latitudes geográficas, tiempo antes y después de Cristo, objetos que suben y bajan como ascensores, móviles que se mueven a derecha e izquierda, cargas eléctricas, puntuaciones positivas o negativas, fichas de dos colores, etc. De manera que el alumno descubra o intuya por analogía el comportamiento de este nuevo conjunto numérico por medio de ellos.

Se argumenta su uso porque estos modelos, al ser familiares al alumno y poseer un grado de abstracción adecuado a su edad, le ayudarían a dar sentido a los números negativos y a justificar sus reglas de cálculo. No obstante, en oposición a estos argumentos, Cid (2001) comenta que si bien la utilización de modelos concretos permite justificar la estructura aditiva de los números enteros, no resultan ser eficaces como medio para su reconstrucción en caso de olvido por parte del alumno. Asimismo, Glaeser (1981) en su investigación pone de manifiesto que los modelos concretos son un obstáculo para la comprensión de la estructura multiplicativa de los números enteros. Freudenthal (1973) comenta que, aun cuando en los inicios de la enseñanza de los conceptos numéricos es pertinente la utilización de estos modelos (los cuales denomina "método intuitivo"), este tipo de enseñanza no se puede prolongar indefinidamente, dado que luego la intuición puede convertirse en un obstáculo para el alumno.

A la vez, las justificaciones didácticas basadas en modelos concretos están ajenas al desarrollo histórico de este nuevo conjunto numérico, pues, en palabra de Chevallard (1990), los números negativos "no están por tanto motivados por el estudio de sistemas con variables que toman valores enteros positivos y negativos, como se obstinan todavía algunos en hacer creer, presentando raros sistemas de este tipo: altitudes, ascensores, pérdidas y ganancias, etc. Surgen de exigencias internas del trabajo matemático (exactamente: algebraico)" (p. 18). Por todo lo dicho, la enseñanza de los números enteros no admite ser tratada, de forma completa y creíble, desde lo concreto o como extensión de la aritmética; pero, por otro lado, abordarlos desde lo formal y abstracto, lleva al peligro de reducirlos a un formalismo vacío de significado, fácil de olvidar y confundir.

A partir de esta problemática docente nos planteamos el siguiente interrogante:

¿Cómo enseñar los números negativos para que los alumnos no cometan errores sistemáticos en los cálculos en los que intervienen y tengan en cuenta la existencia de dichos números en sus razonamientos matemáticos?

En la presente ponencia, con el fin de responder a este interrogante, nos apoyamos sobre la cuestión que "el logro histórico más temprano en relación a los negativos fue admitirlos como herramientas de cálculo. Esto sucedió a partir del siglo XVI y estuvo unido al desarrollo del álgebra" (Vargas-Machuca et al., 1990, p. 163). Por ello, al igual que Cid (2015), consideramos que el ámbito de introducción de los números negativos debe ser el álgebra, pues la razón de ser inicial de los números negativos viene dada por las necesidades del cálculo algebraico y la resolución de ecuaciones. Esto nos coloca en el umbral de la transición de la aritmética al álgebra donde nos proponemos introducir en el aula de primer año del Nivel Secundario (13-14 años) tanto los números negativos como los conceptos algebraicos de manera conjunta, indagando sobre la iniciación escolar del álgebra como herramienta que permita llevar a cabo una actividad de modelización matemática para introducir los números negativos.

Marco de referencia

La decisión de introducir los números negativos dentro del álgebra nos ubica en el paso de la aritmética al álgebra, y nos obliga a una introducción simultánea de los números negativos y del álgebra en la que se presentan los distintos objetos algebraicos. Por ello, es esencial, en un primer momento, destacar las rupturas y tensiones que implican la transición de la aritmética al álgebra.

Como mencionan Sadovsky y Sessa (2005), citado en Broitman, Castillo y Bernasconi Echeverría (2019), la aritmética de la escuela primaria se centra en la resolución de problemas con enunciados que requieren una o varias operaciones aritméticas, con datos determinados y, en general, con una única solución. Los alumnos deben elegir las operaciones adecuadas y los datos para operar con ellas, resolverlas y arribar a la solución. Por el contrario, las prácticas algebraicas consisten en explicitar relaciones entre incógnitas y datos mediante un cálculo algebraico para luego arribar a la solución.

De esto, podemos afirmar que en las escrituras aritméticas se presenta un encadenamiento de operaciones, en donde las operaciones se suelen realizar de una en una. Por lo que, bajo el principio de "finalización del cálculo" en la aritmética se obtienen respuestas numéricas que al escribirlas perdemos el origen de las mismas:

el resultado de sumar 4 y 3 es 7. Pero en el álgebra la simbolización de las operaciones indica tanto una operación a realizar como su resultado, puede expresar cualquier relación independientemente de su valor de verdad. Esto es, el procedimiento es a menudo la respuesta: el resultado de sumar 4 y a es 4+a, presentándose una ley de simplificación que se impone para finalizar los cálculos. Es decir, las expresiones algebraicas representan simultáneamente un proceso y un objeto. Sobre esta cuestión hace referencia Cid (2015) cuando menciona la diferencia de usos de los signos operativos binarios.

En palabras de Cid (2015), las técnicas de cálculo aritmético son algorítmicas o cuasi-algorítmicas, mientras que las técnicas del cálculo algebraico ya no lo son, al exigir reflexión y toma de decisiones que dependen de su funcionalidad. Barallobres (2000) agrega que la operatoria algebraica es de ayuda en la explicación de un cierto resultado general, y no como una práctica rutinaria, sin sentido.

Por otro lado, mientras que en aritmética se trabaja con "números concretos" o aparece la letra pero designan unidades de medidas u objetos, es decir son utilizadas como "etiquetas" (Barallobres, 2000). En la entrada en el álgebra se amplían sus significaciones: las letras designan números y por lo tanto estarán involucradas en cálculos. El status de las letras depende entonces del contexto: "como incógnita, es decir, un número desconocido que hay que averiguar, (...) para denotar variables, esto es, valores posibles de una cierta cantidad (...) y, finalmente, para representar indeterminadas, es decir, valores numéricos sin determinar." (Grimaldi e Itzcovich, 2013, p. 79-80). A esta lista, agregamos el uso de la letra como parámetro cuando pensamos en variaciones de funciones o de ecuaciones.

Por último, en aritmética se usan signos que indican acciones, mientras que en álgebra el significado de los signos también puede indicar relaciones. Por ejemplo, el signo igual puede cumplir la función de anunciar un resultado o la función de expresar la equivalencia entre expresiones. Pero, como algunos autores lo indican (Grimaldi e Itzcovich, 2013; Grimaldi et al., 2017), las escrituras aritméticas se focalizan en la primera de las funciones mencionadas sobre el uso del signo igual, teniendo un significado como "tecla de ejecución de operaciones". Mientras en las escrituras algebraicas cumple la segunda de estas funciones, teniendo un significado relacional.

Similarmente sucede con los demás signos operatorios. Cid (2015) considera en torno a los signos + y - la siguiente cuestión: la simetrización aditiva y multiplicativa de los números naturales permite reducir las cuatro operaciones aritméticas a dos: la suma y el producto, cuyos signos se omiten. Los signos más y menos, que en aritmética son signos operativos binarios entre números sin determinación (si te-

nemos que efectuar la operación 13 - 5 - 3, entendemos que el primer signo menos indica una resta entre los números 13 y 5, y el segundo una resta entre el resultado de 13 - 5 y 3), en álgebra pasan a ser signos operativos binarios generalizados (en b - 8, hay que interpretar que a b tenemos que restarle 8. Pasan a ser signos que indican su papel como sumando o sustraendo de un término), signos predicativos (signos que indican una cualidad del número: positivo o negativo) o signos operativos unarios (signo - como indicador del opuesto de un número). Esta diferencia resulta fundamental para poder entender las reglas de juego del cálculo algebraico y la necesidad del trabajo con sumandos y sustraendos.

Asimismo, dicha autora agrega que la resta aritmética se relaciona principalmente con la acción de sustraer, mientras que la diferencia algebraica está relacionada con la acción de comparar: indica lo que hay que sumar al sustraendo para igualarlo al minuendo, será positiva (o negativa) si el minuendo es mayor (o menor) que el sustraendo. Esto resulta ser una de las técnicas que se utilizan para establecer la relación de orden entre expresiones algebraicas.

Con la llegada de los números enteros ya se plantean muchos de los cambios que se producen en el ámbito algebraico. Entre estos cambios podemos mencionar:

- El significado de los signos más y menos se amplía.
- La relación entre sumar y aumentar o restar y disminuir se rompe. “El significado prioritario de la resta ya no está asociado a la acción de quitar o separar sino a la acción de comparar y se convierte en una diferencia” (Cid, 2022, p. 125).
- Se pasa de trabajar con operaciones con números naturales a trabajar con objetos de referencia de la negatividad, como las traslaciones, diferencias, sumandos y sustraendos, cantidades positivas y negativas.
- Aparecen números menores que cero. En términos de Cid (2022) su existencia lo permite el significado del cero origen o convencional, y no como la ausencia de cantidad de magnitud.

Gallardo, Santos y Hernandez (2010) presentan la siguiente clasificación de los sentidos de uso de los números negativos, los cuales siempre se presentan en los sujetos ubicados en la transición de la aritmética al álgebra:

- Número sustractivo: donde la noción de número se subordina a la magnitud. El signo menos solo tiene un carácter binario a nivel de la operación de sustracción.
- Número signado: es el número natural al que se le asigna un signo más o un signo menos. Surge la dualidad del signo: binario (signo de la operación de adición o sustracción) y unario (signo asociado al número natural)

- Número relativo: cuando se concibe la idea de opuestos, en situaciones discretas así como la idea de simetría en situaciones continuas.
- Número aislado: cuando se acepta un número negativo como resultado de una operación o solución de un problema o ecuación.

Muchas de las rupturas y tensiones mencionadas que implican la transición de la aritmética al álgebra ya son rupturas que aparecen cuando iniciamos en los números enteros. De manera que, aunque se presente este nuevo conjunto numérico en un ámbito aritmético, con ellos ya se está entrando en el mundo del álgebra.

Desde la postura del álgebra como herramienta de modelización, es que nos proponemos indagar sobre la introducción escolar del álgebra como herramienta que permita llevar a cabo una actividad de modelización matemática para introducir los números negativos. Desde una perspectiva epistemológica de la modelización matemática, asumimos el enfoque teórico de la Educación Matemática Realista (EMR).

Desde este enfoque, no se refiere directamente a la modelación matemática, sino que se acude al término matematización. Para Freudenthal (1983) -principal exponente de la EMR- los objetos matemáticos surgen en la práctica matemática como medios de organización de los fenómenos tanto del mundo real como de las matemáticas es decir, de los objetos de nuestra experiencia matemática con el mundo real, físico, cotidiano.

De esto, se concibe la matemática como actividad de organizar y por tanto, debe ser enseñada como matematización de cuestiones tanto de la realidad como de la propia disciplina. Así, aprender matemática significa hacer matemática, una "actividad mental reflexiva" (Freudenthal, 1991) en la que resolver problemas enmarcados en contextos realistas es central a la tarea de matematización. Un contexto es un "dominio de la realidad, el cual, en algún proceso de aprendizaje particular, es revelado al alumno en orden a ser matematizado" (Freudenthal, 1991, p. 73).

La actividad de matematización se da progresivamente en niveles de comprensión, tanto en el eje horizontal (pasaje de un problema contextual a un problema matemático) como en el vertical (trabajo dentro de la matemática misma) (Treffers, 1987, citado en Zolkower y Bressan (2012)). Se apunta a abrir el camino hacia niveles más altos de comprensión para que los estudiantes avancen hacia niveles de mayor formalización y esquematización, proceso que se denomina matematización progresiva.

Diseño y análisis de tareas

En relación al marco de referencia, la propuesta de enseñanza que diseñamos tiene como objetivo principal iniciar el trabajo con números enteros en primer año de la educación secundaria (13-14 años) desde el álgebra. No es nuestro propósito abordar en forma exhaustiva la exploración y el manejo de las técnicas asociadas al álgebra, sino consideramos que es necesario posponerlas hasta que se hayan establecido las habilidades de cálculo con números positivos y negativos.

Los principios que nos permitieron la selección de las tareas de esta propuesta fueron:

1. Tareas que permitan poner de manifiesto la ruptura aritmético-algebraica para que los alumnos puedan asumirlas.
2. Iniciar el uso de letras sin haber definido el número entero que se irá construyendo a medida que el cálculo algebraico lo necesite.

En estas tareas, el álgebra debe aparecer como una herramienta que permita llevar a cabo una actividad de matematización. Para lograr eso primero desarrollamos un álgebra con números naturales, que luego se transformará en un álgebra con números enteros.

La propuesta de enseñanza diseñada se divide en dos bloques con objetivos de aprendizaje diferenciados:

Bloque A: construir y simplificar expresiones algebraicas

Bloque B: Comparar expresiones algebraicas

A continuación presentamos las tareas correspondientes al bloque A y su respectivo análisis:

TAREA 1:

En grupos de tres o cuatro participantes jugar al “El más grande pierde”.

Materiales: un dado en cuyas caras se pueda leer +1; -1; +10; -10; +5: -5. Papel y lápiz para cada participante.

Instrucciones del juego: para comenzar, cada grupo elige con qué número comenzar y lo escribe en su hoja. En su turno, cada participante tira el dado y hace con el número lo que el número obtenido le indica. Pierde el grupo que al cabo de 5 tiros obtuvo el número más alto.

TAREA 2:

Matilda, Emanuel y Lucila juegan al juego “El más grande pierde”, pero como tienen poco tiempo, luego de pensar su número sólo hacen 2 tiradas cada uno.

a. Matilda tirando el dado obtiene un -5 y luego un +1. Emanuel un +1 y luego un +10. Lucila obtiene un -1 y luego un -5. ¿Qué número le queda a cada uno al finalizar?
b. ¿Quién resulta ganador al finalizar el juego?
c. Suponiendo que los tres amigos eligen el mismo número ¿quién resulta ganador al finalizar el juego?
d. ¿Cómo deberían haber resultado las dos tiradas de dados si al final le queda un número más grande que al principio?
e. ¿Cómo deberían haber resultado las dos tiradas de dados si al final le queda un número más chico que al principio?
f. ¿Cómo deberían haber resultado las dos tiradas de dados si al final le queda el mismo número que al principio?

TAREA 3:

Completar las siguientes frases:

a. Restar 5 y sumar 1 es lo mismo que _____
b. Sumar 1 y sumar 10 es lo mismo que _____
c. Restar 1 y restar 5 es lo mismo que _____
d. Restar 1 y sumar 5 es lo mismo que _____

TAREA 4:

a. Completar el siguiente cuadro:

	Número elegido por:	Primera tirada	Segunda tirada	Resultado obtenido
Matilda	a			
Emanuel	b			
Lucila	c			

b. Suponiendo que los tres eligieron el número 5, completar el siguiente cuadro:

	Número elegido por:	Primera tirada	Segunda tirada	Resultado obtenido
Matilda	5			

Emanuel	5			
Lucila	5			

Análisis de las tareas:

Uno de los aspectos que hemos considerado para este bloque de tareas tiene que ver con la actividad de matematización como una de las razones de ser del trabajo algebraico, desde los aportes de la EMR. Para contribuir a la construcción del sentido desde esta perspectiva, planteamos tareas que generen una matematización progresiva en donde la expresión algebraica surja como modelo de la situación problemática. Otro de los aspectos es que las tareas planteadas se enmarcan en un contexto que pretendemos que resulte realista para los estudiantes, teniendo en cuenta el punto de vista de la EMR. El contexto es el juego "El más grande pierde", el cual puede ser entendido como un contexto válido y como punto de partida de la actividad matemática, ya que los jugadores apelan a su experiencia, sus conocimientos previos, su sentido común, lo que les será de utilidad en la resolución de las posteriores tareas.

En la tarea 1, mediante la realización del juego, el cálculo aritmético ofrece una estrategia de base para afrontar la situación. Aquí los signos + y - son utilizados como signos operativos binarios entre números naturales, vinculando la suma y la resta como operaciones binarias entre números naturales que deben ser ejecutadas. En cambio, para la tarea 2, los alumnos tienen un conocimiento antiguo, el cálculo aritmético, que les ofrece una estrategia de base para afrontar la situación, pero la falta del dato del número elegido impide llevar a efecto el cálculo aritmético. Por ejemplo, ante la pregunta del inciso a, *¿Qué número le queda a cada uno al finalizar?*, algunos alumnos podrían contestar que a Matilda le queda su número elegido menos 4; a Emanuel, su número más 11; mientras que a Lucila, su número menos 6.

De esta forma, los signos + y - pasan a ser signos operativos binarios generalizados, que acompañan a un número indicando su condición de sumando o sustraendo.

Esta cuestión se irá profundizando para los restantes incisos: en b), ante la pregunta

¿Quién resulta ganador al finalizar el juego?, algún grupo puede suponer que la ganadora puede ser Lucila ya que a su número se le termina restando 6 y no Emanuel que es quien le suma once unidades al número pensado, lo cual es una respuesta que no es verdadera para cualquier número elegido. Mientras que otros

estudiantes pueden decir que al no saber cuál fue el número elegido por cada uno no se puede determinar quién resultó ganador, proponiendo ejemplos con números concretos. Lo cual se complementa con el inciso c), *suponiendo que los tres amigos eligen el mismo número ¿quién resulta ganador al finalizar el juego?* Aquí algunos estudiantes pueden escoger el número elegido por los chicos y realizar los cálculos, por ejemplo, suponiendo que todos eligieron el 20, Matilda obtiene 16, Emanuel 31 y Lucila 14, siendo la ganadora. Pero otra posibilidad es que generalizando la situación, directamente concluyan que la ganadora es Lucila por ser a la que más puntos le restan.

Los demás incisos de esta tarea, además permiten comenzar a estudiar la composición de traslaciones (entre sumandos y sustraendos). A partir de analizar *¿Cómo deberían haber resultado las dos tiradas de dados si al final le queda un número más grande que al principio?* (inciso d), los estudiantes pueden afirmar que las dos tiradas deberían haber sido números positivos. O que podría ser una tirada con el + y una con el - pero siendo más grande el sumando que el sustraendo, es decir: +10 - 5 ; +10 -1 ; +5 -1. O a partir de pensar

¿Cómo deberían haber resultado las dos tiradas de dados si al final le queda un número más chico que al principio? (inciso e), pueden responder que las dos tiradas podrían haber sido con el signo - o podría ser una tirada positiva y una negativa pero siendo más lo que se resta que lo que se suma, por ejemplo: -10 +5; -10 +1 ; -5 +1. Por último, a partir de indagar sobre ¿Cómo deberían haber resultado las dos tiradas de dados si al final le queda el mismo número que al principio? (inciso f) pueden afirmar que tendrían que haber resultado las tiradas +10 y -10 ; +5 y -5; +1 y - 1 .

Pasando a las tareas 3 y 4, mediante las mismas se aspira a un trabajo de reflexión que conduzca al estudiante a un principio de economía, logrando expresar de manera simplificada la situación que representa al problema y trabajando con sumandos y sustraendos. Las reglas de cálculo entre sumandos y sustraendos abordadas en ambas tareas son las que van a permitir justificar luego las operaciones con números enteros.

En cuanto a la tarea 3, los estudiantes pueden responder que: restar 5 y sumar 1 es lo mismo que RESTAR 4 (inciso a), sumar 1 y sumar 10 es lo mismo que SUMAR 11 (inciso b), restar 1 y restar 5 es lo mismo que RESTAR 6 (inciso c) y, restar 1 y sumar 5 es lo mismo que SUMAR 4 (inciso d). Respecto a la tarea 4, la última fila de la primera tabla la pueden completar de la siguiente forma: para Matilda: a - 5 + 1 o bien, a - 4; para Emanuel: b + 1 + 10 o b + 11 y para Lucila: c - 1 - 5 o c - 6.

De esta manera, por un lado, se posibilita el significado de la letra como variable, como forma de simbolizar de forma general los valores posibles del número elegido, tal como fue tratado en la tarea 2. Por otro lado, se obliga a simbolizar el cálculo aritmético mediante una expresión algebraica como solución del problema. Para, por último, simplificar dicha expresión algebraica, asumiendo un principio de economía que propicie la búsqueda de formas sencillas de hacer los cálculos y enfatizando su carácter no algorítmico. La simplificación de las expresiones algebraicas obliga a reinterpretar las operaciones aritméticas de suma y resta como composición de traslaciones, pasando de dos acciones a una sola. Por ejemplo, en aritmética si tenemos que efectuar la operación 12 - 5 + 1 entendemos que el primer signo menos indica una operación binaria entre el 12 y el cinco, y el signo más una operación binaria entre el 7 y el 1. Pero si escribimos a - 5 + 1, para el caso de Matilda, el hecho de que la primera operación no se pueda efectuar cambia completamente la interpretación que hay que dar a los signos. Ahora hay que interpretar que a "a" hay que restarle cinco y después sumarle uno, lo que equivale a restarle 4. Esto es, a - 5 + 1 = a - 4. Dado que la composición de traslaciones cumple con las propiedades asociativa, conmutativa, existencia de elemento neutro y opuesto, esto le implica una mayor economía de gestión y justificación del cálculo algebraico y permite aumentar el grado de manipulación de las expresiones algebraicas.

Reflexiones finales

De acuerdo a lo expresado a lo largo de este trabajo, se aprecia que las tareas propuestas forman parte de una propuesta innovadora que no se corresponde con el modo habitual de la iniciación de la enseñanza referida a los números enteros, sino que abarca de manera conjunta los números negativos con lo algebraico, acercándolo a su razón de ser a partir de ser el álgebra una herramienta para matematizarlos de forma progresiva.

Esta forma de introducirla pone en escena modos de hacer y conceptos propios del álgebra que se presentan al servicio de otras nociones y que adquieren sentido para los estudiantes, aunque en la enseñanza habitual son objetos de enseñanza en sí mismos: el uso de las letras, las expresiones algebraicas y la simplificación de las mismas. A la vez que nos permiten poner de manifiesto las diferencias entre el modo de hacer aritmético y el modo de hacer algebraico, de manera que los alumnos puedan asumirlas.

La propuesta mencionada prosigue con actividades que permitirán: entender las restas como diferencias y el signo igual estableciendo una relación de igualdad entre sus miembros, reinterpretar a los sumandos y sustraendo como nuevos números: los números enteros y la consolidación de un nuevo significado de los signos más y menos, su sentido predicativo.

Bibliografía

Barallobres, Gustavo (2000): Algunos elementos de la didáctica del álgebra. En G. Chemello (coord.) (2000), *Estrategias de Enseñanza de la Matemática: carpeta de trabajo,* 91 a 116, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

Broitman, Claudia; Castillo, Claudia y Bernasconi Echeverría, Alejandro (2019): Hacia la ampliación de sentidos del símbolo igual en los primeros grados de la escuela primaria. *Yupana*, (11), 8-37. Disponible en https://doi.org/10.14409/yu.v0i11.8839

Chevallard, Yves (1990): Le passage de l'arithmetique a l'algebrique dans l'enseignement des mathematiques au college. Troisieme partie. Perspectives curriculaires: voies d'attaque et problemes didactiques, *Petit x*, 23, 5-38.

Cid, Eva (2001): Los modelos concretos en la enseñanza de los números negativos, *X JAEM*, 529-542.

——— (2015): *Obstáculos epistemológicos en la enseñanza de los números negativos* [Tesis de doctorado], Universidad de Zaragoza.

——— (2022): La introducción escolar de los números negativos en un entorno algebraico: razones y principios que la sustentan. En: R. Martinez y M. E. Ruiz (Comp.) (2022), *Trabajo colaborativo entre profesores de matemática e investigadores en Didáctica de la Matemática. Desafíos y problematizaciones en la adaptación y difusión de una propuesta para la enseñanza de los números enteros,* 105-167, EDUCO.

Freudenthal, Hans (1973): *Mathematics as an Educational Task,* Dordrecht, D. Reidel Publishing Company.

——— (1983): *Didactical Phenomenology of Mathematical Structures*, Dordrecht, Kluwer.

——— (1991): Revisiting Mathematics Education*, China lectures,* Kluwer.

Gallardo, Aurora; Santos, Nuno y Hernandez, J. A. (2010): La aparición simultánea de los sentidos de uso de los números negativos y el cero en alumnos de secundaria. Un estudio de caso. En M.M. Moreno, A. Estrada, J. Carrillo, & T.A. Sierra, (Eds.) (2010), *Investigación en Educación Matemática XIV,* 303-314, Lleida, SEIEM.

Glaeser, Georges (1981): Epistemologie des nombres relatifs, *Recherches en Didactique des Mathematiques,* 2(3), 303-346.

Grimaldi, Verónica e Itzcovich, Horacio (2013): Tensiones en el paso de la escuela primaria a la escuela media. Algunas reflexiones en el área de matemática. En: C. Broitman (Comp.) (2013), *Matemáticas en la escuela primaria II. Saberes y conocimientos de niños y docentes,* 69-93, Paidós.

Grimaldi, Verónica; Itzcovich, Horacio y Novembre, Andrea (2017): *Ecuaciones. Aportes para el debate acerca de su enseñanza,* Santillana.

Ministerio de Educación (2011): *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Ciclo Básico. Educación Secundaria. Matemática*, Buenos Aires, Argentina, Consejo Federal de Educación.

Vargas-Machuca, Inmaculada. et al. (1990): *Números enteros,* Madrid, Editorial Síntesis.

Zolkower, Betina y Bressan, Ana (2012): Educación Matemática Realista, en M. Pochulu y M. Rodríguez (Comps.) (2012), *Educación matemática. Aportes a la formación docente desde distintos enfoques teóricos,* 175-200, Eds. Universitaria de Villa María y Universidad Nacional de Gral. Sarmiento.

Promoción acompañada, análisis de la apropiación institucional de las políticas inclusivas en dos escuelas primarias de la ciudad de Santa Fe

Sandra Leila Baduy
leilabaduy@gmail.com
Analía Ledesma
Gisela Ramseyer
Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

Este trabajo aborda instituciones seleccionadas de nivel primario que realizan proyectos orientados al desarrollo de acciones para la inclusión de todas las niñas y niños en el sistema educativo, permitiendo garantizar el cumplimiento pleno de sus derechos a una educación de calidad. ¿Cómo integrar, en los proyectos educativos de las escuelas, el acompañamiento de las trayectorias escolares tomando conciencia de que cada escuela es parte de un sistema educativo responsable de la garantía del derecho a la educación? Para dar respuesta a ello, son necesarios proyectos que se incluyan en el proceso pedagógico de la trayectoria escolar, que den idea de lo que ha de ser representado en una perspectiva amplia y compleja, que se constituyan en el ámbito de acción de los contenidos de enseñanza como el de estrategias planificadas, con el fin de promover las actividades como medio de aprendizaje significativo, que involucren tanto a maestros, educandos, como a la comunidad en general.

Palabras clave: prácticas curriculares / políticas educativas de inclusión / trayectorias escolares / promoción acompañada

Introducción

En el ámbito nacional, la Constitución manifiesta, a través de su artículo 14: "Todos los habitantes de la nación gozan del derecho, conforme a las leyes que reglamentan su ejercicio de enseñar y aprender". El ejercicio de este derecho es regulado por el Estado, garantizando su cumplimiento a través de leyes nacionales y provinciales.

A partir de los principios que consagra la Ley de Educación Nacional Nº 26206, el Ministerio de Educación posee tres funciones distintivas: establecer las políticas y estrategias educativas, fortalecer la capacidad de planificación y gestión educativa de los gobiernos jurisdiccionales, y coordinar y gestionar la cooperación internacional. La Ley Nacional, en su artículo 2º sostiene que "La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado". Luego, entre los fines y objetivos de la política educativa nacional que establece, uno de ellos es "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".

En materia educativa, universalizar un bien significa no sólo garantizar el acceso a él, y también asegurarse de que quienes accedan lo hagan en condiciones de igualdad. La expansión de los sistemas escolares latinoamericanos ha sido, sin duda, una gran conquista democrática. Pero la acentuada diferenciación y la segmentación institucional que hoy los caracteriza constituyen una recurrente deuda y una persistente injusticia social. (Gentili, 2011)

Es necesario poner en cuestión el sentido de inclusión que se reduce a la idea de "estar adentro". Estar adentro de la escuela no es suficiente, se puede estar adentro de la escuela y no aprender. El problema es: cómo pasar de estar adentro a "formar parte o ser parte" del acto educativo y del aprendizaje. A su vez, no se le reconoce a la escuela y a la educación el grado de transformación tan necesario y solicitado por la sociedad en conjunto. El desafío para lograr el cambio implica una política integral que abra posibilidades a la sociedad para repensar vínculos, modos de comunicación y sistemas de socialización.

Por lo antes mencionado y ya que durante el transcurso de la carrera fuimos recibiendo como material de estudio las resoluciones del CFE principalmente la 174/12 que hace referencia a las trayectorias y la promoción acompañada., este grupo de trabajo se inquietó por conocer un poco más a fondo estas decisiones a nivel macro y como se apropian de estas políticas inclusivas las instituciones educativas, en este caso de nivel primario.

Desde la gestión educativa, los equipos de conducción de las escuelas tienen una misión político-pedagógica-curricular que consiste en impulsar y direccionar los esfuerzos de su institución para lograr que cumpla con sus propósitos educativos. Es una tarea compleja que requiere generar espacios de reflexión y trabajo en conjunto. Se entiende la gestión institucional desde una mirada relacional que entrame contexto social-escuela-sujetos sociales-conocimiento y poder, en una determinada coyuntura socio-histórica y espacial. Ahora bien, adoptar un punto de vista relacional para entender los complejos intercambios entre escuela y sociedad, requiere la asunción de perspectiva de análisis complejo y multirreferencial. En este marco, llevar adelante acciones desde un criterio de igualdad y derechos, a nivel escolar, plantea singulares desafíos. Desde las políticas educativas se toman decisiones y se adoptan medidas que tienen como objetivo la inclusión, así como también se reconoce desde las escuelas múltiples intentos y formulación de proyectos animados por este fin.

Por ello y entre otras cuestiones, resulta importante que desde la gestión institucional se promueva el reconocimiento y la socialización de experiencias que resultan significativas en este sentido, apoyando a su equipo de docentes por medio de la conformación de comunidades, para que compartan de manera sistemática sus experiencias y establezcan la búsqueda conjunta de soluciones a los problemas encontrados.

Este modo de asumir el gobierno institucional, se sustenta en un modelo de gestión que supone un saber: el conocimiento sobre la situación en la que se interviene. Lo interesante de una gestión se sopesa, entonces, por la capacidad de crear condiciones para extraer las máximas consecuencias de una situación, para hacer crecer la experiencia social entre los distintos actores.

Cuando se analiza la enseñanza como problema central de las políticas educativas, una parte importante del debate acerca de la autonomía de las escuelas puede apreciarse bajo una nueva luz. Este debate enfrenta a quienes defienden a rajatabla la idea de restringir la acción del estado al final financiamiento y evaluación de las escuelas - los docentes total libertad de acción para definir sus propios proyectos pedagógicos - con quienes defienden defendemos la responsabilidad principal del estado en el mejoramiento de la acción pedagógica de la escuela. Por contrapuestas que resulten las posiciones, mucho de los argumentos se asemejan de manera alarmante: el desconocimiento de la enseñanza como problema. Sí tradicionalmente las políticas educativas han ignorado en nivel didáctico en el planeamiento de la gestión política, el discurso pro autonomía no hace sino prolongar ese desconocimien-

to, porque si apoyamos en la idea de que la definición pedagógico-didáctica sea real micro y sólo en él (Terigi, 2004).

Lo público claramente no es solamente del estado, ni de los docentes como representantes de lo público, ni de las familias o comunidades. Pensar en lo público implica un espacio complejo, que incluye el hacer de cada uno de nosotros, pero ese hacer de cada uno debe volverse más general más inclusivo y menos sometido a lo individual.

Descripción del problema de investigación

Para asegurar el derecho a educar, el Estado nacional fija la política educativa en todo el país. Las distintas jurisdicciones definen sus propuestas educativas de acuerdo con sus realidades y necesidades, pero tienen que hacerlo teniendo en cuenta las pautas establecidas para todo el país. Estas políticas educativas deben garantizar las condiciones materiales para el trabajo de los docentes y el aprendizaje de los alumnos.

Por ello Terigi (2004) sostiene que cuando se planifican las políticas en el nivel macro, las definiciones pedagógicas que se toman deberían tener en cuenta las definiciones pedagógicas y didácticas que se tomarán en la práctica efectiva de la enseñanza.

Se planifican las políticas en un nivel macro y las definiciones pedagógicas que se toman en ese nivel pudieran ser independientes de las decisiones pedagógicas que se tomarán en niveles más próximos a la enseñanza como práctica; como es el planeamiento generar el escenario para que otros - docentes, capacitadores, didactas- encuentren, en el nivel micro, soluciones pedagógicas a los problemas que generaron el requerimiento de determinadas políticas.(Terigi,2004).

A partir de lo expresado, surgen cuestiones necesarias de abordar como las siguientes: ¿Qué políticas educativas acompañan efectivamente las prácticas de enseñanza de los docentes? ¿Cuál es la mirada de los docentes respecto de las mismas? ¿Qué opciones pueden realizar dentro de las condiciones que plantea el dispositivo escolar?

Objetivos

- Conocer de qué manera se manifiesta, a partir del análisis de dos instituciones de nivel primario, la compleja relación entre políticas educativas y

quehacer institucional en relación con las políticas de acompañamiento a las trayectorias escolares.

- Comprender los procesos de implementación de políticas educativas referidas a la promoción acompañada a nivel institucional.
- Identificar las relaciones entre lineamientos establecidos desde las políticas educativas y las estrategias que se emplean para concretar los proyectos institucionales vinculados a la promoción acompañada.
- Visibilizar la apropiación de los proyectos que se emprenden en las escuelas para acompañar las trayectorias escolares: resistencias, razones, transformaciones que produce, evaluación que realizan los actores.

El derecho a la educación. Marco normativo

En la República Argentina, el derecho a la educación se encuentra jurídicamente consagrado en la Constitución sancionada en 1853, en el nacimiento de la organización de la Nación. Se trata, por el momento histórico de su producción, de una concepción del derecho a la educación como un derecho individual, compatible con la conformación de los estados nacionales bajo las formas políticas del liberalismo, etapa en la cual se producen cambios en los fundamentos del poder político, que implica la conquista de los derechos individuales y una modificación en la base de la legitimidad del poder. Los individuos son iguales frente a la ley y son sujetos de derechos individuales garantizados por un Estado cuya intervención se limita a garantizar el disfrute de los mismos y a no intervenir en las esferas económica, social y cultural.

Los derechos se inician como libertades, como derechos individuales a resguardar de las trabas provenientes de la autoridad, civil o eclesiástica. En el marco de este proceso, en el campo de la educación, específicamente, al monopolio de las iglesias como agencias de adoctrinamiento de fieles y súbditos se oponen los intereses de la burguesía naciente que identifica a la educación como un derecho individual (Paviglianiti, 1993).

En ese marco, el artículo 14 reconoce para todos los habitantes de la nación el goce de una multiplicidad de derechos, entre los que se encuentra el de enseñar y aprender. Este derecho, en su formulación original, fue reafirmado por las sucesivas reformas de la Constitución Nacional. Las interpretaciones del artículo dan lugar a posiciones contrapuestas respecto al rol del Estado en materia educativa, según el énfasis puesto en el derecho de aprender o en el de enseñar.

Los que privilegian el derecho de aprender otorgan al Estado un papel principal en materia educacional, ya que en tanto representante de los intereses generales de los ciudadanos debe efectivizar el cumplimiento del derecho a la educación a través de su función legislativa, de su papel docente como prestador de servicios educacionales y de acciones indirectas de apoyo técnico y financiero a las provincias. Las posturas que enfatizan el derecho a enseñar otorgan al Estado un papel subsidiario: éste debe promover en primera instancia el derecho original a educar que corresponde a los padres, a las iglesias y a los particulares; sólo debe intervenir allí donde la actividad privada no alcance. (Paviglianiti, 1991).

Por ello es que, desde lo paradójico de su origen, la escuela es una institución atravesada permanentemente por dos tendencias, una reproductivista, conservadora, que tiende a perpetuar un orden; y una tendencia innovadora, transformadora, que se propone modificar ese orden.

La inclusión educativa. Alcances

La política de inclusión educativa nacional que se lleva a cabo, en forma concertada entre el Estado nacional y los Estados jurisdiccionales, se basa en la concreción de estrategias y acciones que apuntalan la construcción de la justicia social y el ejercicio de derechos, entre ellos, el derecho a educarse.

Desde la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006) las políticas educativas toman decisiones y adoptan medidas que tienen como objetivos: la inclusión, hacer efectivo el derecho a la educación y la justicia curricular.

La inclusión es un proceso. Es decir, la inclusión ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y a la vez, éstas se pueden apreciar de una manera más positiva. Cuando se habla de proceso hay que asumir, entonces, que el tiempo es un factor con el que hay que contar, que no se implementan cambios “de la noche a la mañana” y que, mientras tanto, pueden generarse situaciones confusas, contradicciones.

La inclusión busca la presencia y la participación de todos los estudiantes. La participación se refiere a la calidad de sus experiencias mientras se encuentran en la escuela; por lo tanto, debe incorporar los puntos de vista de los propios alumnos, sus “voces” y la valoración de su bienestar personal y social.

La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras. Las barreras las que impiden el ejercicio efectivo de los derechos. Aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican y que, al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos, generan exclusión, marginación o fracaso escolar.

La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar. Esto supone asumir la responsabilidad moral de asegurarse de que aquellos grupos que, a nivel de estadísticas, se encuentren bajo mayor riesgo o en condiciones de mayor vulnerabilidad, sean supervisados con atención, y de que, siempre que sea necesario, se adopten medidas para asegurar su presencia, su participación y su éxito dentro del sistema educativo.

Vista de este modo, la inclusión educativa supone que los niños, niñas, jóvenes y adultos deben tener oportunidades equivalentes de aprendizaje independientemente de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferentes habilidades y capacidades. Tener oportunidades de aprendizaje equivalentes no implica que las mismas deban ser homogéneas. Se trata de proveer una oferta que atienda a la diversidad, y que sea adecuada a las particularidades de los sujetos, sin que ello redunde en la fragmentación del sistema educativo.

Esto supone la búsqueda constante de los caminos adecuados para lograr este objetivo. Asimismo, la diversidad es una característica intrínseca de los sujetos (y en este caso de los alumnos), por lo tanto, no debe ser vista como un problema u obstáculo que hay que enfrentar, sino como una experiencia enriquecedora. En consecuencia, en este trabajo partimos de la idea que la inclusión se logra a partir de una integración genuina en la diversidad.

Trayectorias escolares: teóricas y reales

Para posibilitar el acceso de todos a la educación y apuntalar la permanencia y el egreso, es preciso contar con políticas de inclusión que se integren con procesos de construcción curricular con el compromiso de todos los actores. Esto significa plantear acciones y estrategias que garanticen resultados equivalentes, en términos de aprendizaje, para todos los niños, niñas, jóvenes y adolescentes, independientemente de su condición social. Es necesario garantizar la calidad de las adquisiciones

en todo el tránsito por la escolaridad obligatoria para todos los alumnos (y no solo para la mayoría). Y para ello, es indispensable actuar consistente y sistemáticamente con las trayectorias escolares.

Nicastro y Greco (2009) identifica a una trayectoria como un camino que se recorre, se construye, que implica a sujetos en situación de acompañamiento.

Flavia Terigi (2007) distingue, en primer lugar, trayectoria educativa y trayectoria escolar. La primera abarca todos los aprendizajes de un sujeto, ya sean formales, no formales e informales, y la segunda es la que propone la escuela: se trata de las particulares experiencias de cada persona en el tránsito dentro de los ciclos y niveles del sistema educativo.

El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos trayectorias escolares teóricas. Las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. “Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción” (Terigi, 2007).

En este sentido, la organización de la escuela supone un recorrido estándar para los alumnos. Sin embargo, cada vez se hace más visible que ese recorrido ideal planteado por la organización escolar no necesariamente es el real para muchos de los niños y jóvenes, en especial para aquellos que provienen de los sectores más pobres.

Por ello, en las trayectorias reales de los sujetos podemos reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con o próximos a las trayectorias teóricas, pero reconocemos también, trayectorias no encauzadas, pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes. Las categorías de repitencia, abandono y sobre edad, indican esas interrupciones en la regularidad de la trayectoria.

En la actualidad, múltiples factores inciden en la forma de atravesar el recorrido escolar y requieren un abordaje desde un punto de vista sistémico. Sin embargo, primero es preciso desarticular la idea de que los caminos que recorren los alumnos a través del sistema educativo son homogéneos, lineales y predecibles en todos sus aspectos. Los condicionamientos sociales, y también las subjetividades que fabrica la escuela, juegan ambos un papel central.

Por otra parte, el itinerario escolar es único, personal, intransferible, es constitutivo de la identidad, por lo menos en lo que hace a nuestra cultura y a aquellas en

las que la escolaridad se ha convertido para la niñez y la juventud en una experiencia cotidiana.

El conocimiento sistemático de la trayectoria escolar de los alumnos contribuye de manera directa a determinar qué aprendizajes logran los alumnos. En este sentido juega un papel muy importante la concepción de evaluación que adoptemos.

Historicidad: promoción directa y asistida/acompañada

Históricamente, el sistema educativo se organizó en grados. La organización de una clase homogénea con un docente secuenciando los conocimientos de año en año implicó la idea de que los alumnos deben recorrer de manera sucesiva esos años de estudio. Esto supuso, a su vez, objetivos a cumplir en cada año y, por ende, criterios que determinan el pasaje o no al año siguiente.

Así surge la repitencia, por lo que al finalizar el ciclo lectivo el alumno que no alcanza los conocimientos mínimos para ese grado es retenido en el mismo grado en el año siguiente. Sin embargo, hace varios años comenzó a cuestionarse la poca efectividad y eficiencia de la repitencia, ya que no tiene en cuenta la heterogeneidad. Pero se concluyó en que, si su supresión no iba acompañada de medidas sistémicas de prevención y apoyo, esta acción no tendría mayores consecuencias sobre el mejoramiento de la calidad de la educación.

La problemática con relación a los alumnos que no logran alcanzar los objetivos previstos ha sido abordada por distintas estrategias tendientes a encontrar soluciones alternativas a la repitencia. Una de las primeras medidas fue la implementación del Programa de Alfabetización Integral y de Promoción Asistida durante los años 2006 y 2007, por parte del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. En el año 2006, el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe (Resolución 1637/06) estableció la promoción directa de los alumnos/as de 1er. año de la educación primaria.

El Ministerio de Educación de la provincia entre 2005 y 2007 junto a su equipo aplicó el régimen de promoción directa y asistida para 1º grado. Según la misma, la medida fue motivada por entender que el fracaso escolar temprano no había ayudado a ningún niño a sobrellevar el recorrido que establecía la escuela obligatoria. Además, agregó en ese entonces, que había que entender que se trataba de un proceso que debía ser pensado en un itinerario que enlazaba la sala de cinco años con primero y segundo grado.

El primer año fue de evaluación para ver qué pasaba con las repitencias. En el segundo año, se comenzó un primer trimestre donde se evaluaron a todos los niños de segundo grado, con nombre y apellido, las competencias lectoras, de escritura y oral. Esa información fue devuelta a las escuelas y, además, a los supervisores para que pudieran empezar a trabajar el acompañamiento de los maestros de segundo grado. Se hizo una capacitación situada, específicamente dedicada a ellos, en alfabetización, una vez por mes. A su vez, se constituyeron 35 equipos de asesoramiento curricular. También armaron un plan específico para la ruralidad. La implementación, generó un fuerte desacuerdo en la comunidad educativa: docentes, gremios y padres. Si bien no se cuestionó el argumento pedagógico que sostenía esta medida, las quejas pasaron por la falta de apoyo prometido para su puesta en marcha, esto es profesionales que acompañaran este proceso; sumado a que la aplicación de la misma fue exigida por decreto ya finalizado el ciclo lectivo.

Una de las principales críticas que realizaban los sindicatos era que se sobrecargaba al docente de segundo grado, que no podía llevar el ritmo habitual de la clase porque tenía que atender las necesidades de ese grupo. Los gremios docentes denunciaron malestar con la medida ya que la política educativa no había sido consultada.

En el año 2007, al cambiar el gobierno provincial, suspendieron por decreto la medida. El Ministerio de Educación decidió dar marcha atrás con el régimen de promoción directa y asistida porque de acuerdo con el análisis y estudio realizado llegaron a la conclusión de que el régimen no había tenido el impacto necesario.

Los argumentos que dieron consistieron en que la medida no había tenido el impacto necesario: la promoción directa terminó postergando la repitencia, porque los alumnos que iban a pasar a 3ro. y 4to. grado de la primaria, tenían serios problemas de logro de competencias.

Desde el Programa Todos pueden Aprender de UNICEF, se define la promoción directa y asistida/acompañada como el proceso mediante el cual se da continuidad al trayecto educativo de los alumnos y las alumnas entre los años del primer ciclo de la escuela primaria a través del pasaje directo.

Este pasaje directo es, a la vez, asistido porque es condición ineludible que esté acompañado de una serie de medidas de gestión institucional y didáctica y de seguimiento individualizado que permiten garantizar hacia el fin del segundo y tercer año los logros previstos para cada una de esas etapas en la casi totalidad de los alumnos y alumnas.

Para aquellos que aún manifiesten dificultades, deberían preverse las medidas necesarias y específicas a cada caso (adecuaciones curriculares para niños y niñas

con necesidades educativas especiales, instancias de apoyo requeridas, actividades para el receso escolar, libreta abierta al tercer año, etc.).

El concepto de promoción automática se tomó en cuenta en la gestión de las instituciones escolares en la Argentina durante la década del 80 e inicios de los años 90. Sustentadas en una concepción de estructura cíclica como sistema de organización y administración escolar, superadora de la escuela graduada, surgieron diferentes propuestas.

En la base de la concepción de la estructura cíclica estaba la idea del respeto a los tiempos individuales del aprendizaje y la promoción automática dentro del ciclo era la respuesta administrativa a ese respeto por la idiosincrasia del proceso de aprender.

Por lo tanto, se diferencia la promoción automática, entendiéndola como una decisión de pasaje de los alumnos y las alumnas de un año a otro sin que varíen las condiciones institucionales y didácticas que acompañan ese pasaje, de la promoción directa y asistida, en la que el peso está puesto precisamente es su carácter de "asistida" y donde la asistencia tiene el sentido de crear las condiciones que permitan garantizar el logro de los aprendizajes previstos. A nivel nacional la Ley de Educación Nacional N° 26.206 indica que la política educativa deberá tener como objetivo "garantizar a todos el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo".

El Consejo Federal de Educación, a través de la Resolución N° 174/12, aprueba el documento "Pautas Federales para el Mejoramiento de la Enseñanza y el Aprendizaje y las Trayectorias Escolares en el Nivel Inicial, Primario y Modalidades, y su Regulación", generando un entramado normativo tendiente a la inclusión social.

Un cambio muy significativo es la introducción de la "unidad pedagógica", que se define como un bloque de enseñanza y aprendizaje que comienza en el primer año de la escuela primaria y se extiende hasta el año siguiente. De este modo, se elimina la repitencia entre primero y segundo grado y, además, se incorpora la figura de la "promoción acompañada" en los restantes grados de la primaria, consistente en la promoción de un estudiante al grado subsiguiente pese a no contar con todos los saberes requeridos, siempre y cuando en el transcurso del próximo año se garantice el logro de los aprendizajes no acreditados en el año anterior.

Ambos instrumentos (la unidad pedagógica y la promoción acompañada) van en línea con un diagnóstico que percibe a la repitencia como un mecanismo negativo para remediar las falencias en la trayectoria escolar y como un inductor de la deserción.

Una alternativa a la forma tradicional de entender la educación y una posible respuesta al problema de la deserción y repetición fue la propuesta de la escuela no graduada.

Este modelo, básicamente, tiene el mismo currículo que la escuela graduada – objetivos, contenidos, actividades, etc. – pero la enseñanza se organiza respetando los tiempos y ritmos de aprendizaje de cada alumno.

En nuestra provincia, existe un Programa de no gradualidad, en el que las escuelas que participan del mismo organizan la enseñanza en grupos por niveles que reúnen a niños y niñas de distintas edades en lugar de estructurarse según los grados estándar. Los alumnos/as no se agrupan según su edad sino según sus conocimientos y posibilidades. En concordancia con esto, otro aspecto fundamental es la mirada que tienen sobre el aprendizaje y la reflexión constante sobre las prácticas educativas, que se lleva a cabo en forma colaborativa entre los docentes de los distintos grupos y los equipos directivos.

En consecuencia, se promueve la búsqueda de cambios pedagógicos, organizacionales y evaluativos que reviertan los altos índices de repitencia y deserción. Las formas nuevas de recuperación de contenidos, la continuidad del mismo maestro durante el primer ciclo, entre otros, constituyen elementos de la estrategia para evitar que la rigidez escolar contribuya a trayectorias fallidas de muchos niños.

Acompañan las anteriores propuestas, programas nacionales y provinciales (Tabla 1) que responden a los ejes de las políticas educativas jurisdiccionales: inclusión, calidad educativa y la escuela como institución social.

La finalidad de los programas es asistir el acompañamiento a las trayectorias escolares durante el periodo (2014-2017) en esta compleja relación de las políticas educativas y el quehacer institucional para concretar proyectos institucionales vinculados a la promoción acompañada.

Aspectos metodológicos y trabajo de campo

Desde la perspectiva de la investigación-acción participativa de Rigal y Sirvent (2014), la investigación participativa es un modo de hacer ciencia de lo social, que procura la participación real de los sujetos involucrados en la misma; con el objetivo de afirmar que las acciones de la investigación participativa se refiere al proceso de enseñanza y de aprendizaje grupales, para la producción, reelaboración y retroalimentación de conocimientos por el conjunto de actores que participan de la investigación.

Hay tres notas que, a nuestro juicio, conforman la identidad de la IAP:

- Producción de conocimiento con intencionalidad transformadora (búsqueda, ruptura, cuestionamiento).
- Recuperación de la experiencia práctica de los sujetos involucrados.
- Producción colectiva, en el marco de un encuadre democrático (Rigal y Sirvent, 2014).

PROGRAMAS NACIONALES	PROGRAMAS PROVINCIALES
PLAN NACIONAL DE LECTURA	PROYECTO DE INTEGRACIÓN
TURISMO EDUCATIVO Y RECREACIÓN	CONTINUIDAD DE LOS APRENDIZAJES
PROGRAMA NACIONAL DE AJEDREZ EDUCATIVO	COROS Y ORQUESTAS INFANTILES
PROGRAMA INTEGRAL PARA LA IGUALDAD EDUCATIVA.	EUREKA FERIA DE CIENCIAS
DISPOSITIVO APRENDER	LAZOS
PRIMARIA DIGITAL	TRAMAS DIGITALES
EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL	COMUNIDAD DE APRENDIZAJES
NUESTRA ESCUELA- ESCUELA ABIERTA	SANTA FE JUEGA
LIBROS PARA LAS ESCUELAS	JORNADA AMPLIADA
	PEDAGOGÍA EMPRENDEDORA
	ABRE VIDA

Tabla 1. Programas nacionales y provinciales (2014-2017)

Es decir, el perfil del aspecto metodológico de la investigación participativa es el conjunto de procedimientos que posibilitan la articulación de teoría y empiria y la relación sujeto-objeto en el proceso de investigación. La especificidad metodológica de la investigación participativa se manifiesta en la articulación entre investigación, participación y praxis educativa.

Al definir la metodología de nuestra investigación y en base a los objetivos planteados, tuvimos en cuenta esta perspectiva de investigación, ya que nos interesó conocer la realidad educativa recuperando las prácticas áulicas, a fin de reflexionar sobre la real apropiación de las políticas educativas en trayectorias escolares inclusivas. La triangulación de las fuentes de datos nos ayudó a ver que aquello que observamos y de lo que nos informamos, nos indujo a la convergencia de lógicas y de metodología de investigación para alcanzar el conocimiento de la complejidad del hecho social. En este sentido se produce conocimiento dudando de lo naturalizado, y así nos animamos a interrogarnos sobre la rutinarias y frecuentes prácticas áulicas, desafiando nuestros propios supuestos.

Atendiendo a los objetivos propuestos realizamos entrevistas para reconstruir la apropiación de los directivos y docentes en lo que se refiere a políticas educativas y programas respondiendo a la categoría principal de nuestro trabajo “Promoción

acompañada, análisis de la apropiación institucional de las políticas inclusivas en dos escuelas primarias de la ciudad de Santa Fe"

Esta metodología de investigación permitió profundizar no sólo a nivel informativo sino de valoración, percepciones, de relatos de prácticas.

La muestra se conformó teniendo en cuenta una serie de criterios:

- Se realizaron entrevistas a una diversidad de actores escolares (docentes, docentes de especialidades, docentes integradores y equipo directivo), otorgándole al tema de las trayectorias una impronta institucional, para no dejarlo subordinado únicamente a la percepción o preocupación de algunos docentes y a la justificación proporcionada por el marco teórico.
- En total fueron doce entrevistas, 6 para cada escuela. Se tuvieron en cuenta las siguientes especificaciones: dos con antigüedad mayor a 10 años, dos con una antigüedad menor a 10 años, dos con cargos directivos.

Para conformar la muestra se procedió a realizar entrevistas en 2 instituciones de la ciudad de Santa Fe, buscando que la misma sea representativa de los sujetos que asisten hoy a estas instituciones. La escuela número 1 se encuentra ubicada en el barrio Guadalupe Oeste de la ciudad, en el que viven sectores socioeconómicos medio y alto. La escuela número 2 se ubica en el corazón del barrio Las Flores. Ambas instituciones cuentan con varias paradas de colectivo cercanas que hacen posible acceder a ellas desde distintos barrios de la ciudad.

El trabajo de campo se realizó entre los meses de septiembre y octubre de 2017. La información se recogió mediante la realización de entrevistas semiestructuradas a los docentes que conformaron la muestra. Las mismas tuvieron una duración de 20-30 minutos cada una. La entrevista permitió a los docentes contar su historia y ser escuchados a medida que iban contestando las preguntas. De este modo manifestaron una valoración positiva del encuentro generando un momento significativo entre la experiencia y las palabras. Con la información obtenida de las entrevistas se analizaron las siguientes categorías:

Inclusión- integración Trayectorias escolares Políticas educativas.

Además de la entrevista, ya que existen varias técnicas e instrumentales para la recopilación de datos que se usan en las investigaciones científicas, en este trabajo específicamente utilizamos la encuesta. La técnica es una operación del método que se relaciona con el medio y que se usa en la investigación para recolectar, procesar y analizar la información sobre el objeto de estudio.

Uno de los propósitos de la elección de la encuesta es que nos permitió complementar otros métodos, y profundizar en las razones de las respuestas de las personas; como así también recoger opiniones, creencias o actitudes.

En total, fueron encuestados 30 docentes de ambas instituciones, quienes se ofrecieron voluntariamente a participar de la misma.

La organización de los datos de las distintas entrevistas y encuestas, facilitó la comparación de los mismos dentro de las categorías y entre éstas, es un interjuego entre el trabajo descriptivo e interpretativo. La interpretación nos ha permitido dotar de significado las inferencias acerca de las regularidades y las diferencias observadas, teniendo en cuenta las interpretaciones que los propios entrevistados hacen de sus vidas y la articulación con los contextos sociales e históricos en los que ellas se desenvuelven y con el marco teórico del que hemos partido en este trabajo (Kornblit, 2004).

De lo macro a lo micro: posibles lecturas sobre las decisiones curriculares vinculadas a la promoción acompañada desde las voces docentes

En este campo educativo que se reforma y transforma, se involucra a los sujetos en los circuitos de comunicación, siendo uno de los aspectos más vulnerables de todo el proceso. Especialmente a las relaciones que se establecen con sus pares, con otros sujetos sociales, a las vinculaciones entre lo que investigamos y los escenarios reales de referencia. Este proceso de comunicación no solo nos permitió validar el objeto de estudio sino comunicarlo y complejizarlo ampliando la construcción del conocimiento.

Teorizar sobre una práctica es un ejercicio válido en tanto si se reflexiona sobre su sentido, si posibilita la construcción de una memoria social o colectiva, si permite revisar lo que nos está sucediendo como sociedad o comunidad y pensar cómo se establecen los vínculos con la creación y efectivización de decisiones políticas, así como la configuración de rasgos identitarios comunes en los grupos que forman parte.

En esta perspectiva de inclusión, con igualdad de todos los niños y niñas a la escuela, una de las condiciones institucionales que debe garantizarse es la construcción de un proyecto institucional y curricular colegiado y compartido. En este proyecto deben conciliarse las mejores estrategias de enseñanza que desarrolla la escuela e incorporar los aportes de las Didácticas Específicas que se producen en

cada dominio de saber. Estas experiencias, aportes y vivencias, fuimos recuperando desde nuestro trabajo de campo a través de las entrevistas y encuestas.

Poniendo la mirada en las políticas de inclusión y las situaciones difíciles de la vida escolar, estas respuestas de los docentes nos permiten comprender y afirmar que existe un gran compromiso por la educación. Son conscientes de las dificultades con las que se presentan a diario y las expresan. En este sentido se desafían ellos mismos demandando capacitaciones y reconociendo que han logrado "incluir" y detallan los aspectos positivos del mismo. Se sabe que la sociedad está en constante cambio, y las repercusiones que ello tiene en los actores escolares, incide dentro de las instituciones educativas.

Tomando los datos obtenidos de esta encuesta afirmamos que el gran devenir de cada establecimiento es la apropiación de estas políticas educativas con los recursos humanos y materiales que cuentan. Se apuesta a una inclusión de calidad que no es solo ingresar a la escuela a aquellos que se encuentran fuera del sistema, sino incluir a todos contenidos dentro del sistema educativo.

El enfoque de la integración instaló el análisis sobre la forma de escolarización de algunos alumnos con determinadas necesidades educativas que requerían una educación especial. Pero al hablar de inclusión educativa avanzamos hacia el reconocimiento de un derecho que corresponde a todos los estudiantes de todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

En el imaginario social sigue vigente la creencia que solo la inclusión se da, con la mera acción de incorporar al sujeto en la escuela para que este aprenda. En la realidad escolar, es preciso contar con estrategias, condiciones y recursos, y llevar adelante un proceso largo de cambio y evolución en las propias prácticas áulicas.

La escuela inclusiva se construye sobre la participación y los acuerdos de todos los agentes educativos que en ella confluyen. Considera el proceso de aprendizaje del alumnado más allá de su inclusión en el centro escolar. Surge de una dimensión educativa cuyo objetivo se dirige a superar las barreras con las que algunos alumnos y alumnas se encuentran en el momento de llevar a cabo el recorrido escolar. Con una escuela inclusiva se trata de lograr el reconocimiento del derecho que todos tienen tanto a ser reconocidos, como a reconocerse a sí mismos como miembros de la comunidad educativa a la que pertenecen, cualquiera que sea su medio social, su cultura de origen, su ideología, el sexo, la etnia o situaciones personales derivadas de una discapacidad física, intelectual, sensorial o de la sobredotación intelectual.

Las experiencias de integración en las escuelas, no sólo abrieron un debate acerca del derecho a la educación de las personas con capacidades diferentes sino también respecto del sentido y lugar de la educación especial. Debate y discusión

que, también involucra a la escuela común, y que lejos de llegar a su fin, se sostiene y reabre, permanentemente, en todo el ámbito educativo. Propone que los sujetos con discapacidad participen de una experiencia de aprendizaje, en el ámbito de la escuela común. Esto implica la apertura de un espacio educativo donde el sujeto pueda -desde sus posibilidades y con sus limitaciones- construir sus aprendizajes.

En síntesis, no es lo mismo referirse a la integración que a la inclusión. La inclusión parte del reconocimiento de que todos los alumnos tienen derecho a una educación de calidad, comprende una perspectiva pedagógica que centra al docente en un acompañamiento en la trayectoria del estudiante. “Si bien la educación inclusiva presta especial atención a grupos vulnerables y marginados, su fin es desarrollar al completo el potencial de todo individuo y no sólo el de grupos específicos” (Leiva Olivencia, 2013).

Al hablar de inclusión, nos situamos frente a una problemática compleja presente en este trabajo. Dicha complejidad subyace al escuchar la voz de los docentes y reconociendo la inclusión en una mirada del otro como un aporte a una sociedad que crea oportunidades y otorga derechos.

Una vuelta reflexiva sobre las trayectorias escolares

Desde hace algunos años, “el denominado fracaso escolar se ha constituido en un problema de orden público” (Maddonni, 2014), debido a la difusión de datos estadísticos sobre la interrupción, la repetición y el abandono de la escolaridad, así como también por los debates en torno a los rendimientos académicos que lograban los estudiantes. Para tratar de modificar esto, se tomaron diversas medidas generando mecanismos de diagnósticos, derivaciones y recuperaciones de los niños que se consideraban en dificultad, tendientes todas ellas a prevenir dicho fracaso escolar, adquiriendo éstas, una notoria importancia en los sistemas educativos actuales (Maddonni, 2014).

Preocuparse por la trayectoria escolar es avanzar en que los alumnos logren una apropiación del espacio escolar, y en simultáneo, producir una diferencia en las formas de acompañar el recorrido y el tránsito del proceso de enseñanza y aprendizaje, según las particularidades marcadas por las situaciones. El reto es mantener constante la relación entre lo común y lo diferente. Para ello es imprescindible considerar las formas de aprender de los alumnos, las cuales no pueden disociarse de una mirada dirigida hacia ellos como niños que están inmersos en una cultura plu-

ral, diversificada, atravesada por realidades sociales complejas, críticas y en ocasiones donde se han vulnerado todos sus derechos.

Visualizar esto conlleva a reflexionar no solo sobre los cambios sociales culturales y generacionales, sino en particular sobre la enseñanza y en especial sobre las categorías disciplinares-curriculares que forman parte del mundo escolar y que constituyen la práctica de enseñanza. Se trata de mirar de otra forma las áreas o disciplinas curriculares, el objeto de conocimiento, los procedimientos, los objetivos, las formas de la transmisión y las de participación. En síntesis, mirar con otra perspectiva la situación educativa. Pensar otro escenario formativo que tienda un puente real para que los sujetos transformen sus saberes en algo valioso para la escuela como paso a otros saberes menos contextualizados.

A nivel provincial, todo ello impulsó desde el año 2016, un trabajo desde los tres ejes que sostienen la política educativa santafesina: inclusión socioeducativa, calidad educativa y escuela como institución social. La inclusión socioeducativa hace referencia a generar condiciones de ingreso, permanencia, aprendizaje, promoción y egreso de calidad para todos/ as los/las niños, niñas, jóvenes y adultos/as que transitan el sistema educativo santafesino.

Tanto las políticas educativas de nivel macro, como las actividades de enseñanza desarrolladas desde el nivel micro de la institución escolar, se constituyen en un objeto de estudio que puede resultar propicias para mejorar las intervenciones. Sin embargo, la relación entre la generación y movilización de ese conocimiento y situar en la construcción de las políticas educativas, está lejos de ser lineal o automático.

Sin embargo, los docentes manifiestan en sus dichos, no contar con las condiciones o recursos necesarios para llevar a cabo en su totalidad las distintas políticas. Estas se van decantando/debilitando a medida que van llegando a las instituciones.

Los docentes tendrán que ser los promotores de este cambio con una voluntad sostenida en querer construir un escenario socialmente inclusivo desde la educación. Por lo tanto, estamos hablando de una agenda política amplia.

Conclusión

Llegando al fin de esta escritura se abre una lectura reflexiva que nos permite avanzar en las definiciones teóricas y políticas en las que se apoyan las estrategias educativas centradas en la dimensión curricular, atravesada por las representaciones y actitudes de los actores que intervienen, particularmente a nivel institucional.

Respondiendo a nuestra problemática "¿Cómo integrar, en los proyectos educativos de las escuelas, el acompañamiento de las trayectorias escolares tomando conciencia de que cada escuela es parte de un sistema educativo responsable de la garantía del derecho a la educación?"

En el marco teórico se reconoce que para comprender las trayectorias escolares inclusivas cada una de ellas se aborda como nuevo problema educativo y se enfrenta políticamente articulando con las dimensiones pedagógicas. En la práctica muchos postulados pedagógicos no se traducen en estrategias de enseñanza aprendizaje, o bien como aparecen en las entrevistas, se confunden conceptos con respecto a las trayectorias escolares o resistencia al cambio. Este problema afecta a lo disciplinar y a lo político del campo educativo.

Este trabajo nos permitió dialogar con estos conceptos para encontrar la importancia de las variables pedagógicas e institucionales que puedan enriquecer la promoción acompañada. Respondiendo a las inquietudes que nos atravesaban al inicio de esta investigación, las acciones que instrumenta el estado para que las instituciones puedan apropiarse de las políticas consistieron fundamentalmente en ofrecer diferentes Programas nacionales y provinciales, como opción posible para cubrir el déficit histórico de una carencia de currículo.

Para que los docentes puedan apropiarse de las políticas educativas, es necesario que los mismos puedan acceder a un conocimiento más comprometido de ellas. Para ello se debería contar con capacitaciones adecuadas que ofrezcan a los docentes una mirada macro y micro de la territorialidad. A su vez, estas agendas de políticas públicas, tienen que contener las acciones y permitir las adecuaciones para casos particulares de trayectorias acompañadas. Cabe agregar que el docente muchas veces se siente solo y desamparado para llevar a cabo las políticas educativas. El Estado brinda las bases, pero los recursos y estrategias nunca son suficientes. Esto ha sido manifestado en las encuestas y entrevistas. Desde este punto de vista podemos afirmar que no basta con cambiar diseños curriculares o aplicar nuevos Programas; deben estar acompañados por un compromiso de formación docente para estas nuevas infancias.

El desafío más importante en este trabajo final fue recuperar experiencias de los actores pedagógicos que intervinieron en las entrevistas y encuestas, demostrándonos con sus trayectorias y conocimientos una aproximación para comprender los procesos de implementación de políticas educativas referidas a la promoción acompañada a nivel institucional. Además, permitió identificar las relaciones entre lineamientos establecidos desde las políticas educativas y las estrategias que se emplean para concretar los proyectos institucionales vinculados a la promoción acom-

pañada; y por último, visibilizar la apropiación de los proyectos que se emprenden en las escuelas para acompañar las trayectorias escolares. Apelar a estas experiencias de aprendizajes generó adhesión a las propuestas del sentido de la Promoción acompañada.

El desafío pendiente es desde un análisis micro, dar respuestas curriculares particulares para definir procesos pertinentes en los proyectos institucionales educativos inclusivos, para iniciar la discusión y diseñar acciones para el fortalecimiento de la gestión educativa definiendo objetivos comunes, se evalúe resultados y se compensen desigualdades.

La agenda de la política educativa compromete a continuar investigando porque es necesario conocer y explicar mejor los problemas áulicos para superar los planteos teóricos desde lo pedagógico y las ciencias de la educación, para permitir la construcción de una sociedad que garantice el derecho a la educación de sus habitantes.

Bibliografía

Gentili, P. (2011): Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente, Buenos Aires, Siglo XXI Editores-Clacso.

Kornblit, A. (2004): Metodologías cualitativas en ciencias sociales: Modelos y procedimientos de análisis, Buenos Aires, Editorial Biblos.

Leiva Olivencia, J. J. (2013): De la integración a la inclusión: Evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de Educación Especial en un contexto universitario español, *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3) ,1-27. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44729878025

Maddoni, P. (2014): El estigma del fracaso escolar: nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación, Buenos Aires, Paidós.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006): La inclusión como posibilidad, Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2016): Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos. La educación en Acontecimientos, *Documento de Desarrollo Curricular para la Educación Primaria y Secundaria*, Santa Fe.

Nicastro, S. y Greco M. B. (2009): Entre Trayectorias: espacios y pensamientos en espacios de formación, Rosario, Editorial Homo Sapiens.

Paviglianiti, N. (1991): Neo-conservadurismo y Educación. Un debate silenciado en la Argentina del ’90, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, Colección Educación hoy y mañana.

------ (1993): El derecho a la educación. Una construcción histórica polémica, Cátedra de Política Educacional, Depto. de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, ficha de cátedra 101/6.

Rigal, L. y Sirvent, M. T. (2014): La investigación-acción participativa como un modo de hacer ciencia de lo social, *Decisio Nº 38*. Disponible en https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio-48-49/decisio-48-49-art05.pdf

Terigi, F. (2004): “La enseñanza como problema político”, en Frigerio G. y Diker G., *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, 194- 195, Buenos Aires, Novedades Educativas.

------ (2007): Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa, *Argentina: Ministerio de Educación*, Disponible en http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf

UNESCO (2008): La educación inclusiva: el camino hacia el futuro, *Conferencia Internacional de Educación*, Ginebra. Disponible en http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf

UNICEF (2007): Todos Pueden aprender “Propuestas para superar el fracaso escolar”, Buenos Aires.

Normativa consultada:

LEY Nº 26.206 Ley de Educación Nacional, 2006.

Resolución CFE Nº 174/12, Pautas Federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación.

Resolución CFE Nº 155/11, Modalidad Educación Especial.

Resolución CFE Nº 311/16, Educación Especial.

Modelización matemática sobre procesos electorales en educación secundaria

FABIANA KIENER
fkiener@gmail.com
SARA SCAGLIA
sbscaglia@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

En este artículo estudiamos los significados producidos por el estudiantado en un escenario de investigación diseñado en torno a la comparación de tres modelos prescriptivos utilizados para la asignación de bancas a las listas o partidos que se presentan en una elección legislativa.

El escenario de investigación en torno a la modelización matemática habilitó una reflexión crítica en torno a un problema real. A partir de la aplicación de los distintos métodos a situaciones reales o ficticias las/os estudiantes discutieron acerca de los criterios asumidos para sostener sus afirmaciones. Reconocieron el fenómeno de formación de coaliciones, en ocasiones "con personas con distintos ideales" solo para favorecer el acceso a las bancas. Se involucraron con especial interés, dando cuenta de una actitud crítica que permitió comprender la problemática planteada y proponer argumentos razonables y equilibrados para fundamentar sus decisiones.

Palabras clave: modelización matemática/ matemática electoral/ ciudadanía crítica

Introducción

En este artículo estudiamos la producción de significado (Skovsmose 1999, 2000, 2012) por parte de estudiantes de aproximadamente 17 años de edad en un escenario de investigación (Skovsmose 2000, 2022, 2023) en el que se discuten métodos de asignación de bancas o escaños en la cámara de diputados en Argentina. El uso de modelos matemáticos para resolver problemas que tienen su origen en la realidad (Barbosa, 2006; Kaiser, 2020) ha recibido especial atención en las últimas décadas.

Adoptamos una perspectiva socio–crítica de la modelización matemática (MM) (Araújo, 2012; Barbosa 2006, 2009; Blomhøj, 2009). Desde esta perspectiva, se persigue la promoción en las/os estudiantes de la utilización de modelos matemáticos para reflexionar de modo crítico sobre cuestiones sociales y sobre procesos de modelización y aplicaciones específicas en situaciones de la vida real (Blomhøj, 2009). Es posible identificar diversos trabajos en torno a esta perspectiva en el ámbito internacional (Gibbs, 2019; Brady, Jung, McLean, Dominguez y Glancy, 2023) e importantes aportes en Latinoamérica (Araújo, 2009, 2012; Barbosa, 2006, 2009; Borba, Villarreal y Soares, 2016; Camelo Bustos, Perilla Triana y Mancera Ortiz, 2016; Mancera, 2020). En particular en Argentina, el grupo de investigación de la Universidad Nacional de Córdoba ha contribuido al desarrollo de este enfoque (Villarreal, Esteley y Smith, 2019; Villarreal et al., 2022).

Proponemos como objetivos específicos en nuestro proyecto de investigación más amplio diseñar escenarios de investigación (Skovsmose, 2000, 2022, 2023) que permitan estudiar la producción de significado (Skovsmose, 2005) en el marco de procesos de MM, caracterizar los significados producidos por las/os estudiantes y describir limitaciones y potencialidades de los escenarios diseñados para promover esta producción y el desarrollo de una ciudadanía crítica.

En particular, en este artículo nos focalizamos en caracterizar los significados producidos por el estudiantado en un escenario de investigación diseñado en torno a la comparación de tres modelos prescriptivos (Callejo de la Vega, 2000; Niss y Blum, 2020) utilizados para la asignación de bancas a las listas o partidos que se presentan en una elección legislativa. Nos interesa identificar en las interpretaciones de los estudiantes rasgos vinculados con actitudes críticas (Skovsmose, 1999).

El proyecto de investigación más amplio y el escenario de investigación estudiado en este artículo, están en consonancia con orientaciones curriculares vigentes en Argentina. En efecto, en la definición de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios propuestos para la educación obligatoria en nuestro país (Educación Inicial, Prima-

ria y Secundaria), se incluye un conjunto de saberes centrales y significativos, "relevantes para comprender y situarse progresivamente ante problemas, temas y preguntas que plantea el mundo contemporáneo en que los niños/as y jóvenes se desenvuelven", con los que se espera promover "el sentido crítico y la creatividad" (Ministerio de Educación, 2012, p.7). En el área Matemática, para el último tramo de la educación obligatoria (que abarca desde los 15 hasta finalizar la educación secundaria, aproximadamente 17-18 años) se afirma que "la modelización constituye un aspecto esencial de la práctica matemática" (Ministerio de Educación, 2012, p.14). En línea con esta afirmación, en la descripción de los saberes prioritarios específicos para el área se incluye en diversas oportunidades la expresión: "la modelización de situaciones extramatemáticas e intramatemáticas" (Ministerio de Educación, 2012, p.15), en vinculación con saberes específicos (como el conteo, números reales, distintos tipos de funciones, sistemas de ecuaciones, relaciones trigonométricas, entre otras).

Presentamos a continuación los principales aportes teóricos que dan sustento a nuestro estudio. Luego describimos el marco metodológico, en el que, además de caracterizar y justificar el enfoque metodológico adoptado, presentamos las tareas implementadas y el contexto en que las mismas se proponen. Posteriormente, realizamos el análisis y discusión de los resultados obtenidos, enfocando en las cuestiones vinculadas con el objetivo específico de este artículo y planteamos algunas reflexiones.

Marco teórico

En primer lugar, nos interesa caracterizar el término escenario de investigación (Skovsmose 2000, 2012, 2022, 2023), que refiere a "entornos de aprendizaje que abren a los alumnos a un espectro más amplio de problemas" (Skovsmose, 2023, p.16). Los problemas pueden estar relacionados con las matemáticas y sus aplicaciones, con temas sociales, con el interés del estudiantado o de los docentes, con "la explotación económica, la marginación social, el sexismo, la contaminación, los cambios climáticos, cualquier caso de injusticia social" (Skovsmose, 2023, p.16), entre otros.

El escenario de investigación que describimos en este trabajo constituye un entorno de aprendizaje que invita al estudiantado a reflexionar sobre los modos de asignación de bancas a las listas que se presentan en un proceso electoral determinado. Refiere a temas de ciudadanía política: la participación en calidad de ciuda-

dano en la elección de representantes, en este caso, del cuerpo legislativo de una jurisdicción determinada.

El modo de asignación de bancas a las distintas listas a partir de los resultados de comicios es considerado un modelo. Para Niss y Blum (2020, p.6) un modelo matemático es "una representación de aspectos de un dominio extramatemático por medio de algunas entidades matemáticas y relaciones entre ellas".

Barbosa (2004) caracteriza a la modelización en los siguientes términos: "Modelar, para mí, es un ambiente de aprendizaje en el que se invita a los estudiantes a problematizar e investigar, a través de las matemáticas, situaciones con referencia a la realidad." (p.3). El autor destaca que esta caracterización contempla tres elementos: el contexto en el cual esta se desarrolla (la escuela), la naturaleza de la actividad (investigación) y los dominios que esta actividad toma en consideración (para el escenario previsto en este artículo, el dominio lo constituyen la matemática y los sistemas electorales).

En la investigación, como señalamos en la Introducción, asumimos una perspectiva socio-crítica de la MM (Barbosa 2006, 2009; Blomhøj, 2009; Kaiser, 2020). Camelo Bustos et al. (2016) afirman que esta perspectiva promueve una participación crítica del estudiantado a partir de las reflexiones sobre los modelos matemáticos, lo cual puede favorecer su empoderamiento como ciudadanos autónomos e independientes en la sociedad. La perspectiva está en línea con el enfoque de la EMC (Skovsmose, 1999). Para Araújo (2012), la organización de los ambientes de aprendizaje según la EMC no solo persigue la utilización de la matemática para resolver problemas que se originan en la realidad, sino también, cuestionar el modo en que éstas se utilizan.

Los sistemas utilizados para determinar la cantidad de bancas asignadas a cada partido o lista se consideran modelos normativos o prescriptivos (Callejo, 2000, Niss y Blum, 2020). Según Niss y Blum (2020, p.20), en este tipo de modelos las matemáticas se utilizan para "proporcionar prescripciones que ayudan a crear u organizar la realidad al estructurarla, cambiarla o interferir con ella". Kacerja et al. (2021) afirman que el trabajo con modelización matemática prescriptiva favorece el desarrollo de la competencia crítica dado que promueve discusiones críticas sobre el papel de los modelos matemáticos en la sociedad.

Niss y Blum (2020) reconocen distintas componentes en el ciclo de modelización, tales como: prematematización, matematización, tratamiento matemático, desmatematización, validación de respuestas y evaluación de modelos. El escenario de investigación que se estudia en este artículo hace uso de modelos matemáticos conocidos de antemano, razón por la cual el trabajo se focaliza principalmente en

torno a la última componente. No obstante, dado el carácter cíclico del proceso de MM (Kaiser, 2020; Niss y Blum, 2020), es viable un escenario de investigación que comience por esta componente y luego, a la luz de los intercambios y discusiones producidas en el aula, se invite al estudiantado a recorrer las primeras.

Niss y Blum (2020) afirman que la evaluación permite averiguar qué tan bien un modelo se adapta a los propósitos perseguidos y reconocen tres modos de realizarla: 1) evaluación cualitativa de las propiedades estructurales del modelo, 2) evaluación de las características cuantitativas del modelo y, 3) comparación y contrastación con posibles modelos alternativos. El primero supone atender interrogantes vinculados con el alcance del modelo y su pertinencia para dar cuenta de los fenómenos de la realidad extramatemática para los cuales fue construido, tales como:

> ¿los fenómenos y las características que muestra el modelo son compatibles con lo que ya se sabe sobre la realidad extramatemática? ¿Qué tan robusto es el comportamiento estructural del modelo más allá del entorno específico en el que se construyó? ¿Qué tan dependiente es de las suposiciones hechas? ¿Puede generalizarse o modificarse para cubrir una clase más amplia de situaciones? (Niss y Blum, 2020, p.12).

La evaluación de las características cuantitativas del modelo supone:

> confrontar los resultados del modelo cuantitativo con datos conocidos, por ejemplo, para ver si los valores de salida se encuentran dentro de rangos razonables o útiles, o mostrar un grado satisfactorio de precisión, o si el modelo es capaz de capturar aspectos cuantitativos del dominio extramatemático no representado directamente en el modelo (Niss y Blum, 2020, p. 12).

Finalmente, la comparación y contrastación con otros modelos con propósitos similares es la evaluación que se propone explícitamente en una de las consignas del escenario de investigación diseñado.

En relación con la evaluación durante la modelización prescriptiva, si bien los autores reconocen que en muchos casos “no es posible evaluar un modelo construido con fines prescriptivos por medio de sus resultados” (p.22), consideramos que en el escenario que se describe en este artículo es pertinente evaluar los resultados a los que conducen distintos sistemas de asignación de bancas. En particular, es de interés analizar si un determinado sistema electoral puede capturar aspectos cuantitativos del dominio extramatemático no representados directamente en el modelo, como por ejemplo, si resulta sensible a la existencia de diferencias cuantitativas

importantes en la cantidad de votos obtenida por listas diferentes. Específicamente sobre los modelos prescriptivos, los autores afirman que las consecuencias de este tipo de modelización están abiertas a la discusión pública y sus resultados se evalúan en términos de "idoneidad para el propósito" (p. 22). Es justamente esta cuestión la que se pone en juego en las consignas del escenario, en las que se solicita al estudiantado reflexionar en torno a los resultados a los que conducen distintos sistemas de asignación de bancas en un proceso eleccionario. Se espera estudiar los significados producidos ante la necesidad de tomar partido por algún sistema.

Skovsmose (2005) muestra su desacuerdo con la posición predominante en educación matemática, que centra la indagación sobre *el significado de los conceptos matemáticos*. Prefiere hablar del significado de la acción que lleva adelante el sujeto, puesto que considera que todo aprendizaje supone algún tipo de acción. El tipo de aprendizaje que involucra esta posición interesa al autor porque "puede convertirse en aprendizaje crítico" (p.89). La acción que se vincula con el aprendizaje requiere dos condiciones: 1) "La persona que actúa debe estar en una situación donde la elección es posible", y 2) "La persona que actúa también debe tener alguna idea acerca de las metas que persigue y las razones para hacerlo" (Skovsmose, 2005, p. 89). Esto supone alejarse de las acciones que constituyen conductas mecánicas.

Siguiendo a Skovsmose (1999), asumimos que una actitud crítica implica "prestarle atención a una situación crítica, identificarla, tratar de captarla, comprenderla y reaccionar frente a ella" (p.16). Para este autor, un constituyente central de la ciudadanía crítica es la capacidad para hablar por una/o mismo/ y tomar decisiones equilibradas. Resume su posición con la frase "no educar 'seguidores'" (Skovsmose, 1999, p.46). La situación crítica se deriva de una crisis, que el autor identifica con la presencia de fenómenos tales como represión, conflicto, contradicción, miseria, desigualdad, entre otros. En este caso, el conflicto se plantea a partir de una crítica que se realiza sobre el método D´Hondt de asignación de bancas en elecciones legislativas, señalando que discrimina a los partidos minoritarios.

Descripción metodológica

La metodología de investigación es cualitativa interactiva, caracterizada por el empleo de técnicas para recoger datos en escenarios naturales (McMillan y Schumacher, 2005). Se trata de un estudio de casos (McMillan y Schumacher, 2005), con el que se espera examinar sistemas definidos (clases, docente, grupos de alum-

nos) empleando múltiples fuentes de datos. “Los casos no son elegidos por su representatividad: un caso puede ser seleccionado por su singularidad o puede ser utilizado para ilustrar un tema” (p. 45). Se trata de un estudio de casos instrumental (Stake, 2007), dado que se analiza una cuestión general: la producción de significado en un escenario de investigación en torno a la comparación de modelos prescriptivos, focalizando en la identificación de actitudes críticas en grupos de sujetos concretos.

El escenario se implementa en un curso de 5° año (17 años en promedio) de una escuela de educación secundaria de gestión privada, constituido por 22 estudiantes. En términos socio-económicos, se puede considerar que las/os estudiantes se encuentran en una posición confortable (Skovsmose, 2022 y 2023). La profesora de matemática a cargo del curso es una de las investigadoras (primera autora del artículo) y la otra autora interviene como observadora participante durante el desarrollo del escenario.

Para la implementación de las actividades a desarrollar en el aula escolar se conforman cuatro grupos de estudiantes, que se mantienen durante las tres clases. Si bien teníamos la intención de que cada grupo cuente con una notebook para la utilización de *GeoGebra*, durante la implementación del escenario esto trajo algunos inconvenientes vinculados con el funcionamiento de las computadoras, por lo cual sugerimos el uso del software desde los teléfonos celulares de las/os estudiantes.

Durante la puesta en juego del escenario las investigadoras realizamos un seguimiento sistemático de la información producida. En particular, grabamos en audio los intercambios al interior de cada grupo de estudiantes y los debates colectivos. Las/os estudiantes subían sus producciones en formato digital (documentos en *Word*, imágenes de *GeoGebra*, fotografías de hojas escritas de puño y letra, presentaciones en *PowerPoint*) al Classroom, aula virtual de Matemática del curso gestionada por la docente-investigadora del curso. Las producciones corresponden en general a resoluciones subidas por un estudiante de cada grupo que resulta de la discusión colectiva al interior del mismo.

En la institución, atendiendo a recomendaciones de política educativa, se promueve el desarrollo de proyectos interdisciplinarios. A partir de una experiencia de trabajo colaborativa de la docente-investigadora del curso con la docente del espacio curricular Construcción de Ciudadanía y Participación en el año 2022, se acuerda planificar una propuesta en conjunto para el 2023. Teniendo en cuenta que en el año 2023 Argentina está inmersa en un proceso electoral, las docentes seleccionan la temática *Los jóvenes y su conocimiento para el ejercicio del derecho a la parti-*

cipación política en torno a la cual se diseña el escenario de investigación (Skovsmose, 2022). Deciden trabajar en torno a la noción de partidos políticos, cuya función es nombrar a los candidatos para cargos públicos electivos. Si bien las elecciones en nuestro país se realizan en la segunda mitad del año, la información vinculada con las candidaturas, listas y partidos políticos tiene una presencia central en todos los medios de comunicación y redes sociales. Se eligen autoridades del poder ejecutivo a nivel nacional, provincial y municipal y del poder legislativo (fracciones de las cámaras legislativas a nivel nacional, provincial y municipal).

Otra razón por la que se selecciona esta temática radica en el hecho de que en nuestro país, desde el año 2012, el Código Nacional Electoral establece que el voto es optativo para las/os jóvenes de entre 16 y 18 años. Por esta razón, el estudiantado en el que se implementa el escenario está en condiciones de participar ejerciendo su derecho de sufragio por primera vez, si así lo desea. Esta posibilidad se considera una circunstancia que provoca un interés particular.

El montaje del escenario habilita un marco para producir significado a partir de las tareas que lleven adelante las/os estudiantes, pues proporciona "una riqueza semántica que [ofrece] puertas de entrada para que ingrese al aula un lenguaje de reflexión que la terminología matemática sola no conlleva" (Skovsmose, 1999, p.155).

Para comenzar a trabajar en torno al escenario de investigación, las docentes investigadoras nos contactamos con una especialista politóloga, docente de la carrera universitaria de grado Licenciatura en Ciencia Política perteneciente a la universidad pública en la que se desempeñan las autoras de este trabajo, que ofrece una charla introductoria (en la misma sede universitaria, aprovechando el hecho de que las/os estudiantes realizan una visita a la institución) sobre partidos políticos a las/os estudiantes. Además, la especialista facilita a las investigadoras documentos en los que se discute el método D´Hondt (utilizado en el país) para definir la asignación de bancas en la Cámara de Diputados nacional según la cantidad de votos obtenidos por cada partido (o lista). En el cuadro 1 resumimos las actividades que conforman el escenario de investigación.

Clase	Fecha	Lugar	Actividad	Duración
1	01/06/23	Aula universitaria	Charla a cargo de la politóloga.	80 minutos
2	05/06/23	Aula institución escolar	Resolución grupal de actividades 1 y 2.	80 minutos
3	09/06/23	Aula institución escolar	Avance en la resolución grupal de la actividad 3.	80 minutos

4	12/06/23	Aula institución escolar	Exposición grupal de la actividad 3.	80 minutos

Cuadro 1: Información sobre actividades del escenario de investigación.
Fuente: Elaboración propia.

La intervención de la politóloga gira en torno a una caracterización inicial de la historia de los partidos políticos, su razón de ser en la vida democrática de los estados y de fenómenos actuales como la formación de coalisiones políticas. En la última parte de su presentación afirma que en los procesos del ejercicio de la democracia "los números importan", y menciona específicamente el uso del sistema D'Hondt en la conformación de la Cámara de Diputados. Con el fin de promover los intercambios y la participación del estudiantado, la especialista plantea preguntas relacionadas con información que circula en los medios de comunicación y en las redes sociales y retoma las respuestas para dar cuenta de algunas características de los partidos políticos.

En la segunda clase, que se desarrolla en la institución escolar, se inicia el trabajo en torno a las actividades diseñadas con el fin de promover la producción de significado en torno a los sistemas de asignación de bancas en la cámara de Diputados de la nación. La docente plantea la pregunta: ¿Ustedes saben algo del sistema D'Hondt? El estudiantado responde que no conoce el sistema y la profesora-investigadora comenta que se va a trabajar para conocer cómo funciona. Se entrega a cada estudiante dos folios: uno contiene las consignas y el otro incluye un extracto del código electoral argentino (ver Anexo).

En la actividad 1 (Cuadro 2) se propone un ejemplo ficticio con el fin de que el estudiantado aplique el método D'Hondt tal como se explica en el código electoral. El ejemplo ha sido construido con la intención de que haya un partido (el D) cuyos votos no alcanzan el 3% mínimo. La aplicación del método D'Hondt en esos datos da como resultado: 2 bancas para el partido A y 2 para el B. Si bien el partido C superó el mínimo, no recibe ninguna banca.

ACTIVIDAD 1: APLICACIÓN DEL SISTEMA D'HONDT

PARTIDO	CANTIDAD DE VOTOS
A	6523
B	4564
C	2263
D	427

La provincia Malvinas debe elegir 4 diputados nacionales. El número de votan-

tes que figura en el padrón electoral es de 14.323 y se presentaron 4 partidos. Como hubo votos anulados y en blanco, el total de votos positivos que se consideran para asignar las bancas a los cuatro diputados/as es de 13.777. En la tabla mostramos los resultados obtenidos por cada partido. Los/as cuatro diputados/as finalmente electos, ¿a qué partido/s pertenecen?

Cuadro 2: Actividad 1 del escenario de investigación.
Fuente: Elaboración propia.

En la actividad 2 (Cuadro 3) se plantea otro ejemplo, pero esta vez extraído de la realidad. Se trata de resultados de una elección del año 2015 en la provincia de Córdoba. Se persigue el objetivo de proponer una representación gráfica de los resultados que resultan al aplicar el sistema D'Hondt, para lo cual se muestra el comando que debe insertarse en *GeoGebra*. Se solicita que apliquen también esta representación en el ejemplo de la actividad 1. En este ejemplo real, los tres métodos conducen a los mismos resultados: 4 bancas para el partido mayoritario (Unión por Córdoba), 3 para el segundo (Frente Nuevo) y 2 para el tercero (Encuentro para el Cambio).

ACTIVIDAD 2: UTILIZACIÓN DE GEOGEBRA

A. El objetivo de esta actividad es que aprovechemos las posibilidades que ofrece *GeoGebra* para comprender el sistema D'Hondt, a partir de otro tipo de representación matemática. Esta vez, lo aplicaremos sobre un caso real.

En las elecciones 2005 de la provincia de Córdoba se contabilizaron 1.405.188 votos positivos (información extraida de https://www.argentina.gob.ar/interior/dine/resultadosyestadisticas/2005#1). La cantidad de votos obtenida por los partidos que alcanzaron el mínimo del tres por ciento (3 %) del padrón electoral de la provincia Córdoba fueron los siguientes:

Partido	**Cantidad de votos obtenidos**
Unión por Córdoba	530.620
Frente Nuevo	349.112
Encuentro para el Cambio	259.912

Hay 9 bancas de diputados nacionales disponibles para esta provincia. Vamos a analizar la cuestión: ¿Cómo se asignan las 9 bancas a los partidos?

Vamos a utilizar el comando siguiente en *GeoGebra* e interpretar lo que se obtiene:

Secuencia(Expresión, Variable, Valor inicial, Valor final, Incremento)

Por ejemplo, para el primer partido Unión por Córdoba deberíamos expresar lo siguiente: U=Secuencia((n,((530620)/(n))),n,1,9,1). **¿Qué indica el software como respuesta al comando utilizado?** Para poder visualizar correctamente seguir las indicaciones que se indican a continuación:

- **En la compu:** Realizar clic derecho sobre la VISTA GRÁFICA y seleccionar la opción Vista Gráfica (ver IMAGEN 1). Modificar el máximo valor de la variable y (y Máx =530.000).
- **En el celular:** Realizar clic sobre configuración (esquina superior derecha) y luego elegir la opción Ver todos los objetos como se muestra en la IMAGEN 2.

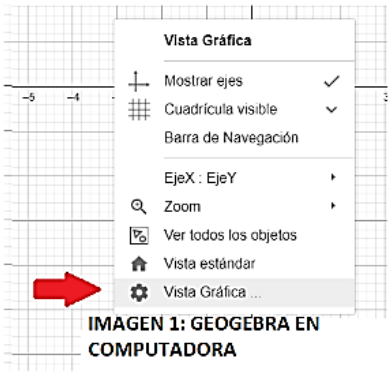


IMAGEN 1: GEOGEBRA EN COMPUTADORA



IMAGEN 2: GEOGEBRA EN EL CELULAR

¿Qué observamos en la vista gráfica?

Realizar clic derecho sobre uno de los pares ordenados representados y elegir la opción PROPIEDADES en la compu o el ícono de pintura en el celular y seleccionar el color AZUL.

¿Cómo podemos utilizar el comando SECUENCIA para los otros dos partidos? Denominar F y E a las secuencias correspondientes a Frente Nuevo y Encuentro para el Cambio.

Asignar un color diferente a cada secuencia (F color ROJO y E color VERDE).

Analicen y respondan: ¿Cómo se asignan las 9 bancas a los partidos?

B) Utilicen *GeoGebra* para representar la asignación de los/as cuatro diputados/as de la provincia Malvinas que analizaron en la actividad 1.

Cuadro 3: Actividad 2 del escenario de investigación.
Fuente: Elaboración propia.

La actividad 3 (Cuadro 4) está especialmente dirigida a la generación de actitudes críticas. Se comparte una cita de un artículo que comenta las críticas que ha recibido el método D´Hondt y luego se describen otros dos métodos. Se solicita que en forma grupal decidan qué método consideran más adecuado, posicionándose en el rol de matemáticos que deben presentarse en el congreso de la nación a dar su opinión, ante un eventual cambio de ley electoral. El posicionar al estudiantado en un rol de responsabilidad habilita la posibilidad de asumir una actitud crítica: son enfrentados a una situación crítica, que deben identificar, comprender y reaccionar frente a ella. Deberán consensuar una decisión y tomar decisiones equilibradas. (Skovsmose, 1999).

ACTIVIDAD 3: ¿QUÉ SISTEMA/S RESULTAN MÁS CONVENIENTE/S?

El sistema D´Hondt es utilizado por los sistemas electorales del 80% de los países. Su uso ha recibido algunas críticas. Según Frediani [2]:

> El sistema D'Hondt tiene un sesgo a favor de los partidos mayoritarios y discrimina en contra de los menores. En efecto, se lo critica por discriminar contra los partidos minoritarios, y por no dar resultados proporcionales a la estructura porcentual de los votos obtenidos. [...]
> Estos desfasajes se corrigen cuanto mayor sea el número de bancas a cubrir

(para N igual a infinito, el método D'Hondt refleja exactamente la importancia porcentual de cada partido), y cuanto menor es el número de diputados a elegir por distrito más injusto es pues concentra "el premio" en el primero y eventualmente también el segundo, pero resta representación a los demás [...] (p.26)

Compartimos ahora sistemas empleados por otros países:

Sistema Hill-Huntington: Se usa en Estados Unidos desde 1941. En el mismo, en lugar de dividir el número de votos de cada lista/partido por 1; 2; 3; ..., hasta el número de diputados que corresponde elegir, se divide por los valores que resultan de calcular la raíz cuadrada de j.(j+1), donde j= 1, 2, 3, ..., N, siendo N el número de bancas a cubrir (1,41; 2,45; 3,46; 4,47; 5,48; 6,48; 7,47; 8,48; ..., etc).

Método de Sainte-Lagué: Se aplica en los países escandinavos desde 1952, se dividen los votos de cada lista/partido por 1,41; 3, 5, 7, 9,... (como en los casos anteriores, el número de divisores coincide con el número de bancas a cubrir).

Les proponemos ahora que se imaginen que ustedes son matemáticas/os que han sido convocados para exponer en el Congreso de la nación acerca del método que recomiendan usar.

Para ello deben realizar una investigación matemática acerca de si los métodos de Hill-Huntington o de Sainte-Lagué permiten o no superar algunas de las dificultades planteadas por el método D´Hondt. Deben tomar en cuenta las cuestiones mencionadas en el artículo de Frediani (2005): el hecho de que el sistema D´Hondt favorece a los partidos mayoritarios y que el desfasaje se puede corregir si se incrementa la cantidad de bancas.

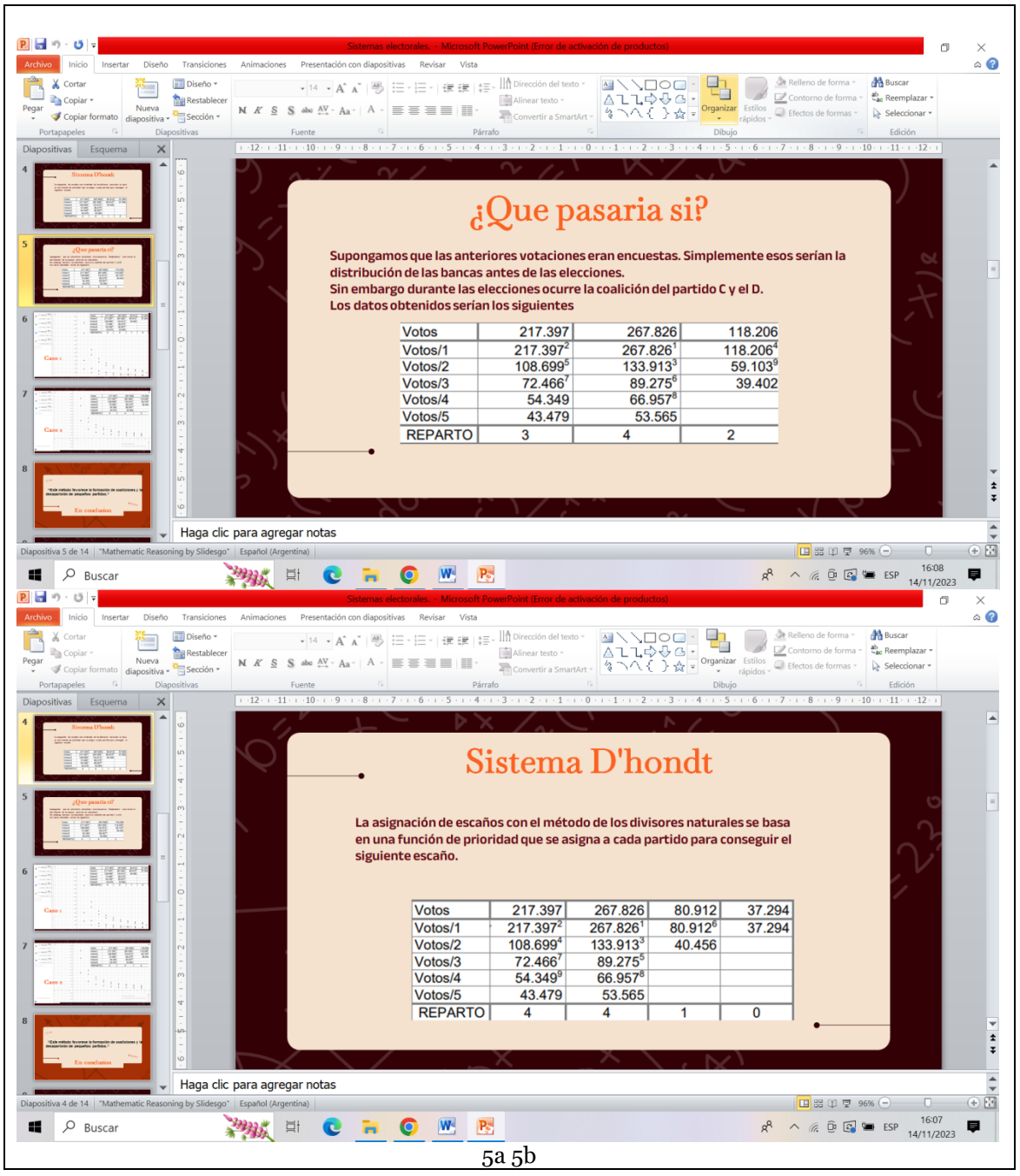
La investigación debe basarse en resultados matemáticos, que pueden expresar y representar con los medios que ustedes prefieran. Pueden mostrar ejemplos de uso con situaciones ficticias, o bien utilizar los datos que figuran en el siguiente enlace, que corresponde a resultados de las elecciones del año 2015 (https://www.argentina.gob.ar/interior/dine/resultadosyestadisticas/2015#9).

Cuadro 4: Actividad 3 del escenario de investigación.
Fuente: Elaboración propia.

Descripción de la producción de un grupo en torno a actividad 3

Por razones de extensión, presentamos a continuación la descripción de la resolución de la actividad 3 por parte de un grupo (Grupo 1). El grupo seleccionado es el que ha recurrido a distintos tipos de modelos matemáticos para sostener sus reflexiones.

El grupo propone un ejemplo tomado de Hernández (2001) para afirmar que el sistema D'Hondt "*favorece la formación de coaliciones y la desaparición de pequeños partidos*" (frase incluida en presentación en *Power Point* del grupo en la clase 4). El ejemplo incluye un resultado de una votación en la que se tienen que distribuir 9 bancas. El grupo presenta en tablas y gráficamente los resultados obtenidos al aplicar el método D´Hondt (Cuadros 5a y 7a): 4 bancas para cada uno de los partidos mayoritarios, 1 banca para el tercer partido y ninguna para el último.



5a 5b

Cuadro 5: Situación hipotética planteada por el grupo.
Fuente: Presentación en Power Point del grupo.

Posteriormente, proponen una situación hipotética bajo el título "*¿Qué pasaría si*?" (Cuadro 5b), con la finalidad de mostrar que si los dos partidos minoritarios se unen (quedando en juego solo tres listas), la aplicación del método D´Hondt otorga 4 bancas al partido con mayor cantidad de votos, 3 al segundo en cantidad de votos y 2 bancas para el partido resultante de la unión de los dos minoritarios. Veamos la descripción de este análisis durante la presentación oral:

A1. Y vemos como quedan repartido con el método que fue el primero que vimos en clase [se refiere al método D´Hondt] que era 4, 4 y 1 y 0 para el tercero. Entonces nosotros después de esto quisimos plantear "qué pasaría si".

Supongamos que los datos anteriores eran simplemente una encuesta. Era qué hubiera pasado si las votaciones se hubieran realizado en ese momento. El partido C y el partido D vieron estas encuestas y decidieron agruparse. Al agruparse, cambian todos los resultados y fijémonos que el partido A queda con tres, el partido B queda con cuatro y el partido C+D queda con dos. Como vemos en el anterior ejemplo era 1 y 0 y en el ejemplo actual es 2. Ahí está, ahí lo vemos mejor gráficamente, este es el caso 1 y este sería el caso 2. Fíjense que los puntos azules que representan al partido C+D están mucho más cerca de los verdes y los rojos que a comparación de acá, que están acá.

Bueno, por eso podemos concluir que el método D´Hondt favorece la coalición de partidos y la eliminación o desaparición de los partidos más pequeños. (Fragmento de transcripción de la clase 4)

A continuación, proponen un análisis para llegar a la conclusión de que el método más conveniente es el Saint Lague. Para ello muestran la implementación de los sistemas Hill Huntington y Saint Lagué con los datos considerados en el ejemplo original, obteniendo los resultados mostrados en el cuadro 6.

Sistema Hill-Huntington

Reparto de 9 escaños entre cuatro partidos en la provincia de CADIZ (Elecciones de 1996). Método de los divisores impares o de St. Lagüe

	PP	PSOE	IU	PA
Votos	217.397	267.826	80.912	37.294
Votos/1	217.397[2]	267.826[1]	80.912[4]	37.294[9]
Votos/3	72.466[5]	89.275[3]	26.971	12.431
Votos/5	43.479[7]	53.565[6]		
Votos/7	31.057	38.261[8]		
Votos/9		29.758		
REPARTO	3	4	1	1

Sistema Sainte-Lagué

Votos	217.397	267.826	80.912	37.294
Votos/1'41	154.182[2]	189.948[1]	57.384[8]	26.450
Votos/2'45	88.733[4]	109.317[3]	33.025	
Votos/3'46	62.832[6]	77.406[5]		
Votos/4'47	48.635	59.916[7]		
Votos/5'48		48.873[9]		
REPARTO	3	5	1	0

Cuadro 6: Resultados mostrados por el grupo a partir de la aplicación de los métodos Hill-Huntington y Saint Lagué.
Fuente: Presentación en Power Point del grupo.

Los resultados observados en los cuadros 5a y 6 son presentados también en forma gráfica, utilizando GeoGebra. El grupo compara las distribuciones de bancas realizadas con los tres métodos y afirma que el método más conveniente es el Saint Lagué, porque:

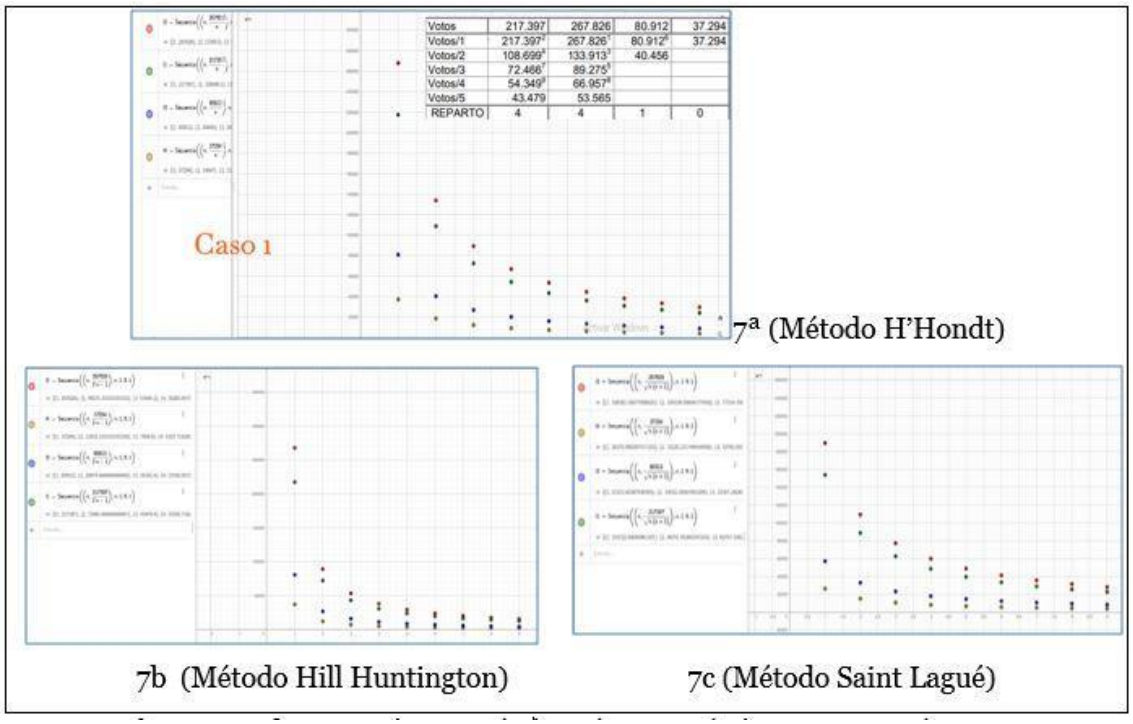
El método tiende a favorecer a los partidos con menor número de votantes.
De esta manera se evita las coaliciones políticas basadas solamente en conseguir puestos, que provocan personas con distintos intereses, ideales, y políticas a aplicar, dentro de una misma coalición. (Fragmento de la presentación en Power Point)

A continuación transcribimos algunas intervenciones de los estudiantes del grupo durante la presentación oral:

E1. Nosotros para trabajar los sistemas electorales nos quisimos basar en un ejemplo para que quede mucho más claro y que lo vamos a estar desarrollando con distintos métodos y ir haciendo pequeños cambios para que se vea más claramente.
[…]
E2: Bueno, en el sistema Saint Lagué la función de prioridad se establece dividiendo el número de votos sucesivamente entre los números impares, 1, 3, 5, 7. Este método tiende a favorecer a los partidos más pequeños, justamente como dice ahí, fue diseñado para disminuir la función de prioridad en los partidos que ocupan más, más, ehhh, son como más populares y ocupan más votos en ese sentido. Esto se puede ver en el ejemplo, acá mismo justamente, que los partidos con más votos están muy altos en este sentido, pero después están al mismo nivel que los partidos más pequeños.
Entonces, acá vemos cómo se reparten un poco más equitativamente las bancas. Por ejemplo, en el sistema D´Hondt tuvimos que el último partido no recibía ninguna banca directamente y en este momento sí se reparten una y una, pues siguen siendo partidos pequeños, pero al menos llega a ocupar un puesto.
E3. Bueno, y nosotros realizamos una conversación de que el método que nos pareció más conveniente para contabilizar los votos que asignar los puestos es el método Saint Lagué que, como dijo Agustín es el que menos discrimina a los partidos con menor cantidad de votantes y también evita que las coaliciones políticas eh… digamos las coaliciones políticas, ehh, digamos…
E2. Que se agrupen personas con distintos pensamientos solamente por el hecho de tener más votos. Gráficamente lo vimos bien, el sistema D' Hondt hacía que el cuarto… el cuarto puesto no tenga ninguna participación y para tener una participación tendría que agruparse con el partido número 3.
[…]
E1. Ejemplificando un partido que sea muy grande, siempre va a querer que se use el sistema D' Hondt, porque le va a otorgar más puestos, pero un partido que tenga menos votantes, siempre va a querer que se utilice el sistema Saint Lagué. (Fragmento de transcripción de la exposición oral durante la clase 4)

Destacamos de estas intervenciones que los estudiantes hacen uso de lo observado en el gráfico (Cuadro 7): "*los partidos con más votos están muy altos en este sentido, pero después están al mismo nivel que los partidos más pequeños*" para argumentar respecto del método que creen más conveniente.

En el cuadro 7 cada punto representa un par ordenado N° de cociente, Cantidad de votos partido XDivisor. Es preciso aclarar que los métodos se diferencian en el modo en que se define el divisor (cuestión descripta en el enunciado de la Actividad 2 del Cuadro 5). Los estudiantes identifican los puntos de cada partido con un color determinado. Los puntos del partido más votado están pintados en rojo, y los de los restantes partidos en color verde, azul y amarillo (en orden decreciente según la cantidad de votos).



Cuadro 7: Gráficos resultantes de la aplicación de los tres métodos.
Fuente: Presentación en Power Point del grupo.

Nos interesa destacar que la decisión sobre el método más conveniente ha sido objeto de intercambio y discusión en el seno del grupo: "*nosotros realizamos una conversación de que el método que nos pareció más conveniente para contabilizar los votos*". Además, reconocen una consecuencia negativa del uso del método D´Hondt, que tiene que ver con que se agrupen personas "*con distintos pensamientos*" solo a los efectos de conseguir una banca.

Discusión y reflexiones finales

El escenario de investigación montado constituye un entorno de aprendizaje que involucra a los estudiantes en un problema que trasciende la matemática. La distribución de bancas de acuerdo a las preferencias que las/os ciudadanos expresan en los resultados electorales constituye un problema "de apariencia simple, pero complejo desde el punto de vista matemático" (González-Torre y Herránz, 2007, p.21).

El estudiantado compara tres modelos prescriptivos (Callejo de la Vega, 2000, Niss y Blum, 2020), los sistemas o métodos de atribución de bancas D´Hondt, Hill Huntington y Saint Lagué (Frediani, 2005), con el fin de posicionarse respecto de cuál es más conveniente. El análisis se realiza a partir de la información presentada en el enunciado de la actividad 3 y forma parte del montaje del escenario (Skovsmose, 2000, 2022, 2023). El sistema D´Hondt en vigencia en nuestro país es criticado porque discrimina a los partidos minoritarios y favorece a los mayoritarios (Frediani, 2005). La evaluación de los tres métodos de asignación de bancas supone una evaluación de los modelos a partir de características cuantitativas y de la comparación y contrastación con posibles modelos alternativos (Niss y Blum, 2020).

La crítica al sistema D´Hondt plantea una situación de conflicto. El estudiantado, ante esta situación, muestra actitudes críticas en el sentido de Skovsmose (1999), puesto que:

- Identifica, capta, comprende y reacciona a la situación crítica. El grupo analizado muestra a partir del ejemplo seleccionado que el método en vigencia: *"favorece la coalición de partidos y la eliminación o desaparición de los partidos más pequeños"*.
- Toma decisiones equilibradas: *"el método que nos pareció más conveniente"* es el Saint Lagué porque evita que *"se agrupen personas con distintos pensamientos solamente por el hecho de tener más votos"*.

Asumimos que la producción del grupo de estudiantes da cuenta de acciones que suponen aprendizajes (Skovsmose, 2005), puesto que se involucran en situaciones en las que hay elecciones disponibles "*Entonces nosotros después de esto quisimos plantear 'qué pasaría si'*" y tienen claras las metas perseguidas y las razones para hacerlo "*Nosotros para trabajar los sistemas electorales nos quisimos basar en un ejemplo para que quede mucho más claro y que lo vamos a estar desarrollando con distintos métodos y ir haciendo pequeños cambios para que se vea más claramente*".

Cuando el grupo de estudiantes plantea la situación hipotética "*¿qué pasaría si?*" ponen de manifiesto tres características del modo en que "opera la sociedad con las matemáticas en empresas tecnológicas" (Skovsmose y Valero, 2012, p.45). El ejemplo propuesto y las variaciones propuestas permiten considerar un espacio de alternativas e "investigar detalles particulares de un plan aún no desarrollado" (p.46). Además, el trabajo pone de manifiesto el modo en que las matemáticas se constituyen en parte inseparable de nuestra realidad presente (puesto que la aplicación del sistema de atribución de bancas del país determina la conformación del cuerpo legislativo).

Todos los grupos concluyen que el método Saint Lagué es el más conveniente. Como observamos en la producción del grupo estudiado, recurren a tablas numéricas y gráficos para decidir el método que consideran más conveniente. La comparación de los sistemas se realiza a partir de unos pocos ejemplos de uso y por tanto, desde el punto de vista matemático, el planteo resulta limitado. No obstante, logran expresar sus posiciones a partir de modelos matemáticos: tablas numéricas (Grupo 1) y gráficos (todos los grupos).

Estas reflexiones dan cuenta del modo en que el escenario de investigación diseñado en torno a la comparación y análisis de tres modelos matemáticos prescrptivos favorece un empoderamiento de los estudiantes como ciudadanos autónomos e independientes en la sociedad. En consonancia con Kacerja et al. (2021) el trabajo sobre modelos prescriptivos ha permitido reflexionar de modo crítico sobre cuestiones sociales y sobre procesos de modelización y aplicaciones específicas en situaciones de la vida real. Esto contribuye a alcanzar los objetivos perseguidos por la perspectiva socio-crítica de la MM.

Bibliografía

Araújo, Jussara (2009): Uma abordagem socio-crítica da modelagem matemática: a perspectiva da educação matemática crítica, *Alexandria Revista de Educação em Ciências e Tecnologia*, 2(2), 55-68. Disponible en https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37948/28976

-------- (2012): Ser Crítico em Projetos de Modelagem em uma Perspectiva Crítica de Educação Matemática, *Bolema*, 26(43), 839-859. Disponible en https://www.scielo.br/j/bolema/a/BZxMFLPvzkSvn9PjYfL3b7c/abstract/?lang=pt

Barbosa, Jonei C. (2004): Modelagem Matemática: O que é? Por que? Como?, *Veritati*, 4, 73-80.

-------- (2006): Mathematical modelling in classroom: a socio-critical and discursive perspective, *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik* 38, 293–301. Disponible en https://doi.org/10.1007/BF02652812

-------- (2009): "Mathematical modelling, the socio-critical perspective and the reflexive discussions", en Blomhøj, Morten y Carreira, Susana (eds.) (2009): *Mathematical applications and modelling in the teaching and learning of mathematics. Proceedings from Topic Study Group 21 at the 11th International Congress on Mathematical Education in Monterrey,* México, Roskilde University.

Blomhøj, Morten (2009): "Different perspectives in research on the teaching and learning mathematical modelling - Categorising the TSG21 papers. International Congress on Mathematical Education", en Blomhøj, Morten y Carreira, Susana (eds.) (2009): *Mathematical applications and modelling in the teaching and learning of mathematics: Proceedings from Topic Study Group 21 at the 11th International Congress on Mathematical Education in Monterrey*, Roskilde, Roskilde Universitet.

Borba, Marcelo; Villarreal, Mónica; Soares, Débora (2016): "Modeling using data available on the internet", en Hirsch, Christian R. y McDuffie, Amy R. (eds.) (2016): *Mathematical modeling and modeling mathematics,* Reston, National Council of Teachers of Mathematics.

Brady, Corey, Jung, Hyunyi, McLean, Jeffrey A., Dominguez, Ángeles y Glancy, Aran W. (2023): "Student Presentations of Mathematical Modelling Solutions as a Setting for Fostering Reflective Discourse", en Greefrath, Gilbert, Carreira, Susana, Stillman, Gloria A. (eds) (2023): *Advancing and Consolidating Mathematical Modelling. International Perspectives on the Teaching and Learning of Mathematical Modelling*, Cham, Springer. Disponible en https://doi.org/10.1007/978-3-031-27115-1_4

Callejo de la Vega, María Luz (2000): Educación Matemática y Ciudadanía. Propuestas desde los Derechos Humanos, *Cuadernos de Sociedad y Educación*, 12, Ciudad Nueva, Centro Cultural Poveda.

Camelo Bustos, Francisco J.; Perilla Triana, Wilson Y. y Mancera Ortiz, Gabriel (2016): Prácticas de modelación matemática desde una perspectiva socio crítica con estudiantes de grado undécimo, *Revista Latinoamericana de Etnomatemática, 9*(2), 67-84. Disponible en https://revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/226/254

Frediani, Ramón (2005): El mercado político y el Sistema Electoral D´Hondt en Argentina, *Actualidad Económica*, XV (57), 25-28.

Gibbs, Antonnette M. (2019): *Socio-critical Modeling and the Role of Mathematics in Society*, Melbourne, Florida Institute of Technology.

González-Torre, Francisco J. y Herránz, José M.B. (2007): La matemática de los sistemas electorales, *Rev.R.Acad.Cienc.Exact.Fís.Nat*. 101 (1), 21-33.

Hernández, Eugenio (2001): *Matemáticas y sistemas electorales*, Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en https://verso.mat.uam.es/~eugenio.hernandez/11-12MasterFPS/Sistemas%20electorales.pdf

Kacerja, Suela, Julie, Cyril, Gierdien, Mohammad F., Herheim, Rune, Lilland, Inger E., Smith, Charles R. (2021): "South African and Norwegian Prospective Teachers' Critical Discussions About Mathematical Models Used in Society", en Leung, Frederick K.S., Stillman, Gloria A., Kaiser, Gabriele y Wong, Ka L. (eds.) (2021): *Mathematical Modelling Education in East and West. International Perspectives on the Teaching and Learning of Mathematical Modelling*, Cham, Springer. Disponible en https://doi.org/10.1007/978-3-030-66996-6_42

Kaiser, Gabriele (2020): "Mathematical Modelling and Applications in Education", en Lerman, Stephen (ed.) (2020): *Encyclopedia of Mathematics Education Second Edition*, Cham, Springer.

Mancera, Gabriel (2020): *Conocer reflexivo en contextos de modelación matemática desde una perspectiva socio crítica*. Tesis presentada al Programa de Posgraduación en Educación de la Facultad Educación/UFMG, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais.

McMillan, James H. y Schumacher, Sally (2005): *Investigación educativa*. 5° edición, Madrid, Pearson Addison Wesley.

Ministerio de Educación (2012): *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios Matemática. Ciclo Orientado*, Ministerio de Educación y Consejo Federal de Educación. Disponible en https://www.educ.ar/recursos/132578/nap-matematica-educacion-secundaria-ciclo-orientado

Niss, Mogen y Blum, Werner (2020): *The learning and teaching of mathematical modelling*, Nueva York, Routledge.

Skovsmose, Ole (1999): *Hacia una filosofía de la educación Matemática Crítica*, Bogotá, Una empresa docente, Universidad de los Andes.

-------- (2000): Escenarios de investigación. *Revista EMA*, 6(1), 3-26.

-------- (2005): "Meaning in Mathematics Education", en Kilpatrick, Jeremy, Hoykles, Celia y Skovsmose, Ole (eds.) (2005): *Meaning in Mathematics Education*, New York, Springer.

-------- (2012): "Porvenir y política de los obstáculos de aprendizaje", en Valero, Paola y Skovsmose, Ole (eds.) (2012): *Educación matemática crítica. Una visión sociopolítica del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas,* Bogotá, Ediciones Uniandes.

-------- (2022): "Entering Landscapes of Investigation", en Godoy Penteado, Miriam y Skovsmose Ole (eds.) (2022): *Landscapes of Investigation. Contributions to Critical Mathematics Education*, Cambridge, Open Book Publishers.

-------- (2023): *Critical Mathematics Education*, Cham, Springer.

Skovsmose, Ole y Valero, Paola (2012): "Acceso democrático a ideas matemáticas poderosas", en Valero Paola y Skovsmose Ole (comps.) (2012): *Educación Matemática Crítica. Una visión sociopolítica del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas*, Bogotá, Universidad de los Andes.

Stake, Robert E. (2007): *Investigación con estudio de casos*, 4° edición, Madrid, Ediciones Morata, S.L.

Villarreal, Mónica; Coirini Carreras, Araceli; Dipierri, Iris; Fregona, Dilma; Gerez Cuevas, Nicolás y Viola, Fernanda (2022): El devenir de un grupo de investigación en educación matemática de la Universidad Nacional de Córdoba, *Revista Venezolana de Investigación en Educación Matemática (REVIEM),* 2(2), 1-25.

Villarreal, Mónica E.; Esteley, Cristina B. y Smith, Silvina (2019): Experiencias de futuros profesores de matemática que producen proyectos de modelización desde una perspectiva socio-crítica. *Contextos de Educación*, 19(26), 72-82.

ANEXO

Extracto del Código Electoral Nacional

CAPITULO III

De los Diputados Nacionales

Artículo 158. — Los Diputados Nacionales se elegirán en forma directa por el pueblo de cada provincia y de la Capital Federal que se considerarán a este fin como distritos electorales.

Cada elector votará solamente por una lista de candidatos oficializada cuyo número será igual al de los cargos a cubrir con más los suplentes previstos en el artículo 163 de la presente ley.

Artículo 159. — El escrutinio de cada elección se practicará por lista sin tomar en cuenta las tachas o sustituciones que hubiere efectuado el votante.

Artículo 160. — No participarán en la asignación de cargos las listas que no logren un mínimo del tres por ciento (3 %) del padrón electoral del distrito.

Artículo 161. — Los cargos a cubrir se asignarán conforme al orden establecido por cada lista y con arreglo al siguiente procedimiento:

a) El total de los votos obtenidos por cada lista que haya alcanzado como mínimo el tres por ciento (3 %) del padrón electoral del distrito será dividido por uno (1), por dos (2), por tres (3) y así sucesivamente hasta llegar al número total de los cargos a cubrir;

b) Los cocientes resultantes, con independencia de la lista de que provengan, serán ordenados de mayor a menor en número igual al de los cargos a cubrir;

c) Si hubiere dos o más cocientes iguales se los ordenará en relación directa con el total de los votos obtenidos por las respectivas listas y si éstos hubieren logrado igual número de votos el ordenamiento resultará de un sorteo que a tal fin deberá practicar la Junta Electoral competente;

d) A cada lista le corresponderán tantos cargos como veces sus cocientes figuren en el ordenamiento indicado en el inciso b).

Artículo 162. — Se proclamarán Diputados Nacionales a quienes resulten elegidos con arreglo al sistema adoptado en el presente capítulo.

Fuente: http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/781/norma.htm

Modelización Matemática y Educación Ambiental: ¿un vínculo posible?

FRANCO WITERPON
fwiterpon@gmail.com
VALENTÍN ASSELBORN
valentinasselborn00@gmail.com
FABIANA KIENER
fkiener@gmail.com
MARÍA AMELIA VIGNATTI
avignatti17@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

En el presente trabajo se describe una experiencia desarrollada en la materia Taller de Álgebra y Cálculo correspondiente al segundo año del Profesorado en Matemática de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. La misma fue llevada a cabo por dos futuros profesores en el marco de adscripciones y consistió en el diseño, implementación y análisis de tres tareas sustentadas en los aportes de la Educación Matemática Crítica, la Modelización Matemática y la Educación Ambiental. La propuesta se centra en una problemática social (tratamiento de residuos) e invita a los estudiantes a formular conjeturas y buscar explicaciones, adquiriendo un papel activo en su propio proceso de aprendizaje, utilizando elementos concretos y el software GeoGebra. Finalmente, se reflexiona en torno a la implementación, estableciendo vinculaciones con los aportes teóricos seleccionados.

Palabras clave: escenario de investigación / modelización / educación ambiental

1. Introducción

La experiencia se llevó a cabo en el segundo cuatrimestre del año 2022 por un equipo conformado por los autores de esta comunicación: las docentes de la cátedra y dos estudiantes avanzados del Profesorado en Matemática en el marco de una adscripción en docencia y una adscripción en investigación interdisciplinaria. Con el objetivo de explorar un escenario de Modelización Matemática (MM) sobre el cuidado del medio ambiente con futuros docentes, hemos diseñado, implementado y analizado tres tareas vinculadas con la MM y la educación ambiental en la asignatura mencionada.

El presente estudio puede ser caracterizado, en términos de McMillan y Schumacher (2005), como un estudio de caso en el marco de una investigación de naturaleza cualitativa interactiva, en particular como una Investigación-Acción (Elliott, 1997). En esta línea de investigación se identifican cuatro fases: la observación, la planificación, la acción y la reflexión (Corral et al., 2016).

En relación a la primera fase, se observó un curso de cinco estudiantes que se encontraban cursando "Taller de Álgebra y Cálculo", asignatura que se encuentra en el segundo año del plan de estudios del Profesorado en Matemática de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), atendiendo a la necesidad de incluir propuestas de MM en el aula de matemática con futuros profesores. En la fase de planificación, se diseñó una secuencia de actividades que invita a los estudiantes a transitar por un proceso de MM, fundamentada con aportes de la Educación Matemática Crítica (EMC) y la Educación Ambiental. En la etapa de acción, se ponen en práctica las actividades diseñadas en el curso mencionado y se utilizan instrumentos de recolección de datos (producciones escritas y grabaciones de los intercambios orales) con el fin de identificar los subprocesos del proceso de MM, para luego finalmente, reflexionar en torno a la propuesta, identificando fortalezas y debilidades de las tareas diseñadas.

La relevancia de la temática elegida subyace en la falta de experiencias de propuestas de modelización en los profesores de matemática durante su formación inicial, lo cual constituye la principal dificultad para lograr una mayor presencia en las aulas de actividades de este tipo, tal como exponen Salett y Hein (2004) y Blomhøj (2008). Más aún, teniendo en cuenta que la MM se plantea en los diseños curriculares provinciales y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios Nacionales (NAP) (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2014; Ministerio de Educación de la Nación, 2011) para su abordaje en el aula de matemática de la escuela secundaria.

Particularmente, en el Diseño curricular provincial de Santa Fe (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2014) se plantea que "el hacer Matemática es un trabajo de modelización cuyo motor es la resolución de problemas" (p. 47) y que la modelización permite integrar distintos aspectos de la actividad matemática como problemas, representaciones y pruebas o demostraciones.

A su vez, en cuanto a los NAP (Ministerio de Educación de la Nación, 2011) se propone para el ciclo orientado que se promueva en las y los estudiantes:

> El reconocimiento de que la modelización constituye un aspecto esencial de la práctica matemática, y que supone identificar las relaciones relevantes y las variables sobre las que se va a operar, las representaciones que se van a utilizar, las propiedades que permiten justificar los procedimientos puestos en juego, el análisis de la pertinencia del modelo y la reinterpretación de los resultados a la luz del problema planteado inicialmente. (p.14)

Por ello, se acuerda con Esteley (2014) en la importancia de llevar adelante propuestas de MM con futuros profesores y profesoras de matemática, desde una mirada crítica. Asimismo, se tendrá en cuenta en las actividades diseñadas, como temática general, el cuidado del medio ambiente considerando como punto de partida la preocupación por el impacto del cambio climático en América Latina y el Caribe:

> Es uno de los grandes desafíos del presente, pues pone en riesgo los recursos comunes del mundo: la atmósfera, los océanos, los polos y la biodiversidad. El clima se altera hasta el punto de que se exceden los rangos de variabilidad sostenible de la temperatura y las precipitaciones, y la composición de la atmósfera se modifica, lo que amenaza a todos los seres vivos que habitan la tierra y el mar. (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2020, p. 21)

Antes de concluir con este apartado se explicitan los objetivos de investigación:

Objetivo general

Explorar un escenario de modelización matemática sobre el cuidado del medio ambiente con futuros docentes.

Objetivos específicos

- Diseñar, implementar y analizar un escenario de modelización matemática sobre el cuidado del medio ambiente en el Taller de Álgebra y Cálculo del profesorado en matemática.

- Caracterizar las intervenciones y producciones de los estudiantes durante la implementación de las tareas propuestas en el marco de la perspectiva teórica adoptada.

2. Marco teórico

Las teorías, tal como lo plantea Sadovsky (2005), no reflejan la realidad tal cual es, sino que consideran algunos aspectos de los fenómenos educativos (que son multidimensionales). Aun así, contar con dichas teorías brinda herramientas para tomar decisiones y realizar elecciones en relación con el diseño de actividades para el aula de una manera fundamentada y luego, posibilita reflexionar críticamente en torno a la implementación de dichas actividades, considerando determinados constructos teóricos que fueron definidos por especialistas reconocidos en Educación Matemática.

La primera perspectiva que se desarrollará es la que se funda en los aportes de la EMC cuyo principal exponente es el educador matemático Ole Skovsmose (2005). En su enfoque propone una mirada diferente sobre la problemática de la construcción de *significado* (término que utiliza en lugar de sentido) y observa críticamente al paradigma predominante, que denomina "conceptismo", dado que está focalizado sobre el significado de los conceptos matemáticos y deja fuera cuestiones esenciales que deben tenerse en cuenta en el proceso educativo, como son el contexto socio-político y cultural de los estudiantes.

Asimismo, este autor reflexiona sobre la diferencia entre las cuestiones que refieren al "significado de un concepto matemático" y las que surgen del "significado de una tarea (matemática)" en una práctica educativa. Afirma que "para que los estudiantes adscriban significados a los conceptos que tienen que ser aprendidos, es esencial proporcionar significado a la situación educativa en la cual los estudiantes están involucrados" (p.85).

De esta manera, el significado en educación matemática desde esta perspectiva implica interpretar al aprendizaje como un *tipo de acción*, por lo que el centro de atención se desplaza del significado de los conceptos hacia el significado de la acción. El estudiante que actúa debe estar en una situación en la que puede realizar una elección y tiene alguna idea sobre las metas que persigue y las razones por las que lo hace. Estas acciones no se realizan en forma mecánica sino que se basan en intenciones. "Las intenciones representan [...] el significado (personal) de la acción" (Skovsmose, 2005, p. 89). A su vez, Skovsmose (2005) señala que estas intenciones

se fundan en los *antecedentes* – "red socialmente construida de relaciones pertenecientes a la historia del grupo social al cual la persona pertenece" (p.89) - y el *porvenir* de la persona –"aquellas oportunidades que la situación social pone a disposición del grupo social al cual la persona pertenece" (p.89).

A partir de las nociones anteriores, este autor define el *significado de la acción* de una persona y lo describe como un modelo que incluye sus antecedentes y su porvenir, sus intenciones, sus acciones, los efectos de las mismas, las reflexiones sobre dichos efectos y el reajuste considerando esas reflexiones. En el caso de la propuesta de actividades para el Taller de Álgebra y Cálculo, se pretende propiciar aprendizajes como acciones, en situaciones en las que los estudiantes deben tomar decisiones, realizar elecciones, aportando significado a las nociones teóricas desarrolladas. Además, en las actividades planteadas se tienen en cuenta los antecedentes y el porvenir de los estudiantes, futuros/as profesores/as de matemática.

A su vez, considerando la noción de ambientes de aprendizaje desarrollada por Valero y Skovsmose (2012), aspiramos a que la propuesta se enmarque en un *escenario de investigación* basado en una situación de la vida real, que invite a los estudiantes a formular conjeturas y adentrarse en la búsqueda de explicaciones, adquiriendo así un papel activo en su propio proceso de aprendizaje.

En las actividades diseñadas se tiene en cuenta como temática general el cuidado del medio ambiente atendiendo a la preocupación manifestada anteriormente por el impacto del cambio climático en América Latina y el Caribe. En este sentido, se entiende la educación ambiental como un proceso educativo permanente, transversal e integral que persigue la formación de una conciencia ambiental, fundada en principios como el desarrollo de un pensamiento crítico e innovador y el ejercicio ciudadano del derecho a un ambiente sano (Fernández Balboa y Bertonatti, 2000). De esta manera, se acuerda con que "un sujeto crítico tiene también que ser un sujeto que actúa" (Valero y Skovsmose, 2012, p. 129).

Asimismo, la secuencia de actividades favorecerá un proceso de MM en los términos de Blomhøj (2008), quien la define como un proceso cíclico en el cual para llevar a cabo un modelo matemático (entendido como una relación entre objetos matemáticos, sus conexiones y una situación o problemática de naturaleza no matemática) donde se sortean diferentes subprocesos. Parafraseando al autor se podrían caracterizar los subprocesos de la siguiente manera:

(a)Formulación del problema: Delimitación de la propuesta para que los estudiantes reconozcan la situación que se busca que sea modelizada

(b)Sistematización: Determinación e identificación de las variables a considerar, cuestiones a ignorar e idealización de la situación para lograr de esta manera una representación matemática acorde a la situación planteada.

(c)Matematización: Conversión de los objetos y relaciones seleccionados al lenguaje matemático.

(d)Análisis del sistema matemático: Uso de procedimientos matemáticos para llegar a resultados matemáticos y conclusiones.

(e)Interpretación/ Evaluación: Interpretación de los resultados y conclusiones considerando las restricciones y relaciones iniciales.

(f)Validación: Evaluación del modelo, y puesta a prueba de su validez a partir de la comparación de datos (experimentales o supuestos) o bien a partir de algún conocimiento teórico o experiencia propia o grupal.

De acuerdo con Esteley (2014), considerar la MM como abordaje pedagógico "refiere básicamente al trabajo con modelos matemáticos en el aula e intenta reproducir en las mismas, las actividades de la comunidad matemática" (p.1). Este tipo de actividad genera una motivación extra para los estudiantes y la creación de un nexo entre la matemática y la vida real (Blomhøj, 2008).

3. Análisis de la implementación de la propuesta

La planificación de las tareas se realizó teniendo en cuenta los aportes teóricos anteriores. En este apartado se abordan las fases de acción y reflexión de la investigación acción (Corral et al., 2016). Para ello se explicitan las consignas tal cual le fueron dadas a los estudiantes e inmediatamente luego de cada una, mediante extractos de las producciones escritas de los estudiantes e imágenes de lo que realizaron en GeoGebra y transcripciones de los intercambios entre estudiantes y docentes obtenidos por medio de grabadores se establecen vinculaciones con los diferentes subprocesos (Blomhoj, 2008) por los que atravesaron durante la implementación de la secuencia. A su vez, se pretende identificar en el discurso de los futuros profesores evidencias que permitan suponer que dicha secuencia propició un escenario de investigación (Valero y Skovsmose, 2012).

Asimismo, cabe destacar que sólo se presentará el análisis realizado por los integrantes de un grupo teniendo en cuenta la extensión disponible para este documento. Para seleccionar el grupo se tuvo en cuenta que las evidencias extraídas del mismo ponen de manifiesto de manera más contundente las distintas categorías de análisis definidas en el marco teórico propuesto.

Por último, es oportuno mencionar que los estudiantes presentes el día de la implementación de la actividad dieron su consentimiento para ser grabados para colaborar con esta investigación. De todas maneras, para preservar su identidad nos referiremos a ellos como "Estudiante 1", "Estudiante 2",... y así sucesivamente, de tal forma que los grupos de trabajo quedan conformados de la siguiente manera: Grupo 1: Estudiante 1, Estudiante 2 y Estudiante 3; Grupo 2: Estudiante 4 y Estudiante 5. Mientras que para referirse a los investigadores se optó por conservar su nombre real.

En primera instancia, se comenzó la clase brindándoles a los futuros profesores la Actividad 1, detallada a continuación, e invitando a cada grupo a abordar el inciso a) para luego ponerlo en común entre todos. Posteriormente, se les indicó a los grupos que continúen realizando los incisos restantes.

Actividad 1

Como podrán intuir, Santa Fe es una de las provincias que más cerveza consume per cápita en nuestro país, lo cual se traduce en miles de litros de cerveza que se comercializan por día, ya sea en vidrio o lata. Estas últimas generan una cantidad considerable de residuos que sería mejor reducir, teniendo en cuenta que nos encontramos globalmente en un estado de insustentabilidad, pues estamos consumiendo y desechando en un año lo que la tierra por sí sola puede regenerar en 1,5 años (Bárcena y otros, 2020).

Consignas:

a. Lean la siguiente noticia acerca del reciclaje en nuestro país:

https://mercado.com.ar/empresas-negocios/el-reciclaje-como-aliado-de-la-economia-circular

¿Qué entiende el grupo por reciclaje? ¿Conocían la regla de las 5R? Mencionen además algunas de las ventajas de reciclar los residuos que producimos y qué acciones consideran que pueden realizar en su vida diaria para cuidar el medio ambiente

b. Si bien, tal como expresa la noticia antes leída, las latas de aluminio se pueden reciclar, sería beneficioso aprovechar al máximo el material empleado para su fabricación, pues siguen siendo, en definitiva, envases descartables. En este sentido, teniendo en cuenta distintas latas, seleccionen una de ellas. ¿Qué forma tiene? ¿Es óptima la cantidad de aluminio empleado en relación a su volumen? ¿Cómo se podría calcular el mismo?

c. Si no es óptima la cantidad de aluminio propone una alternativa, especificando las dimensiones de la lata y realicen un listado de aquellas variables que consideren

en su elaboración. En caso de que la cantidad de aluminio ya sea óptima, considera la misma para los siguientes incisos.
d. Elaboren en GeoGebra un modelo dinámico en tres y dos dimensiones que represente dicha situación.
e. ¿Cuántos gramos de aluminio se destinarán a esta nueva lata optimizada con sus respectivas dimensiones? Consideren latas de distintos volúmenes.
f. ¿Qué conceptos matemáticos debieron tener en cuenta para abordar los anteriores incisos?

El desarrollo de la consigna a) permitió evidenciar distintas problemáticas ambientales o ideas relacionadas con el cuidado del medio ambiente que conocían o poseían los estudiantes del taller. Al avanzar con las consignas restantes de la actividad 1, los estudiantes del grupo intercambian ideas respecto a cómo abordar las mismas y consultan a uno de los estudiantes adscriptos (Franco) si podían resolverlo de dos maneras diferentes (ver Transcripción 1 y 2).

Estudiante 3: Entonces, lo óptimo es que entre más líquido en relación a la menor área de la lata.

Estudiante 2: Capaz que me equivoco.

Estudiante 1: Si no podes armarlo en GeoGebra, podes armar como un modelo plano del cilindro, o sea, con dos circunferencias y el rectángulo y después con esas mismas medidas sacar el volumen para tener el líquido y el desarrollo plano e ir variando para ver si cambia algo. No es lo más óptimo, pero como para tener una idea intuitiva. A parte, hablando de modelización sería válido.

Estudiante 2: El tema es que yo no sé si las latas necesitan un espacio de aire sí o sí. Por el tema de la compresión.

Estudiante 3: Y llena llena, no creo que venga.

Transcripción 1

Franco: ¿Cómo vienen?

Estudiante 2: Bien, ¿Se puede hacer de dos formas? porque estamos haciendo una forma analítica y otra más estimativa.

Franco: Pueden hacer de las dos formas si quieren.

Transcripción 2

En esta instancia, el grupo finalmente acuerda por considerar a la lata como un cilindro y plantea una forma de llegar a la solución que es la de crear un modelo dinámico del desarrollo plano del cilindro. Es decir, lo traducen a un lenguaje geométrico. Además, el Estudiante 1 en la Transcripción 1 realiza un comentario res-

pecto a la actividad de MM que parecería indicar que esta habilita procedimientos de aproximación que otras actividades relacionadas con el paradigma del ejercicio, según Skovsmose (2000), usualmente no permitirían. De la misma manera se pone en evidencia en la consulta que realiza el Estudiante 2 (Transcripción 2) al hacer referencia a una forma analítica y una estimativa. La situación planteada habilita diferentes procedimientos de resolución que se diferencian de la resolución mecánica del paradigma del ejercicio.

Además, es posible observar que, a pesar de estar delimitada la forma de la lata, aún continúa la incertidumbre en el grupo sobre las consideraciones físicas en el modelo. Esto se evidencia en el comentario del Estudiante 2 (Transcripción 1) sobre si deberían considerar un espacio de aire en las latas. Sin embargo, posteriormente dicha consideración no se profundiza y determinan que todo el volumen de la lata es del líquido que contiene la misma.

Otra característica a destacar es que el grupo decide abordar la actividad mediante dos formas: una estimativa, a partir de la traducción del problema a un lenguaje geométrico y otra forma analítica, relacionando las fórmulas del volumen y área de la superficie del cilindro, para luego mediante un análisis algebraico, hallar una respuesta. Durante la resolución de la actividad, surge la necesidad de revisar el modelo planteado, tal como se pone de manifiesto en las siguientes transcripciones.

Franco: Y qué pasa con esos cilindros ¿Van a tener los mismos volúmenes?

Estudiante 3: El área siempre es la misma.

Franco: Ahí tienen que tener en cuenta que el volumen va a ser fijo.

Estudiante 1: ¿El volumen es fijo? Porque pensamos que la cantidad de aluminio era fija.

Franco: No, no, la cantidad de volumen. Porque dice la consigna: [Leyendo] "¿Es óptima la cantidad de aluminio empleado en relación a su volumen?"

Estudiante 1: Aah.

Transcripción 3

Estudiante 3: Bien, vamos de nuevo. Volumen fijo ¿Cómo era la fórmula del volumen [Del cilindro]?

Estudiante 1: Pi por radio al cuadrado por altura.

Estudiante 3: Y lo hago depender del radio.

Transcripción 4

En ambas transcripciones se aprecia que el grupo debió realizar una revisión del modelo planteado debido a que habían considerado que era constante el área de

la superficie del cilindro y estaban calculando el máximo volumen contenido por la misma, pero, cuando en realidad debían considerar que el volumen eran constante.

Se aprecia el carácter cíclico de los subprocesos planteados por Blomhøj (2008) donde el modelo considerado inicialmente no es siempre el óptimo o final y debe estar en continua revisión. En palabras de los estudiantes muchas veces resulta necesario en el trabajo con modelos un "vamos de nuevo" (Estudiante 3, Transcripción 4).

El nuevo modelo a analizar se muestra en el siguiente extracto de su trabajo:

> c) La lata no es la óptima, esto lo sabemos por el modelo de GeoGebra y graficando las funciones:
>
> Volumen cte.=π*r2*h ; 410 cm3=π*r2*h ; 410cm3π*r2=h
>
> Área=π*2r*h+2π*r2; Área= π*2r*410cm3π*r2+2(π*r2)
>
> Encontramos que la menor cantidad de aluminio para ese volumen (410cm3) es una lata de 8,03 cm de altura por 4,04 cm de radio al conseguirse en la función Área (dependiente del radio) un mínimo en x=4,03.

Extracto 1

En definitiva, el grupo pudo llegar a la conclusión de que la lata modelizada de la cual partieron no está elaborada con una cantidad óptima de aluminio, dado que compararon las mediciones iniciales que hicieron con las medidas de la lata óptima modelizada. De esta manera, transitaron así por los subprocesos de análisis del sistema matemático e interpretación/evaluación de los resultados obtenidos.

Para obtener esos valores de la lata óptima, el grupo graficó en el software matemático GeoGebra el área de la superficie del cilindro en relación al radio y hallaron el mínimo valor que esta puede tomar (Imagen 1). La función en cuestión es g(x), sin embargo, es necesario notar que la misma está definida para valores negativos de x, lo cual en el contexto del problema no tendría sentido porque la medida del radio es una longitud, la cual siempre es no negativa.

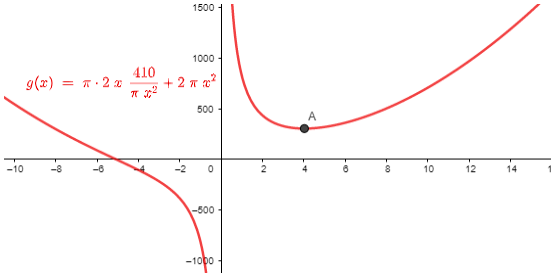


Imagen 1: Gráfica de la función g(x) que representa el área de la lata en relación a su radio.

El grupo también, llegó a una respuesta aproximada sobre las dimensiones de la lata óptima a partir de la elaboración de distintos modelos dinámicos en 2D y 3D en GeoGebra:

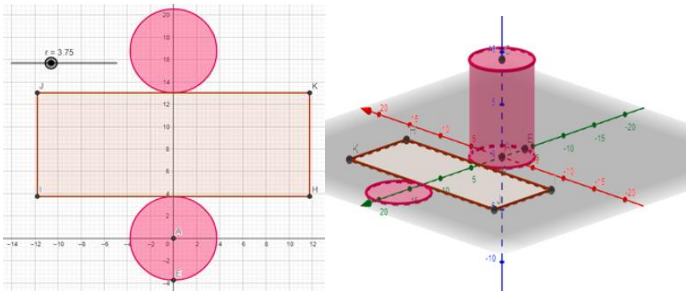


Imagen 2: Modelos dinámicos 2D y 3D de la lata modelizada.

Por un lado, en la Imagen 2 se muestra el desarrollo plano del cilindro (simplificación de la forma de la lata) el cual, a partir de un deslizador que hace variar el radio de la circunferencia, modifica también los lados del rectángulo que lo conforma. De esta manera, se obtienen los distintos desarrollos planos para las diversas latas modelizadas de volumen constante. Por otro lado, se muestra un modelo 3D de un cilindro, el cual hace referencia a la forma modelizada de la lata y al modelo 2D antes mencionado.

Posterior a la finalización de la primera actividad se les dio a los estudiantes un receso de 10 minutos antes de comenzar con la siguiente. La misma fue subida, al igual que la primera, a una carpeta compartida en Google Drive.

Actividad 2

Lean con atención el siguiente artículo del Diario Uno:

https://www.unosantafe.com.ar/santa-fe/cerveceria-santa-fe-alcanzo-una-reduccion-record-consumo-agua-n2031939.html

a. Consideren el siguiente extracto del mismo: "...es más fácil y eficiente de transportar ya que un camión carga más litros de cerveza en lata que en vidrio..." ¿Estas de acuerdo con ello? ¿Cómo podrías justificar su verdad o falsedad ?

b. Para responder esto, supongan que las dimensiones de cierto modelo de camión "cervecero" le permiten cargar 8 palets ubicados en una disposición de 2 por 4. A su vez, supongan que mide 4 metros de alto y soporta un peso de 20 toneladas de carga. De esta manera, este vehículo sale de la fábrica lleno con latas de cerveza, reparte y vuelve. Luego, otro camión, del mismo modelo, cargado con botellas de vidrio realiza el mismo trayecto. ¿Cuántos viajes aproximadamente tienen que hacer los camiones para llevar la misma cantidad de litros de cerveza, el primero totalmente cargado con botellas de vidrio y el segundo lo propio pero con latas?

c. Identificar las variables que consideraron para determinar la verdad o false-

dad del extracto y justificar su elección.

Luego de leer la noticia y un breve intercambio en conjunto al respecto, los estudiantes pudieron entender de qué se trataba la misma identificando los aspectos centrales y pudieron conjeturar acerca de lo planteado en el primer inciso.

Valentín: Como son retornables [Los envases de vidrio de cerveza], se usa el agua, se lavan y después se vuelven a utilizar. Bien, lo lograron reducir con las latas. Si bien la noticia ya tiene unos años, no nos vamos a centrar en los datos que aporta en cuanto a la reducción de agua porque ya serían viejos, pero si, cuando lo leímos con Franco nos llamó la atención, no se sí a ustedes también, eso que plantea ahí en el inciso a) dice considerando el siguiente extracto, y en una parte la noticia decía respecto a las latas, [Leyendo] "Es más fácil y eficiente transportarlas ya que un camión carga más litros de cerveza en lata que en vidrio" ¿Qué opinan?

Estudiante 3: Y sí.

Estudiante 1: ¿Así de entrada?

Valentín: Sí, de entrada.

Estudiante 1: Así de entrada lo creo, digamos, si tiene sentido.

Estudiante 2: O sea todo el pico de la botella no tiene líquido casi y encima ocupa un volumen que no podés ocupar con otra cerveza arriba digamos.

Estudiante 1: Más pesadas seguro que son.

Transcripción 5

Tal como se evidencia en la Transcripción 5, estas ideas a priori o "de entrada" plasman el hecho de que los estudiantes intentan dar respuesta al interrogante planteado que luego intentarán fundamentar. En esta línea, se acuerda con Valero y Skovsmose (2012) en torno a un escenario de investigación: "la aceptación de la invitación por parte de los estudiantes a participar en él depende de la naturaleza de la invitación" (p.114). Lo anterior da a entender que los futuros profesores han aceptado dicha invitación. Luego, los estudiantes dialogan en torno a qué variables considerar para poder abordar la situación (Transcripción 6).

Estudiante 3: O sea, ¿Las botellas hay que trasladarlas en pallet?

Estudiante 2: Sí.

Estudiante 3: Bueno, directamente sacamos la del pallet.

Estudiante 2: Es que por eso, son 6 prismas de base cuadrada por cajón.

Estudiante 3: Pero como tenés que poner el cajón sacamos…

Estudiante 2: Tenemos que multiplicar por 6 esa cantidad. Buscá las dimensiones de una…

Estudiante 3: Pará, capaz estamos viendo, o sea el cajón es el que entran, no a ver.

Estudiante 2: Claro por eso, buscá las dimensiones de una botella y de un cajón de cerveza.

Estudiante 3: Pero ¿Para qué querés la de la botella? No entiendo.

Estudiante 2: Bueno, si querés buscá directamente [Las dimensiones] la del cajón

Estudiante 3: Claro, por eso, o sea si los ponemos en cajones habría que buscar los cajones, va no sé, sino decime.

Estudiante 2: Por ahora buscá las dimensiones del cajón.

Transcripción 6

En esta transcripción se advierte, por un lado, la aparición del concepto de prisma de base cuadrada que, cabe destacar, se trata de un concepto matemático no considerado en los procedimientos esperados por los investigadores al diseñar y analizar la actividad previa a su implementación. Esto evidencia el hecho de que en problemas de MM al ser abiertos, no se puede delimitar con precisión qué contenidos matemáticos considerarán los alumnos para abordar el problema. En este sentido, afirma Esteley (2014) que "la información y la solución son dinámicas, están constantemente en proceso de reinterpretación y capaces de ser modificadas y reformuladas dependiendo de las condiciones de la situación o las posibilidades de quienes estén involucrados/as en el proceso de modelización" (p.52).

Por otro lado, se observa cómo los estudiantes intentan determinar si considerar las medidas del pallet o identificar el cajón como prisma, buscar sus dimensiones y plantearlo desde otro punto de vista. Por lo dicho, se considera que esta transcripción permite inferir que los estudiantes atraviesan por el subproceso de sistematización propuesto por Blomhoj (2008). En su producción escrita expresan:

En cada palet se pueden apilar hasta 5 cajas. Al apilar la cantidad máxima nos da una altura de 3 pisos. Información obtenida de registro de apilamiento.

3*((5*352)+144)= 5721mm por lo que no entra en el camión. En caso de poner sólo 2 piso nos da 2*((5*352)+144)= 3808mm, entrando justo en el camión.

Extracto 2

De esta manera, por lo dicho, se puede evidenciar en los intercambios anteriores como en el extracto 2, el paso de los estudiantes por dos subprocesos: traduc-

ción de los objetos seleccionados al lenguaje matemático y la interpretación de los resultados y conclusiones en función del contexto del problema.

Estudiante 2: ¿Entonces cómo hiciste?

Estudiante 3: Porque como no entran tres, se pasa de la altura, entonces dos, que de hecho llegan a casi justo.

Estudiante 2: Dos pisos, pero la altura son 5 [Se corrige] 10 botellas [Se corrige] 10 cajones apilados.

Estudiante 3: Y en el espacio que queda ¿No se puede meter cajón?

Transcripción 7

A partir de en la Transcripción 7, además de la interpretación del resultado obtenido anteriormente, ahora el Estudiante 3 no se conforma con lo obtenido e interpela a su grupo con una pregunta que se sale de lo previsto, incluso por los investigadores que supusieron determinados procedimientos esperados. De este modo, inicia otro subproceso del ciclo de MM propuesto por Blomhoj (2008): evalúa, critica y cuestiona si el modelo formulado está acabado o se puede refinar. El tipo de preguntas "¿Qué pasaría si…?" describen a estudiantes y docentes desenvolviéndose en un escenario de investigación, pues según Valero y Skovsmose (2012) "un escenario de investigación invita a los estudiantes a formular preguntas y a buscar explicaciones" (p. 114).

Estudiante 3: Bueno para mí que usemos esa porque así es más fácil.

Estudiante 2: ¿Qué cosa?

Estudiante 3: Es más fácil porque como las botellas tienen un litro, es más fácil ver cuántos litros digamos, con 500 centímetros cúbicos. ¿Si entendieron lo que dije? Porque no sé si yo me entendí.

Estudiante 1: La lata mientras más chiquita entra más así que por lo tanto…

Estudiante 3: ¿Desde cuándo? Pero no importa que entren más latas, me importan que entren litros, por eso para mí es más fácil contar la cantidad de litros que entraron porque esta es re fácil porque las botellas tienen un litro entonces…

Estudiante 2: Y busca una que nos sirva, de un pack. Es que dentro del camión van envasados en packs directamente, te conviene buscar relaciones de packs en vez de botellas o unidades.

Estudiante 3: No pero yo era para después calcular la cantidad de litros que entran porque lo que tenemos que comparar son los litros que entran en el camión.

Transcripción 8

En la Transcripción 8 se evidencia que si bien el grupo ya había transitado por el subproceso de la sistematización, vuelve a hacerlo para determinar qué variables considerar para realizar el análisis con las latas de cerveza. Se aprecian dos posturas diferentes: considerar las dimensiones de una lata particular o el pack de latas. Desde los dos puntos de vista se intenta dar razones a los demás de porqué conviene elegir determinada opción. En los diálogos que se presentan a continuación, los estudiantes intercambian acerca de la consideración de otra variable (el peso de un pallet):

Estudiante 3: Eh ¿cuánto pesa el pallet? ¿Teníamos eso o no? 30 gramos [Se corrige] 30 kilogramos. Dice que lo máximo que puede cargar un pallet en dinámico es 1500 gramos. Ni nos fijamos en eso.

Estudiante 2: Se pueden poner 45 packs en la base, lo probé de las dos formas. Si poníamos el lado largo coincidente con el lado largo del pallet digamos, claro si poníamos el lado largo con el lado largo de los pallets, o sea el lado largo del pack, esto quedaba de 6 y esto quedaba de 7. Y si ponés el lado corto del pack con el lado largo del pallet te queda de 9 por 5. Así que lo más óptimo es de 9 por 5.

Transcripción 9

En la Transcripción 9 se ponen de manifiesto las actitudes críticas de los estudiantes 2 y 3 ante la consigna porque revisan el modelo no tomando como cierta la disposición de pallets, sino que en base a las medidas de los packs y los pallets, seleccionan la disposición más óptima y se cuestionan el hecho de no haber pensado en el peso que soporta cada pallet.

Al respecto, Skovsmose (2000) señala que "cuando los estudiantes se apropian del proceso de exploración y explicación de esta manera, se constituye un escenario de investigación que a su vez genera un nuevo ambiente de aprendizaje. En un escenario de investigación los estudiantes están al mando" (p.8).

Lo expuesto evidencia cómo los estudiantes están en todo momento evaluando la validez del modelo, reflejando el carácter no lineal del proceso de MM (Blomhoj, 2008).

Mostramos a continuación un extracto de la producción escrita del grupo:

Una lata vacía de 473ml pesa: 15g. El contenido pesa: 473g (tomamos ml = g)

Peso total de una lata: 473 + 15 = 0.488kg. Peso palet: 30kg. Peso de todos los palets: 16*30kg = 480kg. Cant latas por palet: 45*6*10 = 2700. Peso de todas las latas: 2700*16 * 0.488kg = 21081.6kg. Peso total de carga: 480kg + 21081.6kg = 21561kg = 21.156toneladas

Cada pack pesa: 0.488kg*6 = 2.928kg. Hay que sacar 535 pack. 1 palet y 85 packs más

Latas totales: 2700*15-85*6=39990

Extracto 3

En el Extracto 3 se explicitan las consideraciones que tuvo en cuenta el grupo de estudiantes para su resolución. Asumieron que un mililitro es igual a un gramo, luego interpretaron dichos cálculos en función del contexto del problema y revisaron el modelo a la luz del resultado obtenido, realizando cálculos para eliminar el exceso de peso y poder transportar las latas de cerveza.

Comparación de litros: 39990latas*473ml= 18915270ml = 18915,27L ←→ 5760botellas*1L = 5760L

Respuesta: con el camión lleno (respetando condiciones) se pueden cargar 5760L de cerveza en botella de vidrio, y 18.915L de cerveza en latas de aluminio; pudiendo cargar mucha más cerveza en lata.

Extracto 4

En el Extracto 4 correspondiente al escrito realizado por los estudiantes se aprecia como, luego de todo lo debatido y trabajado, pueden arribar a una conclusión y dar respuesta al interrogante central de la serie de consignas de la actividad. En definitiva, los futuros profesores concluyen interpretando los resultados en función del contexto atravesando por un subproceso del proceso de MM de acuerdo con Blomhoj (2008).

La última tarea de la secuencia diseñada tuvo como propósito difundir en la comunidad el trabajo realizado. La misma se detalla a continuación

Actividad final

Ingresen al siguiente sitio: **http://www.unl.edu.ar/unlverde/** y resuelvan las consignas siguientes:

a. Exploren las diferentes pestañas, en particular la que se titula como “Desechos” y respondan: ¿Alguna vez vieron alguna de esas prensas compactadoras? ¿Las utilizaron? ¿Hay una en nuestra facultad? Si es necesario, pueden ir a verificarlo.

b. En la página dice que reduce el volumen pero ¿Cuánto reduce aproximadamente el volumen? Anoten las suposiciones del grupo y contrástenlas.

c. Reflexionen e indaguen en grupo qué beneficio/s tiene compactar estos residuos.

Podrían pensar, por ejemplo, en tomar las medidas de algunos de los cestos cercanos a dicha prensa y calcular cuántas botellas podrían entrar, o algún envase que consideren y sea vendido en la cantina.
d. Crear un recurso digital que se pueda compartir en un QR que dé a conocer a la comunidad de nuestra facultad dicha compactadora e incentive su uso, teniendo en cuenta lo trabajado antes.

Se adjuntan a continuación los códigos QR generados por ambos grupos, cabe destacar que fueron colocados mediante papel adhesivo en las inmediaciones de la compactadora que se encuentra en la FHUC.



Imagen 3: Códigos QR generados por los grupos para la Actividad 3

Como se aprecia en las producciones de divulgación realizadas por los estudiantes, los futuros profesores pusieron en juego, además de conocimientos matemáticos, su creatividad y capacidad para poder comunicar al resto de la comunidad el uso de la compactadora de botellas. Además, puesto que según Valero y Skovsmose (2012) "un sujeto crítico tiene también que ser un sujeto que actúa" (p. 129), se considera importante y valiosa esta instancia culmine de la secuencia de actividades pues genera las condiciones para que el trabajo activo de los estudiantes en el aula de matemática atraviese las paredes de la misma.

4. Conclusiones

Por lo expuesto, se considera que se ha descrito con cierto detalle una experiencia de modelización matemática con futuros profesores de matemática desde una posición crítica, cuyo hilo conductor es el cuidado del medio ambiente. Además, mediante las transcripciones de la implementación de las actividades y los extractos de las producciones escritas de los estudiantes se ha podido inferir que, en primer lugar, se crearon las condiciones propicias para invitar a los estudiantes a constituir un escenario de investigación, y en segundo lugar, que los mismos han aceptado dicha invitación, involucrándose activamente en cada tarea propuesta.

Teniendo en cuenta la metodología empleada y las características específicas de este estudio (mencionadas con anterioridad), se debe establecer el carácter exploratorio/ descriptivo del mismo, es decir, no se pretende realizar generalizaciones a partir de esta investigación.

Se considera que fue una experiencia valiosa para los estudiantes del Taller de Álgebra y Cálculo, los cuales tuvieron la oportunidad de abordar (algunos por primera vez en sus años de carrera) una situación de MM, enriqueciendo así su formación como docentes al permitirles conocer y experimentar con enfoques diferentes al de la enseñanza tradicional. Además, la experiencia también resultó sumamente significativa para las docentes y los investigadores/futuros docentes que estuvieron presentes en cada etapa (como estudiantes adscriptos).

Si bien se reconoce que el camino desde el diseño a la implementación de las tareas tuvo altibajos, las dificultades que se presentaron fueron resueltas en conjunto por el equipo conformado por las docentes de la materia y los estudiantes adscriptos. Entre ellas cabe destacar algunos inconvenientes al realizar las transcripciones (algunas frases inaudibles), que dificultó por momentos el seguimiento de lo que los estudiantes realizaban en GeoGebra. Además, luego de la implementación, se identificó la ambigüedad de la Actividad 2 al expresar "le permiten cargar 8 pallets ubicados en una disposición de 2 por 4…" provocó confusiones en los estudiantes y en los estudiantes adscriptos. No obstante, una posible solución para subsanar esto podría ser explicarles o aclararles a los grupos desde un principio explícitamente lo que se está queriendo decir o cómo deberían interpretar esta disposición de pallets, aunque también resulta interesante poder discutir en torno a las posibles interpretaciones de la misma frase.

Al respecto, Valero y Skovsmose (2012) señalan que "cualquier escenario de investigación hace surgir retos para el docente. Una solución es no apresurarse a correr hacia la zona de comodidad del paradigma del ejercicio, sino ser capaz de operar en el nuevo ambiente" (p.128).

En definitiva, en este estudio se buscó explorar e indagar en torno a tareas de MM que intenten movilizar a futuros profesores en matemática con una propuesta basada en el cuidado del medio ambiente, temática transversal a las disciplinas y que forma parte de la formación de ciudadanos críticos. Si bien la MM se plantea desde los Diseños Curriculares Provinciales y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios Nacionales (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2014; Ministerio de Educación de la Nación, 2011), tal como lo plantean Salett y Hein (2004) y Blomhøj (2008) la falta de experiencias de modelización de los profesores de ma-

temática en su formación constituye la principal dificultad para lograr mayor presencia en las aulas de actividades de este tipo.

Por ello, se acuerda con Esteley (2014) en la importancia de llevar adelante propuestas de MM con futuros profesores y profesoras de matemática, desde una mirada crítica, que los posicione como agentes responsables del cuidado del medio en el que viven.

A modo de cierre, resulta pertinente delimitar algunas futuras líneas de investigación que podrían llevarse a cabo a partir de esta investigación. Por ejemplo, se podría estudiar la implementación de una secuencia de actividades similares, quizás modificando la temática "latas de cerveza" por otro producto más cercano al porvenir (Skovsmose, 2012) de los estudiantes. En definitiva, no se debe olvidar que "lo que puede constituirse como un escenario de investigación para un grupo de estudiantes en una situación particular puede no convertirse en una invitación atractiva para otro grupo de estudiantes" (Skovsmose, 2000, p.8).

Además, para potenciar la recolección de datos se sugiere, a la luz de las dificultades planteadas, utilizar, además de grabadores de voz, grabadores de video y el uso de software para grabar las pantallas de las computadoras en las cuáles los estudiantes realizan las tareas.

5. Bibliografía

Bárcena Ibarra, Alicia; Samaniego, Joseluis; Peres, Wilson y Alatorre, José Eduardo (2020): *La emergencia del cambio climático en América Latina y el Caribe: ¿seguimos esperando la catástrofe o pasamos a la acción?* N° 160, Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Blomhøj, Morten (2008): Modelización matemática - Una teoría para la práctica, *Revista de educación matemática*, 23(2), 20-35.

Corral de Franco, Yadira Josefina; Corral, Itzama y Franco Corral, Angie (2016): "El proceso de investigación-acción en el aula: modelo de Mckernan" en Villegas, Zoraida, Gómez, Mariela y Bastidas, Felipe (comp.) (2016): *Producción intelectual en ciencias de la educación. Investigación y creación*, Valencia, Venezuela, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo.

Elliott, John (1997): *La investigación-acción en educación* (3era edición), Madrid, Ediciones Morata.

Esteley, Cristina Beatriz (2014): *Desarrollo profesional en escenarios de modelización matemática: Voces y Sentido*, Córdoba, Editorial Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Fernández Balboa, Carlos y Bertonatti, Claudio (2000): *Conceptos básicos sobre Educación Ambiental*, Buenos Aires, Biblioteca del Congreso de la Nación y Fundación Vida Silvestre Argentina.

Salett Biembengut, María y Hein, Nelson (2004): Modelación matemática y los desafíos para enseñar matemática. Educación Matemática, *Educación Matemática*, 16(2), 105-125. Disponible en https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40516206

McMillan, James H. y Schumacher, Sally (2005): *Investigación educativa*. 5° edición, Madrid, Pearson Addison Wesley.

Ministerio de Educación (2011*)*: Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Ciclo Básico. Educación Secundaria. Matemática, Consejo Federal de Educación. Disponible en http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004315.pdf

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2014): Diseño Curricular. Educación Secundaria Orientada, Provincia de Santa Fe. Disponible en https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/218364/1135170/file/Anexo%20III%20Resol%202630-14.pdf

Sadovsky, Patricia (2005): "La teoría de las situaciones didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la Matemática", en Alagia, Humberto, Bressan, Ana y Sadovsky, Patricia (eds.) (2005): *Reflexiones teóricas para la Educación Matemática*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Skovsmose, Ole (2000): Escenarios de investigación, *Revista Ema*, 6(1), 3-26.

------ (2005): "Meaning in Mathematics Education", en Kilpatrick, Jeremy, Hoykles, Celia y Skovsmose, Ole (eds.) (2005): *Meaning in Mathematics Education*, New York, Springer.

------- (2012): "Porvenir y política de los obstáculos de aprendizaje", en Valero, Paola y Skovsmose, Ole (eds.) (2012): *Educación matemática crítica. Una visión sociopolítica del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas*. Ediciones Uniandes, 131-147.

Valero, Paola y Skovsmose, Ole (2012): *Educación matemática crítica. Una visión sociopolítica del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas,* Bogotá, Ediciones Uniandes.

Espacios curriculares integrados en dos escuelas secundarias de la ciudad de Santa Fe: entre el diseño y las prácticas

CARINA TOIBERO
toiberocarina@gmail.com
Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral (FHUC/UNL)
Santa Fe, Argentina

Resumen

Este trabajo tiene como principal propósito presentar un avance en el estudio de dos diseños curriculares *alternativos* de la educación secundaria santafesina y sus prácticas. Se trata de resultados parciales de un trayecto de investigación doctoral inscripta en la *sociología del curriculum*, específicamente desde los aportes del sociólogo y lingüista Basil Bernstein.

En relación a lo anteriormente mencionado, se abordan los *desplazamientos* en los códigos curriculares en vías de analizar estas configuraciones que aspiran a la obtención de competencias y habilidades que permitan a los sujetos desempeñarse en su vida actual y futura (sea laboral o académica) con disponibilidad de herramientas y desarrollo de capacidades que los beneficien personal e interpersonalmente; así como también optimizar el vínculo con el conocimiento propiamente dicho.

Para esto, se delimitó el análisis del *dispositivo pedagógico* de dos instituciones de nivel secundario que cuentan con un diseño curricular integrado, aprobado por el discurso oficial y actualmente en implementación en la ciudad de Santa Fe: la Escuela Secundaria Preuniversitaria de la Universidad Nacional del Litoral y la Escuela de Educación Secundaria Orientada Particular Autorizada n° 3187 del Centro Educativo Jerárquicos.

Palabras clave: escuela secundaria / código curricular integrado / diseño curricular

Introducción

Este escrito tiene por objeto socializar algunos avances con respecto a la investigación en curso denominada "Código curricular integrado en escuelas secundarias: las tramas del discurso pedagógico y sus prácticas en dos instituciones de la ciudad de Santa Fe, Argentina"[1]. Se persigue el objetivo de realizar una contribución a partir del análisis del *dispositivo pedagógico* que regula los diseños curriculares alternativos de la educación secundaria santafesina. Estos recorridos investigativos se inscriben en la *sociología del conocimiento*, específicamente desde los aportes del sociólogo y lingüista Basil Bernstein (1924-2000).

La investigación que enmarca este escrito se propone como objetivo general comprender cómo el discurso pedagógico y sus prácticas traman un código curricular integrado en el nivel secundario. Los objetivos específicos consisten en: 1) describir cómo se configuran los espacios de integración curricular en sus combinaciones específicas de clasificaciones y enmarcamientos en las unidades de estudio seleccionadas; 2) aproximarse a los *efectos de sentido* que generan las experiencias de escolarización secundaria con curriculum de tipo integrado (Bernstein, 1993; Torres Santomé, 1994), en los propios sujetos de las instituciones; y 3) analizar las condiciones (intra y extra)institucionales que vehiculizan estas propuestas.

Para esto, se delimitó el campo de análisis a dos instituciones de nivel secundario que cuentan con un diseño curricular integrado, aprobado por el discurso oficial y actualmente en implementación: la Escuela Secundaria Preuniversitaria de la Universidad Nacional del Litoral (ESUNL) y la Escuela de Educación Secundaria Orientada Particular Autorizada n° 3187 del Centro Educativo Jerárquicos (ESCEJ). Dichos diseños se basaron en la integración de contenidos con la convicción en el supuesto de que esto produciría determinados *efectos de sentido* en sus estudiantes que resignificaría la experiencia de la escolaridad secundaria. De este modo, se identifican dos alternativas a la propuesta curricular oficial.

Por un lado, la de la ESUNL, que se inscribe en el enfoque de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) a través de una propuesta multidisciplinar que implica habilidades de pensamiento y el abordaje de variadas problemáticas por ciclo lectivo para el desarrollo de competencias. Por otro lado, la de la ESCEJ, que se referencia en la perspectiva del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Este proyecto cimenta la enseñanza en problemas de la vida cotidiana que no tienen una única solución, y busca abordar las problemáticas planteadas desde las herramientas que

1 Esta se enmarca en el Doctorado en Teorías, Sentidos y Prácticas de la Educación (FHUC/UNL), bajo la dirección de la Dra. María Virginia Luna.

brindan las disciplinas. Se sostiene que se trata de una muestra significativa ya que es pertinente para dar cuenta de cierto conjunto de relaciones en un sistema social. La focalización de la investigación está puesta en el objeto de estudio: los *códigos curriculares integrados*.

Se considera que la socialización de este tipo de experiencias de una *escolaridad otra,* posibilita la comprensión y discusión respecto a los espacios de políticas educativas institucionales que habilitan *repensar* el nivel secundario. Se describen tensiones, actores, discursos y marcos de prácticas que se caracterizan por presentar impulsos de cambio, pero que también encuentran en estos esfuerzos, su propio agotamiento o reedición de determinadas prácticas de las cuales se pretendía diferenciar.

Interrogantes e hipótesis de sentido

En este marco, emergen los siguientes interrogantes[2]: ¿qué discursos habilitan que esta configuración social e institucional de conocimiento se instaure en una escuela? ¿Qué mecanismos de control operan para legitimar estos modos de relación con el conocimiento? ¿Cuáles son los alcances de estas experiencias de curriculum integrado? Así como también, ¿qué cambios en las relaciones de conocimiento vehiculizan estas tramas del discurso pedagógico?

En este sentido y partiendo del supuesto de que nos encontramos frente a experiencias de código curricular integrado, ¿de qué manera se generan transformaciones en las posiciones de poder de los sujetos con relación al conocimiento? ¿Qué rasgos asume el conocimiento en este tipo de código? ¿Cómo impacta esto en la constitución de sujetos e identidades?

En relación con lo anteriormente mencionado, se puede hipotetizar que los desplazamientos en los códigos curriculares emergen vinculados a aspiraciones sociales y escolares como: adquisición de aprendizajes socialmente significativos, mejor comprensión de problemáticas de la realidad, identificación de la multiplicidad de variables que intervienen en un fenómeno, mayor grado de involucramiento en el proceso de aprendizaje. A saber, las nuevas configuraciones de dichos códigos tienden a aspirar a la obtención de competencias y habilidades que permitan a los

2 Estos han sido planteados en el capítulo "Propuestas vigentes de integración curricular en la Escuela Secundaria del Centro Educativo Jerárquicos" en Baraldi, Victoria y Luna, María Virginia (coords.) (2022).

sujetos[3] desempeñarse en su vida actual y futura (sea laboral o académica) con disponibilidad de herramientas y desarrollo de capacidades que los beneficien personal e interpersonalmente; así como también optimizar el vínculo con el conocimiento propiamente dicho.

Con relación a los interrogantes planteados afloran algunas incipientes hipótesis de sentido. Las experiencias que se analizan postularían un código curricular integrado que subordinaría lo disciplinar a un principio que relaciona las disciplinas aisladas y habilita un borramiento de la delimitación entre las materias. Es decir, la gramática intrínseca del discurso pedagógico tramaría sus conjuntos de reglas -distributivas, recontextualizadoras y evaluadoras- de modo similar en ambas instituciones analizadas (sin embargo, cada una merece un detenimiento individual en tanto se conforma en su especificidad institucional). Esto es de este modo dado que los espacios de integración curricular habilitarían a repensar los contenidos curriculares, revertir los modos dominantes de transmisión y considerar multiplicidad de evaluaciones en su contexto institucional determinado.

El código como principio regulador

Para comenzar a organizar este desarrollo es necesario presentar el concepto de *código* en tanto "principio regulador, adquirido de forma tácita, que selecciona e integra: significados relevantes, formas de realización de los mismos y contextos evocadores" (Bernstein, 1993:27). De este modo, si el código fuese el regulador de las relaciones dentro de los contextos, debería generar los principios para diferenciar a estos últimos: la clasificación; y los principios para la creación y producción de las relaciones especializadas dentro de un contexto: el enmarcamiento.

La *clasificación* es, entonces, entendida como el principio regulador fundamental de las relaciones entre categorías, en la cual el grado de aislamiento dictamina un principio de clasificación fuerte o débil (las asignaturas de un plan de estudios completamente distanciadas y diferenciadas entre sí conforman un curriculum enciclopédico, de clasificación fuerte, fragmentado o de código agregado). Por su parte, el *enmarcamiento* refiere al principio que regula las prácticas comunicativas de las relaciones sociales entre transmisores y adquirentes. Cuando los primeros regu-

3 Para facilitar la lectura se opta por utilizar el masculino para las nominaciones. No obstante, se entiende que dicha forma de expresión no tiene pretensión de universalidad o neutralidad. En consecuencia, en el texto siempre se hace referencia a mujeres y varones, alumnas y alumnos, los y las estudiantes, los y las adolescentes, los y las jóvenes, los y las docentes y los y las profesoras/es, como también a cualquier identidad sexual o identidad de género autopercibida.

lan el contexto comunicativo (esto implica la selección, organización, ritmo, criterios de comunicación y la posición, postura y vestimenta de los comunicantes, además de la disposición de la localización física) se denomina enmarcamiento fuerte (el docente determina qué contenidos, con qué métodos y en qué tiempos), cuando lo controlan los adquirentes, es débil (las variaciones en el enmarcamiento producen variaciones en las reglas que regulan lo que se considera comunicación/discurso legítima/o y sus posibles textos.).

Estas características constituyen un código determinado, específico y dado por las variaciones entre dichas fuerzas de clasificación y de enmarcación. En el caso de las propuestas analizadas, se presenta un ordenamiento mixto mediante clasificaciones débiles de los conocimientos que se apoyan en una particular organización institucional, en cada caso.

Las fronteras entre los contenidos poseen un alto grado de permeabilidad, por lo que se habla de un *curriculum integrado*. Al mismo tiempo, se trata de un enmarcamiento débil ya que los docentes y estudiantes pueden vincularse de múltiples modos, considerando diferentes ritmos, tiempos, organizaciones y selecciones de lo que puede y no puede ser enseñado.

La primera instancia de trabajo consistió en indagar las modalidades efectivas que asume el código curricular en ambas instituciones, las prácticas clasificatorias y de enmarcamiento que ponen en relación sujetos y conocimientos, las posiciones de los diferentes actores respecto de las propuestas, qué problemas se identifican en el nivel y en la concreción del proyecto específico de integración. Como se viene planteando, el curriculum se conforma así a través de las pujas entre poder y control, puesto que según cómo estén distribuidos los tiempos y organizadas las estructuras curriculares, afecta la estructura de poder–autoridad que controla la diseminación del conocimiento educativo y la forma en que el mismo es transmitido. Es decir, se reducen o incrementan las posibilidades de estudiantes y docentes de involucrarse en ciertos modos de relacionarse con el conocimiento.

Escuela Secundaria del Centro Educativo Jerárquicos

Una de las características distintivas de la ESCEJ es el abordaje de la enseñanza desde el ABP. “Esta metodología de trabajo propone un fuerte debate sobre los límites disciplinares y genera espacios de debate, intercambio y diseño que mejoran y fortalecen la formación disciplinar” (Rivero y Saccone, 2017:16), en formato de tutoría y con la denominación de *Espacio de Integración Curricular*. El pionero de

este método, Howard Barrows, lo define como "un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos" (1986:481).

Este corrimiento de los formatos curriculares fragmentados permitiría el hecho de que pueda "planificarse alrededor de núcleos superadores de los límites de las disciplinas, centrados en temas, problemas, tópicos, instituciones, periodos históricos, espacios geográficos, colectivos humanos, ideas, etc." (Torres Santomé, 1994:1), configurando un curriculum de tipo integrado.

La estructura curricular de la escuela se segmenta en Ciclo Básico (primer y segundo año) y Ciclo Orientado (tercero, cuarto y quinto). Este último presenta una propuesta de terminalidades que consiste, actualmente, en: Ciencias Sociales y Humanidades; Ciencias Naturales y Comunicación.

El Ciclo Básico se subdivide en tres bloques:

1. Bloque de formación disciplinar (Ciclo Común Básico): constituido por los lineamientos del diseño curricular provincial;

2. Bloque de integración y habilidades (cuatro espacios: Educación Física, Espacio de integración Curricular, Seminarios y Laboratorio de habilidades y Taller mutualista de intervención social): propone integración de contenidos y potenciación de habilidades mediante la integración, comprensión, construcción y resignificación de los contenidos propuestos y trabajados en el Bloque Disciplinar, a través de una variada propuesta de talleres, laboratorios, ejercitaciones y seminarios.

3. Bloque de talleres optativos y formación extracurricular (dos ejes: uno obligatorio, en continuidad con lo ofrecido en inicial y primaria con Diseño, arte y expresión gráfica; Inglés; y otro, optativo con Programación y Robótica; Deporte; Taller de oficios): posee un doble objetivo: a) conformar un dispositivo complementario a la propuesta curricular escolar, y b) establecer a la escuela como un centro cultural, recreativo y tecnológico que ofrezca espacios para el desarrollo de las habilidades de cada estudiante según su propio interés (programación, robótica, deportes y oficios), por un lado, y definidas institucionalmente (idioma extranjero y comunicación, arte y diseño), por otro. Además, menciona dentro de los ejes transversales de formación extracurricular: seminarios, viajes y campamentos, salidas educativas; centro de estudiantes.

Escuela Secundaria de la Universidad Nacional del Litoral

En el diseño curricular de la ESUNL se encuentra una propuesta que se estructura a partir de la multidisciplina y el paradigma de la EpC referenciado por los

desarrollos de Graciela Lombardi (2003) y Tina Blythe (1998). Sostiene Victoria Manessi (2022) que se trata de una alternativa a los modos en los que, históricamente, ha tenido lugar el trabajo con el conocimiento en las escuelas secundarias. Esta implica volver factible la construcción de un posicionamiento reflexivo y crítico, sobre la base de los saberes previos de los estudiantes, para comprender nuevas y diversas situaciones en diferentes contextos.

En el diseño curricular institucional se expone que se intentará lograr una integración de áreas de conocimiento y experiencias que faciliten una comprensión reflexiva y crítica de la realidad, lo cual supone el dominio de los contenidos y los procesos necesarios para construir conocimientos (UNL, 2013).

El trazado de la estructura curricular propone diversos formatos:

- Las asignaturas son los espacios curriculares que estructuran el plan de estudio. Organizadas en función de criterios científico–pedagógicos, con objetivos y contenidos particulares a cumplir y a desarrollar en un determinado tiempo.
- Los seminarios tienen por objetivo profundizar en los núcleos conceptuales centrales de cada disciplina. En su cursado se buscaría favorecer una mayor y más profunda comprensión de una problemática. Su metodología se propone realizar abordajes teóricos centrándose en problemas acotados y se espera que, hacia la conclusión del seminario, los alumnos realicen una producción que refleje los aprendizajes realizados.
- Los talleres buscan ser espacios transversales de integración de las dimensiones teóricas y prácticas del proceso de aprendizaje de asignaturas y seminarios, que conforman un mismo espacio de conocimiento. Se integran contenidos, a la vez que teorías y prácticas, a través de diversas propuestas como la "resolución de problemas, la producción de materiales, el diseño de un proyecto, entre otras" (UNL, 2013:22). Estos además se centran en el trabajo del alumno (proceso y producción) y en la reflexión individual y colectiva.
- Por último, los ateneos se proponen como espacios de muestra y reflexión que permiten profundizar en el conocimiento y análisis de casos específicos relacionados con temáticas, situaciones y problemas propios de uno o varios campos de saber. A través de ellos, se busca promover la discusión y el análisis colectivo, la integración de los saberes construidos a lo largo del trayecto formativo y la evaluación de los aprendizajes. Se piensa como una instancia de producción final. (Manessi, 2022:61-62)

Análisis del dispositivo pedagógico

Desde la perspectiva de la sociología del conocimiento, la distribución del poder y los principios de control se traducen en códigos pedagógicos y sus modalidades. De este modo, se establece una conexión entre las macroestructuras del poder y el control y los microprocesos de la formación de la conciencia pedagógica. La comunicación pedagógica se considera, en muchas ocasiones, como portadora, transmisora de mensajes ideológicos y de relaciones de poder externas. Se entiende al *dispositivo lingüístico* en cuanto sistema de reglas formales que rigen diversas combinaciones que se efectúan cuando se habla o se escribe. Dichas reglas no están libres de ideología, sino que reflejan los aspectos del potencial de significado a los que otorgan mayor importancia los grupos dominantes. Así también, el *dispositivo pedagógico* que postula Bernstein posee reglas internas que regulan la comunicación pedagógica que hace posible dicho dispositivo. Esa comunicación actúa de forma selectiva sobre el potencial de significado, es decir, sobre el discurso potencial susceptible de ser pedagogizado. Este dispositivo también posee reglas intrínsecas relativamente estables que tampoco están libres de ideología y, por lo tanto, se convierten en lugares de apropiación, conflicto y control. Sin embargo, este puede dar como resultado una forma de comunicación que puede llegar a subvertir las regulaciones fundamentales del dispositivo y aquí es donde se insiste en la relevancia de este análisis en la definición de un diseño curricular.

Así las cosas, el dispositivo pedagógico proporciona la gramática intrínseca del discurso pedagógico principalmente mediante tres conjuntos de reglas relacionadas jerárquicamente entre sí: reglas distributivas (que regulan las relaciones entre el poder, los grupos sociales, las formas de conciencia y la práctica), reglas recontextualizadoras (regulan la formación del discurso pedagógico específico) y reglas evaluadoras (son constitutivas de cualquier práctica pedagógica).

En primer lugar, las *reglas distributivas* distinguen dos clases diferentes de conocimiento, cuyo contenido varía histórica y culturalmente: una clase pensable (el conocimiento de lo posible, de lo otro) y una clase impensable (la alteridad del conocimiento, la posibilidad de lo imposible). El control y la gestión de lo pensable corre por cuenta de la educación secundaria. Ahí se trama un interjuego de significados que, a medida que presentan una relación indirecta con una base material específica, generan lo que Bernstein denomina *vacío discursivo potencial* como un lugar de lo impensable o de lo aún no pensado. Las instituciones que se toman como casos de estudio en esta investigación generan aportes en este aspecto que será foco de cualquier distribución de poder que intentará regularlo hacia su propio in-

terés. Las propuestas basadas en el ABP y la EpC, no refieren solamente al conocimiento que circula en cada disciplina, sino que le asignan un lugar fundamental al aprendizaje de las formas de observar y de analizar que se construyen en cada una de ellas. Entonces, el vacío mismo presenta la posibilidad de un orden alternativo, una sociedad alternativa y una relación de poder alternativa.

En segundo lugar, las *reglas de recontextualización* tratan de fijar los límites exteriores e interiores del discurso legítimo. El discurso pedagógico en sí mismo es un principio recontextualizador y los agentes con funciones recontextualizadoras son el medio por el que se crea un discurso pedagógico específico, atravesado por las ideologías de estos. En los casos analizados, los contenidos de las asignaturas curriculares son discursos recontextualizados que se van a diferenciar de los contenidos de los espacios de integración curricular que propondrán superar la fragmentación que entienden como un límite para la construcción de un conocimiento complejo que permita comprender y actuar en el mundo. Es decir, generarán discursos específicos reglados en cuanto a su selección, sus relaciones con otros contenidos, sus secuencias y su modo de transmisión.

Por último, las *reglas de evaluación* son las encargadas de transformar el discurso regulador en una práctica pedagógica. El discurso pedagógico especializa el tiempo, el texto y el espacio y los une en una relación mutua. Es decir, la evaluación condensa el significado de la totalidad del dispositivo que tiene como finalidad proporcionar una regla simbólica general para la conciencia.

Reflexiones finales

Como se mencionó anteriormente, es de este modo que se establece una conexión entre las macroestructuras del poder y el control y los microprocesos de la formación de la conciencia pedagógica. Es así como el sistema educativo puede crear y controlar lo impensable, relacionar mundos diferentes y subvertir órdenes establecidos. Es así como, en medida, el ABP y la EpC entienden al conocimiento no como dado sino como fruto de una construcción y un proceso continuos, atravesados por contradicciones y transformaciones. En estas instituciones, los sujetos son fundamentalmente interpelados con relación al modo en que se construyen los saberes. Por esto, la gramática del dispositivo del discurso pedagógico produce, procesa, regula, ordena y posiciona pero, también, contiene en sí mismo el potencial de su propia transformación.

Más allá de los análisis que puedan efectuarse con respecto a los parámetros de concreción de la integración de contenidos anhelada inicialmente o si efectivamente en estos casos "se puede considerar que los códigos integrados hacen accesible al alumno, (...) la estructura profunda del conocimiento, esto es, hacen accesibles los principios para la generación de nuevo conocimiento" (Bernstein, 1985:10), se asume que disponer estas condiciones para que los estudiantes posean una experiencia curricular diferenciada, necesariamente genera otros efectos, moviliza otros sentidos, posibilita otra atribución de significados a los espacios, los sujetos, los contenidos y las prácticas educativas en cada institución.

La constitución de este dispositivo pedagógico requiere de disposiciones determinadas del código, principios reguladores específicos para los sujetos implicados y contextos evocadores. Dentro de este análisis, este texto no es más que una apreciación crítica sobre una temática vinculada a políticas institucionales específicas y prácticas en torno al derecho de la educación en la ciudad de Santa Fe. Estas se posicionan como alternativas cargadas de propósitos en torno a la comprensión de la realidad en su complejidad inherente, articulando conocimientos más allá de la fragmentación curricular propuesta históricamente por el diseño oficial para la educación secundaria.

En el sentido mencionado anteriormente es que este análisis colabora para visibilizar proyectos educativos de interés para la sociología del conocimiento, a través de la descripción de las configuraciones del dispositivo pedagógico que vehiculiza otras disposiciones institucionales, otras organizaciones, otras regulaciones; es decir: trayectos alternativos.

Bibliografía

Baraldi, Victoria y Luna, María Virginia (coords.) (2022): Otros diseños curriculares, otras prácticas de conocimiento. *Apuestas para la promoción de nuevas relaciones entre sujetos, disciplinas e instituciones,* Ediciones UNL.

Barrows, Howard (1986): *A* Taxonomy of problem based learning methods. Medical Education (20), 481-486.

Blythe, Tina (1998): La enseñanza para la Comprensión. Guía para el docente, Paidós.

Bernstein, Basil (1985): *Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. Class, Codes and control, vol. 1. Towards a Theory of Educational Transmissions (traductor Mario Díaz).* Routledge and Kegan Paul. Disponible en_http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Bernstein_Unidad2.pdf

------ (1993): La estructura del discurso pedagógico. *Clases, códigos y control* (Volumen IV), Morata.

------ (1998): Pedagogía, control simbólico e identidad. *Teoría, investigación y crítica*, Morata.

Lombardi, Graciela (2003): Enseñanza para la comprensión. *Área de elaboración de materiales*, CAPACYT.

Rivero, Daniel y Saccone, Jorge (2017*):* Escuela Secundaria Jerárquicos. *Proyecto pedagógico e institucional,* Centro Educativo Jerárquicos, Santa Fe.

Torres Santomé, Jurjo (1994): Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado, Morata.

Universidad Nacional del Litoral (2013): *Diseño curricular de la Escuela Secundaria de la UNL Orientación Ciencias Sociales y Humanidades*, Santa Fe.

Capítulo 2: Ambiente y desarrollo: problemáticas y desafíos actuales

Análisis del uso de herramientas de gestión ambiental a nivel local

LAURA MAGALÍ CORREA[1]
ULISES RENO[123]
LUCIANA REGALDO[123]
EDUARDO VIDAL[134]
laura.magali27@gmail.com
1. Cátedra de Gestión Ambiental (FHUC-UNL)
2. Laboratorio de Ecotoxicología, (FHUC-UNL)
3. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina
4. Instituto de Desarrollo Tecnológico para la Industria Química CONICET-UNL

Resumen

La resolución de las problemáticas socioambientales es uno de los desafíos de la sociedad actual. En este contexto, surge la necesidad de generar herramientas que permitan avanzar hacia soluciones efectivas y factibles de ser ejecutadas. El objetivo de este trabajo fue analizar la base de datos generada por la Cátedra de Gestión Ambiental (FHUC-UNL) para identificar la percepción del ambiente por parte de la sociedad, reconocer problemáticas ambientales prioritarias, identificar la implementación de instrumentos de gestión ambiental y relevar normativas ambientales en diferentes localidades de la provincia de Santa Fe. Se analizaron 663 encuestas realizadas a ciudadanos de 17 localidades. Los resultados mostraron que el ambiente es percibido por los ciudadanos desde una perspectiva que incluye aspectos biológicos, sociales y culturales. La Gestión Integral de los Residuos Sólidos Urbanos fue la problemática más identificada, con alto conocimiento de la normativa por parte de los ciudadanos y por la que pagarían tasas ambientales para financiar su gestión. Además, se observaron falencias en los canales de comunicación entre la comunidad y el Estado que podrían generar desinterés para la participación ciudadana, exclusión de la comunidad en la gestión del territorio y la no consolidación de acciones que podrían dar respuestas a problemáticas locales.

Palabras clave: gestión ambiental / residuos / participación ciudadana

Introducción

Existe un vínculo con el entorno que habitamos, siendo este, el punto de partida de los acuerdos morales y reglas sociales, que nos dan pautas de cómo comportarnos o de cómo debemos percibir aquello que nos rodea; estos acuerdos son dinámicos y representan cada momento de la historia humana. Es a partir de esto que generamos el vínculo con "lo natural", con todo aquello que formar parte intrínseca del ser humano (Alimonda y col, 2017).

En este sentido, la agricultura desarrollada por los primeros asentamientos humanos puede ser considerada como la primera actividad que modificó el ambiente. A partir de la edad media, los cambios en el entorno comenzaron a ser cada vez más perceptibles, con el aumento de la población y la aparición de las ciudades, el vínculo con su ambiente cambiaría y el concepto de naturaleza atravesaría diferentes escalas: naturaleza como superior al ser humano, luego como par y, por último, como objeto de dominación. Esta última relación entre la sociedad y la naturaleza se vio profundizada durante los siglos XVIII y XIX con el comienzo de la Revolución Industrial como expresión productiva del capitalismo. A partir de la aparición de «consecuencias no deseadas» y la visualización de las mismas se inicia una larga y creciente historia de problemáticas socioambientales (Vidal y col, 2022).

El abordaje de las problemáticas socioambientales es uno de los desafíos tanto de la gestión pública como privada, debido a las distintas escalas y perspectivas que tienen estas problemáticas, así como la dificultad de extrapolar soluciones pensadas en diferentes contextos.

Una de las herramientas que permite brindar soluciones adaptadas al territorio es la generación de conocimiento local, conformando la investigación en territorio, una vía necesaria para repensarnos como sociedad, y siendo indispensable la participación ciudadana dentro de los estudios técnicos que se utilizan como base para la toma de decisiones:

> El círculo de las ciencias debe abrirse hacia un campo epistémico que incluya y favorezca el florecimiento de diferentes formas culturales de conocimiento. El saber ambiental es la apertura de la ciencia interdisciplinaria y sistémica hacia un diálogo de saberes (Galano y col, 2002).

El conocimiento generado tiene la posibilidad de dar respuestas a las inquietudes de las comunidades, entendiendo los contextos socioambientales de las mismas (Delgado Ramos, 2013).

En el caso de Latinoamérica, la diversidad cultural que presentan los pueblos de este continente permite tener oportunidades para pensar soluciones creativas dirigidas a contextos particulares. En ello radica uno de los desafíos para la ciencia y el Estado, repensar marcos jurídicos e institucionales que respondan a las demandas de la sociedad sobre su calidad de vida y entendiendo al derecho a un ambiente sano, como un derecho humano (ONU, 2022). En el caso de Argentina, el artículo 41º de la Constitución Nacional Argentina plantea: «Todos los habitantes gozan del derecho a un ambiente sano, equilibrado, apto para el desarrollo humano y para que las actividades productivas satisfagan las necesidades presentes sin comprometer las de las generaciones futuras; y tienen el deber de preservarlo».

En este contexto de demanda social por la resolución de conflictos socioambientales y de vulnerabilidad de la salud ambiental, es que surge la necesidad del diálogo transdisciplinario y la búsqueda de herramientas que permitan avanzar hacia soluciones efectivas y ejecutables. En este sentido, en el marco de la cátedra Gestión Ambiental, perteneciente a la carrera de Lic. en Biodiversidad y Prof. en Biología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, hace más de 10 años se realiza un trabajo integrador, titulado: “Política y Normativa a Nivel Local”. A partir de una metodología grupal de trabajo a campo y en gabinete se busca que los estudiantes puedan dilucidar la estructura organizativa de los gobiernos locales, identificar problemáticas socioambientales prioritarias a nivel local y las diferentes formas en que las comunas/municipios las abordan. Además, cada grupo construye una base de datos de normativas ambientales de cada localidad seleccionada.

A partir de considerar la información relevada en esta actividad, el objetivo del trabajo fue analizar la base de datos generada por la Cátedra para identificar la percepción del ambiente por parte de la sociedad, reconocer problemáticas ambientales prioritarias, identificar la implementación de instrumentos de gestión ambiental y relevar normativa ambiental en diferentes localidades de la provincia de Santa Fe.

Materiales y métodos

Para cumplir con los objetivos planteados se analizó una base de datos que constaba de encuestas realizadas a ciudadanos y de normativas ambientales relevadas en diversas localidades de la Provincia de Santa Fe. Las encuestas y el análisis de normativas fueron realizadas por los estudiantes de la Cátedra de Gestión Ambiental, correspondientes a cada período de cursado de la asignatura, organizados

en grupos de no más de cuatro integrantes. Se buscó que dentro de cada grupo hubiera al menos un integrante oriundo de la localidad analizada. Las encuestas fueron realizadas en forma presencial, excepto en los años de pandemia COVID 2020 y 2021, recurriéndose en este caso a medios digitales.

Población de estudio

La provincia de Santa Fe está ubicada en la región centro-este de Argentina, al sur del continente americano. La superficie total que ocupa es de 133.007 km² con una extensa llanura que oscila entre los 10 y los 125 metros sobre el nivel del mar (Burkart, 1999). En la provincia se encuentran representadas tres ecorregiones: Pampa, Espinal y Chaco Húmedo. Está dividida políticamente en 19 departamentos y su ciudad capital es Santa Fe de la Vera Cruz. Según el censo del año 2022 la provincia cuenta con 3.556.522 de habitantes. Presenta 3 grandes actividades económicas: agrícola (soja, trigo, maíz, girasol), ganadera e industrial (lácteos, aceites, frigoríficos, siderúrgicas, metalmecánicas, químicas y petroquímicas y automotrices) (INDEC - IPEC, 2014).

La población de estudio fueron ciudadanos de diferentes localidades de la provincia de Santa Fe. Las encuestas, relavadas entre el año 2012 y 2021, pertenecieron a 16 localidades (Monte Vera, Sunchales, Arequito, Franck, Campo Andino, Romang, Santa Rosa de Calchines, Felicia, San Cristóbal, Santa Fe, San José del Rincón, Esperanza, Santo Tomé, Humberto 1°, Humboldt y Arroyo Leyes) y un barrio (Colastiné Norte) de la ciudad de Santa Fe que por su tamaño y características geográficas fue considerado de forma independiente (Fig. 1). El rango etario de los encuestados estuvo comprendido entre los 16 y 80 años.



Fig. 1. Área de estudio. Localidades relevadas en la provincia de Santa Fe.

Es importante considerar que este estudio es descriptivo y de carácter educativo que busca realizar un análisis exploratorio de los datos en un determinado periodo de tiempo y espacio. Además, por la cantidad de datos analizados, no es representativo para el total de habitantes de las localidades relevadas.

Análisis de los datos

Se analizó la base de datos en formato papel y digital de los trabajos prácticos elaborados en el periodo de estudio. Para aquellos registros que se encontraban en formato papel, se realizaron planillas que permitieron organizar y unificar la información con las encuestas digitales. Se seleccionaron preguntas que tuvieran continuidad durante el período encuestado y analizado:

1. ¿Cuándo se habla de “ambiente” que cree que se está incluyendo?
2. Enumere los problemas ambientales prioritarios que desea destacar en orden de importancia decreciente.
3. ¿Considera importante que existan normativas o leyes en su localidad para mejorar el ambiente? SI/ NO
4. En caso afirmativo, ¿puede mencionar alguna?
5. ¿Recibe información de las acciones que se llevan a cabo en materia de cuidado ambiental del municipio/comuna? NO/ SI
6. ¿Por qué medio recibe la misma?

7. Si su localidad llevase a cabo acciones adecuadas a favor del ambiente, ¿estaría usted dispuesto a pagar más impuestos para financiarlas? SI/NO/NO SABE
8. ¿Por qué acciones estaría dispuesto a pagar?

Para el tratamiento de los datos y con el objetivo de conocer si las respuestas pudieran estar vinculadas a la densidad poblacional, las localidades fueron agrupadas de la siguiente manera: <10.000, entre 10.000 y 50.000 y > 50.000 habitantes. El análisis estadístico se realizó a partir de la frecuencia para cada una de las respuestas en los casos que fuera posible. Se evaluó la normalidad y homocedasticidad de los datos utilizando la prueba de Shapiro-Wilks y la prueba de Levene, respectivamente. Se emplearon test paramétricos o no paramétricos en base a los resultados obtenidos. Se utilizó el software GraphPad Prism 5.0 para analizar posibles diferencias estadísticamente significativas ($p<0,05$).

Respecto a la normativa ambiental relevada en cada una de las localidades, se realizó una recopilación en una planilla de cálculo donde se describió a qué temática pertenece (gestión integral de residuos sólidos urbanos -GIRSU-, agroquímicos, contaminación del agua, contaminación, arbolado, espacios públicos, aguas grises y negras, residuos industriales, incendios, contaminación del aire, ninguno), año de promulgación, modificaciones, accesibilidad en la web, enlace de acceso y derogaciones.

Resultados y discusión

Se analizaron 663 encuestas de 17 municipios de la Provincia de Santa Fe con los siguientes porcentajes (tabla 1):

Localidad	n	% del total de encuestas
Santa Fe	76	11
San José del Rincón	75	11
Santo Tomé	75	11
Franck	50	8
Colastiné Norte	48	7
Campo Andino	45	7
Sunchales	44	7
Esperanza	37	6
Romang	37	6
Arroyo Leyes	32	5
Arequito	29	4
San Cristóbal	24	4
Santa Rosa de Calchines	21	3
Felicia	20	3
Humboldt	20	3
Humberto 1º	18	3
Monte Vera	12	2

Tabla 1. Cantidad de encuestas analizadas por localidad (n) y % de encuestados según el total de encuestas analizadas.

La forma de comprender cómo el ser humano concibe el ambiente, es a través del estudio del conocimiento subjetivo o de la vida cotidiana respecto del mismo, que se encuentran atravesados por las características de los territorios e idiosincrasias propias de cada región (Martínez y col, 2017). A partir de ello se crean las representaciones sociales, que comprenden aspectos como: opiniones, creencias, percepciones y concepciones, que conforman el sentido común. Este último engloba los conocimientos reconocidos por una comunidad definida culturalmente y sus contenidos no son necesariamente estables y consensuados, porque son en esencia heterogéneos (Flores, 2007). Es por ello, que se decidió tomar como primera pregunta de análisis: ¿Cuándo se habla de “ambiente” que cree que se está incluyendo? Opciones: A) Las plantas y los animales, B) La naturaleza, el hombre y sus actividades, C) La naturaleza, D) Ninguna, E) No sabe, F) Otro. En la Fig. 2 se muestra que la opción B: La naturaleza, el hombre y sus actividades (79%) fue la opción más representada, seguida por la C con un 11%. Flores (2007), reporta que existe un predominio de una visión del ambiente que no considera a la dimensión social y el conjunto de relaciones entre el hombre y su entorno. Esto contrasta con los resultados

obtenidos en este trabajo, donde se puede observar que la concepción de la palabra ambiente es interpretada considerando distintas dimensiones del desarrollo sostenible.

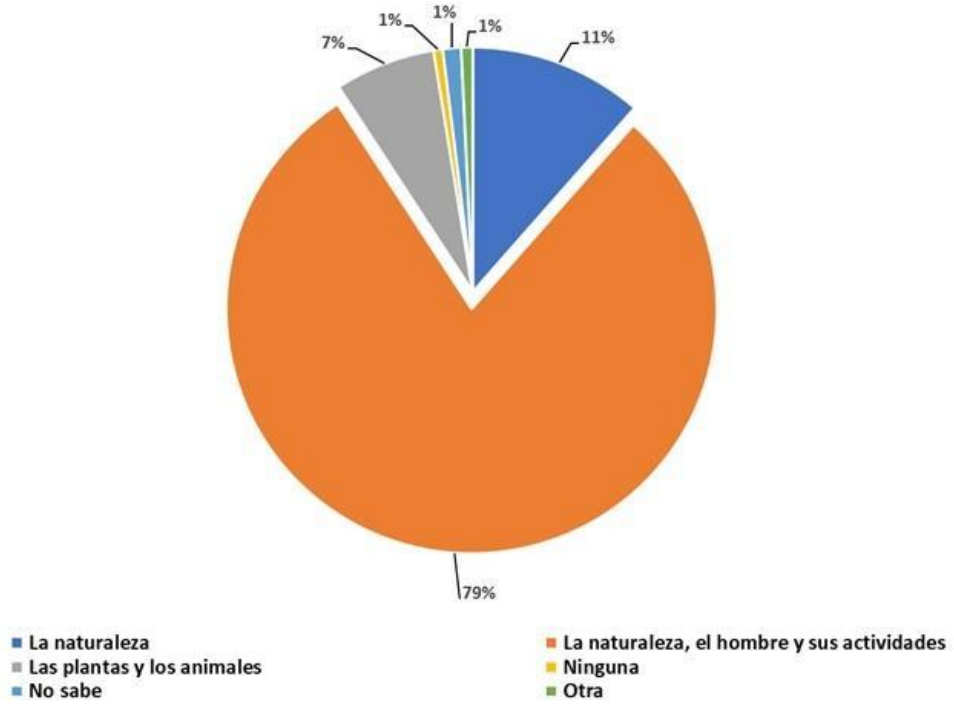


Fig. 2. Respuestas a la pregunta 1: ¿Cuándo se habla de "ambiente" que cree que se está incluyendo? (n: 663).

La segunda pregunta se vincula con la identificación de las problemáticas socioambientales locales prioritarias. En este caso, las respuestas fueron agrupadas en ejes temáticos (tabla 2).

GIRSU	Gestión Integral de Residuos Sólidos Urbanos
Agroquímicos	Problemáticas relacionadas a la utilización de productos químicos en la actividad agrícola.
Contaminación del agua	Problemáticas asociadas a la contaminación al agua
Contaminación	Los encuestados no realizaron especificaciones, por ello la categoría es amplia y se decidió que incluiría cualquier problemática asociada al deterioro ambiental.
Arbolado	Ausencia o falta de cuidado del arbolado público y urbano.
Espacios públicos	Falta de mantenimiento o ausencia de espacios públicos
Aguas grises y negras	Falta de red de saneamiento
Residuos industriales	Residuos provenientes de actividades industriales
Incendios	Presencia de fuego no controlado
Contaminación del aire	Presencia de elementos elementos/sustancias que modifican la calidad del aire
Contaminación sonora	Ruidos molestos por encima de los niveles permitidos
Ninguno	La persona encuestada no identifica problemas ambientales

Tabla 2. Ejes temáticos utilizados para agrupar respuestas a la pregunta 2.

En la Fig. 3 se puede observar que la GIRSU es la problemática socioambiental más identificada por los ciudadanos (58%), mientras que el 8% mencionó a los Agroquímicos.

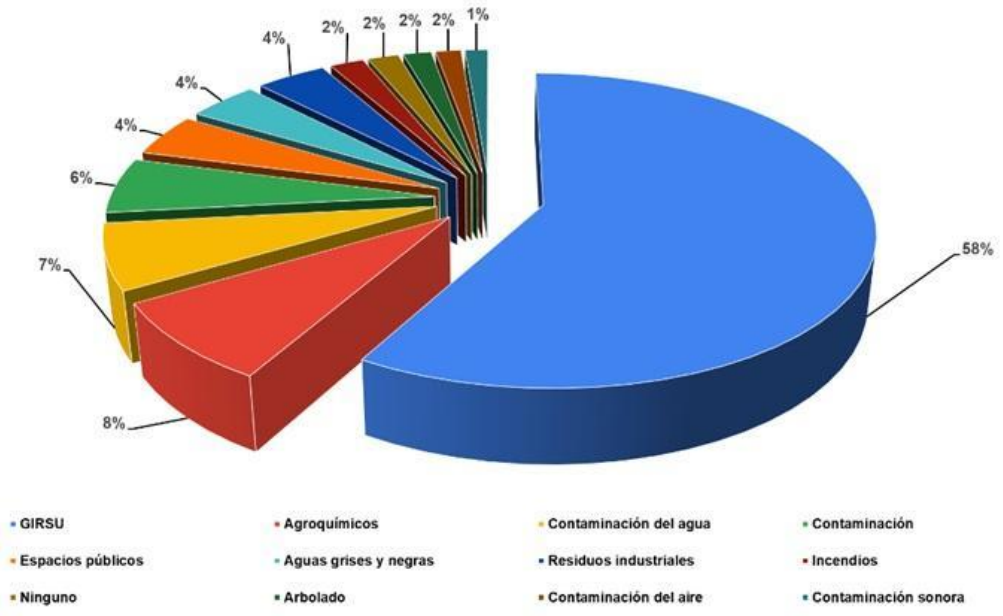


Fig. 3. Respuestas a la pregunta 2: Enumere los problemas ambientales prioritarios que desea destacar en orden de importancia decreciente. (n: 651).

Además, cuando se analizó la frecuencia de respuestas para las problemáticas ambientales percibidas por los encuestados durante el periodo analizado (2012 a 2021), se registró diferencias estadísticamente significativas entre las problemáticas ($p<0.05$). A partir de post test de Tukey-Kramer, la problemática GIRSU mostro diferencias estadísticamente significativas ($p<0.05$) con las otras problemáticas identificadas (Tabla 3).

Tabla 3: Frecuencia de respuestas para las problemáticas ambientales percibidas por los encuestados (n: 651). *: diferencias estadísticamente significativas, $p<0.05$. GIRSU: Gestión Integral de Residuos Sólidos Urbanos

	AÑOS										
Problemática prioritaria	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**	**2020**	**2021**	**Frecuencia Total**
GIRSU	34*	14*	33*	14*	23*	39*	18*	38*	68*	93*	**374**
Agroquímicos	1	5	2	9	8	1	0	8	0	17	**51**
Contaminación del Agua	2	7	3	1	0	3	3	2	11	9	**41**
Contaminación	1	0	2	0	0	0	1	0	22	14	**40**
Residuos Industriales	1	0	3	0	0	0	1	0	9	14	**28**
Aguas Grises y Negras	0	8	4	0	0	4	0	2	1	8	**27**
Espacios Públicos	1	4	8	0	7	3	1	0	2	1	**27**
Incendios	0	1	0	0	6	2	0	0	1	3	**13**
Contaminación del Aire	3	0	1	0	0	0	1	0	3	4	**12**
Arbolado	0	0	2	0	0	0	0	1	1	8	**12**
Ninguno	3	5	0	1	0	3	0	0	0	0	**12**
Contaminación Sonora	0	0	3	1	0	0	1	0	0	2	**7**
Vectores	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	**3**
Contaminación del Suelo	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	**2**
Inundaciones	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	**2**

Por otro lado, en algunas localidades se perciben problemáticas socioambientales características del territorio, que están relacionadas con las actividades económicas de la región, el ordenamiento territorial y con un modelo productivo propio de la cuidad, por ejemplo: la problemática de residuos industriales fue identificada en la localidad de Franck, esto podría deberse a la presencia de la empresa Milkaut S.A dentro del ejido urbano o el polvo del molino (propio de la molienda de granos) en Romang.

Latinoamérica, y el mundo en general, presentan una variedad de problemáticas comunes que la atraviesan y que responden a un modelo lineal de producción y consumo —producir-usar-desechar—, que considera los recursos naturales infinitos. Estos, luego de ser consumidos, son desechados y acumulados fundamentalmente en los cinturones urbanos, en muchos casos sin la gestión adecuada.

En Argentina, la Ley Nº 25.916 establece que es competencia municipal la GIRSU (Art. Nº6: "Las autoridades competentes serán responsables de la gestión integral de los residuos domiciliarios producidos en su jurisdicción, y deberán establecer las normas complementarias necesarias para el cumplimiento efectivo de la presente ley"). Según datos de la Estrategia Nacional para la Gestión Integral de Residuos Sólidos Urbanos (SAYDS, 2005) y del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) en las localidades argentinas de hasta 50.000 habitantes predominan los basurales a cielo abierto, donde cada municipio aborda la problemática de forma aislada y sin articulación entre acciones o iniciativas.

En cuanto a la segunda problemática ambiental más mencionada, los agroquímicos, se puede observar que los ciudadanos pertenecen a localidades que tienen menos de 10.000 habitantes (Monte Vera, Arequito, Frank, Colastiné Norte, Arroyo Leyes, Campo Andino, Romang, Santa Rosa de Calchines, Humboldt y Humberto 1º) (Fig. 4). Estos resultados podrían estar relacionados al principal sistema productivo agropecuario de la Provincia de Santa Fe. Según el censo agropecuario del año 2018 la provincia cuenta con 4.875.765 hectáreas destinadas a la producción agrícola. En este contexto, se podría considerar que localidades pequeñas, donde la interacción campo-ciudad es fuerte o los límites son difusos, se identifican problemáticas a asociadas a la actividad mencionada.

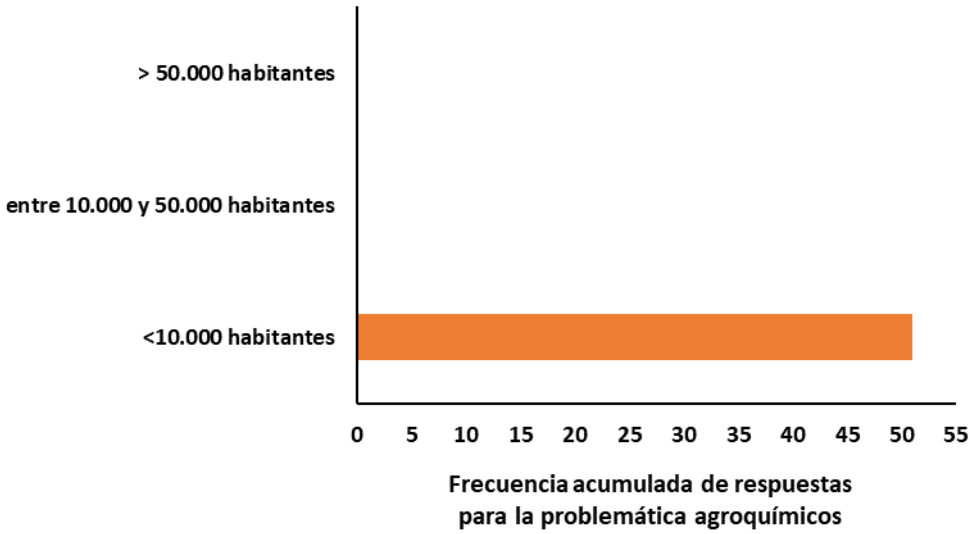


Fig. 4. Cantidad de encuestados que respondieron "Agroquímicos" como problemática prioritaria, divididas por cantidad de habitantes en su población (n:51).

La tercera pregunta analizada fue: ¿Considera importante que existan normativas o leyes en su barrio para mejorar el ambiente? SI/ NO; y en consonancia con la misma también se preguntó: En caso afirmativo, ¿puede mencionar alguna? El 97 % de los encuestados considera que es importante la existencia de legislación y normativa respecto a temas ambientales a nivel local (Fig. 5).

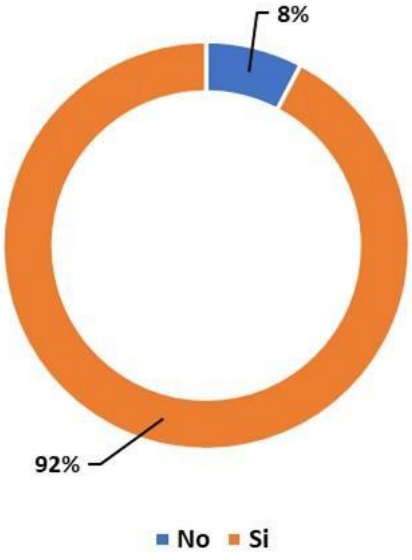


Fig. 5. Respuestas a la pregunta 3: ¿Considera importante que existan normativas o leyes en su barrio para mejorar el ambiente? (n: 663).

Al consultar sobre el conocimiento de normativas ambientales, las respuestas fueron diversas, siendo la gran mayoría poco específicas. Sin embargo, se identifi-

caron dos temáticas: GIRSU (recolección diferenciada, multas, prohibición de quema de residuos) y normativas asociadas a las aplicaciones de agroquímicos (distancias mínimas, protocolos de utilización de fitosanitarios, etc.). Estos resultados se relacionan con las problemáticas socioambientales prioritarias identificadas por los ciudadanos.

Según una encuesta CIPPEC (2012), el 80 % de los municipios de Argentina que fueron entrevistados cuentan con una normativa específica que regula el manejo de los residuos. En el caso del presente trabajo, de las 17 localidades relevadas, 9 presentaban normativa en esta temática.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de las siguientes preguntas: ¿Recibe información de las acciones que se llevan a cabo en materia de cuidado ambiental en el municipio? NO/ SI y ¿Por qué medio recibe la misma?

En la figura 6, se puede observar que la información de las acciones que llevan a cabo los gobiernos locales en materia de cuidado ambiental es recibida por los ciudadanos a través de la televisión (TV) en un mayor porcentaje.

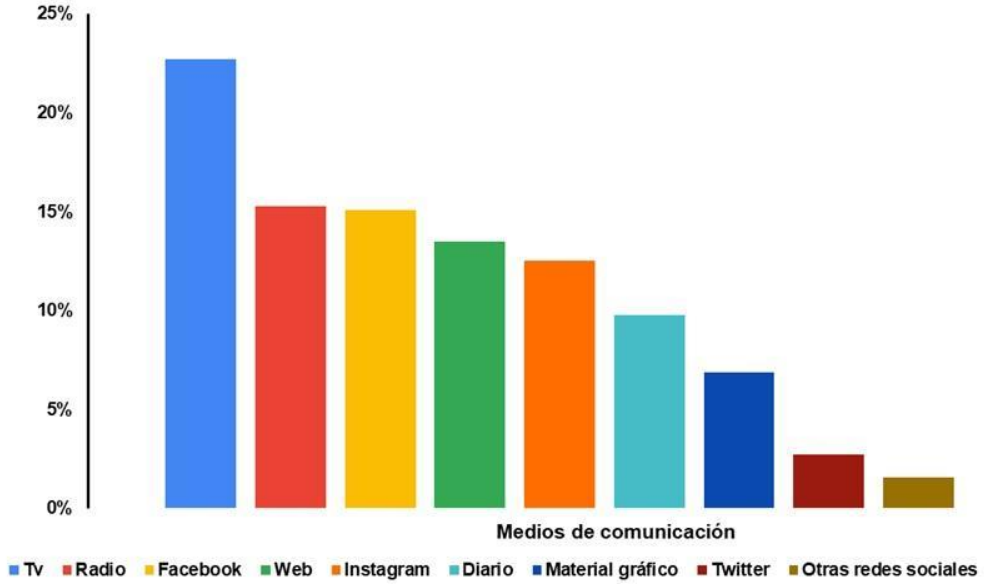


Fig. 6. Respuestas a la pregunta 6: ¿Por qué medio recibe la información ambiental? total de las encuestas, entre 2012-2021. (n: 511).

Los resultados obtenidos para esta pregunta fueron variables, en el caso de las localidades con menos de 10.000 habitantes se puede observar que el porcentaje de personas que reciben información ambiental es mayor al 50% a excepción de Romang y Felicia. Por otro lado, se observa que los medios por los que llega la información a los ciudadanos son diversos, siendo la Radio y TV los medios que siempre son identificados por los encuestados (Fig. 7).

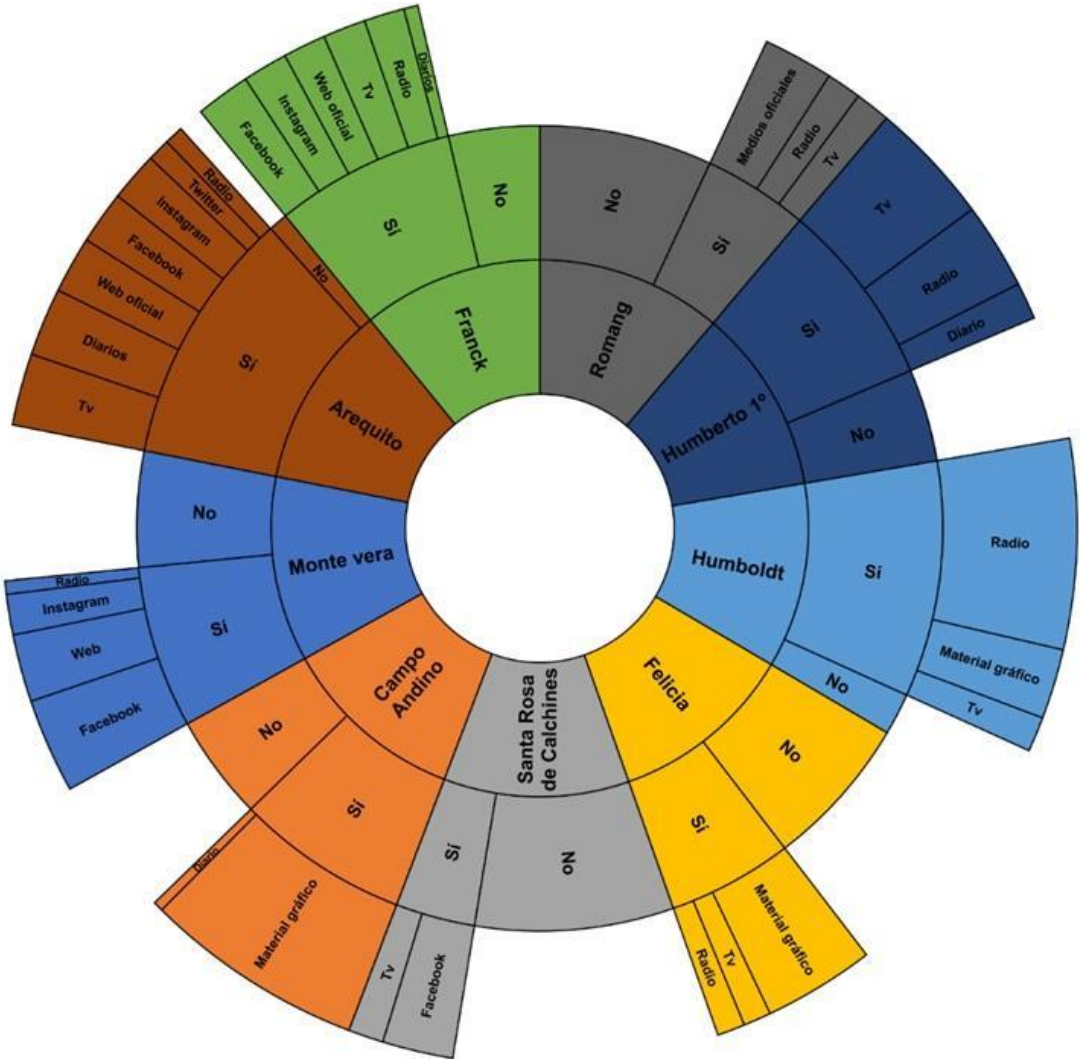


Fig. 7. Respuestas a la pregunta 6: ¿Por qué medio recibe la información ambiental? en ciudades con menos de 10.000 habitantes (n: 511).

En caso de localidades con más de 10.000 habitantes (Esperanza, San Cristóbal, Sunchales) o áreas metropolitanas con más de 50.000 habitantes (Santa Fe, Arroyo Leyes, San José del Rincón, Colastiné Norte, Santo Tomé), el acceso a la información es menor, teniendo como canales de comunicación prioritarios las redes sociales y la TV (Fig. 8 y 9).

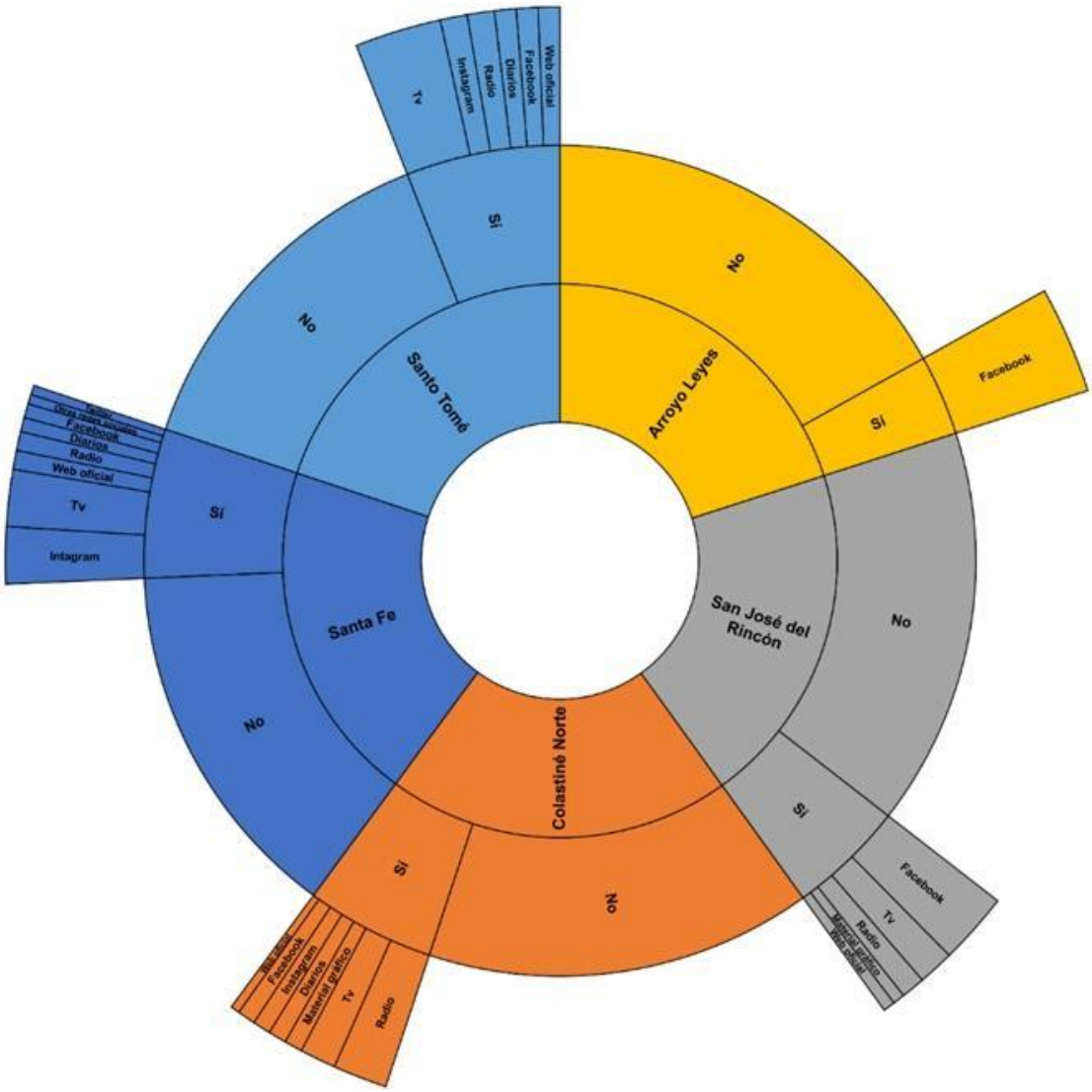


Fig. 8. Respuestas a la pregunta 6: ¿Por qué medio recibe la información ambiental? para el área metropolitana de la Ciudad de Santa Fe (n: 511).

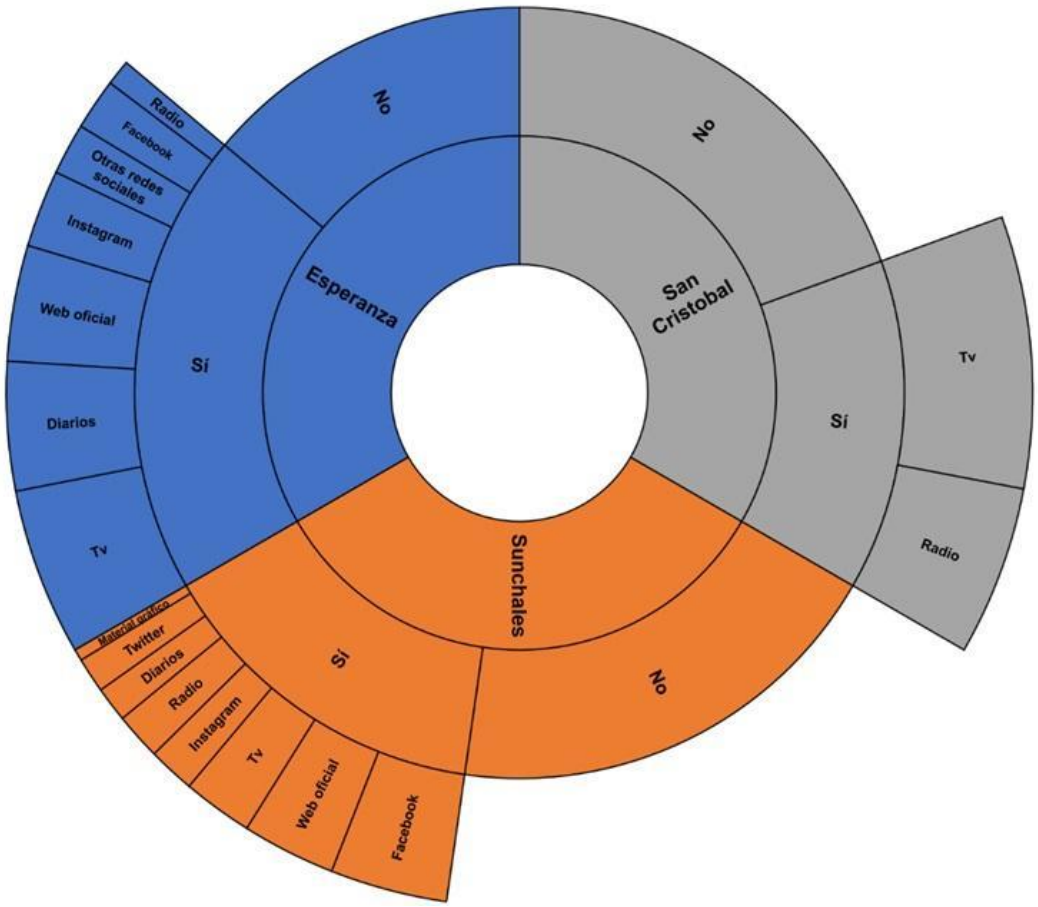


Fig. 9. Respuestas a la pregunta 6: ¿Por qué medio recibe la información ambiental? para ciudades con más de 10.000 habitantes (n: 511).

En los resultados obtenidos, se puede observar que al menos el 50% de las personas encuestadas no recibe información sobre normativa ambiental, especialmente en ciudades o conglomerados urbanos de más de 10.000 habitantes. Sin embargo, hay un amplio acuerdo al considerar que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC´s) han multiplicado la posibilidad de circulación de información y la capacidad de comunicación entre los ciudadanos y sus representantes de manera interactiva y multidireccional (CISCI, 2016). Esto debería traducirse como un aumento en el acceso a la información ambiental y la participación de la ciudadanía en la resolución de conflictos socioambientales.

Es importante mencionar que en nuestro país el derecho de acceso a la información pública está regulado por la Ley 27.275 promulgada en el año 2003, a su vez, en la Provincia de Santa Fe existe el Decreto Nº 0692/2009 que regula el mecanismo de acceso a la información.

Por último, los gráficos que se muestran a continuación fueron realizados en base a las respuestas a las siguientes preguntas: Si su localidad llevase a cabo accio-

nes adecuadas a favor del ambiente, ¿estaría usted dispuesto a pagar más impuestos para financiarlas? SI/NO/NO SABE y ¿Por qué acciones estaría dispuesto a pagar?

El 59% de las personas encuestadas consideraron que podrían pagar impuestos por acciones a favor del ambiente (Fig. 10). Las respuestas sobre qué tipo de acción estarían dispuestas a pagar fueron diversas, mostrando en muchas respuestas gran desconfianza ante el buen uso del dinero por parte del Estado, por lo que optan por no pagar demás o con la condición de que el dinero sea bien utilizado. La acción mayormente mencionada, donde deberían invertirse los fondos fue hacia la GIRSU, seguida por la Educación Ambiental (Fig. 11).

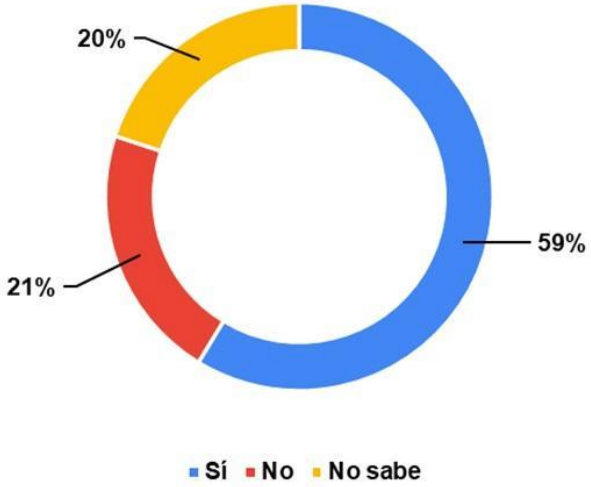


Fig. 10. Respuestas a la pregunta 7: ¿estaría usted dispuesto a pagar más impuestos para financiarlas? (n: 632)

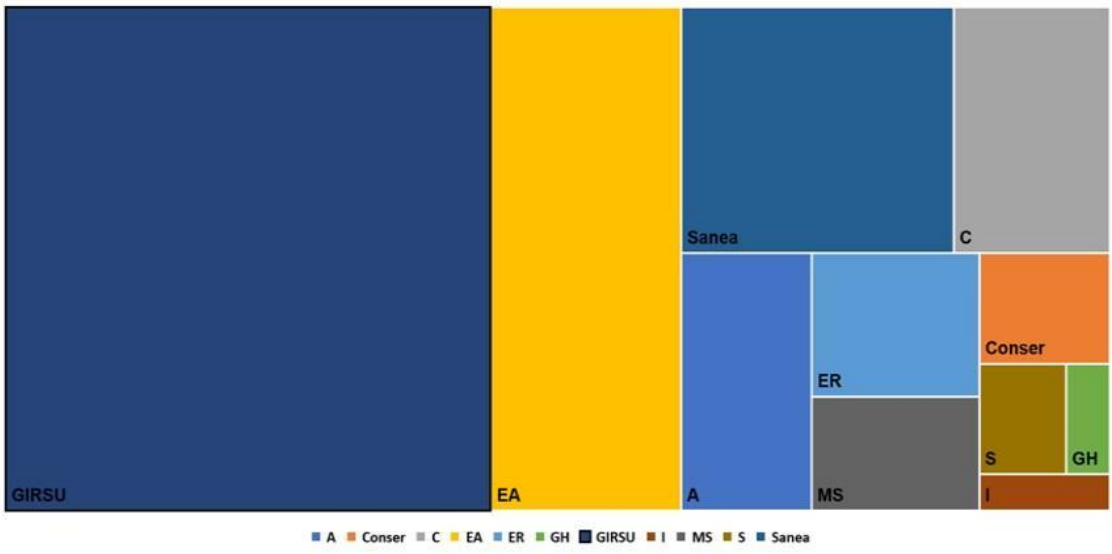


Fig. 11. Respuestas a la pregunta 7: ¿Por qué acciones estaría dispuesto a pagar? Sanea: Saneamiento; I Impuestos; EA: Educación Ambiental; Conser: Conservación; S: Salud; GIRSU: Gestión Inte-

gral de Residuos Sólidos Urbanos; ER: Energías Renovables; GH: Gestión Hídrica; C: Control; A: Arbolado; MS: Movilidad Sostenible (n: 612).

Según el CIPPEC (2012), los fondos destinados a la GIRSU están entre el 6% y 31% del presupuesto municipal. Sin embargo, esta una deficiente GIRSU fue identificada como la problemática prioritaria, donde aplicarían instrumentos correctivos (impuestos) para mejorar la gestión local. Por otro lado, en la tabla 4 se observa que dentro del relevamiento de normativa municipal la GIRSU era la temática más regulada.

Tabla 4. Temáticas ambientales normadas por localidad.

Tema	Nº de localidades con normativa
Gestión de RSU	9
Agroquímicos	9
Arbolado	7
Cría de animales	5
Residuos especiales	4
Ordenamiento territorial	3
Espacio público	3
Agua	2
Contaminación atmosférica	2
Bolsas plásticas	2
Contaminación sonora	2
Educación ambiental	2
General	2
Impacto ambiental	2
Higiene y salubridad	1
Caza	1
Cuerpo de guardafaunas	1
Suelo	1
Energía nuclear	1

Los resultados obtenidos en este trabajo reflejan que la deficiente GIRSU es la problemática ambiental prioritaria. Sin embargo, más allá de los esfuerzos de los gobiernos locales en abordar esta temática con normativa y presupuesto, los ciudadanos siguen percibiendo una ineficiente gestión que afecta la calidad de vida. Esto demuestra que para poder abordar de forma eficiente esta problemática a nivel lo-

cal, es necesario considerar todas las dimensiones que la integran (social, económica y ambiental), con continuidad de acciones para generar cambios culturales significativos en todos los estratos sociales.

Conclusiones

La participación en el mundo social y político se rige por las representaciones sociales que se construyen individual y colectivamente, lo que permite dotar de significado y sentido al contexto circundante; abriendo la posibilidad de crear las realidades que satisfacen a la comunidad, compartirlas e impulsar su crecimiento (Meira, 2002). Por ende, cuando estas representaciones colectivas no son tomadas en cuenta en las decisiones estatales, el interés que surge en la participación de la realidad es menor. Así, el diálogo de la transdisciplina se convierte en una de las principales herramientas para la transformación social (Galano, 2002).

A partir de los resultados obtenidos, se puede observar que existen problemáticas ambientales comunes en las localidades relevadas. Las mismas, a su vez, son las que supuestamente estarían reguladas por la normativa ambiental a nivel local, siendo estas normas conocidas por los ciudadanos. Entonces, si existe una problemática ambiental, normativas locales para abordarlas y el conocimiento de estas por parte de los habitantes, corresponde preguntarse el motivo por el que siguen persistiendo. Esto podría deberse a fallas en los canales de comunicación entre los ciudadanos y el Estado, siendo estos insuficientes, inexistentes, no adecuados o poco claros. En consecuencia, la falta de comunicación clara y participativa por parte del Estado podría generar desinterés y desconfianza en los ciudadanos, favoreciendo una deficiente participación y la exclusión de la comunidad en la gestión de su propio territorio.

A modo de cierre, podemos decir que en Argentina el abordaje definitivo de problemáticas socioambientales podría deberse a la falta de continuidad de las políticas públicas debido a los cambios de gestión. Problemáticas complejas, como la deficiente GIRSU, requieren soluciones complejas, que muchas veces necesitan más de 4 años de implementación para que la comunidad forme parte de las políticas públicas propuestas. Además, es importante considerar a las TIC´s para generar instancias de participación de la comunidad en la construcción de su propia sociedad.

Estas tecnologías no sólo deben acercar la información ya existente como normativa o acciones, sino promover el dialogo entre los ciudadanos y el Estado. Es con este

diálogo, que se puede acceder a nuevas soluciones contextualizadas y acordes a las problemáticas que atraviesa la comunidad. En este sentido, con mayor información y participación se podría disminuir la desconfianza que demuestra la población en la utilización de los fondos públicos, siendo que más del 50% de las personas encuestadas estarían dispuestas a pagar más impuestos, pero aclarando que les gustaría saber el destino de sus aportes y verlos plasmados en acciones concretas.

Aportes

En base a los resultados obtenidos, desde la Cátedra de Gestión realizamos algunas sugerencias que podrían ser de utilidad para los gestores ambientales al momento de abordar estas u otras problemáticas identificadas:

- Propender una mayor interacción entre la comunidad y las gestiones estatales, utilizando como herramientas las TICs. Para ello es necesario:

- Mantener actualizado un digesto normativo y puesto a disposición de la comunidad en formato virtual

- Difundir las actividades que se llevan a cabo por parte de los municipios y comunas.

-Promover instancias de participación ciudadana.

- Promover políticas de Estado que garanticen la continuidad entre gestiones, pensando estrategias a largo plazo donde se apliquen soluciones creadas en el contexto local.

- Promover el trabajo en conjunto entre el gobierno local, provincial y nacional y las instituciones que son las que multiplican el mensaje ambiental, considerando todos los actores sociales involucrados y las distintas perspectivas en el abordaje de problemáticas ambientales.

La construcción de una sociedad sostenible, particularmente en lo local, necesita del compromiso de los actores asociados. Las tareas científicas, educativas y de extensión de las universidades pueden colaborar con los organismos del Estado con el fin de que estos puedan considerar al ambiente en las tomas de decisiones.

Bibliografía

Acurio, G.; Rossin, A.; Teixeira, P. F. y Zepeda, F. (1997): Diagnóstico de la situación del manejo de residuos sólidos municipales en América Latina y el Cari-

be. Publicación conjunta del banco Interamericano de Desarrollo y la Organización Panamericana. Washington DC.

Alimonda, H. (2017): Ecología política latinoamericana: pensamiento crítico, diferencia latinoamericana y rearticulación epistémica, México, CLACSO.

Boccioni, A. C. (2022): Evaluación comparativa de la toxicidad crónica individual y mixta del glifosato y el glufosinato de amonio en renacuajos de anfibios: un enfoque de múltiples biomarcadores, Quimiosfera 309.

Cartea, P. Á. (2013): Problemas ambientales globales y educación ambiental, *Integra Educativa*, Vol. VI / Nº 3.

Cubero, M. E. (2016): Sobre la aplicación de las TIC en la gestión pública ambiental: El caso de la implementación de políticas públicas sobre Información Ambiental en Argentina, *Memorias de la Décima Quinta Conferencia Iberoamericana en Sistemas, Cibernética e Informática*.

Curi, L. (2017): Efectos letales y subletales causados por la exposición al herbicida 2,4D sobre larvas de Physalaemus albonotatus (Anura, Leptodactylidae). *XXIII Reunión de Comunicaciones Científicas y Tecnológicas*.

Flores, R. C. (2008): Representaciones sociales del medioambiente, *Perfiles Educativos*, vol. XXX, núm. 120.

Kunin, J. (2019): Desigualdad medioambiental en la pampa húmeda argentina: metodologías cualitativa y cuantitativa para evaluar la exposición a pesticidas de estudiantes de una escuela rural, *L´Ordinaire des Amériques*.

Lajmanovich, R. (2012): Los agroquímicos y su impacto en los anfibios: un dilema de difícil solución. Revista QuímicaViva Número 3, año 11.

Leff, E. (2002): *Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. Siglo XXI.

Minaverry, C. M. (2016): Los derechos a la participación y al acceso a la información pública y su relación con el Derecho Ambiental argentino para la conservación de la biodiversidad. Estudio de casos para la protección jurídica de los bosques nativos y de los humedales. Los derechos a la participación y al acceso a la información pública y su relación con el Derecho Ambiental argentino para la conservación de la biodiversidad. Estudio de casos para la protección jurídica de los bosques nativos y de los humedales.

Rodolfo, B. (1999): Eco-Regiones de la Argentina, *Programa Desarrollo Institucional Ambiental*.

Sáez, A. (2014): Manejo de residuos sólidos en América Latina y el Caribe, *OmniaAño 20*, No. 3 (septiembre-diciembre, 2014), 121 - 135.

Sarandón, S. J. (2015): Uso de agroquímicos en la Provincia de Buenos Aires, Argentina: las consecuencias de un modelo agropecuario. *Memorias del V Congreso Latinoamericano de Agroecología*.

Schejman, L. (2012): Diagnóstico sobre la gestión de los residuos sólidos urbanos en municipios de la Argentina. Programa de Desarrollo Local Área de Instituciones y Gestión Pública, CIPPEC.

Verzeñassi, D. (2019): Transformaciones en los modos de enfermar y morir en la región agroindustrial de Argentina, 1a ed. – Rosario, Damián Verzeñassi.

Vesco, L. P. (2006): *Residuos sólidos urbanos: Su gestión integral en Argentina*, Universidad Abierta Interamericana.

Vidal, E., & Regaldo, L. (2022): *Gestión Ambiental: Introducción a sus Instrumentos y fundamentos*, Ediciones UNL.

El ambientalismo laboral en la economía popular en la Argentina

MAURICIO EZEQUIEL TIBALDO
mauriciotibaldofhuc@gmail.com
Facultad de Humanidades y Ciencias - Universidad Nacional del Litoral (FHUC-UNL)

Resumen

En esta ponencia nos proponemos trabajar exploratoriamente el discurso ambiental articulado por las organizaciones de trabajadores de la economía popular, específicamente las ramas cartonera y rural de la UTEP, poniendo especial énfasis en el vínculo que las mismas establecen entre la cuestión socioecológica y las demandas de justicia social de las que son portavoces. Esto se hace partiendo de la hipótesis de que estos discursos surgen como alternativas a las interpretaciones acerca del "desarrollo sostenible" o la "sustentabilidad", provenientes de los circuitos de producción de conocimiento y promocionadas por las instituciones gubernamentales del Norte y los organismos de gobernanza globales.

Palabras clave: economía popular / ambientalismo / trabajo / transición justa

Introducción

La necesidad de dar respuesta a la crisis socioecológica y al cambio climático en particular plantea numerosos desafíos para el mundo del trabajo tal como lo conocemos en la actualidad, generando amenazas directas -como el empeoramiento de las condiciones de trabajo y la emergencia de nuevas enfermedades- o indirectas -asociadas al impacto de los procesos de transición energética sobre los puestos y competencias laborales.

Debido a esto, al menos hasta la década del '70, las demandas ecologistas habían sido históricamente mal recibidas por el movimiento obrero, puesto que las percibía como restrictivas del crecimiento económico y, por lo tanto, del mejoramiento de los ingresos de los asalariados (Wyczykier y Anigstein, 2019). Sin embargo, ante la inminente reconversión de los puestos de trabajo a finales de siglo, surgiría la convicción de que las transformaciones requeridas para adecuar los modos de producción a la exigencia de la sostenibilidad ambiental afectan de manera desigual a trabajadores y empresarios, motivando así el planteo de demandas vinculadas con la necesidad de que los costos derivados de tales transformaciones sean equitativamente repartidos. Articulados inicialmente por sindicatos y federaciones de sindicatos procedentes de los países del Norte, los reclamos aparecieron anudados por la idea-fuerza de la "transición justa" (Stevis y Felli, 2015; Stevis, Uzzel y Rathzel, 2018), marco dentro del cual brotarían iniciativas como las de "empleos verdes decentes" (PNUMA, 2008; OIT, 2008, 2012 y 2015).

En lo que a Latinoamérica refiere, sobre todo desde el mundo del trabajo, el ecologismo fue fundamentalmente visto como un movimiento de las clases medias de los países del Norte, propio de sociedades prósperas (Martínez Allier, 2009) que, entre otras variables, poseen un elevado piso de empleos registrados y bajos índices de pobreza. Por el contrario, históricamente, las economías de los países de la región se encuentran conformadas por amplios sectores informales, formas de autogestión y cuentapropismo que, como en el caso de Argentina, se combinan con modalidades de empleo con tasas elevadas de sindicalización y formalización de las relaciones laborales en las ciudades.

La implementación de políticas neoliberales a finales del siglo XX supondría, a su vez, una significativa transferencia de ingresos desde el sector de los trabajadores hacia las clases altas (Guzmán Concha, 2002; Zapata, 2003). Ejemplo de esto fueron los efectos inéditos sobre el desempleo derivados de la crisis social del 2001 que en Argentina condujo, entre otras cosas, al crecimiento de las actividades informales como el cartoneo (Sorroche, 2016). Para colmo, recientemente la hetero-

geneidad estructural se ha visto agravada por el empeoramiento de las variables macroeconómicas durante la pandemia de COVID-19; constatándose un incremento de la actividad e ingresos procedentes del sector informal de la economía (Amico, 2021; CITRA, 2021). Este escenario ha conducido a los viejos sindicatos de la región a una posición más enfocada en la conservación de los empleos que del ambiente, siendo los pueblos originarios, movimientos ecologistas, movimientos de mujeres (Gudynas, 2011; Modonessi, 2012; Svampa, 2012), así como sectores pertenecientes a la economía popular quienes han intentado frenar los efectos de la degradación ambiental (Sorroche, 2022).

Si bien estos aspectos no pueden ser soslayados en el diseño de estrategias y en los ejercicios de proyección de escenarios que, a la hora de enfrentar los desafíos del cambio climático, sean sensibles a las particularidades del trabajo en América Latina, lo cierto es que, en el contexto de los debates acerca del desarrollo sostenible, una línea de interpretación, planteada ya en el Informe de la Comisión Brundtland (ONU, 1987) sindica a las clases marginales y subalternas y a la pobreza en el tercer mundo como causantes directos o indirectos de la degradación del ambiente. Así, en "Nuestro Futuro Común" se sentó la postura de que la pobreza es, aún más que la riqueza, causa de la degradación ambiental (Martínez Alier, 2009); conexión negativa que aparece reiterada en el documento final de la Conferencia de la ONU sobre desarrollo sostenible "El futuro que queremos" (ONU, 2012).

De esta manera, tanto los diagnósticos actuales sobre el desarrollo sostenible "inspirados en la lógica tecnocrática y universalista de la modernización ecológica" (Haidar y Tibaldo, 2023: 75), como los pasados en torno a los "límites del crecimiento" (Meadows, 1972) y el "medio ambiente humano" (ONU, 1971), debido a la asociación entre 'pobreza', 'atraso', 'contaminación' e 'ineficiente asignación de recursos', excluyen la consideración de la situación de los trabajadores cuyos derechos no se encuentran reconocidos. De esta manera, se dificulta el futuro de las actividades que realizan, bajo el paraguas de la transición justa, en programas, iniciativas y esfuerzos que vienen siendo impulsados por las organizaciones internacionales, gobiernos de Estados comprometidos en materia de cambio climático y ciertas federaciones internacionales de sindicatos y sindicatos nacionales.

Así, nociones como la de "empleo verde decente", que deberían enmarcar el trabajo de los sectores populares y en particular de los recicladores, están lejos de hacerlo en la práctica (Sorroche, 2016). No obstante, desde estos sectores se han ido articulando de manera conjunta discursos y prácticas que buscan aunar el reclamo por el reconocimiento como trabajadores con aquellos que reivindican el cuidado del ambiente.

Teniendo en cuenta esta situación, en este trabajo exploratorio, nos referiremos brevemente, en un primer apartado, a *lo laboral* en la economía popular y; en un segundo; respecto a las formas en que el reclamo por el reconocimiento como trabajadores se articula con el cuidado del ambiente. Esto lo hacemos partiendo de la hipótesis de que estos discursos surgen como alternativas a las interpretaciones acerca del "desarrollo sostenible" o la "sustentabilidad", provenientes de los circuitos de producción de conocimiento y promocionadas por las instituciones gubernamentales del Norte y los organismos de gobernanza globales.

Para realizar esta tarea nuestra fuente primaria serán principalmente las entrevistas disponibles en canales de YouTube a referentes de organizaciones de la economía popular, teniendo en cuenta aquellas que pertenecen a la rama "cartonera" y a la producción agroecológica, ramas que están asociadas más directamente a prácticas sociales que reducen el impacto ambiental y que han logrado articular, con diferentes matices, justicia social con medio ambiente. Como fuentes secundarias recurriremos a la bibliografía especializada sobre economía popular y al cuaderno destinado a la formación de trabajadores, militantes, delegados y dirigentes de organizaciones de la CTEP (Grabois y Pérsico, 2015), así como a los "Programas de Buen Gobierno" (MTE Argentina, 2019) y artículos periodísticos que incluyan la temática.

La economía popular y lo laboral

La economía popular ha sido un fenómeno que ha adquirido relevancia en los estudios de diferentes disciplinas sociales, así como en el diseño de políticas públicas y normativas estatales en años recientes. Esto es así, puesto que aparece como una forma de organización inédita -o al menos- con sus particularidades históricas en relación con los sectores populares en Argentina (Sorroche y Schejter, 2021). Sabemos también, sin embargo, que presenta una serie de continuidades con las trayectorias de movimientos sociales y de la clase trabajadora (Maldovan Bonelli, 2018; Fernández Moujan, Maldovan Bonelli, Ynoub, 2018), así como una estrecha relación con la desigualdad estructural de la economía argentina y de la región, que presenta un sector informal amplio, como mencionamos en el apartado introductorio.

La definición de economía popular por la que optaremos en este trabajo será aquella que la define como "los procesos económicos inmersos en la cultura popular

basados en medios de trabajo accesibles y trabajo desprotegido" (Grabois y Pérsico, 2015: 34).

La economía popular, o al menos la mayor parte de quienes la integran, se han organizado para dar una lucha en varios terrenos, como el ideológico, el político y el sindical. En este caso, nos centraremos particularmente en este último, pues corresponde a la que se desarrolló primero desde la Confederación de los Trabajadores de la Economía Popular (CTEP); y luego a través de la confluencia de esta con otras organizaciones en la Unión de los Trabajadores de la Economía Popular (UTEP).

En este sentido, la actividad sindical trata de reunir el potencial reivindicativo de las demandas por justicia social que tienen por objetivo mejorar la situación de los sectores populares. Así pues, como categoría reivindicativa, procura agrupar a quienes, en las propias palabras de los integrantes de estas organizaciones, buscan "inventarse un trabajo" dentro del mercado laboral excluyente que ofrece el capitalismo (Grabois en MTE Argentina, 2019, 1:42-8). Es importante destacar que es "dentro" del capitalismo que debe entenderse a la economía popular y no como una alternativa propia a este, como se presentan, por ejemplo, la "economía social y solidaria" (ESS) y el "cooperativismo social" (Coraggio, 2020), así como otras propuestas asociadas a los sectores populares.

Lo cierto es que, en esta nueva etapa del capitalismo, una etapa en la cual "el trabajo asalariado ha dejado de ser la relación social predominante del sistema socioeconómico" (Grabois y Pérsico, 2015: 1), la economía popular viene a ser la herramienta de organización de los sectores populares, entendiendo que hay una característica que los distingue de otros segmentos de trabajadores, esto es, que los medios de producción y trabajo están en sus propias manos.

Existe, además, otro aspecto central que debemos señalar en este apartado. Los integrantes de la economía popular se reconocen y buscan el reconocimiento por parte de la sociedad como trabajadores. Es en este sentido que hablamos de lo *laboral* en la economía popular. Esto es así, independientemente del hecho de que muchos de los trabajadores no posean una relación de dependencia con un empleador y sean, en la mayoría de los casos, cuentapropistas que desarrollan actividades de oficio o de subsistencia, incluyendo en este último caso a los beneficiarios de planes sociales (Arango, Chena y Roig, 2017). El trabajo de Sorroche y Schejter (2021) posee un análisis detallado sobre la formación de una identidad "en tanto clase que vive del trabajo".

Más allá de esto, resulta interesante que, entremezclado con esta búsqueda de reconocimiento aparecen, asimismo, una serie de prácticas y discursos que hacen

hincapié en el cuidado ambiental por parte de los sectores populares, cuestión que pasaremos a analizar en el siguiente apartado.

Discursos sobre lo ambiental en la economía popular

Como mencionamos anteriormente, los discursos actuales sobre el desarrollo sostenible y nociones tales como la de "empleos verdes decentes" no incluyen, en la práctica, al trabajo realizado por los sectores populares, particularmente, el de los recicladores.

Tal exclusión no solo profundiza la situación de vulnerabilidad que afecta a dichos sectores, sino que, asimismo, resulta paradojal. La razón de esto es que, como se argumenta desde la perspectiva del "ecologismo de los pobres" (Martínez Alier, 2005 y 2009; Guha, 1994), las actividades productivas de los sectores populares tienen un contenido ecológico, muchas veces implícito, dentro del metabolismo de la economía capitalista.

De la misma manera, como se ha señalado desde algunos trabajos de la antropología argentina (Sorroche, 2016 y 2018; Becerra, Carenzo y Juárez, 2020), dichos sectores realizan una contribución al cuidado ambiental relacionada con experiencias que incluyen a: cooperativas de trabajadores encargadas del reciclado de residuos para su transformación en materia prima y materiales de diferentes usos; a recolectores y separadores urbanos en las ciudades; así como a familias dedicadas a la producción agroecológica de alimentos en el espacio rural, en distritos periurbanos y en cordones frutihortícolas. Asimismo, se evidencia través de programas sociales estatales, en las tareas que algunos trabajadores realizan para el mejoramiento barrial o el cuidado del hábitat como ser: limpieza de arroyos, zanjas y cunetas y el control del crecimiento de basurales a cielo abierto (Grabois y Pérsico, 2015). Todas son experiencias que apuestan de algún modo, a resignificar fórmulas contemporáneas como la de la economía circular (Carenzo, Saidón y Stevanato, 2023).

Así, tales prácticas "verdes" son desplegadas por grupos sociales que buscan "inventarse un trabajo" orientando su accionar por el reconocimiento público de su identidad como trabajadores para habilitar la proyección política de la organización gremial como se ha hecho, efectivamente inicialmente a través de la CTEP y actualmente en la UTEP.

Más allá de la contribución "implícita" al cuidado ambiental, entremezclado con estas reivindicaciones ligadas al ideario de la justicia social aparece, en ciertas organizaciones de la economía popular vinculadas a las ramas cartoneras y rurales de

la UTEP (Tibaldo, 2023), un discurso ambientalista que señala la importancia de su hacer cotidiano para el cuidado ambiental (Sorroche, 2022). Esto se hace reivindicando la participación plena en la implementación de políticas públicas orientadas al desarrollo sostenible (FAO, 2022, OIT, 2015), como la GIRSU y la ley de "Reparación histórica de la Agricultura Familiar", aún sin reglamentación.

Esta doble tarea, realizada en el marco sindical, nos permite situar a las organizaciones dentro del "ambientalismo laboral" entendido como las estrategias que los sindicatos, miembros de sindicatos y trabajadores realizan para combatir la degradación ambiental (Stevis, Uzzel y Rathzel, 2018).

Así, sirviéndose tácticamente de formulaciones y propuestas que gozan de gran predicamento para fundamentar sus posturas en relación con el ambiente -siendo objeto de discusión y experimentación en diversos foros, entre los cuales destaca el Foro Social Mundial- algunas organizaciones encuentran un punto de apoyo en tradiciones del pensamiento latinoamericano. Así, por ejemplo, las organizaciones que participan de la marcha anual "Tierra, Techo y Trabajo" defienden la idea de una ecología integral que no separe el ser humano y naturaleza (Betto, 2018), en la que, hipotéticamente, pueden identificarse resonancias procedentes de la teología de la liberación. Surgida durante la década de los setenta, la misma tiene su expresión actual en la segunda encíclica "Laudato si' (2015) del Papa Francisco, siendo ambas de inspiración franciscana. La encíclica, a su vez, retoma la idea de armonía entre los organismos vivos, humanos y animales (en tanto creación de Dios), idea que, despojada de los elementos religiosos, está presente en algunos discursos como el de 'ecodesarrollo'. Originalmente derivado del Informe Founex y profundizado por Sachs para pensar el desarrollo en el Tercer mundo y los ecosistemas tropicales (1973; 1974), el ecodesarrollo marca que es posible un desarrollo social continuo en "armonía con la naturaleza y no a través de su conquista" (1998: 161).

Asimismo, las organizaciones retoman el concepto de "bien común", también presente en la doctrina social de la Iglesia -por ejemplo, en la encíclica 'Rerum Novarum'- pero que forma parte de la filosofía en general desde Platón a Rawls, así como en la categoría del "Buen Vivir" adoptada por las constituciones ecuatorianas y bolivianas en los años 2008 y 2009 respectivamente (Garay Montañez, 2018). De esta manera, lo ambiental y las demandas de justicia social serían partes de un todo. Complementarias y no excluyentes.

La adopción de estos conceptos y categorías forman parte del discurso contemporáneo de las organizaciones de la economía popular, puesto que es el resultado mismo de lo que permite la organización

> Con el recorrido fuimos profundizando el sujeto ambiental (…) con la ley de envases, le pedimos a toda la sociedad, a todo el ambientalismo, que no tenemos que dejarla pasar porque le hacemos un bien a la casa común y (…) que por sobre todas las cosas que, de una vez por todas, quien ponga un envase en el mercado no contamine nunca más. Que se haga cargo. (Entrevista a Jackie Flores, MTEArgentina, 2021, 20:01 – 20: 52).

De esta manera, la organización y la planificación permitirían "dejar de correr atrás de lo urgente" y tener un espacio para la reflexión sobre la cotidianeidad de sus vidas, esto es, no solo respecto a sus prácticas sino del medio ambiente en el que viven: "somos los primeros que venimos diciendo que no se puede vivir más así: los pobres son los que más sufrimos la degradación ambiental" y continúa más tarde "(…) Creo que es algo que nos enseñó el Papa Francisco, que es responsabilidad nuestra cuidar el bien común, que es nuestra tierra (…), es responsabilidad nuestra no callarnos más, no acostumbrarnos (…) y salir a gritar basta" (Entrevista a Natalia Zaracho en MTEArgentina, 2021, 12:50 - 13:01; 16.30-16.59).

El abordaje por una "ecología integral" se ve, asimismo, en los *Programas de Buen Gobierno* que el Frente Patria Grande y organizaciones sociales cercanas realizaron para el desarrollo de políticas públicas -con proyectos de ley incluidos para una posible posterior aprobación- dedicando un capítulo entero con dicho nombre para la propuesta de programas que comprenden, entre otras cosas, barrios autogeneradores con paneles solares, el uso de energías renovables para la calefacción popular y rural, limpieza y uso recreativo de la cuenca Matanza-Riachuelo, creación de estaciones biológicas en áreas protegidas y tratamiento, gestión de residuos orgánicos y "acceso integral al agua" en sectores periurbanos y rurales (Programas de Buen Gobierno, 2019).

Esta impronta reúne también a las organizaciones nucleadas en la UTEP-Rama Agraria, que desde su cristalización en el año 2019 reclama por la reglamentación e implementación de la mencionada ley N.º 27.118 de "Reparación histórica de la Agricultura Familiar", sancionada en el año 2014 y promulgada de hecho en enero de 2015. Ley que promueve "el desarrollo humano integral, bienestar social y económico de los productores, de sus comunidades, de los trabajadores de campo y, en general, de los agentes del medio rural, mediante la diversificación y la generación de empleo en el medio rural, así como el incremento del ingreso, en diversidad y armonía con la naturaleza para alcanzar el buen vivir" (Articulo 3, a.)

La soberanía alimentaria es otro de los argumentos esgrimidos por estas organizaciones de la UTEP, puesto que busca enlazar las críticas al modelo productivo basado en agroquímicos con la producción y el consumo de los sectores populares

puesto "(…)que todos los pueblos tenemos derecho a consumir lo que decidamos consumir (…) el mundo rural de la agricultura familiar es el que produce alimentos, pero no tienen mercado, producen en negro, muchas veces para el autoconsumo, son pocos los productores que pueden llevar los productos al mercado de una manera digna, y a los que lo hacen le pagan en el campo un valor muy diferente del que llega a los mercados concentradores y el que luego paga cualquier trabajador" (Miriam Bruno, 10-03-2023).

De esta manera, en la rama agraria de la UTEP, la vinculación entre lo ambiental y las demandas de justicia social como parte de un todo es ya una idea más antigua que en la rama cartonera. Puesto que, como vimos, recupera conceptos como la soberanía alimentaria -que tiene ya más de 25 años desde su formulación por la Vía Campesina (Tibaldo, 2021)- y el Buen Vivir, conceptos que más bien destacan la "armonía" entre lo social y lo ambiental.

Reflexiones finales

Desde la constitución de la Comisión Brundtland, en la Asamblea General de la Naciones Unidas en 1983, la posterior publicación del Informe "Nuestro Futuro Común" (1987) y la institucionalización de lo que promovía este último en los principios de la "Declaración de Río sobre Medio Ambiente y Desarrollo" en 1992; la propuesta de desarrollo sostenible ha buscado integrar las políticas ambientales con las estrategias de desarrollo económico y social. Más recientemente, en la última Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible que la Asamblea General de la ONU aprobó en el 2015, están presentes, asimismo, las tres dimensiones -ambiental, económico y social- del "desarrollo sostenible" que quedaron anudadas en el Reporte de la Comisión Brundtland (ONU, 1987). Este abordaje integral que presentan los organismos de gobernanza global y que es, en menor o mayor medida, reproducido por las instituciones del Norte y por el discurso de los empresarios "verdes" (Nuñez, 2018), no solo es irreflexivo respecto de las supuestas ventajas que el proceso espontaneo y homogeneizante de la globalización traería aparejada tanto para la sustentabilidad de los ecosistemas como para el combate de la pobreza y la desigualdad en un conjunto de países "en desarrollo", con realidades nacionales de heterogeneidad más bien conocida (Carpintero y Reichman, 2013); sino que, como mencionamos en el apartado introductorio, asume la erradicación de la pobreza entendiendo que esta, aún más que la riqueza, es causante de la degradación ambiental.

Así, por lo general, estos discursos tienden a: a) concebir los modos de vida y de trabajo de los sectores populares como adversos a la conservación del ambiente (ONU, 1987, 2012) b) plantear propuestas movilizar mecanismos e implementar políticas que interpelan, exclusivamente, a los sindicatos y grupos de trabajadores asalariados cuyos derechos se encuentran reconocidos promoviendo, en este sentido, la opción por el desarrollo de "empleos verdes decentes" (PNUMA, 2008; OIT, 2015) y c) pensar la relación entre la sustentabilidad y la justicia social encontrando inspiración en experiencias y semánticas asociadas a las luchas de los movimientos de trabajadores de los países del Norte, como lo es el discurso anudado en la fórmula de "transición justa", así como en racionalidades y tecnologías de gobierno que se corresponden con los esquemas welfaristas. En esta dirección se puede ubicar, por ejemplo, la iniciativa para la creación de un "Superfondo para los trabajadores" (*Superfound for workers)* con el objetivo de mitigar los efectos de la pérdida de puestos de trabajo a partir del cierre de empresas contaminantes (Stevis y Felli, 2014).

De esta manera, la ecologización de la economía, expresada en la fórmula de un "capitalismo verde" que apuesta por el desarrollo sostenible y los efectos paliativos de las políticas para una transición justa en la reconversión industrial -sea bajo la visión de una transición energética corporativa basada en nuevas tecnologías y recursos, o bien como "solución compartida" entre el capital y el trabajo (Nuñez, 2018; Stevis y Felli, 2014)- excluye la contribución y la potencialidad de los sectores populares a la hora de brindar soluciones a la cuestión socioecologica.

No obstante, desde las organizaciones de la economía popular han comenzado a surgir recientemente formas de abordaje discursivo que procuran integrar las demandas de justicia social -en este caso respecto del reconocimiento de la labor productiva y de sus derechos como trabajadores- con lo ambiental.

Así, a partir de la constitución de la organización -primero de la CTEP y luego la UTEP- y de todo lo que ella permite -"dejar de correr atrás de lo urgente", la reflexión, la articulación con otros sectores- las actividades productivas de los sectores populares integrarían el reconocimiento de su trabajo con el medio ambiente, en el discurso que refiere al cuidado de la casa común y otros conceptos relacionados como la "ecología integral" o el "desarrollo humano integral".

Bajo esta perspectiva, entonces, las actividades de los sectores populares serían fundamentales para mitigar el cambio climático y "cuidar la vida en la Tierra" y, viceversa, como menciona la última encíclica "(…) Un verdadero planteo ecológico se convierte siempre en un planteo social, que debe integrar la justicia en las discu-

siones sobre el ambiente, para escuchar tanto el clamor de la tierra como el clamor de los pobres" (Laudato Si, 2015).

Bibliografía

Arango, Y. A.; Chena, P. I. y Roig, A. (2017): Trabajos, ingresos y consumos en la economía popular, Universidad Nacional de Avellaneda, *Cartografías del Sur*, 6, 1-18.

Becerra, L.; Carenzo, S.; Juarez, P. (2020): When Circular Economy Meets Inclusive Development. *Insights from Urban Recycling and Rural Water Access in Argentina. Sustainability*; 12(23). Disponible en https://doi.org/10.3390/su12239809

Boff, L. (1996): Ecología. Grito de la tierra. Grito de los pobres, Barcelona, Trotta.

Bustos, J. (2021, julio 8): Ley de Envases: por una gestión de residuos inclusiva y ambiental". TierraViva, agencia de noticias. Ley de Envases: por una gestión de residuos inclusiva y ambiental - Agencia de noticias Tierra Viva. Disponible en http://agenciatierraviva.com.ar

Carpintero, O. y Nieto, J. (2021): Transición energética y escenarios postcrecimiento. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, N° 156, 93-106.

CENDES (1969): Estilos de desarrollo. Grupo de modelos matemáticos, *El Trimestre Económico*, 144 (4), 517-576.

Chena, P. I. (2018): La economía popular y sus relaciones determinantes, *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 53, 205-228.

Chena, P. y Roig, A. (2017): L'exploitation financière des secteurs populaires argentins, Revue de la Régulation (en prensa).

Coraggio, J. L. (2020): Economía social y economía popular. Conceptos básicos. Instituto Nacional de Asociativismo y Economía social, Ministerio de Desarrollo Productivo de la Nación.

Fernández Moujan, L.; Maldovan Bonelli, J. y Ynoub, E. (2018): Debates, alcances, encrucijadas de la organización de los sectores populares: la CTEP, una nueva experiencia sindical, Buenos Aires, UMET.

Garay Montañez, N. (2018): Los bienes comunes y el buen vivir en el constitucionalismo latinoamericano: de las exclusiones históricas a las inclusiones cuestionadas, *Revista Prolegómenos Derechos y Valores*, 21(42), 135-159. Disponible en https://doi.org/10.18359/prole.3895

Grabois, J. y Pérsico, E. (2015): Organización y Economía Popular. Cuadernos de Formación para trabajadores, militantes, delegados y dirigentes de organizaciones, CTEP-Asociación Civil de los Trabajadores de la Economía Popular, Buenos Aires.

Maldovan Bonelli, J. (2018): La economía popular: debate conceptual de un campo en construcción, Buenos Aires, UMET.

Martínez Alier, J. (2005): El ecologismo de los pobres. Resistencia popular e indígena contra el expolio de las transnacionales, *Revista Ecologista* 45.

------- (2009): El Ecologismo de los pobres, Barcelona, Icaria.

MTE Argentina (2019): Programas de Buen Gobierno. Disponible en https://mteargentina.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/PBG.pdf

------- (2019, 17 de noviembre): ¿Qué es la economía popular y por qué surge? MTE Argentina [Video] Youtube.

------- (2021, 7 de abril): Entrevistas Cartoneras | Capítulo 3: Jackie Flores. MTE Argentina [Video] Youtube.

------- (2021, 21 de abril): Entrevistas Cartoneras | Capítulo 5: Natalia Zaracho. MTE Argentina [Video] Youtube.

Prebisch, R. (1963): Hacia una dinámica del desarrollo Latinoamericano, México, Fondo de Cultura Económica.

Sachs, I. (1978): Ecodéveloppement: une approche de planification, *Économie rurale*, 124(1), 16-22.

------- (1981): Ecodesarrollo: concepto, aplicación, beneficios y riesgos. *Agricultura y sociedad*, (18), 9-32.

Sorroche, S. (2016) Gubernamentalidad global y vernaculización en la gestión de residuos. Análisis etnográfco desde la experiencia de cooperativas de cartoneros en el Gran Buenos Aires. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

------- (2018): Vinculaciones entre gobiernos municipales y cooperativas de cartoneros. Análisis de dos casos del Gran Buenos Aires. *Recicloscopio V*, Buenos Aires, UNQ/UNLa./Ediciones UNGS.

------- (2022): La construcción de una política de co-gestión de los Residuos Sólidos Urbanos en Lomas de Zamora, Un collage de políticas públicas.

Sorroche, S. y Schejter, M. R. (2021): Sigo siendo el mismo de siempre: Imágenes de la clase obrera argentina en la construcción de la Unión de Trabajadores y Trabajadoras de la Economía Popular (UTEP), *Revista Latinoamericana de Antropología del Trabajo*, 5 (10); 1-19

Stevis, D., Felli, R. (2015): "Global labour unions and just transition to a green economy". Int Environ Agreements 15, 29–43. Disponible en https://doi.org/10.1007/s10784-014-9266-1

Stevis, D. Uzzell, D. & Räthzel, N. (2018): "The labour–nature relationship: varieties of labour environmentalism, Globalizations", 15:4, 439-453. Disponible en https://doi.org/10.1080/14747731.2018.1454675

Tibaldo, M. (2021): Estructura de oportunidades políticas y procesos enmarcadores del movimiento campesino. Un análisis de las estrategias del MOCASE en el contexto del sistema político provincial santiagueño (2001-2008). Trabajo final de carrera, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.

Tibaldo, M. (2023, 19 de mayo): El ambientalismo laboral en la economía popular en la Argentina [Congreso], 6º Jornadas de Ciencia Política del Litoral, Santa Fe, Argentina.

Trentini, F., y Sorroche, S. (2016): Repensando los conflictos socioambientales desde una ecogubernamentalidad en fricción, *Estudios políticos*, (49), 132-147.

Wyczykier, G. y Anigstein, C. (2019): Sindicalismo y disputas socioambientales: La transición justa en clave latinoamericana, *Revista Entropía*, 3, 246-279.

Zapata, F. (2003): ¿Crisis en el sindicalismo en América Latina? *Kellog Institute Working Paper*, (302), 1-26

Los desafíos en la construcción de la soberanía alimentaria. Estudio de caso de Chorromoro Tucumán Argentina

ANDREA CECILIA HARO SLY
andreaharosly@gmail.com
Mestranda na Universidade Federal do Ceará – Brasil

Resumen

En los últimos años, algunos/as productores/as que enfrentan en su cotidianidad las consecuencias del agronegocio, la crisis climática, la financiarización, la precariedad del trabajo, y la degradación de la naturaleza y la vida, vienen organizándose colectivamente. En Argentina, una de las expresiones agrarias de este proceso organizativo es el gremio de la Unión de Trabajadores de la Tierra (UTT). Dicha organización, se identifica como el *campo que alimenta al pueblo*, reconoce el alimento como derecho humano y cuestiona las injusticias del actual sistema agroalimentario. Entre sus consignas, proponen la soberanía alimentaria, organizándose desde el territorio y de manera democrática para el desarrollo diario de actividades que fortalezcan una producción alternativa.

Estas experiencias de construcción se generan en un territorio atravesado por particularidades y realidades diversas, que las moldean dando formas y circunstancias en el tiempo y espacio a la Soberanía Alimentaria. A los fines de focalizar el análisis, se tomará como estudio de caso a los/las productores/as de las localidades de La Higuera y Chuscha, ubicadas en la Comuna Rural de Choromoro en el departamento de Trancas de la provincia de Tucumán - Argentina. Cabe destacar que, en dicho territorio además de las bases de la Unión de Trabajadores de la Tierra (UTT) se encuentra la Unión de los Pueblos de la Nación Diaguita (UPND). Algunos/as productores/as pertenecen a ambas organizaciones, y en la actualidad su lucha viene más bien atravesada por procesos de disputa del territorio donde se crean diversas estrategias para garantizar su supervivencia material básica, lograr mejoras en las condiciones de vida y de relaciones de trabajo, así como de sostenibilidad de la naturaleza.

El estudio se llevará a cabo en base a entrevistas y relevamientos previos, y pretende analizar el proceso de organización desde ingreso a la UTT de hasta la pandemia (2010-2020), buscando comprender transformaciones en las formas organizativas como en

las iniciativas de vinculación territorial, teniendo como objetivo periodizar identificando las características en los sujetos/as involucrados/as y trayectorias organizativas. Partiendo de que la praxis de un horizonte contrahegemónico en una sociedad con relaciones capitalistas, patriarcales y racistas, siempre deparará en dicotomía, tensiones, y contradicción, dando lugar a situaciones híbridas de resistencia y persistencia. Como conclusión, se presentan algunas reflexiones acerca de las potencialidades construidas que tienen anclaje en la identificación con la soberanía alimentaria, como también qué condiciones cuentan para poner en marcha un régimen productivo alternativo en su territorio.

Finalmente, se pretende contribuir indagando sobre cómo la construcción de una alternativa al agronegocio representada en la Soberanía Alimentaria crea resistencias que permiten la reconfiguración de acciones colectivas y de espacios territoriales que impulsan a repensar el desarrollo.

Palabras clave: soberanía alimentaria / sindicalización / alternativas productivas

1. Los/as trabajadores de la tierra en La Higuera - Chuscha y la organización sindical

El término soberanía alimentaria comenzó desde mediados de la década de 1990 a formar parte del lenguaje común en el discurso académico y en el discurso político popular, sobre todo como reflejo de su creciente uso por la Vía Campesina y sus aliados. En sus definiciones se puede reconocer que busca la creación de un nuevo orden alimentario mundial sostenible sobre la base de lo socialmente justo, revalorizando a quienes trabajan para garantizar la vida, cuestionando las desigualdades, opresiones y dominaciones, conectando la producción y reproducción de la vida, politizando la alimentación, promoviendo la democracia participativa en la toma de decisiones del sistema alimentario, y reconectando la sociedad con la naturaleza. En este sentido, la incorporación de esta perspectiva a la lucha campesina ha llevado a actualizar el debate sobre la cuestión agraria dando un giro desde la lucha por la tierra hacia demandas principalmente por el territorio (Mananço Fernandes, 2005; Barbetta et al., 2014), y la cuestión ambiental (Pinto, 2020; Svampa, 2012).

La construcción de la soberanía alimentaria implica expectativas y experiencias que atraviesan la práctica diaria y la vida social, a la vez que las mismas están moldeadas por realidades del territorio y la memoria de los procesos históricos. Esta comprensión es la que nos puede llevar a dar cuenta de los desafíos. Para estos fines, buscaremos describir y problematizar brevemente la construcción territorial a partir de una experiencia local de la formación de la base de la UTT *La Higuerita* en Trancas, Tucumán. Tomando como punto de partida tales cuestiones, en este capítulo nos dedicaremos a evidenciar las singularidades que atraviesan el proceso de organización: ¿Quiénes son los sujetos que deciden organizarse?, ¿Cuáles son las particularidades del territorio en el cual se organizan? ¿Cuáles son las condiciones de trabajo sobre las que se construye la organización? ¿Cómo fue el proceso de organización? Nuestra reflexión se divide en tres secciones. En la primera abordaremos las particularidades de la construcción del territorio, los vínculos y conflictos de poder. En la segunda parte, discutiremos particularmente sobre los significados del trabajo rural, sus formas de trabajo y su subjetividad en el marco de la migración. En la última parte del capítulo, investigamos sobre el proceso de organización y la creación de la base de la UTT.

1.1 La construcción del territorio, sus usos y disputas

La construcción de nuevas territorialidades implica concebir al territorio como un espacio híbrido entre sociedad-naturaleza, política, economía y cultura, materialidad e idealidad, y en una compleja interacción tiempo-espacio. El territorio es un espacio multidimensional donde los actores producen y reproducen la cultura, la economía, la política, y en definitiva reproducen la vida en común (Haesbaert, 2011; 2020), entendiendo también que las relaciones sociales de poder hacen/constituyen territorios, así como los territorios componen/producen las relaciones de poder. Sin que la teoría prevalezca sobre el fenómeno histórico que se pretende analizar, es necesario contextualizar el territorio sobre el cual la base de La Higuerita viene construyendo su organización. Las localidades de La Higuera y Chuscha pertenecen a la comuna rural de Choromoro y forman parte del departamento de Trancas, que se encuentra ubicado al norte de la provincia de Tucumán, la cual pertenece al noroeste de Argentina. Se ubican a 50 kilómetros de distancia de la ciudad capital tucumana, sobre la Ruta Provincial Nº 312 y es un área que está rodeada por montañas.

Para iniciar, comenzaremos por una breve reseña histórica en torno a la llegada al valle de la Comunidad Indígena de Los Chuschagasta, el vínculo con la tierra y el trabajo. En primer lugar, las comunidades indígenas de Colalao, Tolombón y Chuschagasta pertenecientes a los Valles Calchaquíes (oeste de la provincia de Tucuman) fueron trasladadas para el Valle de Choromoro, bajo el proceso conocido como desnaturalización a fines de formación de las encomiendas. Cabe destacar que, conforme con la legislación indiana colonial, las comunidades trasladadas a Trancas eran beneficiarias de tierras comunales, pero la propiedad comunitaria fue desarticulada tempranamente a comienzo del siglo XIX (Lopez 2006 en Racedo et al. 2015)

El siglo XX, aún se evidencia la primacía de las Estancias sobre la propiedad de la tierra y las formas de trabajo más bien vinculadas a la lógica feudal-colonial, donde los peones recibían una parcela de tierra para construir su casa y corral mediante un régimen de arrendamiento que debían pagar con trabajo gratuito y especies; y cuando los hijos se hacían mayores también pasaban a ser arrenderos para poder establecerse en el territorio. La historia de la comunidad está fuertemente influenciada por la relación con las estancias Colombres y Critto, y a partir de la década de 1940 por la relación conflictiva con la familia Amín. De esto último, el caso más reconocido porque fueron alcanzando un dominio y control social, al tiempo que incrementaron las propiedades en compras de títulos de tierra. "*Han*

quemado la casa de campo… y ellos eran la ley así que nadie les podía decir nada" (relato de Fernando Medina en Racedo et all. 2015;49). Los estancieros establecieron vínculos más o menos violentos, pero siempre ejerciendo el poder de coacción. Cabe destacar que Chuscha es donde el problema de la tenencia de la tierra se ha planteado con más fuerza en la Cuenca por la existencia de latifundios.

En el contexto del neoliberalismo y la retracción de la actividad tambera, fue que se crearon las condiciones propicias para la reinserción de la actividad hortícola, considerando que existían predios de relativa pequeña superficie disponibles para el arriendo, en los cuales sus propietarios no podían (por cuestiones personales o económicas) incursionar en nuevas actividades productivas, encontrando allí una manera de incrementar sus ingresos personales. Por otro lado, también contribuyeron a esto los desplazamientos de migrantes oriundos de Bolivia en búsqueda de trabajo en las hortalizas (Rivas y Naterra Rivas, 2007; Rivero y Álamos, 2017). A finales de la década de 1990, la inmigración boliviana en la zona norte de la provincia pasó a ser permanente y en ascenso, construyéndose no sólo como lugar de paso, sino como territorio donde asentarse y desarrollar sus vidas (Rivas y Natera Rivas, 2007).

Por otro lado, el proceso de cercamiento de las tierras de los pueblos originarios no cesó en los últimos años, aún hoy la persecución, el despojo y la muerte continúan siendo herramientas para garantizar los desalojos de la tierra de la comunidad. Las ventas confusas y la justicia que actúa lento y muchas veces a favor de los más pudientes, provocan que las penurias y perjuicios por parte de la comunidad sean vivenciadas como dificultades que atraviesan para resistir y defender sus territorios. La problemática con relación a la tierra y al territorio es un eje central en la historia de la comunidad. La dificultad para acceder a la misma inició en la colonización y fue sostenida en el transcurso de los años, creciendo y presionando cada vez más a los/as comuneros/as al temor de perder sus casas y parcelas. En este último periodo, la situación de las constantes amenazas y las llegadas de órdenes de desalojos impulsó a la organización por parte de los/as comuneros/as, que vieron que la unión era la única vía de defender sus tierras y sobre todo su territorio.

En relación a este tema es interesante remarcar que, una vez que los productores hortícolas migrantes de Bolivia se organizaron en el marco de la UTT y empezó a hacerse visible en el territorio de La Higuera y Chuscha el hecho de que el gremio llevase la demanda por el Derecho a La Tierra, se generó temor en el resto de sujetos de la zona. El miedo a las tomas por parte de productores/as llevó a que algunos/as arrendatarios/as definieran resguardar sus parcelas y disminuyeran la disponibilidad de tierra para arriendos. Ante la situación de agravamiento de la

desconfianza en las intenciones de la organización con respecto a las tierras debieron informar por diversas vías que la Ley de Tierra buscaba el financiamiento y compra de terrenos, y que ellos/as no estaban pretendiendo realizar ocupaciones. En nuestro análisis de las entrevistas se puede comprender que la discusión sobre los derechos de la tierra y territorio son problemáticas sensibles que atraviesan a todos los sujetos de la comunidad.

1.2 El trabajo como forma de vida

Buscaremos en esta sección analizar las formas de trabajo y representaciones del mismo a través de los relatos de miembros de las dos grupalidades con diferencias marcadas: los/as pequeños/as productores/as hortícolas migrantes de Bolivia y los/las comuneros/as de Chuscha y La Higuera, algunos de quienes integran la Comunidad Indigena de Chuschagasta u otras comunidades cercanas al territorio. En el caso de la Comunidad, un aspecto importante que la identifica es la unión de su trabajo a la vida natural que los rodea, y la necesaria organización familiar basada en la división de tareas para obtener los frutos necesarios de su hábitat. Particularmente, se expresa una fuerte presencia de su identidad en la cría de animales, donde la forma de trabajar y cuidarlos aún se transmite entre las generaciones a través de las experiencias compartidas y transmisión oral, y forma parte de una base de conocimiento común y ancestral. El trabajo campesino basado en la unión entre la familia, la comunidad y el territorio fue un eje articulador en su historia reciente, y la cuestión central de sostener la vida está atrevesada por la pérdida del derecho sobre el territorio, que acaba impulsando a la migración de algunos/as miembros, y la pluriocupación (Racedo, et al,. 2015).

Cabe destacar que las familias de los/as comuneros/as, durante la mayor parte de la historia reciente, trabajaron sin vínculo salarial en las estancias. Hasta la década de 1970, existían rasgos de la encomienda instalada en la etapa colonial y posteriormente transformado en las estancias con el sistema de obligaciones, donde la pérdida del derecho a la propiedad indígenas habilitaba el cobro por el permiso de asentarse en los perímetros de las estancias mediante pagos con trabajo o dinero (Racedo, et al,. 2015). Estos vínculos de dominación dejaron rastros que aparece en las memorias de los ancianos/as, una joven de la Comunidad de Chasquivil nos comparte los recuerdos de su abuelo sobre la vida en arrendamiento:

> …cuando yo era chica mi abuelo me contaba que les quitaban los animales, que a los que no pagaban les quemaban, ¿a quién no pagaba que? había que que pagar el pastaje, si tenías 10 animales le tenías que dar 1 al patrón, a los dueños o que decían que eran dueños de la tierra. … ellos decían "nosotros somos los dueños y tienen que pagar por el pasto que comen sus animales", le pedían que vayan a acarrear leña, todo gratis para el patrón…Gente viejita sufría mucho, ellos nos contaba que sufrían mucho el tema ese de que tenían que darle los animales, darle los trabajos, sabían trabajar con peleros y esas cosas, con objetos pesados y tenían que hacer ellos y darle la mitad al patrón…con las plantas, porque allá no se podía cortar una planta, tenías que avisar para cortar una planta, no podías cortar más de 3 palos para poste, no podías cortar, allá vive la gente con techo de paja, no podías arreglar los techos de paja, vos tenías que pedir y si hacías una cantidad era para el patrón y otra para vos, era difícil en esos tiempo… (Entrevista a I. P., 2023)

El acceso a los bienes comunes que garantizan sobrevivencia estaba atravesado por la necesidad de generar favores a los/as estancieras/ros y esto formó una subjetividad sobre todo de la población adulta, marca con tipos de pautas de crianza, relación con la autoridad, y los modelos de conducta caracterizados por la obediencia hacia los patrones, sembrando relaciones de sumisión muy arraigadas. Las misma se dieron modificadas en las últimas décadas, cuando la necesidad de búsqueda de trabajos fuera del predio de una gran parte de los jóvenes y adultos varones como obreros de la construcción o las cosechas hortícolas, así como de las mujeres en empleo en tareas domésticas, dejó de ser en formato de criada y de trabajo por obligaciones, y empezó a ser remunerado en dinero. Puesto que la falta de salario disciplina y genera el sometimiento de servir, el poner precio al trabajo implica reconocer que existe una relación de trabajo en términos de desigualdad pero, al mismo tiempo, altera las relaciones de poder al dejar de ser contraprestación invisibilizada en términos de amor, agradecimiento u obligación (Federici, 2018).

Por otro lado, después de la década de 1990, las familias de la Comunidad principalmente de la Higuera y Chuscha comenzaron a generar ingresos en el arrendamiento de las parcelas o como alojamientos en casas a migrantes/as de Bolivia para que trabajen la tierra. Posteriormente, y sobre todo en los últimos 15 años, el desarrollo de esta actividad y la disminución de las nuevas migraciones llevaron a que la necesidad de trabajo en las fincas para las tareas de cosechas fuese una posibilidad de empleo temporal para comuneras/os. Ahora bien, mientras los pobladores migraban para sostener su cerco los/as bolivianos/as vieron en Chuschagasta una oportunidad para insertarse laboralmente.

Para iniciar en lo que se refiere a la inserción de los/as bolivianos/as en el territorio es pertinente comprender que los/as inmigrantes tienen un origen marcado por el campesinado, al igual que los/as comuneros/as atravesaron dificultades para sostener los núcleos familiares en sus tierras debiendo salir de su territorio en búsqueda de trabajo como estrategia para lograr sobrevivir. Esta situación en Bolivia se evidencia principalmente en las décadas de 1990 y 2000. En cuanto al lugar de recepción de los migrantes en Argentina, uno de los principales empleos que captó su fuerza de trabajo fue la actividad hortícola intensiva o empresarial. En tal sentido, los recién llegados/as por lo general no conocían la actividad pero la aprendieron a partir de su base de conocimientos campesinos.

Desde finales de la década de 1980, y con mayor incidencia en la de 1990, las corrientes migratorias de campesinos/as originarios de Bolivia fueron desplazando a los/as productores/as oriundos de Europa hasta llegar a hegemonizar su presencia en todo el sector (Benencia, 2012), este proceso no fue representado por el conflicto, puesto que fueron los/as migrantes europeos quienes empezaron a escoger a trabajadores/as bolivianos/as para hacer el trabajo que les resultaba poco atractivo. Este cambio no solo implicó una transferencia entre quiénes producían, sino que vino acompañado por una serie de transformaciones que acabaron dándole una nueva modalidad a las formas de producir hortalizas.

La primera de esas transformaciones se generó en las modalidades de trabajo. Los/as productores/as de Bolivia no tuvieron la oportunidad de acceder en primer instancia directamente propiedad de la tierra como los inmigrantes (principalmente europeos) que llegaron entre 1930 y 1970, por lo que la posibilidad de producir estuvo dada principalmente por relaciones de mediería y arriendo (Benencia y Quaranta, 2006; Benencia, 2012). La mediería es definida como un acuerdo entre propietarios y trabajadores, donde la relación que se establece define que el/la dueño/a de la tierra pone el capital e insumos, y los/as productores/as ponen principalmente el trabajo. La remuneración se conforma a partir de un porcentaje del resultado de la venta de la producción, involucrando a los trabajadores como socios en el proceso productivo. Principalmente en las primeras décadas del recambio, este involucramiento en la producción habilitó que trabajadores/as que ingresaban como cosecheros/as o jornaleros/as con el tiempo pudieran ascender a medieros y después a arrendatarios, lo que Benencia (1998) denominó *la escalera Boliviana*.

El segundo aspecto son las redes de migrantes, generadas entre familiares y paisanos/as conocidos/as de las localidades oriundas. Se crearon porque fueron los/as mismos/as migrantes quienes regresaban y llevaban paisanos/as a trabajar. Asimismo, estas redes que se asientan en los lazos familiares y de compatriotas

tendían a brindar asistencia y colaboraciones ya sea en acceso al trabajo, comida, alojamiento, en el préstamo de herramientas, o en los traslados de insumos para aquellos connacionales que no cuentan con medios de movilidad propia. A pesar de eso, cuando se indaga sobre el recuerdo de migrar se identifica la incomodidad en la mirada y en la postura del cuerpo, usan frases refiriéndose a lo "difícil" de los comienzos, y mencionan cómo atravesaron situaciones de extrema vulnerabilidad (sin vivienda, sin garantías). Se presenta con naturalidad la idea de sometimiento hasta conseguir recursos (materiales y simbólicos) para superar los escalones más bajos de la inserción.

Otro rasgo que marcó la expansión de la migración y la preferencia por contratar paisanos/as para realizar las tareas era la caracterización del/a migrante por su forma de trabajar, que se valoraba por su mayor disciplina laboral, voluntad para aprender, sumisión, docilidad, reducidas exigencias en demanda sociales y laborales y baja conflictividad (Benencia 1998, 2005). La subjetividad del trabajo construida en el establecimiento de este nuevo vínculo laboral, basado en un acuerdo de sociedad mutua entre reclutado y reclutador, implica una forma de explotación donde el sometimiento se disfraza de agradecimiento al adiestramiento. Este tipo de vínculo de trabajo no remunerado de forma salarial construye una subjetividad que, si bien se asemeja a la del trabajo obligatorio que le fue impuesto a los/as comuneros/as, tiene la particularidad de posibilitar el aprendizaje y su consecuente promesa de progreso. Sin embargo, si se analiza en profundidad esto se puede comprender por la necesidad de buscar una fuerza de trabajo que responda a los cambios generados por el despliegue de la modernización agrícola con la intensificación y precarización del trabajo mediada por el recambio tecnológico. Esto puede ser identificado en los relatos, que describen el trabajo como arduo, difícil, y pesado.

1.3 La sindicalización y el surgimiento de la base UTT Higuerita

En 2017, los/as productores/as hortícolas de Choromoro iniciaron la construcción de una base en el marco de la Unión de Trabajadores de la Tierra (UTT), constituyendo una de las zonas con mayor cantidad de productores/as y mayor volumen de producción de la organización a nivel provincial. Cuando analizamos el proceso de conformación de la organización en La Higuera y Chuscha podemos reconocer que su expansión creciente tuvo tres periodos. En el primero, de 1996 hasta 2017, se da la conformación de dos organizaciones con una fuerte presencia de identidad-

nación en el territorio: la construcción de la colectividad de migrantes bolivianos/as, y la institucionalización de la Comunidad Indígena de Chuschagasta. El segundo periodo comprende los primeros dos años de la organización, en los cuales se presenta una fuerte impronta migrante/hortícola en búsqueda de sindicalizarse. El tercer periodo abarca los siguientes dos años, 2019 y 2020, en que el grupo atraviesa un proceso de diversidad, al incluir e involucrar a comuneros/as de la localidad y miembros de Pueblos Originarios.

En el primer periodo, al analizar el tipo de organizaciones que se gestaron en el marco de esta conformación, se identifica como eje común la necesidad de fortalecer la identidad. También se encuentran problemáticas semejantes, como la necesidad de trabajo, si bien existen diferencias en las demandas: mientras en la comunidad indígena es clara la lucha por el territorio y su reconocimiento en el Estado como Comunidad Indígena, en la colectividad no se expresan demandas tan evidentes de lucha en esta primera etapa. Al examinar el proceso de configuración en la colectividad boliviana, podemos identificar que las migraciones inician a mediados de la década de 1990 y se mantienen dinámicas hasta la primera década del 2010, posteriormente, los movimientos se vieron reducidos a casos puntuales y en este periodo se presencia la consolidación del grupo. Uno de los principales ejes organizativos en la Colectividad Boliviana se centró en los torneos interpaisanos y la obtención de la personería jurídica con la institucionalización de la misma. La práctica del fútbol está generalizada entre los migrantes bolivianos en la Argentina en todos aquellos lugares donde existe un mínimo de organización y es considerado uno de los principales motores para la creación de las colectividades (Rivero, 2008).

Por otro lado, es importante mencionar que, en paralelo a este proceso, desde finales de los 90 y principios de la década siguiente se conformó la organización de la comunidad originaria de Chuschagasta. Este proceso tuvo como eje articulador las experiencias comunitarias en torno a los conflictos territoriales donde los/as comuneros/as tuvieron que explicitar y reivindicar su identidad y, por lo tanto, su derecho al territorio mediante el proceso de autoreconocimiento. El eje que motorizó la organización fue la defensa del territorio ante la avanzada del dominio de los terratenientes. La necesidad de organizarse estuvo vinculada al incremento en las amenazas que se daban la mayoría de veces al momento de ocupar y hacer uso del territorio (como ocurría cuando los/as comuneros/as colocaban cercos para la siembra, o mataban algún animal) así como por las intimaciones y los procesos de desalojos encabezados por la familia Amín. La agudización del conflicto llegó a su ápice con el asesinato del cacique Javier Chocobar, el 12 de Octubre de 2009, fecha

simbólica por ser el día en el que se conmemoraba “la conquista” por la llegada de Cólon a América.

1.3.1 El surgimiento del UTT La Higuerita

El proceso organizativo del territorio previo a la existencia de la UTT encontraba su fundamento en la identidad, tanto en la organización de la Colectividad Boliviana y sus prácticas deportivas-culturales, como en el proceso de reconocimiento y constitución de la Comunidad Indígena y sus luchas por el territorio. Es interesante reflexionar sobre cómo el sentido de pertenencia y la construcción colectiva de los espacios de comunalización y socialización derivan en afianzamientos de las redes de relaciones que vinculan el pasado y el presente y generan lazos afectivos y políticos, habilitando la elaboración y reconstrucción de memorias, de un pasado compartido, de prácticas y saberes territoriales ancestrales y presentes (Manzanelli, 2018). Ambos procesos organizativos atravesaron las experiencias e imaginarios de los/as actuales integrantes de la UTT dejando valores, certezas y miedos a la hora de pensar los marcos organizativos.

En el 2017 algunos/as de los/as integrantes de la colectividad boliviana iniciaron un proceso de sindicalización al agremiarse a la UTT y problematizar colectivamente sus derechos y sus representaciones sobre el trabajo rural y la producción de alimentos. Cuando indagamos en las entrevistas sobre el origen del proceso organizativo de la base de La Higuerita, se identifica que la necesidad colectiva estaba latente y no demoro en tomar impulso. El hecho de que el gremio fuera de trabajadores de la tierra, que quien motive la organización fuese un productor migrante de Bolivia que había atravesado procesos organizativos en otras localidades y que se utilizaran las redes de la Colectividad para convocar propició que el proceso la conformación de la UTT en el territorio tuviese una fuerte impronta productiva de horticultores que abastecen el mercado interno. La conformación de la base tomó la impronta de la organización del fútbol dándole referencia al delegado y al origen para establecer el nombre.

Agremiarse y organizarse en primera instancia implicó resignificar su identidad como trabajadores/as de la tierra, conllevando a una revalorización de su trabajo, de su rol en la sociedad y la importancia de su vida en dignidad. Cabe tener en cuenta que los/as productores/as campesinos/as desterrados/as se insertaron en el trabajo hortícola bajo el rótulo de trabajadores/as que no reclaman ni exigen condiciones de vida sino más bien tienen la capacidad de soportar privaciones. Ahora

bien, en cuanto a la resignificación del trabajo de la tierra, el hecho de reconocer el vínculo con el trabajo no solo por la sobrevivencia económica sino también por su identidad y por la importancia de ser quienes alimentan, generó un sentimiento de orgullo colectivo. Al mismo tiempo se admitía, en coincidencia con el fundamento del gremio, que su trabajo, además de ser arduo y tener una importancia vital, estaba siendo desvalorizado, ya que no les permitía alcanzar y garantizar condiciones de vida mejores.

Del mismo modo coincidían con las propuestas y con la capacidad de reclamo al salir a entregar verduras baratas en el centro de la capital hablándole a la gente sobre su realidad. Este punto se vincula a que el gremio pretende instalar la identidad de que "*existe otro campo que produce alimento*" y que produce para alimentar al pueblo. Esto permitió a los/as productores/as que no producen *commodities,* sino el alimento que comemos en el mercado local/nacional, plantar en las calles que su existencia en el entramado productivo es vital para garantizar la alimentación y la defensa de los bienes comunes, exigiendo mejores condiciones de trabajo y vida, y al mismo tiempo buscando crear la empatía con las mayorías en sus formas de lucha.

> los bolivianos hemos venido a producir… y a veces en broma le digo, pero hija si no produzco yo, que va a comer Tucumán, se va a morir de hambre… si nosotros no producimos no se va a poder comer en la ciudad (Entrevista A.A.C., 2021)

La organización pretende remarcar una nueva ruralidad con un origen social y político diferente al de las organizaciones de productores/as que encabezaron manifestaciones rurales del 2008 por los aumentos en las retenciones a las exportaciones. Esta división de identidad en la cuestión rural se enmarca dentro de la discusión sobre cómo erradicar el hambre y garantizar el derecho a la alimentación en el mundo, si es por medio de la seguridad alimentaria o de la soberanía alimentaria. Donde esta última, comprende que el origen del problema del hambre no solo está en la disponibilidad y en la pregunta del *cuánto* (Mc Michael, 2014) sino también en la forma de producción y distribución que genera concentración de la tierra y riqueza, pero no garantiza la reproducción de los seres humanos.

En lo que se refiere a la resignificación de las formas de trabajo, una de las primeras implicancias se puede observar en el cuestionamiento del trabajo individual y la búsqueda de formas asociativas, que se expresa en la puesta en común de la percepción de que "nadie se salva solo/a" y que es importante volver a trabajar de manera colectiva, cooperando y asociándose. Esto se evidencia cuando encuentran

su fundamento en la recuperación de las formas asociativas de trabajo que eran comunes en el trabajo campesino en Bolivia, donde existía una relación estrecha entre las tareas agrícolas y los lazos comunitarios (Rivero, 2008). Por último, dentro del eje organizativo del trabajo al colocar como eje en la producción y promover la participación de la mujeres campesinas, propició un proceso de empoderamiento de las mujeres que en este artículo no será analizado en profundidad.

Analizando el tercer periodo, que inicia en 2019 podemos identificar que se presenció un cambio sustantivo en su proceso, pasando de ser una organización que arrancó con cuestiones más gremiales de un sector hortícola, a una organización con una perspectiva más territorial, incluyendo a otros sectores. Esto se expresa en que, a los dos años de su primer reunión, la base estaba conformada por 70 integrantes, y no eran solo productores/as horticultores migrantes, y paisanos/as cosecheros/as, sino también se habían incorporado comuneros/as de la comunidad de Chuscha y La Higuera que producen para la autosuficiencia y/o trabajan para las cosechas, integrantes del Pueblo Indígena de Chuschagasta, y personas que encontraron un espacio de contención ante la exclusión de clase/género/raza, como un integrante de la comunidad TRANS y jóvenes que migraron a la capital a estudiar. En la actualidad cuentan con 110 integrantes y de los cuales 40 son productores/as migrantes de Bolivia que arriendan parcelas para producir hortalizas.

El hecho de que la base no sea exclusivamente de productores/as hortícolas expresa que la construcción de la soberanía alimentaria en el territorio reconoce la pluralidad de condiciones que hoy representa la ruralidad. Uno de los pilares en el discurso de la soberanía alimentaria, es la revalorización del/a sujeto/a campesino/a, personificando “la gente de la tierra” en el campesinado/a pobre, pequeños y medianos campesinos/as, trabajadores agrícolas, comunidades indígenas (Desmarais 2002 en Bernstein, 2014). Actualmente, ante el avance de la globalización capitalista contemporánea, la existencia real del sujeto/a campesino/a vinculado a la subsistencia o autosuficiencia fuera del mercado está en duda (Bernstein, 2014) debido a los procesos de diferenciación social y descampesinización. Por esta razón, la soberanía alimentaria se coloca como un movimiento con base en una perspectiva campesina (Mc Michael, 2014).

Cuando indagamos sobre las razones por las que se integraron otros actores del territorio, encontramos el acceso a los planes sociales como uno de sus mecanismos que permitieron la expansión de la organización. Para esto, resulta relevante mencionar que el avance de los modos precarios de inclusión social implica que una creciente mayoría de la población no se encuadra en las modalidades del trabajo asalariado estable y formalizado (Gago, 2021). De hecho, mediante la relaciones

salariales, el capital segmenta el mercado laboral logrando oponer a trabajadores contra si mismos, y creando mercados laborales para negros/as, mujeres jóvenes, hombre blancos, etc., enraizándose en el sexismo, en el racismo y en el bienestarismo (Federici, 2018). El neoliberalismo ha agudizado los diferentes despojos, profundizando la exclusión de medios y recursos y dificultando la reproducción de la vida. En la actualidad, las ayudas sociales conquistadas por la lucha de los movimientos sociales son la garantía para sostener el trabajo y la vida en condiciones precarias de los sectores de las economías populares. Pero esto no las hace economías de mansedumbre, como explica Veronica Gago:

> …más bien su potencialidad transformadora radica en que logran combinar una serie de saberes y formas de hacer que permiten la reproducción social en territorios fuertementes marcados por el despojo a la vez que reinventan y conectan formas de conflictividad y capacidad concreta de ganarse la vida reformulando en cierta medida la cuestión obrera, las dinámicas del trabajo, y también los territorios y labores considerados históricamente no productivos … Inventar formas de producir y circular, que implican gestionar subsidios del Estado, recrear emprendimientos productivos, ensamblar dinámicas autogestivas con formas de empresariado popular, interceptar trayectorias migrantes con modos de comercio feriante y adecuar la inserción laboral discontinua en rubros preexistentes, organiza formas heterogéneas de disputa, negociación, explotación, cooperación y lucha (Gago, 2021).

En este periodo una característica importante radica en la transformación que le dan a la concepción del territorio, al incorporar sujetos sociales con experiencias y cosmovisiones diferentes se comenzó a complejizar la mirada de las problemáticas comunes que atraviesan los diferentes sujetos/as. Inicia un proceso donde la organización incorpora la necesidad ampliar las exigencias en torno al acceso a la salud, atención médica, vivienda, justicia ante la violencia hacia las mujeres, y generación de espacios de dispersión y encuentros, así como acompañar a las Comunidades Indígenas de la zona en su defensa de la tierra y el territorio, entre otras. En los testimonios se resalta que el encontrarse con otros/as y reclamar colectivamente constituyen acontecimientos enriquecedores, que producen entusiasmo, y que en esas instancias visibilizan su capacidad de multiplicar su poder.

Se fueron modificando las categorías, los valores, su comprensión sobre la vida, el trabajo y el territorio, aunque este proceso no ocurrió sin tensiones y atravesamientos entre los diversos grupos. La mirada sobre la madre tierra de

aquellos/as comuneros/as que mantienen sus huertos, sus gallinas, que producen artesanías y aunque no sean grandes abastecedores del mercado interno son quienes cuidan la biodiversidad, los saberes ancestrales, y el conocimiento de los procesos del territorio suele entrar en tensiones con el uso de los químicos en la producción. Los/as jóvenes que emigran de su territorio y aprenden nuevas realidades, resignifican sus saberes y cuestionan prácticas naturalizadas, objetando las presiones a las que se han visto sometidos. Las mujeres no se desvinculan de los roles que asumen en el cuidado, o su participación desigual en los trabajos del cerco, buscando en la organización un espacio para empoderarse, cuestionando la violencia y acompañándose en los procesos personales y colectivos, disputando una política de género en medio de un contexto donde el patriarcado aún manda.

Conclusión

La UTT como gremio no niega lo político en su debate social, puesto que expresa públicamente una visión sobre la organización económica, social y cultural de la sociedad a la que pertenece. Como expresión de esto considera que es necesario *Transformar el modelo agroalimentario* para nutrir a los pueblos mediante la soberanía alimentaria, la agroecología, el acceso a la tierra, el comercio justo, la defensa de los bienes comunes y la democracia, y siendo que los valores y sentidos en la acción política permiten la construcción de proyectos políticos. En sus definiciones políticas la lucha campesina imprime una mirada amplia sobre las necesidades del sector y da cuenta del giro a la dimensión eco-territorial y de su articulación con las demandas populares de otros sectores.

En medio de una crisis económica para el sector y con la agudización del hambre y pobreza en la población Argentina, el gremio construye esperanzas de salida, resignificando el trabajo y dignificando el sentido de la vida. La lucha campesina amplió sus demandas permitiendo aunar otros sectores, no dejando de lado la importancia de la tierra y de su necesaria desmercantilización para garantizar la alimención pero complejizando la necesidad de repensar la formas de producir que se han visto atravesar por los nuevos cercamientos, los despojos, la subjetividad de sometimiento, el agronegocio, la financierzación, el racismo, y el patriarcado.

Bibliografía

Arena, Patricia (2013): La participación de Tucumán en el relevamiento territorial de la ley 26160: Una mirada desde las prácticas. Población y Sociedad 20(2), 125- 136.

Barbetta, Pablo; Domínguez, Diego y Sabatino, Pablo (2012): La ausencia campesina en la Argentina como producción científica y enfoque de intervención. En Revista Mundo Agrario - De Estudios Rurales, Centro de Historia Argentina y Americana (IdIHCS - UNLP- CONICET), N° 25, segundo semestre. La Plata.

-------- (2014): La persistencia de una incomodidad: repensando el campesinado en la Argentina en Século XXI, Revista de Ciências Sociais, Vol. 4, N° 1, 91–113, enero/julio.

Barbetta, Pablo y Domínguez, Diego (2016): Derecho a la tierra y activismo rural en argentina: de las ligas agrarias a los movimientos campesinos. Revista Alternativa N°6.

Benencia, Roberto (1998): El fenómeno de la migración limítrofe en la Argentina: interrogantes y propuestas para seguir avanzando, en Estudios Migratorios Latinoamericanos Números 40 y 41, CEMLA, Buenos Aires.

-------- (2005): Migración limítrofe y mercado de trabajo rural en la Argentina Estrategias de familias bolivianas en la conformación de comunidades transnacionales. Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo, Año 10, N° 17, 5-30.

-------- (2012): Los inmigrantes bolivianos en el mercado de trabajo de la horticultura en fresco en la Argentina, en Las migraciones actuales en la Argentina, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires.

-------- (2018): Horticultores bolivianos en el interior de la Argentina. Procesos de inmigración, trabajo y asentamiento conflictivo. Relaciones Internacionales Número 36, Universidad Autónoma de Madrid, España, octubre 2017 - enero 2018.

Benencia, Roberto y Quaranta, Germán (2006): Mercados de trabajo y economías de enclave. La escalera boliviana en la actualidad. Revista estudios migratorios latinoamericanos año 20 número 60, Buenos Aires.

Bernstein, Henry (2014): La soberanía alimentaria: una perspectiva escéptica. En Soberanía Alimentaria: un diálogo crítico. Comp de ponencias de EHNE-Bizkaia ETXALDE, Iniciatives in Critical Agrarian Studies ICAS, Instituto Internacional de Estudios Sociales de la Universidad de La Haya, Universidad de Yale University.

Cavallero, Luci y Gago, Verónica (2019): Una lectura feminista de la deuda. Vivas, libres y desendeudadas nos queremos. Editorial Fundación Rosa Luxemburgo, Buenos Aires.

Cortez Navarro, Daniel (2017): Historia del Municipio de Trancas. Colección Historia de los Municipios de Tucumán, siglos XIX y XX, Ed. Imago Mundi.

Federici, Silvia (2018): El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo. 1er Ed., Editorial Tinta Limón, Buenos Aires.

-------- (2020): Reencantar el mundo. El feminismo y la política de los comunes, Madrid, Ed. Traficantes de sueño.

Fernandes, Bernardo Mançano (2005): Movimientos socio – territoriales y movimientos socio - espaciales en Observatorio Social de América Latina, N°16, CLACSO, Buenos Aires.

-------- (2017): Territorios y soberanía alimentaria, Revista Latinoamericana de Estudios Rurales II (3), Sao Paulo, Brasil. Disponible en http://www.ceil-conicet.gov.ar/ojs/index.php/revistaalasru/article/view/114

Gago, Verónica (2021): Elementos para una definición dinámica de las economías populares. Epílogo en Mazzeo, Miguel y Stratta Fernando, *¿Qué es la Economía Popular? Experiencias, Voces y Debates*, Buenos Aires, Editorial El Colectivo.

Garrido, Beatriz (2005): Población y tierra en la cuenca de Trancas provincia de Tucumán (República Argentina), en cuadernos de Desarrollo Rural (54), Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

-------- (2001): Mujeres campesinas y estructura familiar. Valores y comportamientos en contextos sociales y económicos diferentes: Trancas-San Pedro de Colalao (Departamento de Trancas -Provincia de Tucumán). Tesis doctoral inédita. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.

Gras, Carla y Hernández, Valeria (2013): Los pilares del Modelo Agribusiness y sus traducciones territoriales en C. Gras y V. Hernández (comps) El agro como negocio: Producción, sociedad y territorios en la globalización, Buenos Aires, Biblos.

Gordillo, Gastón y Hirsch, Silvia (2010): La presencia ausente: invisibilizaciones, políticas estatales y emergencias indígenas en la Argentina en Gordillo, Gastón y Hirsch, Silvia (comps.) Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina, Buenos Aires, Editorial La Crujía.

Guerreiro, Hadad y Wahren, Juan (2018): Invisibilizaciones, (re)emergencia y resistencias territoriales: La lucha campesina e indigena en la Argentina contemporánea. Libro Movimientos indígenas y autonomías en América Latina: escenarios de disputa y horizontes de posibilidad.

Haesbaert, Rogerio (2019): Território e descolonialidade. Buenos Aires y Niterói: CLACSO y PosGeoUFF. Las trampas del territorio. Geoespacio, Montevideo. Disponible en http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20210219014514/Territorio-decolonialidade.pdf

-------- (2011): El mito de la desterritorialización. México: Siglo XXI (esp. cap. 2. Definir territorio para entender la desterritorialización, 31-82.

-------- (2013): Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad la conferencia del mismo título presentada en el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM —en el marco del Seminario permanente "Cultura y Representaciones sociales"—, en septiembre de 2013.

Manzanelli, Macarena del Pilar (2018): Espacios de lucha territorial y reconocimiento identitario. Experiencias comunitarias de los Chuschagasta. Revista intersticios. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

-------- (2020): Saber esperar para sanar heridas colectivas. El caso de los Chuschagasta. Revista de Antropología, AVÁ 36, Universidad Nacional de Misiones, Misiones, Junio de 2020.

-------- (2020): Prácticas territoriales y de resistencia contemporáneas de los pueblos Chuschagasta y Tolombón (Valle de Choromoro, Argentina). Cuadernos de Antropología Social /52, del Instituto de Ciencias Antropológicas (ICA) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Mc Michael, Philip (2014): Historizar la Soberanía Alimentaria; una perspectiva del régimen alimentario. En Soberanía Alimentaria: un diálogo crítico. Compilación de ponencias de EHNE-Bizkaia ETXALDE, Iniciatives. En Critical Agrarian Studies ICAS, Instituto Internacional de Estudios Sociales de la Universidad de La Haya, Universidad de Yale University.

Murray Li, Tania (2014): Los retos de la soberanía alimentaria: las relaciones capitalistas y el deterioro de la elección. En Soberanía Alimentaria: un diálogo crítico. Comp de ponencias de EHNE-Bizkaia ETXALDE, Iniciatives in Critical Agrarian Studies ICAS, Instituto Internacional de Estudios Sociales de la Universidad de La Haya, Universidad de Yale University.

Palmisano, Tomás; Wahren, Juan y Hadad, María Gisela (2021): Conflicto agrario y extractivismo en la argentina reciente (2015-2019) Caderno C R H, V 34, 1-18, Salvador.

Racedo et al. (2015): Conociendo la Comunidad Indigena los Chuschagasta. Tierra, identidad, organización comunitaria. 1ed ed. Universidad Nacional de Tucumán Facultad de Filosofía y Letras- CERPACU (Instituto de rescate y Revalorización del Patrimonio Cultural).

Rivas, Ana Isabel (2010): La producción hortícola en Tucumán: características y transformaciones en torno al mercado global. Trabajo Inédito.

Rivas, Ana Isabel y Natera Rivas, Juan José (2007): Inserción de la inmigración boliviana en la actividad hortícola del Departamento de Lules (Tucumán, Argentina) a mediados de la década de los noventa. Cuaderno Geográficos, N°41, 113-131.

Rivero Sierra, F. A., y F. Alamo (2017) Horticultores bolivianos en Casa Viejas (Trancas, Tucumán). RELET-Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo, Vol.22, Nº 35, 33-66.

Rivero Sierra, Fulvio A. (2008): Los Bolivianos en Tucumán. Migración, cultura e identidad. Proyecto CIUNT "Identidad y reproducción cultural en los Andes centromeridionales", IHPA, UNT, Tucumán.

-------- (2019): Horticultores bolivianos y estrategias de acumulación en la provincia de Tucumán (Argentina). Origen, desarrollo y proyección. Revista de Migraciones Internacionales, reflexiones desde Argentina. Vol, 5, año 3, ONU.

Svampa, María Stella (2018): Imágenes del fin narrativas de las crisis socio ecológicas en el antropoceno Revista Nueva Sociedad Nº278 noviembre- diciembre, 152-164.

Wahren, Juan (2011): Territorio Insurgentes: la dimensión territorial en los movimientos sociales de América Latina. IX jornada de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Wahren Juan y Schvartz, Agustina (2021): Buen vivir, naturaleza en disputa y movimientos sociales rurales: una crítica al desarrollo rural. En Arandú Revista de Teoría Social, Estudios Decoloniales y Pensamiento Crítico, Nº 2, vol. 3.

Young Park, Clara Mi y Ben White, Julia (2014): No todos somos iguales: hablando en serio sobre género en el discurso de la soberanía alimentaria. En Soberanía Alimentaria: un diálogo crítico. Compilación de ponencias de EHNE-Bizkaia ETXALDE, Iniciatives in Critical Agrarian Studies ICAS, Instituto Internacional de Estudios Sociales de la Universidad de La Haya, Universidad de Yale University.

Capítulo 3: Estado, gobernanza y políticas públicas

Prácticas y sentidos de los difusores de procedimientos participativos de planificación urbana: Córdoba, 1991-2919

María Virginia Romanutti
virginia.romanutti@unc.edu.ar
Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba

Introducción

En los procesos de planificación urbana que se desarrollan a nivel local se han ido incorporando en las últimas décadas, diversos procedimientos participativos cuyos formatos y metodologías se difunden e implementan en diferentes ciudades del mundo. Este proceso de difusión es posible por el accionar de determinados actores que juegan el papel de "difusores" de políticas públicas. Se trata de agentes asociados a organizaciones no gubernamentales, organismos multilaterales de crédito, al Estado, y/o al ámbito académico que trasmiten un saber-hacer en el diseño e implementación de los procedimientos.

La presente propuesta se enmarca en un trabajo de tesis doctoral que tiene como objetivo central analizar y problematizar el papel de estos agentes y sus prácticas en la ciudad de Córdoba en el período 1991-2019; procurando establecer cómo inciden en la conformación de ideas y valores democráticos que se van desarrollando en la implementación de los procedimientos.

Los difusores no son actores neutrales que transmiten métodos de manera acrítica, sino que seleccionan y construyen en base a sus intereses, ligados a su posición dentro del campo social en el que se desempeñan (sensu Bourdieu). En esa construcción están implicadas sus ideas y valores desarrollados en función de sus aprendizajes y experiencias previas y en interacción con otros actores.

Para poder comprender las prácticas, valores y sentidos de estos agentes, se analizan sus formaciones y trayectorias laborales entendiendo que las mismas moldean los modos de entender y actuar sobre la realidad. La socialización profesional supone no sólo la adquisición de conocimientos y habilidades sino también la internalización de normas que dan lugar a una identidad profesional (Moore, 1970:71). Esa identidad se reformula en el ejercicio profesional y en la interacción

con otros profesionales y ámbitos ocupacionales, por tanto resulta clave estudiar tanto los trayectos formativos como las trayectorias laborales, reconstruyendo los flujos de intercambio y las redes que fueron tejiendo estos actores. Este análisis se realizó en un trabajo previo (Romanutti, 2022), en el que se estudió la inserción de estos agentes en los campos académico y estatal; identificándose diversas trayectorias laborales.

En este trabajo el foco de análisis está puesto en los sentidos y valores democráticos que desarrollan los difusores, lo cual se aborda desde los aportes teóricos de la noción de culturas políticas. El período de estudio abarca desde 1991 hasta 2019. Se toman como referencia las reformas del Estado y de la Constitución provincial que otorgaron mayor autonomía y protagonismo a los gobiernos locales y estuvieron acompañadas del desarrollo de diversos procedimientos para canalizar la participación ciudadana, en general respecto de la toma de decisiones sobre los asuntos públicos y el nuevo ciclo político que se abre a partir de la crisis de 2001. En estos 28 años se desarrollaron en Córdoba diversos procedimientos de planificación urbana: dos planes estratégicos (Plan Estratégico Córdoba Pec 1994-1999 y Pecba 2004-2005), un instituto de planificación urbana, IPUCOR (1999-2003), se realizaron audiencias públicas en relación a la modificación de una ordenanza de uso de suelo en 2005 y 2006, se elaboró el llamado “Plan Director 2020” en 2008, funcionó un Consejo de Planificación Urbana en 2009 y se creó un Instituto de Planificación Municipal , IPLAM, que actuó entre 2012 y 2019.

Los actores cuyas prácticas y sentidos se analizan son aquellos que han tenido un rol relevante en el diseño, planificación e implementación de estos procedimientos. Se realizaron entrevistas semi estructuradas a los difusores y se analizaron diversas fuentes: publicaciones realizadas por ellos en revistas científicas u otros medios de divulgación, documentos producidos en el marco de la implementación de los procedimientos de planificación urbana, notas y entrevistas protagonizadas por los difusores en diarios y revistas y también entrevistas realizadas por otros investigadores.

Culturas políticas: los difusores como “portadores” de valores y sentidos democráticos

Los difusores se constituyen en actores relevantes para la definición de los procedimientos de planificación urbana y su implementación imprimiendo en los mismos sus preferencias, creencias e intereses (Givan, Roberts, Soule 2010: 12). En

esa construcción están implicadas ideas y valores desarrollados en función de sus aprendizajes y experiencias previas y en interacción con otros actores. A su vez, esas ideas, valores, significados, no son sólo expresiones individuales sino que forman parte de una cultura política de la que ellos son "portadores" a la vez que transmisores.

El concepto de cultura política ha sido largamente trabajado por numerosos autores y no es la intención reconstruir aquí dicho debate sino simplemente enmarcar y describir la perspectiva que se utilizará en este trabajo. Se ha optado por un modo de abordaje que parte de la premisa de que no es posible hablar de cultura política sino de culturas políticas en plural, que conviven e incluso pueden estar en conflicto dentro de una misma sociedad en tanto son la expresión de los valores, ideas, creencias, de diversos grupos sociales. Asimismo, se prioriza la interpretación y comprensión de significados más que la identificación de comportamientos y actitudes. Las culturas políticas son más que la suma de opiniones individuales, se trata de acuerdo a María Luz Morán de:

> …conjunto de significados compartidos de la vida política,…conjunto de recursos empleados para pensar sobre el mundo político, marcos que dotan de significados (compartidos) a los acontecimientos políticos concretos; son, pues, los elementos que permiten la definición de situaciones que alientan o inhiben la acción colectiva (Morán, 1996/97:7).
>
> La autora enfatiza en el carácter intersubjetivo de las culturas políticas y en la imposibilidad de escindir representaciones, valores, significados, de las prácticas sociales. Asimismo, se entiende que las culturas, son guías para la acción, pero no de una manera consciente y estratégica, sino que se trata de un trabajo de producción y reproducción del mundo social en el que los sujetos están inmersos y que los trasciende. Por tanto, en la presente investigación se comprende a las culturas políticas como conjuntos de significados, valores, sentidos, discursos compartidos que dotan de significado a las prácticas políticas de los sujetos. Para su estudio entonces se parte de una perspectiva que busca rastrear esos significados y sentidos en los discursos y en las prácticas de los sujetos. Ahora bien, ¿Cuál es el lugar de los difusores en la construcción y transmisión de las culturas políticas?

Los difusores ocupan un rol central en el diseño e implementación de los procedimientos participativos. Desde esa posición de liderazgo adquieren relevancia en tanto pueden contribuir a consolidar las culturas políticas existentes o a construir nuevas. Max Weber planteó la figura de los "portadores sociales" para referirse a

aquellos actores sociales que son poderosos portadores de valores e ideas cohesionados y que por tanto contribuyen a que una determinada pauta de acción social arraigue socialmente (Kalberg, 2011:227). Incluye en esta categoría a una gran variedad de actores sociales identificables en distintos períodos socio-históricos tales como los sacerdotes, profetas, guerreros, burócratas, etc. Tomando esta idea de Weber es posible pensar a los difusores como portadores sociales de determinadas culturas políticas, en tanto "encarnan", "portan" los valores, ideas, significados, de una cultura.

Por consiguiente, el interés por estudiar sus discursos y prácticas está no en su dimensión individual sino en cuanto son portadores de una cultura compartida que contribuyen significativamente a construir y/o a desafiar. Son importantes para el análisis por el lugar social que ocupan. Ahora bien, entendiendo que las culturas políticas no son conjuntos coherentes y homogéneos, no se espera construir un catálogo de actitudes, valores, significados identificables en los discursos de los difusores y en los procedimientos. De lo que se trata es de rastrear en los discursos y en las prácticas algunos elementos claves que permitan reconstruir cuáles son las matrices de significado prevalecientes, señalando las contradicciones y tensiones que puedan observarse y en qué medida los difusores introducen nuevos elementos a las culturas políticas y/o facilitan la consolidación de los ya existentes.

Diversas trayectorias y tres "estilos" de planificación urbana

Las trayectorias laborales de los planificadores/difusores dan cuenta de los lugares ocupados por estos actores dentro del ámbito de la planificación urbana, identificándose grupos que han desarrollado estilos diferentes. En esos estilos es posible distinguir diversas maneras de concebir la actividad planificadora que se asocian a su vez a diferentes formas de entender la ciudad, la participación y el rol de los gobiernos locales. Tomando entonces la noción de culturas políticas descripta, se analizarán cuáles son los valores y sentidos presentes en los discursos de los planificadores en torno a estos significantes; distinguiendo tres estilos o modos de abordar la planificación urbana.

1. Planificadores tradicionales

Se identifica un primer grupo conformado por los arquitectos urbanistas que se encuadran dentro de lo que Inés Sánchez de Madariaga (2008) nombra como la

tradición cientificista dentro del urbanismo. Ésta concibe a la planificación urbana como una actividad principalmente técnica. Los planificadores tradicionales entienden que el crecimiento de las ciudades debe ser planificado en torno a un ordenamiento físico espacial, fundamentado en estudios y proyecciones específicas ligadas al crecimiento demográfico, la movilidad urbana y la localización de las actividades económicas principalmente.

La preocupación central desde esta mirada es el desarrollo de la ciudad sin ningún tipo de ordenamiento urbano, es decir, crecimiento sin planificación ni orden. En este sentido, Foglia y Goytía al analizar los procesos de modernización en Córdoba, plantean que es recién a fines de la década de 1970 con la aprobación del EDOU (Esquema de Ordenamiento Urbano) que se logra estructurar no "un modelo de ciudad acabado sino a establecer las bases orientativas de un control ordenado, funcional y económicamente, del crecimiento urbano…" (Foglia y Goytía, 1989:60).

Proponen así una planificación pragmática e integral, es decir, pensando a la ciudad en su conjunto, pero abandonando la idea de establecer un "plan regulador" que por preciso y detallista se vuelve "esterilizante" y tiende a quedar obsoleto en poco tiempo. Además sostienen que los planes reguladores se han formulado desde el establecimiento de "necesidades ideales" que luego chocaron con la realidad. En su lugar apuestan por el diseño de un esquema orientador, más flexible y pensado no desde modelos importados sino teniendo en cuenta "nuestras propias raíces y condicionamientos físico-funcionales, económicos y sociales" (Foglia y Goytía, 1989:68).

Es decir que hay un desplazamiento respecto de los primeros planificadores que intervinieron en la ciudad, a partir de un análisis crítico de los alcances y limitaciones de los planes reguladores de Carrasco (1927) y La Padula (1954-1962). No obstante, prevalece una lectura "espacialista" de la planificación (Reese, 1994), que pone el énfasis en la racionalidad técnica y por tanto el centro de la escena lo ocupa la figura del planificador urbano. Éste es entendido como el técnico que posee los conocimientos necesarios para la elaboración del plan o esquema de manera centralizada, sin intervención de otros actores sociales.

Las consultas se limitan a los aspectos técnicos para planificar la infraestructura necesaria para el crecimiento de la ciudad, lo que puede incluir entonces otras disciplinas. El rol de la ciudadanía se reduce al cumplimiento de las normativas urbanas derivadas del plan. El siguiente comentario de una ex funcionaria municipal ilustra claramente la diferencia entre la planificación tradicional y la planificación estratégica:

> En los 90 se introduce lo financiero como concepto, antes la planificación era más estática, se diseñaba bajo alguna lógica y se esperaba la reacción del particular respondiendo y cumpliendo con la normativa,…En los 90 se pone en escena de qué vamos a vivir como ciudad y le da una temporalidad distinta, la participación viene a colación de eso, que para decidir qué ciudad queremos le vamos a preguntar a la ciudadanía (Adriana Menéndez, entrevista con la autora, 2/3/2022)

Los planificadores tradicionales tampoco buscan consensuar el esquema de ordenamiento urbano con el sector privado. Como ejemplo ilustrativo cabe mencionar que, según el relato de los funcionarios a cargo, en el proceso de formulación de las normativas urbanas realizado en 1985, se excluyó adrede el diálogo con el sector privado para "evitar presiones corporativas y/o de grupos económicos". Las consultas se "limitaron a los ámbitos académicos y a los colegios profesionales" (IIFAP, 1991:53).

Desde esta visión es el Estado quien debe conducir la planificación, ordenar el crecimiento urbano y ejercer su poder de policía para hacer cumplir las normativas. Por supuesto, esto no quiere decir que en la práctica las presiones corporativas y las negociaciones no hayan existido, pero la exclusión explícita del sector privado al menos en los espacios formales de planificación, refuerza una visión tecnocrática de la planificación. Es sobre esta concepción de la planificación que los planificadores tradicionales se han formado y han desarrollado sus actividades. Aun cuando en las experiencias de las que participaron en años posteriores se incorporaron otras miradas, el énfasis en la preeminencia de la racionalidad técnica de la planificación está presente tanto en los documentos que resultaron de dichos procesos como en el modo de trabajo que adoptaron. Esto demuestra además que estos "estilos" de planificación si bien pueden describirse para el análisis de manera aislada, en la práctica fueron mixturándose y recibieron las influencias de las corrientes de pensamiento propias de cada época. Así, los planificadores tradicionales tuvieron que adoptar estrategias propias de otros estilos de planificación como la planificación estratégica para adaptarse a los cambios que las nuevas tendencias les fueron imponiendo.

2. Planificadores estratégicos

Un segundo grupo es el de los planificadores estratégicos. La planificación estratégica remonta sus orígenes al ámbito militar y luego al empresarial, (Fernández Güell, 2006) y se comenzó a aplicar a las ciudades a partir de plantear la necesidad

de promover estrategias de desarrollo de las mismas en términos de competitividad (Vainer, 2000). Se incorporaron otras dimensiones en la planificación siendo la predominante en el caso de Córdoba el desarrollo económico (Venturini, 2010); y la dimensión físico espacial perdió centralidad.

En este sentido, los planes estratégicos de ciudades no podrían considerarse estrictamente planes urbanos sino planes de desarrollo que incorporaron el desarrollo urbano como una de sus dimensiones. A su vez, la característica central que diferencia a la planificación estratégica respecto de la planificación urbana tradicional, es que el proceso de planificación deja de ser una actividad técnica ejercida de manera centralizada por un planificador o un equipo. Por el contrario, se busca involucrar a todos los actores sociales locales en el proceso de planificación, en tanto se espera que el plan estratégico surja del consenso y la participación activa de los denominados "actores sociales relevantes o estratégicos".

En este punto cabe hacer un paréntesis para, retomando a Gené (2019) marcar cuáles son los saberes y destrezas que se valoran en los distintos modos de planificación urbana. Entonces, si en el modo de planificación tradicional lo que prevalece es el conocimiento técnico, los planificadores estratégicos, en cambio, son valorados por su capacidad para articular los intereses y demandas de los distintos actores sociales involucrados en el proceso de planificación. Y en esa articulación se enfatiza en la búsqueda de consensos, soslayando el conflicto. Así, en lo que respecta al rol de los moderadores en los procesos de planificación estratégica aparece claramente como una destreza o habilidad necesaria la "neutralidad valorativa" (La Serna, 1997:14). Esto implica que se espera de ellos que no intervengan en los debates formulando opiniones propias, sino que faciliten la palabra y orienten el intercambio para el logro de consensos. Sin embargo, el requisito de neutralidad resulta difícil de sostener en tanto la posición de los facilitadores no es del todo externa al proceso como se pretende. Cumplen su tarea como facilitadores neutrales contratados por el municipio o como empleados municipales. Esa tensión se evidencia en el siguiente comentario:

> una cuestión fundamental, la neutralidad, aunque no seas neutral decirle al participante, yo no soy neutral pero voy a actuar como neutral,..esto qué implica, que el facilitador del taller no tiene que tener una opinión,...a veces pasa que los escuchas decir una burrada, entonces les avisas, disculpen, no soy más la facilitadora pero voy a opinar, entonces uno genera como, ciertos códigos que generan la predisposición de las personas a opinar en un ambiente de respeto, y también de que no hay animosidad, intencionalidad, que yo no estoy ahí para defender al funcionario, que se sentó allí pero

> tampoco estoy para facilitar que lo ataquen..(Catalina Molinatti, Entrevista con la autora 15/11/2021).

Asimismo, el trabajo de facilitación es valorado en relación a las habilidades para mantener el interés y el entusiasmo de los participantes durante el proceso que suele implicar un trabajo sostenido en el tiempo. En este sentido, una de las facilitadores del PEC afirma: "*…porque una cosa es animar al proceso, porque el equipo técnico más allá de los conocimientos en la materia, tiene que tener capacidades para animar socialmente, las discusiones, el intercambio, la motivación, mantener la expectativa, es un proceso que dura más o menos 9 meses*" (Analía Nieva, Entrevista con la autora, 21/5/2019). En la misma línea, aparece como una destreza valorada la capacidad de reunir y articular las voluntades de actores provenientes de diversos sectores; destacándose la figura de quien fue el coordinador general del PEC, Guillermo Marianacci. Así lo recuerda una de las facilitadoras del PEC:

> él era un gran articulador de actores, toda esta cuestión de cómo contactar a los actores, darles un rol, que se sientan importantes, quién invitar,.. él tenía una muñeca muy particular…tiene una gran habilidad de articular personas… porque el objetivo siempre era mantenerla viva a la participación y con actores importantes que representen algo de la ciudad (Catalina Molinatti, Entrevista con la autora 15/11/2021)

Es decir que la capacidad de convocatoria y el sostenimiento del interés en la participación parecían depender en buena medida del carisma de Marianacci. Esa misma capacidad de articulación entre actores diversos, pero más específicamente entre academia y gobierno, es valorada en la persona de otro planificador/difusor, el arquitecto Alejandro Cohen:

> …fue siempre un impulsor desde lo académico de los procesos de discusión de los problemas urbanos en la ciudad y siempre fue en esa transición donde se movió muy bien, en la difusión, de generación de espacios, de proyectos, de incidir en la realidad a partir del ámbito académico, y eso fue el TIPU en sus orígenes, con proyectos casi pendulares,…siempre había un elemento que vinculaba los proyectos que se desarrollaban en el TIPU con el área pública…(Cristian Nanzer, entrevista con la autora, 4/02/2022).

Entonces, las habilidades y destrezas valoradas se desplazan del saber experto de los planificadores tradicionales hacia las capacidades para articular la diversidad, abrir y sostener espacios de diálogo.

Retomando la caracterización, en el modelo de la planificación estratégica la ciudad ya no es entendida desde las formas de ocupación y organización del espacio físico sino como una entidad económico-productiva. El objetivo es asegurar la rentabilidad económica de la ciudad, que sea más competitiva, eficiente, atraiga inversiones; la ciudad es entendida como una unidad de negocios.

> Como fruto de la competencia por atraer capitales entre los diferentes espacios urbanos, se deben poner en marcha mecanismos por los cuales no sólo se cuente con las condiciones adecuadas para el desarrollo de una cierta actividad, sino que además de generar tales condiciones de atractividad, también se impulse un proceso de marketing de la ciudad, que permita identificar y promocionar sus ventajas competitivas. (Marianacci, 1997:6)

Entonces el acuerdo social a lograr es en torno al perfil económico-productivo de la ciudad a partir del cual se insertará en el sistema global de ciudades, a lo que se suma la preocupación por la equidad social y la sustentabilidad ambiental, tema este último que no estaba presente en los planes urbanos anteriores. En ese marco, el rol que se espera desempeñe el gobierno local también cambia.

Éste ya no se define a partir de su función de planificación y control del crecimiento urbano sino que es entendido principalmente en su rol de gestor y articulador del desarrollo local. Es quien reúne a los diversos actores, fija las reglas y facilita el diálogo entre ellos. No es el principal ejecutor del desarrollo sino quien organiza, es un dinamizador, facilitador de la economía local, promotor del desarrollo. Se pretende posicionar como un actor social más, que si bien tiene el rol de organizar el diálogo no se ubica por encima o separado de los demás actores.

Esto va en sintonía con la necesidad de estrechar el vínculo ciudadanía-Estado, entendiendo que el ámbito local es el más adecuado para ello. Sin embargo, también puede leerse como un corrimiento de sus funciones de contralor lo que da más espacio de acción a la iniciativa privada frente al achicamiento de la estructura estatal. A diferencia de la planificación urbana tradicional, se alienta la participación del sector privado tanto en el proceso de formulación del plan estratégico como en la ejecución de los proyectos derivados del mismo; en tanto actores claves del desarrollo económico local.

Otra característica diferencial de la planificación estratégica es justamente su orientación a la acción a partir de la definición de proyectos específicos cuya concreción puede darse a partir de la acción estatal y/o de acciones público-privadas. Entonces si bien se define un modelo de ciudad a largo plazo, se busca traducirlo en proyectos específicos y

acotados; rasgo tenderá a profundizarse en el estilo de los planificadores post 2001 con la consecuente pérdida de una visión integral de la ciudad.

Ahora bien, la apertura a la participación y el diálogo aparece como un rasgo central de la planificación estratégica. De la lectura de los documentos de los dos planes estratégicos y de las declaraciones de funcionarios y técnicos, es posible identificar diversos sentidos asociados a la participación que se refuerzan entre sí y que en buena medida coinciden con los discursos difundidos por los organismos internacionales en la época.

Por un lado, la participación es valorada en tanto se busca que el plan estratégico de ciudad sea compartido por todos los actores locales, transformándose así en un plan de la comunidad donde la responsabilidad de su construcción y concreción deja de ser exclusivamente del gobierno local para ser una responsabilidad compartida por todos y que trasciende las gestiones de gobierno. A su vez, esto se asocia con la búsqueda de legitimidad de los proyectos a desarrollar. Ricardo Jordán, que en su rol de coordinador de CEPAL visitó la ciudad de Córdoba durante la implementación del PEC decía:

> La metodología es participativa. Tanto para la realización del diagnóstico como para la implementación, no se trabaja a puertas cerradas. El objetivo de esto es legitimar los diagnósticos y legitimar los apoyos a la implementación desde un principio. Si no es así, uno pierde mucho tiempo "conquistando" a la empresa privada, "conquistando" a la comunidad, convenciéndola de las bondades del proyecto (Jordán, 1995:43).

En el mismo sentido, Marianacci plantea las bondades de la participación en cuanto a asegurar gobernabilidad, "al haberse formulado "lo que hay que hacer" de forma consensuada, la etapa de implementación es más ajustada y cuenta con un grado mínimo de conflicto" (Marianacci, 1995:23) Se apela a la participación de todos los actores sociales estratégicos en pie de igualdad. Se sienta en la misma mesa de discusión a funcionarios, representantes de cámaras empresariales, colegios profesionales, entidades vecinales, generando un escenario ficticio en el cual se pretende poner en suspenso las jerarquías y diferenciales de poder.

Por otro lado, los planificadores estratégicos proponen adoptar la participación ciudadana no sólo en la definición e implementación de planes estratégicos sino en general en la ejecución de las políticas públicas locales. En el caso de Córdoba, junto con la planificación estratégica se desarrollaron procesos de micro planificación que luego en años posteriores derivó en experiencias de presupuesto participativo. En ese marco, la participación ciudadana se asocia al logro de una mayor eficiencia

y eficacia en la gestión debido a la obtención de información de primera mano por parte de quienes viven cotidianamente las problemáticas urbanas lo que permitiría ajustar las políticas a las prioridades ciudadanas.

La participación no sólo ayuda a aumentar la eficiencia y eficacia porque se obtiene mayor información, sino porque los vecinos son parte de la búsqueda de soluciones, tanto en el cuidado de los recursos y bienes públicos como porque se convierten en ejecutores. Entonces la participación se transforma en acción, se entiende que los ciudadanos deben ser parte activa en la búsqueda de soluciones y no esperar a que el Estado les solucione todo. Se espera que la participación sea "solidaria, responsable y organizada" abandonando prácticas paternalistas. Estas ideas si bien pueden leerse en términos de un mayor protagonismo de la ciudadanía en la definición de las políticas públicas locales, implican en la práctica mayores responsabilidades ciudadanas y un corrimiento de las funciones estatales que coincide con el achicamiento del Estado que se produce en la década de 1990.

Por último, en el segundo plan estratégico se suman otros sentidos ligados a la participación: mayor transparencia para combatir la corrupción y reconstruir el vínculo ciudadanía-Estado.

La crisis socio-política del 2001 exacerbó el descreimiento hacia la "clase política" que ya estaba presente en la sociedad argentina, debido principalmente a los casos de corrupción de la década de 1990. En Córdoba la gestión de Germán Kammerath terminó de manera anticipada con un pedido de revocatoria de mandato debido a acusaciones de corrupción. En ese contexto, aparece la necesidad de recomponer la relación entre ciudadanía-Estado a partir de abrir nuevos canales de participación que permitan recuperar la confianza en lo público. La preocupación por la transparencia también estará presente en los planificadores post 2001, pero ya no tan ligada al combate a la corrupción como a la necesidad de apertura estatal para afianzar el vínculo Estado-sociedad civil.

3. Planificadores post 2001

Por último, se identifica un tercer grupo que se denomina planificadores post 2001. El nombre refiere tanto a la temporalidad en la que tuvieron lugar los procedimientos de planificación que ellos lideraron, como a que los sentidos asociados a la participación ciudadana remiten a los discursos circulantes en la época.

En primer lugar, en lo que respecta a la concepción de la planificación se la entiende principalmente como un modo de construcción de consensos en torno a las

problemáticas urbanas (en el caso del IPLAM trasciende lo estrictamente urbano) y específicamente en relación al modelo de ciudad a construir. Fernández desde el IPLAM la plantea como "una herramienta de gobierno que posibilite instalar en la agenda urbana temas de interés para el desarrollo de la Ciudad" (IPLAM, 2015:140). Y el IPLAM es entendido como un "*método de consulta y participación*", "*un método de arrimar el municipio a los distintos agentes de la sociedad*" (Elvira Fernández, Entrevista con la autora 14/2/2022). Cohen, director del TIPU, sostiene:

> revalorizar el planeamiento estratégico para construir consensos generales; el plan director ó plan urbano como directrices generales; y los planes parciales y programas de actuación y los proyectos urbanos. Un plan así entendido es un conjunto de estrategias expresadas en un documento accesible, es un acuerdo político y es un marco de consenso construido con las organizaciones de la sociedad civil (Cohen, 2009).

Ahora bien, aunque se plantea la necesidad de generar acuerdos generales y recuperar lo que se denomina "la cultura del plan" (Cohen et al, 2011), se observa una fuerte preocupación por desarrollar proyectos concretos que superen el nivel teórico-abstracto de los planes urbanos. Cohen lo explicita en términos de "superar la oscilación entre el urbanismo de obras públicas y el urbanismo normativo como únicos modos de producir ciudad."(Cohen, 2009). Entonces, por ejemplo en el Plan Director 2020 se propuso una planificación inductiva de los proyectos al plan como un modo de generar transformaciones concretas. Frente a la falta de materialización de los planes urbanos del pasado, y teniendo en cuenta además que las posibilidades de generar transformaciones urbanas a partir de la inversión pública son escasas debido al contexto económico; se proponen intervenciones en zonas específicas, enfatizando así la idea de "proyectos urbanos".

Esta tendencia si bien pretende recuperar el rol promotor del desarrollo urbano por parte del gobierno local al proponer intervenciones en zonas "estratégicas" o degradadas, conduce en la práctica a ir abandonando la aspiración a una planificación de la ciudad de manera integral. Desde el TIPU esto se puede ver en el desarrollo de asesoramientos en proyectos específicos a partir del Laboratorio de Proyectos que llevó adelante en convenio con el municipio (2004,2005). También Cohen y su equipo participaron en distintos concursos de arquitectura para obras públicas.

En el caso del IPLAM también estuvo presente la preocupación por aportar propuestas en temas específicos en torno a una agenda de temas que no se restringió a lo estrictamente urbanístico sino que se incluyeron una gran diversidad de

cuestiones como el desarrollo turístico, problemas ambientales, movilidad urbana, objetivos de desarrollo del milenio, área metropolitana, por mencionar algunos. Sin embargo, salvo algunas pocas excepciones, en general se trató del desarrollo de estudios y recopilación de información que no llegaron a concretarse en obras.

En lo que respecta a cómo se entiende la ciudad, Fernández desde el IPLAM las define como "*unidades de significación*" que han tomado mayor preminencia que los Estados Nación en el contexto de la globalización (Elvira Fernández, entrevista con la autora 14/2/2022).). Y retoma la idea de la planificación estratégica en cuanto a que las ciudades "Disputan su rol con otras de la misma jerarquía y aspiran a ser reconocidas en el contexto internacional" (IPLAM, 2019:122). En el caso de Cohen sostiene que la ciudad es una tecnoestructura:

> o sea el medio técnico que le ha permitido históricamente al hombre en comunidad, relacionarse con su territorio. La ciudad como tecnoestructura es un concepto geográfico que permite valorar las acciones de proyecto y transformación urbana, en el marco de la dimensión ambiental donde se resuelve el devenir de la ciudad,...en el núcleo del binomio sociedad / naturaleza, donde la naturaleza finalmente es el soporte del que se valen las ciudades para existir y perdurar (TIPU, s.f.)

Hasta aquí no se plantean novedades en tanto la ciudad entendida como tecnoestructura remarca su dimensión geográfica que ya estaba presente en los planificadores tradicionales y la idea de generar una identidad propia de la ciudad al estilo de una "marca ciudad" era defendida por los planificadores estratégicos. Sin embargo, Cohen en distintas oportunidades plantea que la ciudad puede ser entendida como un tablero de ajedrez.

> Para mí la ciudad es un tablero de fuerzas, la ciudad es un lugar de conflicto donde todos pugnan. Es un tablero donde la gente pugna por ponerse en algún lugar, por ejercer su derecho a la ciudad que es estar conectado. Si uno tuviera que definir la ciudad diría que es una plataforma de oportunidades y de servicios (Alejandro Cohen, entrevista realizada por Corina Echavarría, 25/08/2004)

Aquí hay una novedad en cuanto se reconoce el conflicto por ocupar los espacios urbanos y por definir sus usos. Se entiende que el conflicto es parte constitutiva de la realidad urbana. A su vez, el uso de esta metáfora implica reconocer que así como en el ajedrez las piezas no son todas iguales,- hay reyes y peones, y la posibilidad de que los peones coman al rey es muy acotada- en la ciudad los actores socia-

les no son todos iguales, no todos tienen el mismo poder de negociación. Ante esta constatación del estado de las fuerzas que pugnan en la construcción de la ciudad, la postura pareciera ser casi de resignación ante la inevitabilidad del poder del sector privado para definir el modelo de ciudad. Así lo expresa: "*Vos tenés que obrar que haga y mitigar el efecto negativo de lo que haga*."(Alejandro Cohen, entrevista realizada por Corina Echavarría 25/08/2004).

La misma idea está presente en Fernández cuando dice:

> Que en ningún momento los que planifican la ciudad…se entrecruzan lo suficiente con las fuerzas del mercado. Entonces hay una presión inmobiliaria enorme por un lado, por otro lado hay un grupo de urbanistas qué barbaridad no sigamos extendiendo esta ciudad, trabajemos la densidad, qué vas a trabajar la densidad si el mercado quiere venderte lotes lo más lejos posible no importa porque son los que la gente va a poder pagar. (Entrevista Elvira Fernández, entrevista con la autora, 14/02/2022).

Por tanto, de no incluir al sector privado en los debates para evitar las presiones corporativas se pasa a sentarlo en la mesa casi como un actor privilegiado, sin el cual no es posible lograr las transformaciones urbanas ante un Estado cada vez más debilitado tanto en el control sobre el crecimiento urbano como en las posibilidades de desarrollar infraestructuras urbanas que generen transformaciones.

Ahora bien, en lo que respecta al modelo de ciudad al que se aspira, a la preocupación por la sustentabilidad ambiental que ya estaba presente en los planificadores estratégicos, se suma la inclusión social como meta. En el plan 2020 se plantea como objetivo a lograr:

> ciudad diversa en el sentido de variedad espacial, tipológica, funcional, ambiental, integradora de la diversidad social de la población; una ciudad articulada y a la vez cohesionada, con énfasis en el desarrollo de lugares y medios de inclusión social, en los espacios públicos, el transporte, la distribución y gestión del equipamiento comunitario; una ciudad policéntrica y equilibrada.(Plan 2020:7)

En el caso del IPLAM se propone: "…construir una Ciudad eficiente, inclusiva y sustentable que garantice una mejor calidad de vida de sus ciudadanos."(IPLAM, 2019:136). No es que la preocupación por la inclusión no existiera previamente, de hecho por ejemplo en el PECBA se menciona la necesidad de generar políticas sociales inclusivas, pero el énfasis en la construcción de una ciudad inclusiva aparece con fuerza en esta etapa. Y es interesante que para Cohen y su equipo la inclusión

pasa por la posibilidad de garantizar la movilidad y la accesibilidad a los espacios públicos y al equipamiento comunitario. No es casualidad que la preocupación por la inclusión social aparezca con fuerza en esta etapa en la cual la proliferación de barrios cerrados ya es una realidad consumada que genera justamente el efecto contrario, una creciente segregación urbana (Plan 2020:27).

Entonces hay ahí una tensión entre por un lado reconocer como casi inevitable el poder de influencia del sector privado en la construcción de la ciudad en base a la lógica del mercado y por otro lado, la necesidad de generar una ciudad inclusiva. De algún modo esta tensión también se puede observar en relación a los sentidos asociados a la participación ciudadana que los planificadores post 2001 sostienen. La idea de generar espacios de diálogo y debate para construir consensos sobre las distintas problemáticas urbanas se repite en los documentos del IPLAM, que además como ya se dijo es presentado como un instrumento de consulta y participación, y también es enfatizada tanto en el Plan 2020 como por Cohen en distintas instancias.

Así, se plantea la formación de una agenda urbana compartida y de consensos que generen acuerdos para asegurar la viabilidad política de implementación de planes y proyectos a mediano y largo plazo, trascendiendo las gestiones de gobierno. Sin embargo, cuando se indaga más en profundidad acerca de las condiciones del diálogo y la participación aparecen los matices y algunas contradicciones.

En la propuesta del TIPU que dirige Cohen se apuesta al trabajo desde el formato del taller de arquitectura que busca articular investigación y proyecto. Participan de los talleres docentes y estudiantes confrontando ideas y "ensayando" propuestas. La experiencia destacada por el nivel de convocatoria que tuvo y la articulación entre academia y gestión pública fue el "Seminario taller internacional de proyectos urbanos. Los nuevos espacios para la ciudad global: el telepuerto Córdoba", coordinado por Cohen en el marco del PEC. Participaron de este seminario destacados arquitectos de nivel internacional y nacional quienes lideraron distintos talleres donde se elaboraron propuestas para llevar adelante el proyecto del telepuerto que había surgido como idea en el proceso del PEC. Este fue el puntapié inicial para la conformación del TIPU y los trabajos posteriores, con variaciones, siguieron este formato. Es decir que el debate e intercambio de ideas sigue siendo entre académicos, y específicamente entre arquitectos, pero orientado a generar propuestas y proyectos concretos a ser implementados por los gobiernos locales.

En el caso del Plan 2020 se incluyó a especialistas de otras disciplinas como la ingeniería y la biología y el debate se dio entre el equipo técnico que elaboró el plan y algunas reparticiones municipales. El diálogo con la ciudadanía estaba previsto a

partir del Consejo de Planificación Urbanística del cual existe escasa información para evaluar sus resultados. No obstante, se trató de una legitimación ex post.

En el IPLAM se observa una dinámica de trabajo similar, los estudios y propuestas de proyectos se elaboran desde el equipo técnico integrado principalmente por arquitectos y estudiantes universitarios (pasantes) y luego se ponen a consideración de la ciudadanía a través de diversos formatos (presentaciones públicas, desayunos de trabajo). La siguiente anécdota que relata Fernández describiendo una reunión vecinal desarrollada en Suiza en la que participó en calidad de observadora, releva los sentidos de la participación implícitos en su accionar que se traducen en las prácticas del IPLAM:

> fui a la reunión y me sorprendí,…no tenía el aspecto de motín que tienen las reuniones nuestras, que vos tiras un tema y te cuestionan hasta el tema, acá daban por hecho que habían decidido hacer una línea de transporte público de Francia a Ginebra porque muchísima gente vivía en Francia y trabajaba en Ginebra y tenían todos los días entrando miles de autos, que los iban a frenar e iban a tener que entrar sí o sí en transporte público, esa era la decisión digamos política, pero a partir de ahí los vecinos plantearon que a mí me tienen que hacer un cerco, a mí la puerta pero todo en un ambiente muy cordial, muy de vecinos llamémosle, anotaron todo lo que decían los vecinos, por supuesto les convidaron un vino como para hacer más suave la reunión,…a mí me dejó deslumbrada la civilidad con la que todo el mundo se ha portado, ha sido muy agradable, pero tiene que haber vecinos mucho más conflictivos, no me digas que todos son así, no, no, hay dos o tres pero esos no los invitaron, entonces dije ah con razón, pero es gente que está acostumbrada a la participación,…acá nadie está acostumbrado a la participación, (Elvira Fernández, entrevista con la autora, 14/2/2022)

La primera cuestión que aparece claramente es la dicotomía entre civilización y barbarie, entre quienes están acostumbrados a participar y lo hacen de manera amable, ordenada y los "bárbaros" que cuestionan todo y con quienes no se puede dialogar. Sin embargo, reconoce-sin leerlo de esa manera-que aún en el país civilizado se manipulan los espacios de participación. Es decir, se "suaviza" la conversación y se excluye a los vecinos conflictivos para que la construcción de consensos sea entre iguales, dejando el conflicto en los márgenes. En otra entrevista sostiene la validez de los mecanismos de participación para los proyectos urbanos potencialmente conflictivos, como un modo de "*ayudar a llegar a un buen puerto a la iniciativa*" (Elvira Fernández, entrevista realizada por Silvana Fernández, 6/04/2017). Entonces, la búsqueda de consensos mediante la participación ciuda-

dana aparece como necesaria sólo cuando se trata de asuntos potencialmente conflictivos. Además se acepta implícitamente que esa participación puede "acondicionarse", ser "conducida". Del mismo modo, se admite como válido que la decisión principal sobre el proyecto ya está tomada, y lo que se discute con los vecinos son los detalles de implementación.

Por consiguiente, la participación ciudadana queda reducida a la necesidad de asegurar la viabilidad de los proyectos urbanos cuya validez técnica ya ha sido debatida en otros ámbitos.

Por último, en el caso del IPLAM aparece reiteradamente la asociación entre participación ciudadana y transparencia, acceso a la información pública y rendición de cuentas de las decisiones públicas. Cabe remarcar que estos temas se presentan como una línea estratégica de trabajo que atraviesa, o debería atravesar, a toda la gestión municipal, aunque en la práctica no haya funcionado así. No obstante, es importante mencionarlo en tanto son nuevos sentidos que se relacionan con la participación ciudadana. Entonces, por ejemplo, se asocia la comunicación y difusión de los temas que trabaja el IPLAM como una forma de participación. Es decir que la mera difusión de las actividades es entendida como una forma de participación, como si garantizar la publicidad de lo realizado fuera suficiente para asegurar la participación. De algún modo, se podría decir que esto refuerza la idea de la participación como una legitimación ex post. Participar es informarse sobre las actividades y proyectos que desarrolla el IPLAM, la información no es presentada como una condición para la participación sino como un modo de participar. Ahora bien, en otra de las publicaciones en las que se presentan las líneas estratégicas para el desarrollo de la ciudad, la transparencia es asociada a la participación, la transparencia promueve la participación. Entonces ya no sería una forma de participar como se puede deducir de la anterior cita sino una manera de fomentar la participación. También se menciona a la rendición de cuentas y el control ciudadano como maneras de fortalecer la credibilidad del gobierno local.

En definitiva, estas referencias que emergen de manera reiterada, pero sin mucho desarrollo y un tanto contradictorias entre sí, parecieran ser más producto de la necesidad de pronunciarse públicamente sobre una agenda de temas ineludible que de un convencimiento acerca de la necesidad de asegurar condiciones de acceso a la información pública y rendición de cuentas para desarrollar procesos de planificación participativa. De hecho, si bien el IPLAM publicó varios documentos difundiendo sus propuestas y actividades realizadas, en la puesta en práctica de los espacios de participación se careció de mecanismos de acceso a la información sobre los asuntos tratados y los acuerdos alcanzados.

Por consiguiente, se podría concluir que el estilo de los planificadores post 2001 se asienta principalmente sobre el saber técnico proveniente de la arquitectura. Si bien ensaya formas de consulta con otros actores sociales, éstas son desarrolladas para legitimar lo ya definido técnicamente.

Conclusiones

Lo que muestran estos tres estilos es que las trayectorias formativas y laborales de los agentes planificadores han influido en la construcción de los mismos, marcando énfasis y prácticas ligadas a los recursos y modos de hacer disponibles en cada caso. Por ejemplo, el trabajo intensivo desde la academia que se observa en el primer y tercer grupo tiene que ver con los modos de trabajo aprendidos y disponibles para esos agentes; ligados a las destrezas valoradas en cada caso. El conocimiento experto sobre los problemas físico-espaciales en un caso o la habilidad para la articulación y el manejo de grupos en el otro (planificadores estratégicos).

Los tres estilos de planificación identificados ponen de relieve formas de planificar diversas tal como se ha analizado. Sin embargo, un factor emerge como constante en todo el período. La participación ciudadana no es tratada como un valor en sí misma asociado a la formación democrática de la voluntad política en los procesos de planificación urbana. Por el contrario, siempre está subordinada a otro fin. En el caso de la planificación estratégica se asocia a eficientizar el uso de los recursos públicos, promover el compromiso ciudadano en oposición a actitudes paternalistas, generar condiciones de gobernabilidad.

En las prácticas de los planificadores post 2001 se evidencia con mayor fuerza la relación entre participación y legitimación de acciones estatales. Es decir, en los discursos se reivindica la colaboración y construcción conjunta, pero los procedimientos legitiman acciones estatales ya tomadas. Más allá de la influencia de las trayectorias formativas y laborales de los planificadores, el contexto socio-político en el que se desempeñaron fue marcando cambios en las maneras en que se entiende el rol del Estado y de la ciudadanía y los obligó a posicionarse. A su vez, la influencia de los organismos internacionales y los think tanks también fue generando corrientes de opinión que impactaron en el ideario y las prácticas de los planificadores. Esta cuestión merece un análisis específico que deberá abordarse en futuros trabajos.

Bibliografía

Cohen, Alejandro (2009): Ajedrez urbano. Tres movimientos entre la Máquina de Dios y Wall Street. *Café de las Ciudades*, 8(78).

Cohen, Alejandro et al. (2011): *Plan Director de la ciudad de Córdoba. Bases para la formulación*. En, Instituto de Planificación y ordenamiento territorial, Las prácticas locales del urbanismo. Ciudades de llanura, Colegio de Arquitectos de la provincia de Córdoba.

Fernández Güell, José Miguel (2006): *Planificación Estratégica de Ciudades. Nuevos Instrumentos y procesos*, Editorial Reverté.

Foglia María Elena & Goytía Noemí (1989*): Los procesos de modernización en Córdoba,* FAUD.

Gené, Mariana (2019): *La rosca política. El oficio de armadores delante y detrás de escena (o el discreto encanto del toma y daca*) (segunda edición), Siglo XXI.

Givan, Rebecca; Roberts, Kenneth & Soule, Sarah (2010*): The diffusion of social movements. Actors, Mechanisms and political effects*. (Nueva York), Cambridge Press.

Instituto de Investigación y Formación en Administración Pública, Universidad Nacional de Córdoba (1991): *Gestión Urbana en ciudades intermedias seleccionadas de América Latina. El caso del municipio de la ciudad de Córdoba, proyecto ONU CEPAL,* Córdoba.

Instituto de Planificación del Área Metropolitana, Municipalidad de Córdoba (2015): Córdoba 2011-2015, Córdoba.

Instituto de Planificación del Área Metropolitana, Municipalidad de Córdoba (2019): Córdoba presente y futuro, Córdoba.

Jordán, Ricardo (1995, octubre): Entrevista en *Revista Ciudad y Desarrollo*, 2(5), 41-44.

Kalberg, Stephen (2011): La influencia pasada y presente de las visiones del mundo: Max Weber y el descuido de un concepto sociológico. *Revista Sociológica*, 26(74), 207-246.

La Serna, Carlos (1997): Nuevas Estrategias de gestión local. El caso del municipio de la ciudad de Córdoba. II Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Isla de Margarita, Venezuela.

Marianacci, Guillermo (1997, junio): Ciudad, Integración y Competitividad. *Revista Ciudad y Desarrollo*, 3(9), 4-9.

------ (2000): Descentralización y desarrollo económico local: Estudio de caso de la ciudad de Córdoba, Argentina. Proyecto CEPAL/GTZ.

Moore, Wilbert (1970): The professions: Roles and rules, Russel Sage.

Morán, María Luz (1996): Sociedad, cultura y política: Continuidad y novedad en el análisis cultural. Revista Zona Abierta, 77/78, 1-29.

Municipalidad de Córdoba (1996): Plan Estratégico para la ciudad de Córdoba (PEC), Córdoba.

Municipalidad de Córdoba, Secretaría de Desarrollo Urbano y Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (2008): Bases para el plan Director de la ciudad de Córdoba, Córdoba.

Reese, Eduardo (1994, agosto): Aspectos Metodológicos del Plan Estratégico para la ciudad de Córdoba. Revista Ciudad y Desarrollo, 1(1), 27-30.

Romanutti, Virginia (2022): Actores de la democracia: las trayectorias laborales de los difusores de procedimientos participativos de planificación urbana, XI Jornadas de Sociología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

------ (2019): La planificación urbana estratégica en Córdoba: ideas y valores predominantes", X Encuentro Interdisciplinario de ciencias sociales y humanas, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC, TOMO 3, 547-559.

Sánchez de Madariaga, Inés (2008): *Esquinas inteligentes. La ciudad y el urbanismo moderno*, Alianza Editorial.

Vainer, Carlos (2000): Patria, empresa y mercancía Notas sobre la estrategia discursiva del Planeamiento Urbano Estratégico. En A cidade do pensamento único. Desmanchando consensos, 75-103, Editora Vozes.

Venturini, Edgardo; Ávila, Víctor; Terreno, Cristian y Guardiola, María (2010): «Transformaciones urbano territoriales y sustentabilidad del desarrollo en la ciudad de Córdoba. 1910-2010». Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.

Entrevistas

Echavarría, Corina (2004): Entrevista realizada a Alejandro Cohen**,** director del TIPU, 25 de agosto.

Fernández, Silvana (2017): Entrevista realizada a Elvira Fernández, 6 de abril.

Romanutti, Virginia (2019): Entrevista realizada a Analía Nieva, Integrante equipo técnico PEC, Coordinadora general Pecba, 21 de mayo.

------ (2019b): Entrevista realizada a Guillermo Marianacci, Coordinador General del PEC, Subsecretario de Planificación Estratégica y Desarrollo Económico Pecba, 25 de noviembre.

------ (2021): Entrevista realizada a Catalina Molinatti, coordinadora eje Desarrollo Urbano PEC y Pecba, 15 de noviembre.

------ (2022a): Entrevista realizada a Cristian Nanzer, integrante del TIPU, 4 de febrero.

------ (2022b): Entrevista realizada a Elvira Fernández, directora IPLAM, 14 de febrero.

------ (2022c): Entrevista realizada a Adriana Menéndez, ex subdirectora de la Dirección de Urbanismo, 2 de marzo.

------ (2022d): Entrevista realizada a Eduardo Reese, Coordinador técnico PEC, 27 de diciembre.

El nuevo Banco de Entre Ríos como dispositivo para la expansión económica provincial durante el gobierno de Raúl Uranga

CÉSAR OSCAR ROSA
cesarosa6@gmail.com
Universidad Nacional de Entre Ríos

Resumen

Este trabajo analiza al Banco de Entre Ríos como Banco de fomento a la producción, especialmente la industrial, durante el gobierno del radical intransigente Raúl Uranga. Durante su mandato, ocurrido entre 1958 y 1962, el Estado provincial tuvo relativo éxito en el impulso de la inversión en actividades productivas. Para el logro de este objetivo, desde el gobierno provincial se propició la consolidación del Banco como la herramienta crediticia privilegiada para financiar el desarrollo provincial. El nuevo Banco de Entre Ríos, fundado en 1933 a partir de la fusión de los Bancos agrícolas de la provincia, tuvo en 1958 una modificación de su estatuto que afianzó su finalidad como promotor, organizador y orientador de créditos que fomentaran e incrementaran diversas actividades productivas realizadas en la provincia encaminando el desarrollo económico y la acumulación en el orden interno.

Las razones que hicieron necesaria esta institución fueron, primero, que los Bancos comerciales residentes en la provincia no se dedicaban a financiar a las industrias locales en particular, excepto en el corto plazo; y, segundo, la debilidad del mercado de capitales provincial que dificultaba el encuentro de capitales de riesgo para cualquier empresario innovador. Puede argumentarse, entonces, que las fallas o carencias de mercado obligaron al gobierno de Uranga a crear un instrumento financiero mixto para suplir estas deficiencias, que dificultaban la industrialización y el crecimiento económico provincial. En este sentido, el Banco de Entre Ríos se presentó como el dispositivo idóneo para estimular el desarrollo económico de Entre Ríos durante esta época.

Palabras clave: Banco de fomento / financiamiento / desarrollo / Entre Ríos / Uranga

Introducción

Con el triunfo de la Unión Cívica Radical Intransigente que llevó a Arturo Frondizi a la presidencia de la nación, asumió el gobierno de Entre Ríos para el período 1958-1962 la fórmula integrada por los también radicales intransigentes Raúl Lucio Uranga y Julio C. J. Fernández. El flamante gobernador presentó durante la campaña electoral su "Plan de gobierno para un millón de entrerrianos" que prometía ubicar a Entre Ríos entre las provincias más desarrolladas del país. De esta plataforma electoral que contenía un amplio plan de metas para su futuro gobierno, Uranga personalmente destacaría tres que serían fundamentales para su administración y que se concebían entrelazadas: la colonización agrícola, la construcción de una infraestructura vial y la industrialización de la provincia.

Si bien por separadas cada meta apuntaba al desarrollo y modernización de la provincia, en conjunto tenían una finalidad urgente para el momento, que Entre Ríos no continuara perdiendo peso relativo en el plano nacional, no sólo por la pérdida de su población debida a una continua emigración de entrerrianos que ensanchaba la brecha demográfica con las áreas más desarrolladas del país, sino también por una estructura económica poco desarrollada que no podía retener a las nuevas generaciones de entrerrianos.

Como parte del partido, Raúl Uranga apoyó decididamente el programa desarrollista sostenido por Arturo Frondizi y Rogelio Frigerio. Según el gobernador, el programa del gobierno central había sido adecuado al contexto de la realidad entrerriana a partir de la firme convicción sobre la importancia de la implementación de determinadas políticas públicas que debían ser realizadas bajo el paradigma del desarrollo.

En este sentido, dentro del equipo de gobierno de Uranga prevaleció la idea que la economía de Entre Ríos, para crecer de una manera sostenida, requeriría de un impulso modernizador que provendría fundamentalmente del Estado provincial. Se suponía que su principal responsabilidad sería fomentar una transformación de la estructura económica entrerriana que permitiera romper la inercia del bajo rendimiento económico. Bajo esta premisa, desde el gobierno provincial se promovió el impulso de la industrialización en la región, la construcción de obras públicas (escuelas, hospitales, comisarias), la pavimentación de caminos, la provisión de energía eléctrica y la tecnificación agropecuaria, inyectando liquidez a su economía mediante el Banco de Entre Ríos.

Para Uranga y su equipo de gobierno la modernización de la provincia consistía primordialmente en su transformación de provincia agropecuaria en industrial,

realizándose durante su administración ingentes esfuerzos para la concreción de este fin, y llevando a cabo una intensa labor para instalar en Entre Ríos todas las empresas industriales que fueran posibles.

Según palabras de Uranga, para que la provincia "dejara de ser una colonia de Santa Fe y Buenos Aires" se debía procurar que las grandes masas de materia prima que se producían en Entre Ríos y que salían hacia esas provincias para ser transformadas en artículos manufacturados que luego los consumidores entrerrianos debían adquirir en condiciones onerosas, se manufacturaran en el territorio provincial.

Durante el gobierno de Uranga se implementó como política de Estado un decidido apoyo al desarrollo industrial provincial para impulsar la producción de riqueza en el territorio, fomentar la creación de fuentes permanentes de trabajo para los jóvenes y capitalizar la provincia disminuyendo el constante drenaje de los recursos que se invertían en adquirir manufacturas que, con una industria local "sana y moderna", podrían fabricarse en suelo entrerriano. Por otra parte, con este proyecto, también se buscaba alentar la formación de una verdadera clase dirigente empresaria que viviera en la provincia y que fuera capaz de dirigir un movimiento de expansión económica que produjera la elevación de los niveles generales de vida.

En síntesis, el gobernador proyectaba desencadenar un ciclo económico virtuoso que comenzaría con la industrialización de las riquezas de la provincia y terminaría con la consiguiente capitalización de toda su economía. Para esto había que edificar una economía provincial menos dependiente de las "provincias manufactureras", que fuera generadora de trabajo productivo y propiciadora de un robusto mercado interno provincial.

Para satisfacer las exigencias de esta política se previó en la Ley de Presupuesto para 1959 una serie de planes entre los que destacaban el "Plan de promoción industrial", el "Plan de fomento de energía eléctrica", el "Plan vial", el "Plan de construcción de viviendas" y el "Plan de reactivación económica" entre otros. Mediante la ley que preveían estos planes, se asignaban los recursos necesarios para asegurar el normal desenvolvimiento financiero de estas futuras realizaciones.

En efecto, estos planes que formaban parte de un programa de desarrollo más amplio para la provincia requirieron de una política crediticia que tendría al Banco de Entre Ríos como proveedor privilegiado de créditos para financiar el desarrollo provincial. A partir de la reforma del estatuto del Banco en 1958, y en simultáneo con otros tipos de préstamos proyectados que en ese año todavía no concedía, se abrió una gran sección de crédito industrial a largos plazos y bajo interés.

Esta política financiera basada en una estrategia de crédito a largo plazo destinada al crecimiento productivo tenía sustento en la convicción de Uranga y su equipo de gobierno en que el aumento de la tasa de inversión pública constituía la clave del despegue económico entrerriano, y que el dispositivo idóneo para el despliegue de esta política era un Banco de Entre Ríos renovado en sus funciones a partir de la reforma de su estatuto.

La creación del Banco de Entre Ríos y la renovación de su estatuto en 1958

Excede los límites de este trabajo hacer un recorrido exhaustivo de las sucesivas etapas históricas, económicas y legales de las distintas instituciones de crédito bancario que existieron en la provincia de Entre Ríos como antecedentes del renovado Banco de Entre Ríos de 1958, concebido como el dispositivo crediticio privilegiado del gobierno de Raúl Uranga para financiar los planes que impulsarían un relativo crecimiento económico de la Entre Ríos de aquella época. Sí cabe mencionar que el Banco de Entre Ríos Sociedad de Economía Mixta fue fundado, luego de un pronunciado período de gestación, por la Ley 2949 de mayo de 1933 por impulso del gobernador de entonces, el radical Luis Lorenzo Etchevehere y de un grupo de activos colaboradores entre el que destacaba su joven Ministro de Hacienda, Justicia e Instrucción Pública, el también radical Bernardino Horne, redactor del proyecto de Ley 2949 en el que proponía un Banco provincial mixto que concediera créditos a la producción.

Etchevehere, en el mensaje elevado a la Legislatura para su consideración del proyecto de ley de creación del Banco de Entre Ríos, recordaba que este era un viejo anhelo público, especialmente referido a la necesidad de satisfacer el crédito a “los agrarios”. Sin embargo, Etchevehere aclaraba que, como cabeza del ejecutivo, había vacilado entre la opción de dar al establecimiento un carácter amplio y general o el de circunscribirlo a servir a los intereses agrarios; optando, al fin, por la primera opción, aunque dentro del propósito de dar acentuada preferencia al crédito agrícola.

Durante el debate sobre el proyecto de ley realizado en la Cámara de Senadores se formó una Comisión defensora del proyecto del Ejecutivo que concluyó que una institución como la proyectada debería tener dos grandes fines: primero, regular la tasa de interés, a fin de que las actividades económicas no se vieran agobiadas por el préstamo particular, que más atento a su beneficio que al interés social aprove-

chaba las circunstancias críticas para aumentar sus ganancias; y, segundo, promover racionalmente la producción, la industria y el comercio.

Al considerarse en general, el proyecto fue aprobado, destacándose que el objetivo no era dar vida a un Banco comercial más, sino a un establecimiento capaz de impulsar racionalmente el desenvolvimiento de la riqueza entrerriana, y que fuera de carácter mixto con predominio del Estado en el Directorio. El debate particular dio lugar a una discusión sobre la constitución del Directorio, dado que había legisladores que sostenían que la preeminencia debía corresponder a los accionistas particulares y no al Estado.

Estuvo presente e intervino en el debate Bernardino Horne quien remarcó que una de las necesidades más urgentes de la provincia era la fusión de los numerosos Bancos agrícolas, mixtos o regionales existentes en Entre Ríos en una única institución. Según Horne, esta dispersión bancaria señalaba que Entre Ríos no tenía un sistema bancario ordenado, uniforme, siendo la necesidad de la hora la concentración de "nuestros banquitos" en un solo organismo, para lograr así una dirección especializada en el progreso de la campaña entrerriana.

Según Horne, el Banco que se proyectaba además de tener las características de fomentador del espíritu de empresa y propulsor del comercio y de la industria, poseía otra que le imprimía un carácter especial y particular: tendía a defender al pequeño productor, otorgando créditos agrícolas, que era uno de los problemas más importantes de una economía agraria como la entrerriana.

Con este trasfondo institucional y bajo las premisas enunciadas por Horne nace el 27 de junio de 1935 en la ciudad de Paraná el Banco de Entre Ríos. Esta creación no era privativa de Entre Ríos, en otras provincias también se fundaban en la misma época instituciones financieras orientadas a la promoción económica, al unísono se fundaba en mayo del mismo año el Banco Central de la República Argentina. A su vez, este fenómeno no se circunscribía a la Argentina, sino que se extendía por América Latina donde, en la década del '30 del siglo XX, se inicia una expansión de bancos cuyo propósito era impulsar la producción en diversos sectores económicos. La creación de estas instituciones financieras encontraba su motivo en la crisis mundial de 1929 y la consecuente recesión que indujo a gobiernos de países de la región a asumir un papel activo en el fomento y financiación de la producción.

Durante esa época, y posteriormente durante la segunda guerra mundial, se interrumpe el flujo del comercio de bienes manufacturados hacia América Latina y se plantean nuevas estrategias de desarrollo "hacia adentro" con las políticas de sustitución de importaciones, que se extienden y profundizan, en algunos países de la región, durante las décadas del cincuenta y sesenta. A partir de la década del cin-

cuenta se dio inicio a una segunda etapa en la creación de Bancos de fomento para el impulso del desarrollo, esta vez, acompañados por organismos financieros multilaterales, creando instituciones financieras de desarrollo más pequeñas y flexibles que actuaban como una suerte de "fraccionadoras de grandes créditos".

El perfil de estas instituciones, en la década de 1950, adoptaba la forma que le daba una orientación diríase casi exclusiva hacia la atención de sus fines de desarrollo; donde sus acciones se enmarcaban dentro de una concepción del fomento asociadas a estrategias de crédito a largo plazo y a tasas de interés de niveles insuficientes para cubrir costos, y dirigidas a segmentos que tradicionalmente no habían tenido acceso al crédito bancario comercial. Eran instrumentos financieros orientados hacia una clientela inicialmente propia, pero de la que se esperaba que pudiera relacionarse luego con la banca comercial tradicional.

En este contexto, en la visión gerencial del Banco de Entre Ríos de mediados del siglo XX, la acción del crédito bancario, por su gravitación en la producción, el consumo y los precios, debía conferir al Banco y a sus sucursales, intermediarios en el tráfico de dinero, un lugar de preferencia dentro del cuadro económico general del Estado provincial, no debiendo ocultar su predilección por la función social del crédito. Estos directivos, dentro de la misma cobertura legal del sistema bancario central, diferenciaban su modus operandi de la banca comercial, haciendo del crédito un servicio público y no la mera compraventa de dinero por precio. Preferían el préstamo promocional, el que consideraban que activaba y fomentaba la producción y la creación de riqueza, por más que ello significara más plazo y menor interés.

En noviembre de 1958, y ya siendo gobernador de Entre Ríos el ucrista Raúl Uranga, nuevas y trascendentales modificaciones fueron introducidas en la Carta Orgánica del Banco de Entre Ríos mediante la sanción de la Ley 4120. Con ella el Banco quedó en posesión del instrumento legal que ampliaba sus posibilidades futuras. El Banco continuaba con su antigua estructura de sociedad económica mixta, pero ahora era definido como el agente financiero privilegiado del gobierno provincial. Se erigió como la caja obligada para el depósito de las rentas fiscales de la provincia, de todas las reparticiones públicas provinciales y de sus instituciones autárquicas, además de recibir los depósitos judiciales.

La ley fijaba los fines del Banco en la promoción, organización y orientación de los créditos destinados al fomento e incremento de los sectores agropecuario, comercial, minero y, particularmente, industrial. Además creaba, mediante una sección especial, el servicio de préstamos hipotecarios para el fomento de granjas y construcción de viviendas rurales y urbanas. Por otra parte, centralizaba toda ope-

ración correspondiente al giro bancario realizado por sociedades comerciales, empresas o personas que hubiesen obtenido concesiones del Estado provincial. La provincia respondía directamente por los depósitos recibidos por el Banco y garantizaba las operaciones realizadas entre este y el Banco Central.

Entre las modificaciones introducidas merece destacarse, por su importancia, el aumento del capital del Banco a $200.000.000 moneda nacional divididas en veinte series de acciones de $10.000.000 m/n cada una que serían aportados, una mitad por el Estado provincial y la otra mitad por los capitales privados que quisieran adherirse, debiendo el Poder Ejecutivo provincial, de acuerdo con el Directorio del Banco, resolver sobre la oportunidad en que habrían de emitirse cada una de las series.

El aporte del Estado estaba representado, en cada una de las series emitidas, por un bono indivisible e intransferible que sería realizado en la forma convenida entre el Poder Ejecutivo provincial y el Directorio del Banco. El aporte del capital privado debía hacerse por suscripción pública en acciones individuales de $100 m/n, cada una cuyas condiciones de emisión y pago serían fijadas por el Directorio del Banco.

Los títulos de acciones serían nominales, transferibles por constancia en el mismo título, que debería inscribirse en el registro de accionistas del Banco. Estas acciones estarían libres de todo impuesto provincial creado o de creación futura, y sus títulos serían aceptados por el gobierno de la provincia y sus reparticiones como garantía de contratos o en depósito de licitaciones.

Incluso antes de la sanción de la ley 4120 se firmó un convenio entre el Ministro de Hacienda y Economía, en representación del gobierno de la provincia y el Dr. Jorge Ferreira Bertozzi, quien, como presidente del Banco, actuaba en nombre y representación del Directorio del Banco de Entre Ríos, con el fin de determinar la forma de integración del aporte de capital suscripto por la provincia y que correspondía a la cuarta serie de acciones emitidas por el Banco de Entre Ríos, según lo dispuesto por el gobierno provincial.

En efecto, en febrero de 1958, el mes en que se realizaron las elecciones, el Directorio del Banco fijaba su capital en $50.000.000 m/n, divididos en cinco series de $10.000.000 m/n cada uno que serían aportados en mitades iguales por el Estado provincial y por capitales privados. Íntegramente suscriptas la primera, segunda y tercera serie, se proyectaba la emisión de la cuarta.

En abril de 1959, se autoriza al Banco a emitir la quinta serie de acciones de dicha institución por valor nominal de $10.000.000 m/n. La emisión de la quinta serie respondía al mismo propósito que las emisiones anteriores: incrementar el

capital integrado del Banco, lo que le permitiría aumentar sus actividades a fin de satisfacer progresivamente los requerimientos de créditos al comercio y explotaciones agropecuarias en la provincia y, especialmente, a la industria en cuyo resurgimiento el gobierno de Uranga confiaba, en primer término, para el restablecimiento de la economía misma. De esta manera, la ampliación del capital del Banco era considerada una necesidad cuya concreción justificaba la inmediata contribución financiera del erario de la provincia.

La nueva Carta Orgánica del Banco de Entre Ríos era indispensable también para posibilitar la concreción del programa inmediato de inversiones en activos fijos, es decir, para la instalación de nuevas sucursales del Banco en localidades que carecían de servicio bancario, para la construcción de nuevos edificios para filiales que funcionaban en locales inadecuados y para la concreción de planes de mecanización del sistema bancario, cualidad que, según entendían los funcionarios de gobierno y el Directorio del Banco, toda provincia desarrollada debía tener.

Pero sin duda, lo más importante fue la ampliación del servicio de créditos destinados al fomento industrial con el propósito de apoyar el incremento de las medianas y pequeñas industrias que elaboraran materia prima producida en la provincia. Estos créditos tendrían plazos intermedios y largos e intereses más bajos que los corrientes, tratando de lograr con estas disposiciones un ciclo de servicios mejor y más completo que traería como lógica consecuencia, como aseguraban Uranga y el Directorio del Banco, el logro de una mayor producción.

Con el propósito de estimular y promover mediante préstamos de fomento la radicación e incremento de plantas industriales en la provincia fue suscripto un convenio entre el Poder Ejecutivo provincial y el Banco de Entre Ríos que establecía que el gobierno depositaría en una cuenta corriente especial denominada “Préstamos de Fomento Industrial” una suma inicial de $10.000.000 m/n (suma que se incrementaría con el tiempo) que se emplearía a la atención de los créditos a la industria otorgados por el Poder Ejecutivo. En el convenio se estipulaba que el Banco ejercería la función de administrador de los fondos destinados a ese propósito, función de una importancia que resulta obvio destacar.

De acuerdo al convenio, el Banco estaba facultado para recibir las solicitudes de los interesados y darles traslado al Superior Gobierno de la Provincia que era quien resolvía, en todos los casos, sobre los pedidos efectuados. En efecto, en todos los casos, los créditos eran concedidos mediante decretos del Poder Ejecutivo que establecía el plazo, la garantía y todas las condiciones a las que debían ajustarse las operaciones. Todo pedido de renovación parcial, íntegra o facilidad de cualquier otra naturaleza que el deudor presentara para el plazo de la deuda sería considerado y

resuelto por el gobierno, cuya autorización se haría mediante un nuevo decreto. Las sumas que ingresaran al Banco en concepto de amortizaciones serían acreditadas en la cuenta "Préstamos de Fomento Industrial" para posibilitar nuevos créditos a las industrias consideradas "sanas".

En el transcurso de todo su gobierno se exhortó al capital privado para que se volcase a la industria, prometiendo todas las garantías, facilidades y asistencia técnica para su mejor desenvolvimiento. Con el tiempo, el gobierno de Uranga también apoyó las gestiones de los industriales entrerrianos ante el Banco Industrial de la nación, se los liberó de impuestos por largos períodos y se llegó a vincular el capital del Estado a empresas mixtas cuando el volumen de las mismas así lo aconsejaran.

Competía al Banco recabar la presentación de balances o manifestaciones de bienes y referencias, formando un conjunto de antecedentes que ayudaran al gobierno, conjuntamente con los demás elementos de juicio que obtenía directamente, a adoptar las resoluciones sobre créditos solicitados.

Veamos algunos ejemplos de concesión de créditos por parte del Superior Gobierno de la provincia, por intermedio del Banco de Entre Ríos, para industrias, talleres y manufacturas entrerrianas.

Hacia finales de 1958, el paranaense Luis Alberto Barca Peñaloza solicita y consigue la garantía del gobierno de la provincia para una operación de crédito ante el Banco de Entre Ríos. En el decreto de concesión del crédito se aclaraba que el concurrente estaba instalado en Paraná con una fábrica de máquinas rectilíneas industriales para tejidos de punto, y que la patente industrial de la marca de sus productos "Velotex" estaba registrada. También se aclaraba que la producción al momento del pedido del crédito era reducida debido a los medios y condiciones en que se desarrollaba su industria, sin local adecuado, con maquinaria insuficiente y carente de capital circulante.

En este punto, habría que aclarar que todo pedido de crédito era minuciosamente analizado, e investigado todo solicitante. La investigación técnica era llevada a cabo por la Dirección de Industria y Energía que, en este caso, confirmó que la actividad de Peñaloza tenía perspectivas promisorias ya que la fabricación de máquinas rectilíneas automáticas para tejidos de punto era de calidad, lo que era confirmado por el buen rendimiento que habían tenido. Se destacaba como dato determinante para la concesión del crédito la colocación segura de las unidades, ya que su venta estaba asegurada en la mayoría de los casos antes de su fabricación. Por estos motivos, se concedió a Barca Peñaloza un crédito de $200.000 m/n con amortizaciones de un 10% trimestral y un 10% anual.

Como señalara insistentemente Uranga, su gobierno alentaría la iniciativa privada y buscaría vincular al Ejecutivo provincial a las empresas que lo necesitaran, pero fundamentalmente impulsaría una industrialización que apuntaría a dar valor agregado a las materias primas vernáculas. Por ejemplo, en octubre de 1959 se solicita un préstamo de $90.000 m/n para la instalación de una fábrica de jabón duro en Rosario del Tala, cabecera del departamento Tala. En la fabricación del jabón estaba planificado utilizar como materia prima sebo de vacunos y equinos, muy abundantes en la zona, industrializándose así una materia prima local que por entonces se enviaba en gran parte fuera de la provincia. Como era costumbre en estos decretos, se preveía que la fábrica sería una fuente de trabajo en una localidad que, posiblemente por su condición de mediterránea y por estar en medio de una vasta zona ganadera, no ofrecía mayores posibilidades de ocupación de mano de obra.

Los ejemplos de utilización de materia prima local para su industrialización pueden extenderse hacia diversas zonas de la provincia durante todo el mandato de Uranga. En enero de 1959 Pedro Schumacher, de la localidad de Conscripto Bernardi, departamento Federal, solicita al Superior Gobierno de la provincia, el aval para una operación de crédito en el Banco de Entre Ríos por valor de $200.000 m/n para ampliar su fábrica de crin vegetal establecida en esa localidad. Según la información producida por la Dirección de Industria y Energía, interesaba otorgar el crédito ya que la empresa contaba con máquinas y elementos técnicos adecuados para la elaboración de fibra caranday (de múltiples usos, desde la fabricación de bolsas de arpillera hasta suelas de alpargatas), producto de mayor precio que la crin vegetal a cuya elaboración se dedicaba hasta entonces. El mismo ejemplo se reproduce en Las Garzas, departamento La Paz, donde también se solicita el aval del gobierno para una operación de crédito ante el Banco de Entre Ríos para otra fábrica de crin vegetal, que en este caso recién se estaba montando.

Estas operaciones de crédito fueron constantes durante el gobierno de Uranga; un sintético repaso por algunos de los cientos de decretos sancionados por Uranga nos da una prueba de ello. El 9 de enero de 1960 decreta la concesión de un crédito de $1.500.000 m/n para una sociedad de responsabilidad limitada que operaba en La Paz; el 27 de enero del mismo año se concede, como siempre por decreto, un crédito de $2.000.000 a una fábrica de yeso; el 30 de enero se da un crédito de $1.000.000 a la cooperativa de electricidad de Villa Larroque; el mismo día se otorga un crédito de $600.000 destinado a la compra de un inmueble destinado a una fábrica de trapos de piso y bolsas de harina; el 16 de febrero se concede $1.500.000 a la Federación de Cooperativas para explotar una fábrica de manteca en Basavilbaso; el 23 de marzo se concede por $8.000.000, a 5 años de plazo, a una empresa

metalúrgica; el 22 de abril se otorga un crédito de $4.000.0000 para comprar terreno, maquinarias, etc. para una planta destinada a elaborar oxígeno. En fin, se entregan millones de pesos a diversas empresas luego que el Poder Ejecutivo depositara en la cuenta especial "Préstamos de Fomento Industrial" el dinero destinado a créditos.

En virtud de otro convenio concertado con el Superior Gobierno de la provincia, el Banco actuaba como administrador de los fondos que, según lo dispuesto por los decretos 5705 y 5706 del 30 de septiembre de 1959, el gobierno destinaba al plan de pavimentación, repavimentación o enripiado de caminos provinciales o de las calles públicas de las comunas de la provincia.

En tal sentido, el gobierno fijó para lo que restaba del año la suma de $ 20.700.000 m/n (suma que sería incrementada en los años posteriores), efectuándose esos trabajos en varias localidades de la provincia, lo que permitió dar resolución a dos metas del gobierno de Uranga: a la vez que se solucionaba un problema de vital importancia como la falta de caminos pavimentados, se proporcionaba abundante mano de obra que mejoraban las condiciones económicas de muchos hogares modestos de la provincia.

Conclusión

La idea de que el aumento de la tasa de inversión pública en producción e infraestructura constituía el secreto del despegue económico provincial se consolidó durante la época del gobierno de Uranga, al igual que la idea de que el Estado provincial debía operar como una agencia de desarrollo en determinados sectores estratégicos, utilizando como dispositivo privilegiado al renovado Banco de Entre Ríos como banca de desarrollo que fomentaría varias ramas de la actividad económica y el despegue de muchas nuevas empresas en la provincia.

El gobierno entrerriano inaugurado en 1958 estaba seriamente preocupado por ofrecer a los habitantes de la provincia oportunidades de mejora de su calidad de vida y entendía que si las localidades que conformaban Entre Ríos no crecían se estancaban. Siendo imperativo el crecimiento económico para impulsar el desarrollo en la provincia y constatando los obstáculos para la formación y el pleno desarrollo de un mercado financiero local, quedó en evidencia la importancia de una institución oficial de fomento a la producción como el Banco de Entre Ríos que focalizaría sus esfuerzos en la modernización económica condensada en la industrialización de una provincia agropecuaria.

Si bien la creación del Banco de Entre Ríos data del año 1933, tiempo de profunda crisis económica, la modificación de su estatuto en noviembre de 1958 fue tomado por la Asamblea de Accionistas, su Directorio y el gobierno provincial como una segunda fundación. La recreación de esta institución fue tarea del gobierno que ocupó el Estado provincial en aquella época y su rediseño no contuvo una decisión sólo económica sino una básicamente política.

Las razones de esta revitalización del Banco pueden encontrarse en la exigüidad del mercado de capitales de la región que dificultaba el encuentro de capitales de riesgo para los empresarios y emprendedores de cualquier empresa novedosa, especialmente las industriales. Por otro lado, los pocos Bancos comerciales existentes en la provincia no solían financiar las industrias excepto en el corto plazo; en el largo, consideraban que el nivel de riesgo era lo suficientemente elevado al punto que hacían peligrar la buena salud, y hasta la existencia, de sus Bancos.

Si el Banco de Entre Ríos, pieza clave para la realización de los proyectos de desarrollo económico, fue un resultado de la política y estuvo determinado por la naturaleza y los contenidos de las políticas públicas del gobierno de Uranga, entonces puede comprenderse su expansión al ritmo mismo de la ampliación de la agenda de la política industrialista y productiva de Uranga.

Bajo este designio expansivo, se consideraba que el gobierno de la provincia cumplía una obra de incalculable beneficio para sus habitantes y el Banco de Entre Ríos una función con la que contribuía al logro del desarrollo, especialmente el industrial, que tanto necesitaba la provincia y, por ende, la nación, para conquistar su independencia económica.

Bibliografía

Calderón Alcas, Romy (2005): *La banca de desarrollo en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, Naciones Unidas/CEPAL.

Gianello, Leoncio (1979): "Desde la Revolución de 1930 hasta la deposición del Presidente Castillo (1943)": *Historia de Entre Ríos*, Tomo III, Paraná, Arozena Editores.

Belini, Claudio y Korol, Juan Carlos (2020): *Historia económica de la Argentina en los siglos XX y XXI*, Bs. As., Siglo Veintiuno editores.

Gerchunoff, Pablo y Llach, Lucas (1998): *El ciclo de la ilusión y el desencanto. Un siglo de políticas económicas argentinas*, Bs. As., Ariel.

Reula, Filiberto (1971): *Historia de Entre Ríos*, Tomo III, Santa Fe, Editorial Castellví.

Rougier, Marcelo (2011): *La banca de desarrollo en América Latina. Luces y sombras en la industrialización de la región*, Bs. As., FCE.

Rougier, Marcelo y Odisio, Juan (2017): *"Argentina será industrial o no cumplirá sus destinos". Las ideas sobre el desarrollo nacional (1914-1980)*, Bs. As., Imago Mundi.

Procesos de formación estatal en la periferia: rastreando la autonomía estatal

LUCIANO MORETTI
luciano.moretti3@gmail.com
IHUCSO-UNL-FCJS

Resumen

El ascenso económico y político de China en la jerarquía de riqueza al interior del sistema-mundo capitalista ha generado múltiples interpretaciones sobre este fenómeno que no tiene antecedentes en la historia de la economía-mundo capitalista.

El Estado, y el Partido Comunista de China, constituyen dos de los elementos claves para comprender el desarrollo económico reciente de China. El PCCh sostiene que el país es una economía de mercado con características chinas. Estas características refieren a las particularidades institucionales milenarias de su civilización. Es debido a esto que en los últimos años han proliferado diversos trabajos sobre los orígenes sociales del Estado en China, resaltando aquella continuidad entre el período imperial y post-1949. En este trabajo aportamos a este debate recuperando el concepto de modo de producción asiático elaborado por Marx para dar cuenta de la singularidad del proceso de desarrollo chino.

Palabras clave: China / Modo de producción asiático / origen social del Estado

La anomalía China

En el año 2021 el Partido Comunista de China celebró sus 100 años de existencia, no fue una celebración nostálgica sobre un pasado glorioso de revolución, sino la afirmación de un presente y un futuro de éxitos en los campos económicos, tecnológicos, militares, avances sociales y expansión geopolítica. Previamente, en 2019, había celebrado 70 años de la fundación de la República Popular de China, y en conjunto, 70 años ininterrumpidos de gobierno en manos del PCCh, de los cuales 27 estuvieron marcados por el liderazgo de Mao Tse Tung (1893-1976) y el resto abarcan el período que se conoce como "Reforma y apertura" impulsado por el padre del milagro económico chino, Deng Xiaoping.

El primer período estuvo marcado a nivel político por la reconstrucción del aparato estatal, la puesta en marcha de los primeros planes quinquenales para robustecer el sector agrícola y desarrollar la industria nacional. En el sector rural, luego de la reforma agraria y la colectivización, predominaron las llamadas "Comunas Populares" que funcionaban como las unidades de gestión de la producción en el campo, mientras que, en las ciudades, se crearon grandes conglomerados de empresas estatales, encargados de la producción manufacturera. El Estado, mediante la planificación centralizada de la economía de inspiración soviética, desplegaba sus capacidades gerenciales totales sobre la economía, pero también sobre las ideas y sobre los individuos.

Durante el período de la "Reforma y Apertura" se redirecciona la política estatal hacia objetivos económicos más pragmáticos, los elementos ideológicos pierden peso, y se abandona la lucha de clases y la línea de masas como métodos de dirección del Partido para modernizar la sociedad. El centro de la política estatal se redireccionó hacia las cuatro grandes reformas en el campo, la industria, el ejército y la educación. El Estado toma la decisión de restaurar la economía de mercado (con especial éxito en el sector agrario), a la que se denomina "socialista", concepto que luego se complementa con la idea de "las características chinas". Además, se fomentó la industrialización de las zonas agrarias mediante el fomento al capital privado local de las empresas de municipios y comunas que, rápidamente, se incorporaron como productoras de manufacturas tanto para el mercado nacional como internacional. Esto permitiría, por primera vez en la historia de China, la ruptura de la economía familiar campesina "liberando" el trabajo agrario excedente para colocarlo a disposición del mercado de trabajo (Huang, 1990). Al mismo tiempo, comienzan las primeras experiencias con las llamadas "zonas especiales" en algunas ciudades costeras que se abrían a los mercados internacionales para recibir inversión

extranjera directa. El experimento fue un éxito en términos de crecimiento económico y rápidamente se fue expandiendo hacia otras regiones. Posteriormente, se reformarán las grandes empresas estatales, una parte de las cuales se privatizaría. En todo este proceso fue clave la relación con las empresas trasnacionales norteamericanas y la relación con el gobierno de los EE.UU. que en la década de los 90 otorgó el status de nación más favorecida, impulsando el comercio bilateral entre ambos países (Hung, 2020).

Es de resaltar que, durante todo este período, el Estado retuvo el control de sectores claves de la economía bajo su poder directo, el sector bancario, el financiero, grandes corporaciones de alimentos, hidrocarburos, metalurgia, comunicaciones, incluso llegando a desarrollar su propia red de internet "desconectada" parcialmente de la red global controlada por los monopolios de occidente. Los planes quinquenales continúan siendo la guía del desarrollo y la modernización de la economía y la sociedad china. Durante el gobierno del actual presidente Xi Jinping se tomaron medidas que demuestran la capacidad de gerenciamiento y disciplinamiento que retiene el Estado sobre los grandes capitales, por ejemplo, mediante la nueva regulación sobre las empresas de tecnología cuyo caso más resonante fue el del monopolio Ali Baba del empresario Jack Ma. Esta capacidad también se expresa en el control sobre el sector financiero y en el direccionamiento de grandes capitales a escala global, el Estado tiene la capacidad de "sugerir" la fusión de grandes conglomerados, u organizarlos de tal manera que no compitan entre sí.

Efectivamente el modelo de desarrollo chino presenta particularidades que algunos denominan socialistas (Deng), otros catalogan como capitalismo monopolista de Estado o capitalismo de Estado (McNally, 2013; ten Brink, 2011), colectivismo burocratismo (Wittfogel, 1960) economía de no mercado (Miranda, 2018), Estado movilizado global (Ye, 2020). Todas estas perspectivas resaltan el papel que desempeñó el Estado en el desarrollo de instituciones de mercado eficientes para garantizar el crecimiento económico y el desarrollo de China. Sin embargo, quedan dos preguntas sin responder ¿Por qué el Estado en China puede realizar estas acciones? ¿Por qué China tuvo éxito y logró romper con su posición periférica mientras que la mayoría de los Estados periféricos fracasaron? Creemos que estas preguntas requieren de un abordaje de las llamadas "características chinas", combinando elementos de análisis sistémicos y de formación estatal. La idea de este apartado es dar cuenta del proceso por el cual el poder político en China se ejerce a través de un Estado semi gerencial. Es decir, rastrear de donde proviene la capacidad que le permite controlar el proceso de crecimiento y desarrollo eco-

nómico disciplinando al capital, tanto extranjero como local, mediante el predominio del Estado.

Es a este fenómeno particular al que designamos como Estado contrincante semiperiferico. El Estado contrincante semi-periférico chino se caracteriza por dos elementos, la autonomía geopolítica en el plano externo, y su predominio frente a los actores capitalistas internos. Este segundo elemento le permite cumplir tareas de gerenciamiento de la economía, disciplinando al capital, y orientando su sendero de acumulación, su patrón de desarrollo tecnológico y su inserción global (Ye, 2019; Huang, 2008). El Estado ejerce un control directo sobre sectores importantes del aparato económico, a través de las empresas estatales, y de poderosas agencias de planificación y regulación (Hu et al., 2018). De acuerdo a los documentos oficiales del PCCh, China es hoy una economía de mercado socialista con características chinas, estas características refieren a esta supremacía del poder político por sobre el poder económico.

La posición semi-periférica se desprende de la posición intermedia que ocupa China en la jerarquía global. Con el término intermedio hacemos referencia a tres dimensiones, en primer lugar, a que la semiperiferia representa un conjunto de países que comúnmente se denominan en "vías de desarrollo" (Wallerstein), en segundo lugar, que se corresponde con los niveles de ingresos de países medios (entre 7000 y 25000 dólares per cápita), y en tercer lugar, a que ocupa una posición intermediaria en términos de la apropiación de excedente en la economía mundo capitalista (extrae excedente de la periferia y exporta trabajo excedente hacia el centro). En general, los países de la semiperiferia se definen como aquellos que cuentan con los recursos de poder suficientes para resistir ser periferalizados, pero carecen del poder para desplazarse hacia el centro. El caso de China parece presentar un conjunto de elementos (sistémicos e internos) que le permiten desafiar la posición del centro sistémico. De allí la adjetivación de contrincante.

¿Son características que se desprenden del legado revolucionario de 1949? o, ¿debemos rastrear estas características en la historia de la construcción estatal china? A nuestro entender, estas dos tradiciones o legados se entroncan para generar un patrón de construcción estatal particular que da origen al Estado contrincante semiperiferico.

Desde su fundación alrededor del año 200 a.C., el Estado burocrático y el gobierno imperial chino se mantuvieron recipientes durante más de dos mil años, hasta su caída a principios del siglo XX. (Yuhua Wang pp 23) (Stasavage, 2020; Wong, 1998; Huang y Kang, 2022). Dado que una de las características fundamentales de nuestro concepto de Estado contrincante semi-periférico radica en la autonomía in-

terna del Estado por sobre el capital para direccionar el proceso de acumulación, resulta necesario rastrear los orígenes de este patrón de construcción estatal particular.

Debemos dejar en claro, en primer lugar, que no existe una explicación unilineal de los eventos que llevaron a que China sea hoy una potencia global en ascenso. La larga duración de la historia de la civilización China ha generado múltiples intentos teóricos de encontrar respuestas al patrón particular de desarrollo (Acemoglu & Robinson, 2019; Hui, 2005; Stasavage, 2020; Wittfogel, 1957a). El contraste con el caso del desarrollo europeo es casi ineludible (Wong, 1997). Sin embargo, muchas de las aproximaciones al caso de China, en el pasado y en el presente, intentan explicar porque China no fue Europa. Este tipo de razonamiento conduce a que se busque la falla, o la excepción en el proceso de desarrollo económico de China, en donde y en qué se desvío del patrón "unilineal" del desarrollo (Pomeranz, 2000). En su historia económica China pasó de ser el centro del desarrollo de la humanidad desde el siglo XI por más de un milenio, a ser un país pobre y subdesarrollado oprimido por las potencias occidentales, aunque milagrosamente lograra resistir convertirse en colonia.

Las causas y factores detrás de este proceso de decadencia y estancamiento son múltiples y diversas. En las ciencias sociales se han resaltado las condiciones institucionales burocráticas particulares (North, 1998), por una falla ideológica o del patrón cultural (Weber, 1964; Zhao, 2009), por la existencia de un Estado despótico (Acemoglu & Robinson, 2019; Fukuyama, 2016; Wittfogel, 1957a) , por la centralidad de la burocracia confuciana (Kuhn, 2003), por el predominio y resiliencia de la economía campesina agrícola o por la lejanía de recursos claves como el carbón (Huang, 1990; Pomeranz, 2001), por la falta de dinamismo productivo agrícola y la trampa malthusiana, o finalmente la idea de Fairbank (2006) respecto a que las innovaciones tecnológicas no pudieron aprovecharse en el contexto de la economía de mercado china. Todas estas aproximaciones han realizado contribuciones sustantivas a la teoría del desarrollo en general, al conocimiento de la dinámica evolutiva de la sociedad china, y a la compresión de la singularidad de su civilización.

El simple hecho de la cantidad de modelos muestra cuántas variables deben tenerse en cuenta al tratar la experiencia china en el último milenio (Deng, 2002, p. 29). Nosotros recuperamos el patrón de desarrollo estatal de larga duración retomando múltiples dimensiones, haciendo foco en la relación entre el proceso de construcción estatal y la estructura económica particular sobre la que se asentó (marcado por períodos cíclicos de ebullición social en forma de rebeliones campesinas), en particular nos interesa indagar en la relación con los propietarios de capital y los actores privados.

Para ello utilizamos un abordaje comparativo desde la macro historia para dar cuenta de tres elementos singulares del proceso de formación estatal chino que contrastan con el proceso europeo, y que dan cuenta de un proceso de desarrollo multilineal de la historia de la humanidad. El primer elemento, refiere a la estructura social imperante en China previo a su incorporación subordinada a la economía mundo europea en el siglo XIX, para dar cuenta de ello retomamos el debate sobre el modo de producción asiático. El segundo elemento, lo constituyen la forma y los derechos de propiedad, particularmente de la tierra, que constituye la base del poder despótico del Estado. El tercer elemento, refiere a los procesos de centralización y descentralización del poder estatal y la formación de un tipo singular de sociedad civil.

Modernización y Teoría del Estado

a) Nociones sobre el desarrollo

Las ciencias sociales occidentales están marcadas por la idea de desarrollo histórico y económico, de un sentido u orientación específico en el devenir de los acontecimientos históricos que nos trajo hasta el presente. En el siglo XIX, las perspectivas del iluminismo y los trabajos filosóficos de Hegel señalaron el devenir de la historia de la humanidad, no sólo en una secuencia temporal sino también espaciotemporal y civilizatoria, para Hegel la humanidad se desarrollaba de este a oeste (Melotti, 1977). Esta idea teleológica del sentido de la historia condujo a diversos pensadores (entre ellos a Marx) a desarrollar una visión sobre el avance de la historia de tipo secuencial, y de acuerdo a sus intérpretes durante gran parte siglo XX, unilineal (Hopkins & Wallerstein, 1977). Es decir, para Marx, la historia de la humanidad se podía resumir en la sucesión de diferentes formas de organizar las fuerzas productivas y las relaciones sociales de producción, a esto lo llamó modos de producción (C. Marx, 1859). Estos modos de producción son presentados de manera secuencial siendo cada uno la superación de su antecesor (K. Marx & Hobsbawm, 2004). Este proceso afecta a todas las sociedades del planeta, sin embargo, no implica que se produzca de manera simultánea y completa en todos lados, de la misma manera y al mismo tiempo (Karatasli, 2020). El progreso de las formaciones sociales económicas implica que sociedades muy alejadas entre sí, entren en contacto de manera más asidua y formen unidades más grandes, conduciendo a la formación de la economía-mundo contemporánea (Chase-Dunn & Grimes, 1995).

Esta última apreciación nos conduce a la discusión sobre la unidad de análisis, si partimos de la premisa respecto a que las diferentes sociedades entran en contacto entre sí y se influencian mutuamente, y además asumimos que, no todas atraviesan los mismos procesos al mismo tiempo y de la misma manera, la concepción del desarrollo unilineal es errónea. Es decir, se pueden presentar múltiples formas de secuencias históricas, y no necesariamente todas las sociedades tengan que atravesar períodos específicos de ciertas formaciones económicas y sociales. El desarrollo histórico, no es de las sociedades "nacionales", sino que es el de la economía-mundo europea y su expansión territorial y comercial hacia el resto del mundo.

Así podemos ver que, emergen dos espacios o unidades que entran en colisión, por un lado, encontramos la trayectoria de desarrollo histórico específico de ciertas formaciones económicos y sociales de enclaves nacionales o regionales (como la del Imperio Chino), y por el otro lado, está la expansión del sector más avanzado de la economía-mundo, representado por la sociedad industrial capitalista europea, devenida economía-mundo. De allí que, el cambio o el quiebre dentro de la sociedad tradicional china proviniera "desde afuera" de su formación económica y social. A su vez, esto abre la puerta para indagar en qué tipo de estructura económico social, e institucional existía en China, y cuáles de estos elementos se mantienen en el tiempo y otorgan sus características particulares.

Dentro de las ciencias sociales occidentales, la respuesta aparente al enigma presentado por la transición y continuidad en la historia china fue negar que existiera (Karl, 2005). Es decir que se resaltan los elementos de ruptura con el pasado. Esto se debió a múltiples factores entre los que podemos nombrar el gran interés que despertara la Revolución China y el PCCh (Wong, 1997), la visión particular sobre la historia que habían desarrollado los propios intelectuales chinos (Zhao, 2015) o el propio activismo de la cúpula del PCCh por romper con el pasado imperial (Vu, 2010). Estas perspectivas contribuyeron a oscurecer las marcadas y profundas continuidades que existieron en la economía política china pre y post-revolucionaria. Estas continuidades dan cuenta de las características particulares que asumen el Estado.

b) Nociones sobre el Estado

Las ciencias sociales han provisto diversas definiciones sobre el Estado. Una de las variables que se repite en la mayoría de estas definiciones está asociada a la organización de la violencia en términos políticos. Weber (1991) define al Estado co-

mo "una comunidad humana que reclama (con éxito) el monopolio del uso legítimo de la fuerza física dentro de un territorio determinado". Para Marx (K. Marx & Engels, 2018) el Estado es un instrumento de dominación al servicio de la clase dominante, Lenin (1917) lo define como un instrumento de opresión de clase. Posteriormente, esta definición se ha ido modificando en cierta medida, pero los elementos esenciales perduran. Tilly (1992, p. 02) define a los estados como "organizaciones que ejercen coerción y se distinguen de los hogares y grupos de parentesco, y ejercen una clara prioridad en algunos aspectos sobre todas las demás organizaciones dentro de territorios sustanciales".

A su vez, el Estado también es definido en términos de su materialidad, expresada en la existencia de una estructura institucional y un aparato burocrático permanente que extrae de manera exitosa recursos de la sociedad en la que opera. Esta materialidad del Estado ha sido durante mucho tiempo el centro del análisis, especialmente por la vertiente de autores institucionalistas (Evans et al., 1985). Dentro de los debates contemporáneos se ha hecho especial foco en su autonomía frente a las fuerzas del mercado, el capital, o simplemente la sociedad civil (Evans et al., 1985; Jessop, 2011; Poulantzas, 2001). Durante mucho tiempo, el debate por la autonomía del Estado presuponía que era un actor unificado con voluntad propia para accionar sobre la sociedad. Esto presuponía una cierta antropomorfización del complejo institucional (Migdal, 2001, p. 98). Recientemente, se revalorizaron aquellos elementos inmateriales del poder estatal, como la legitimidad, los símbolos, rituales y procedimientos que hacen que las acciones del Estado sean aceptadas por el conjunto de la sociedad (Rosenthal & Wong, 2011; Zhao, 2009).

Por su parte la teoría contractualista europea parte de la existencia de una sociedad civil que antecede a la existencia del soberano, el Estado aparece como el resultado del pacto que se establece entre sus miembros que deciden delegar una parte de su libertad a un poder central que tiene como objetivo garantizar el derecho a la vida y a la propiedad privada. Esta narrativa sobre el origen estatal presupone la existencia de actores sociales independientes con la capacidad de cierto raciocinio, que los conduce a tomar una decisión que es óptima para garantizar la existencia de la vida social y de la economía de mercado. El contrato social, entendido como un mecanismo de legitimación del poder político, da sustento a la existencia de mecanismos institucionales de balances y contrapesos que los súbditos (ahora devenidos ciudadanos) pueden utilizar para limitar el poder del Estado, en particular la excesiva intromisión en los asuntos económicos del ámbito privado. En última instancia, a los súbditos les queda el derecho de rebelión frente a los abusos del Estado (Bobbio & Bovero, 1986).

Diferentes estudios sobre los orígenes sociales del Estado en Europa se basaron, también, en la disputa entre la sociedad civil y la voluntad centralizadora del poder soberano. Estos estudios parten de la condición de fragmentación política que imperaba en la mayor parte del continente durante el auge del sistema feudal de producción (Moore, 1993). Esta debilidad del poder político condujo al desarrollo de múltiples fuentes de poder social, tales como, la nobleza terrateniente, la iglesia y el clero que detentaban el poder ideológico, y las ciudades-estado medievales que eran el centro de poder de las clases propietarias, particularmente los comerciantes. Será producto de los esfuerzos por la centralización del poder político y de los recursos económicos necesarios para sostener el aparto del Estado, que se desarrollará un conjunto particular de instituciones asociadas a los intereses de las clases propietarias europeas dando origen a los balances y contrapesos frente al poder del Estado (Acemoglu & Robinson, 2019; Hui, 2005; Mielants, 2008; Rosenthal & Wong, 2011; Tilly, 1992; Wallerstein, 1995). Este fenómeno es que la bibliografía denomina como la excepcionalidad europea.

Durante el siglo XX, las visiones sociológicas del Estado, particularmente las de tipo marxista, tendieron a diluir la esfera específica del poder estatal en el poder de las clases sociales (Wang, 2021). En este marco la noción de autonomía del Estado se tradujo en la idea de una autonomía relativa frente a las clases y los bloques de clase (Carnoy, 1984). Dado que la burguesía está en permanente competencia en la esfera del mercado, necesita de una entidad específica que le otorgue unidad organizativa y política, esa sería la función principal del Estado. Una vez más, esta noción del Estado presupone la existencia de clases o sectores sociales que poseen cierta independencia u autonomía respecto del poder estatal constituidos sobre la base de la división social del trabajo y la propiedad privada de los medios de producción.

Es curioso que, al interior de la intelectualidad marxista china durante el siglo XX, no se llevara adelante ningún estudio específico sobre la particularidad del Estado burocrático imperial de los mandarines (Melotti, 1977, p. 10). La historia china fue puesta en el lecho de procusto que significaba la perspectiva salinista de los cinco modos de producción y su visión lineal del desarrollo histórico de las sociedades humanas (Huang, 1990, p. 03). Esto se debió en parte, a la adopción dogmática de presupuestos ideológicos respecto de la "evolución" de las sociedades, particularmente la visión unilineal del desarrollo sancionada por Stalin. En su libro titulado "Sobre el Materialismo Dialéctico y el Materialismo Histórico" Stalin sostiene que "La historia conoce cinco tipos fundamentales de relaciones de producción: el comunismo primitivo, la esclavitud, el fuedalismo, el capitalismo y el socialismo"

(Stalin, 1938, p. 20). Esta concepción lineal y etapista sobre el desarrollo histórico fue suscrita por Mao y el conjunto de la cúpula del PCCh. Incluso, luego de la Revolución Cultural y bajo un ambiente de mayor apertura ideológica, una parte de la intelectualidad china continuaba rechazando la visión multilineal de la historia y aplicando el modelo de las etapas del desarrollo a la historia de China, aunque este fuera un impedimento para su trabajo (Brook, 1989).

Hacia finales de la década de 1980, gran parte de la teoría del Estado partía de la premisa de cierta inmunidad del aparato del Estado frente a las fuerzas sociales. En el caso de China, este tipo de análisis resultaron atractivos y se vieron reforzados debido a la larga tradición burocrática milenaria (Kuhn, 2002) y al rol central que ocupara el Estado imperial en la administración de la economía china (Wittfogel, 1957), que condujo a la consolidación de un patrón burocrático autoritario, así como por los éxitos que presentan los casos recientes de economía planificada (Perry 1994). Esta perspectiva de inspiración weberiana resalta la racionalidad del accionar estatal que opera de acuerdo a reglas autoimpuestas. Sin embargo, esta autonomía del Estado no debe ser algo presupuesto sino, en todo caso, algo a demostrar por la teoría (como bien afirman Arrighi y Migdal). Los nuevos aportes teóricos que se desprenden de los aportes de Migdal no definen al Estado como un actor dotado de autonomía, sino que se lo aborda como una configuración institucional en la que diversos actores políticos operan. Esto abre la perspectiva para pensar modelos donde el Estado es quien dirige al conjunto de la sociedad (Brook, 1997).

Como hemos señalado, nuestro concepto de Estado contrincante semiperiférico parte de la noción de doble autonomía. Los nuevos usos del concepto definen a los Estados como configuraciones institucionales en las cuales operan los actores políticos (Vu, 2009). Hablar de una autonomía general de los Estados, puede no ser el mejor punto de partida. En primer lugar, nos debemos preguntar sobre la autonomía de los diversos componentes del Estado. Así es que, el origen de la doble autonomía, interna frente a los grupos de intereses y externa frente al capital trasnacional, es una singularidad histórica que debe ser explicada, no presupuesta (Migdal, 2004, pp. 117).

Las miradas de corta duración obturan la comprensión del fenómeno estatal chino. Los elementos distintivos de su forma institucional moderna, marcados por el dominio indiscutido del PCCh y de la burocracia estatal, combinado con una economía de mercado condicionada ponen en contradicción la idea de un desarrollo unilineal de la historia de la humanidad, como plantean las teorías de la modernización etapista (en su faceta liberal o marxista), así como al pensamiento occidental eurocentrista para el cual el gobierno limitado por los balances y el contrapesos de

poder es una precondición para el desarrollo capitalista moderno (Wallerstein). La capacidad de gerenciamiento del Estado chino sobre el conjunto de la economía de mercado y de la sociedad civil debe ser entonces rastreada en elementos estructurales de la formación social de la civilización china que se remontan a la construcción estatal milenaria.

El Modo de Producción Asiático

Las "características chinas", es decir el papel central de comando que ocupa el Estado en el direccionamiento de la economía hoy en día, es el resultado histórico del patrón de desarrollo particular de las instituciones políticas durante miles de años. Estas instituciones "singulares" es decir, el imperio centralizado, el poder autocrático del Estado y su clase dominante de literatos confucianos, constituyen el complejo institucional particular de un modo de producción singular que se desarrolló en relativo asilamiento durante siglos. Marx señalaba que "El completo aislamiento fue la condición principal para la preservación de la antigua China. Ese aislamiento llegó a su fin de manera violenta a través de Inglaterra, y la disolución debe seguir inevitablemente, tal como la de una momia cuidadosamente preservada en un ataúd herméticamente sellado, que se desintegra al entrar en contacto con el aire abierto". Sin embargo, a pesar de estos presagios por parte del fundador del materialismo histórico, las instituciones chinas no se desintegraron frente a su incorporación al Sistema Mundo Capitalista, sino que se adaptaron. Para ello se requirió primero una revolución social, y luego un proceso de inserción cuidadosa en las redes de comercio global. Este proceso llevaría casi todo el siglo XX.

Al examinar el proceso evolutivo del pensamiento marxista, podemos ver que el materialismo histórico, es fundamentalmente una visión europea de la historia (Chenglin, 2014). El propio Marx se ocupó de dejar en claro que el esquema presentado en "El Capital" y "El manifiesto comunista" refiere sólo a la historia de occidente y no debe ser tomada como una teoría general (Melotti, pp 129). Marx afirma que "el capítulo sobre la acumulación primitiva no pretende hacer más que trazar el camino por el que, en Europa occidental, el orden económico capitalista surgió del mundo del orden económico feudal" (Marx). Se hace entonces necesario encontrar un marco interpretativo para la evolución histórica única de China. El Modo de Producción Asiático (MPA), desarrollado por el propio Marx, pero negado por el marxismo soviético, parece ser un punto de partida acertado para la tarea.

El MPA, en la visión de Marx de la historia mundial, constituye una forma primitiva que pertenece a los primeros días de la sociedad humana, junto con la comuna greco-romana, la comuna germánica y la comuna eslávica. Pero, al mismo tiempo, era una forma remanente de la reciente historia de la sociedad oriental, cuya vitalidad configuraba su propio camino de desarrollo independiente. Por lo tanto, la propiedad comunal y la economía familiar campesina se encuentran en la base del MPA. En este modelo, la propiedad estatal y colectiva de la tierra, el predominio estatal, el burocratismo y el gerencialismo despótico aparecen intrínsecamente ligados. Esta combinación demostró ser autosuficiente y resiliente como para facilitar y mantener la estructura estable y cíclica que presenta el desarrollo de la sociedad china milenaria.

Según Chenglin (2014) existe una conexión innata entre la estructura social del MPA, por un lado, y un patrón de desarrollo social, liderado por el Estado que difiere del modelo occidental. En palabras de Deng (2002) las instituciones se adaptan a la estructura socioeconómica de una sociedad; su comportamiento económico, influenciado por las instituciones, afecta al desarrollo posterior; y el conjunto de políticas económicas gubernamentales reflejan las instituciones y la estructura socioeconómica de una sociedad (Deng Gang, 1999, pp 30).

La característica principal de este modo de producción es precisamente que el Estado se superpone a las comunidades productivas expropiándolas de su autonomía (propiedad comunal y propiedad privada débil), las cuales continúan existiendo, aunque ya no producen exclusivamente para sí mismas, sino que son explotadas por una unidad superior (Melotti, pp 48). Con el paso del tiempo, el Estado comienza a afirmarse como el "verdadero propietario de la tierra", en representación de una clase dominante encarnada en la burocracia gerencial (Wittfogel, 1957b) y se perfecciona el mecanismo particular de explotación de clases en este sistema, en el cual la renta tiende a equipararse con los impuestos (Melotti, pp 49). Los eruditos confucianos administradores de la burocracia estatal, constituían la clase dominante en China en lugar de los representantes de la propiedad privada, como los terratenientes (Mehdi, 1988)

El patrón de formación y desarrollo estatal en China difiere del patrón europeo. China se caracterizó por una temprana centralización del poder político (Wong, Gang Deng). La primera dinastía Qin, fundada en el año 247 AC, logró consolidar un proceso de unificación territorial y centralización del poder político que se mantuvo como parte de la dinámica de construcción estatal por dos milenios. La formación temprana del Estado colocó en manos de la elite dominante una fuente tecnológica invaluable, la posibilidad de disciplinar, organizar y dirigir a una enorme

masa de trabajo humano, y de centralizar recursos económicos, necesarios para sostener a la burocracia imperial y llevar adelante grandes obras públicas (Acemoglu & Robinson, 2019; Stasavage, 2020; Wittfogel, 1957b).

La centralización del poder político, generó también una unidad cultural entorno a creencias y prácticas comunes. El confucianismo se convirtió en la ideología del Estado, filosofía que era compartida por la mayoría de la población (Zhao, 2009). El Estado desarrolló su propia filosofía política y sus propios mecanismos de legitimación, el Mandato del Cielo (Tianming). El poder del Estado se reflejaría en la existencia de un cuerpo administrativo estable, reclutado en base al mérito mediante los exámenes imperiales, que se encargaría del gobierno bajo las órdenes de un emperador. La consolidación del mandato hereditario y autoritario en la figura del emperador, en conjunción con la eventual consolidación de la elite burocrática durante la dinastía Song, conducirían a un patrón de construcción estatal en el que poder político, ideológico y cultural se impondrían sobre el poder económico (Zhao, 2015).

El control del trabajo se convierte en uno de los elementos principales del Estado gerencial. Para ello fue necesario desarrollar capacidades burocráticas suficientes como para contar con un registro permanente de hogares. Las capacidades censales del Estado se remontan a la dinastía Qin y, el registro de hogares permitía llevar un control preciso de cuantos hombres se disponía para el trabajo, o para sumase a los ejércitos imperiales en caso de ser necesario. Estos registros posibilitaban un cobro preciso de los impuestos que se pagaban en especias a través del sistema de tenencia de la tierra pozo/campo, e individualmente a través del trabajo forzoso en obras públicas. Eventualmente este sistema de impuestos dual sería reemplazado por un sólo impuesto en metálico luego de las reformas de Wang Anshi durante la dinastía Ming.

El Estado también participaba del proceso productivo mediante la concesión de licencias especiales de monopolio sobre productos esenciales, tales como la sal o el arroz, y, por lo tanto, los comerciantes y pequeños productores artesanales se desarrollaron de la mano del poder estatal y bajo su tutela. Esto tendrá un impacto de larga duración en el desarrollo de las clases mercantiles, en la acumulación de capital, en la innovación tecnológica y en la participación política de estas clases dentro del Estado (Acemoglu & Robinson, 2019). Sin embargo, esto no imposibilitó el desarrollo de una economía de mercado dinámica e innovadora. Para el siglo XV, durante la dinastía Ming, se había implementado el uso de papel moneda, la imprenta, el uso de la pólvora, instrumentos de navegación como la brújula, la producción de acero y aleaciones metálicas, junto con la producción en masa de pro-

ductos de lujo como la seda y la porcelana. También, se había ampliado las áreas destinadas a cultivos comerciales como el algodón. A pesar de todos estos avances económicos y tecnológicos no se generaron las condiciones para el desarrollo de relaciones sociales de producción capitalistas. Esto se encuentra estrechamente ligado a los derechos de propiedad.

a) Propiedad de la tierra y regímenes de propiedad

A diferencia de Europa, en la comuna asiática antigua, la propiedad individual era una parte inmediata de la propiedad comunal y debería ser llamada más adecuadamente posesión en lugar de propiedad privada (Melotti, pp 31). La disolución de la propiedad comunal se produjo a medias, y no dio paso a la emergencia de la propiedad privada sino a formas de propiedad colectiva. En la sociedad china antigua, el Estado era el terrateniente más importante. Durante el período del reinado de Zhou del oeste (770 hasta 481 AC), se proclamó que toda la tierra "bajo el cielo" era propiedad del "Hijo del cielo", es decir, del emperador. Esta era la forma de manifestación de un régimen estatal de propiedad monárquica. Durante este período, el gobierno prohibió la compra y venta de tierras, dado que los campesinos sólo tenían derecho de locación, no de propiedad, sobre las tierras que ocupaban (Changji, 1990). El receptor de la tierra era simplemente un ocupante temporal con el derecho de uso.

A nivel de las comunas agrícolas, donde coexistía la propiedad cuasi-estatal con formas de propiedad individual, las tareas gerenciales principales eran la supervisión del registro de hogares, las propiedades de tierras, los asuntos militares, el trabajo obligatorio y la seguridad pública, (Lisheng, 1990), estas tareas eran supervisadas por la elite local. Con la consolidación del Estado legalista confuciano, el gobierno central expropiaría a las comunas de estos poderes y designaría un magistrado bajo órdenes del emperador (Zhao, 2015). Esta centralización de la autoridad política y la imposición por sobre las comunas agrícolas cercenó todo tipo de autonomía local, otorgando a la elite burocrática el control sobre el excedente agrario y el trabajo.

Eventualmente, y en parte producto de los momentos de desorden interno entre las sucesiones dinásticas y las invasiones mongolas, se fue desarrollando un mercado de tierras privado. Sin embargo, esto no abrió paso a derechos de propiedad fuerte. Aunque el Estado ya no fuera el dueño de toda tierra, el emperador podía continuar detentando el título de mayor propietario de tierras en el reino, lo que

le permitía continuar el ejercicio del poder despótico. Actuando bajo el principio de ser, en última instancia, el dueño de toda la tierra, podía suprimir los derechos de propiedad privada a voluntad (Ke, 1989). Con relación a este fenómeno, Marx señalaba que, en el MPA, en cuanto a la relación del individuo con las condiciones naturales del trabajo, estas parecen estar mediadas a través de una concesión de la totalidad hacia el individuo a través del intermediario de la comunidad particular. El emperador aparece como el padre de todas las numerosas comunidades menores, realizando así la unidad común. Por lo tanto, se deduce que el fruto del trabajo de los campesinos pertenece en realidad al Estado a través de la figura del emperador. El despotismo oriental parece conducir entonces a una ausencia legal de propiedad (K. Marx & Hobsbawm, 2004).

El MPA, se basaba en la economía familiar campesina. Esta forma de producción agraria está ligada a condiciones de subsistencia, debido a su atomización, formas de producción y la imposibilidad de alcanzar economías de escala, por lo que, no aparece como la base de la acumulación de capital. Por lo tanto, es precondición para el desarrollo de relaciones de producción capitalista la disolución de este tipo de propiedad. A su vez, hasta que la economía familiar no se disuelve no surge el trabajo excedente necesario para el desarrollo de relaciones asalariadas de producción, ni se desarrollan los mercados para sostener la demanda de mercancías necesarios para la existencia de una economía de mercado moderna. Tanto Marx, como Smith, consideraban que el desarrollo de la comercialización de productos en el mercado contribuiría a la desaparición de la unidad familiar campesina generando las condiciones para la industrialización.

Sin embargo, en China, se desarrollaría una enorme economía de mercado (particularmente a partir de la Dinastía Tang) y, al mismo tiempo, se fortalecería la unidad de producción familiar campesina. Esto se debe a dos razones, por un lado, a que la producción campesina continúa absorbiendo unidades de trabajo más allá del margen de retorno positivo, y por el otro, que el empleo de trabajo familiar (femenino, infantil y de ancianos) en la elaboración de insumos y bienes intermedios (algodón, seda, pequeñas artesanías) le proveen el excedente suficiente para compensar los retornos decrecientes agrarios (Huang, 1990). Etas dos condiciones posibilitaron que, no se disolviera la unidad familiar campesina, y a la vez que, se ampliara el nivel de comercialización de una economía de mercado sin actores capitalistas.

Siguiendo a Moore, en el estudio del caso europeo en aquellos lugares en los que los terratenientes sobrevivieron a la transición hacia la agricultura intensiva moderna, es decir donde la burguesía falla en destruir las bases sociales de la pro-

piedad terrateniente, se hace propicio la persistencia de gobiernos autoritarios. Por otro lado, en la medida en que predominó la burguesía, y se destruyó la propiedad terrateniente, existieron las condiciones para alguna forma de democracia (Moore, 1973, Tilly, 1985). Este no sería el caso para el Imperio Chino debido a la persistencia del MPA y al rol del gobierno burocrático central.

La ausencia de actores capitalistas fue señalada por Arrighi como un rasgo distintivo de la economía política china. Esta ausencia se debía en parte al rol que ocupaban los comerciantes en la sociedad confuciana, a los derechos de propiedad débiles y a la relación de dependencia que estos actores tenían frente a la burocracia estatal. Esta sumisión de los actores proto-capitalistas chinos frente al poder del Estado, sumado a la imposibilidad de traducir su poder económico en poder político (excepto mediante la conversión en elite burocrática) impidió que se desarrollara una conjunción de las redes de poder político y las redes de poder económico, lo cual es una de las características más distintivas del sistema capitalista.

Será durante la dinastía de Wei del Norte (386-534 D.C) y, en la Dinastía Tang (618-907 D.C) que el sistema de propiedad estatal de la tierra se restauraría con fuerza junto con el sistema igualitario de pozo-campo. Los terrenos pertenecientes a este sistema de distribución de tierras podían ser comprados y vendidos dentro de ciertos límites autorizados por el Estado. En Wei del Norte, el emperador estableció que aquellos que poseían tierra excedente podían vender, pero sin superar el límite de la tierra que les había sido asignada originalmente, y aquellos que ocuparan tierras inadecuadas podrían comprar, pero sin superar el límite de la autosuficiencia (Lisheng, 1990).

A su vez, el Estado retenía el control sobre la forma de organización de la producción dentro del sistema de pozo-campo y a nivel de las aldeas. En la Dinastía Wei del Norte, por ejemplo, "todos los hombres mayores de quince años deberían recibir cuarenta mu de campos abiertos" y "los campos deberían ser devueltos en caso de vejez o muerte" (Changji, 1990). Ya para la dinastía Tang las restricciones para la compra venta se abolieron. En este contexto, el sistema igualitario de pozo-campo se vio debilitado, y eventualmente erosionado en términos funcionales prácticos, debido a que, bajo el nuevo régimen, cada hombre adulto recibía una parcela de campos destinados a la producción morera de parte del gobierno. Estos eran propiedad hereditaria que no debía ser devuelta al morir. Por lo tanto, los campesinos de las comunas del sistema pozo-campo eran aquellos que habían perdido sus tierras bajo la formación asiática, pero al mismo tiempo también eran propietarios privados de pequeñas parcelas de tierra (Changji, 1990).

Se puede admitir que, además de los funcionarios estatales y los campesinos, también existían propietarios que se habían apropiado ilegalmente de tierras en momentos en que la autoridad central era débil, y a veces había banqueros y comerciantes inmensamente ricos, pero tales admisiones no entran en conflicto fundamentalmente con el modelo que hemos descrito. La característica específica, históricamente delimitada, de la sociedad asiática implicada en el modelo, es el hecho de que incluso esas clases nunca lograron, bajo un poder estatal sofocante, obtener durante mucho tiempo el grado de poder social y político, o de libertad ideológica y cultural, que en Occidente abrió el camino al capitalismo (Melotti, pp 103).

De esta manera, el Estado controlaba los medios de producción estratégicos, y las tierras más aptas para el cultivo, obturando el desarrollo de actores sociales con poder para resistir a los dictados del Estado. La evidencia histórica demuestra que, existía un sector económico basado en la propiedad privada tanto en el campo como en la ciudad, pero también demuestra que, este desarrollo de la propiedad privada no representaba una amenaza para la continuidad del régimen despótico imperial dado que los propietarios estaban activamente desorganizados por el Estado, y, por ende, eran políticamente impotentes (Witffogel, 1957, pp 04)

Conclusiones

Los elementos descriptos abren paso a pensar un modelo de desarrollo multileneal y no secuencial y etapista. De esta manera se puede incorporar bajo un modelo teórico los elementos que presenta el desarrollo desigual y combinado del capitalismo a nivel global (Top Down), junto con las características y trayectorias particulares de aquellos espacios incorporados de manera subordinada dentro del sistema (Bottom Up). A partir de ello desarrollamos el siguiente esquema que nos permite dar respuesta a los dos interrogantes que nos planteamos al inicio respecto de la anomalía china.

Bibliografía

Acemoglu, D., & Robinson, J. A. (2019): *The Narrow Corridor: How Nations Struggle for Liberty*, Penguin UK.

Bobbio, N., y Bovero, M. (1986): *Sociedad y Estado en la filosofía moderna*, Fondo de Cultura Económica.

Brook, T. (1989): The Unproblematic Asiatic Mode of Production. En *The Asiatic Mode of Production in China*, 85-103, Routledge.

Carnoy, M. (1984): *The State and Political Theory*, Princeton University Press. Disponible en https://www.perlego.com/book/737808/the-state-and-political-theory-pdf?utm_source=google&utm_medium=cpc&campaignid=15913701111&adgroupid=131883345069&gclid=CjwKCAjwrranBhAEEiwAzbhNtbxW4hB8DgpcyzkiX1d-QIiDfLALsKq_L-RNMm91k2rHgT5LqnXx8BoCtfgQAvD_BwE

Changji, K. (1990): Ancient Chinese Society and the Asiatic Mode of Production. En *The Asiatic Mode of Production in China*, Routledge.

Chase-Dunn, C., & Grimes, P. (1995): World-Systems Analysis. *Annual Review of Sociology*, *21*(1), 387-417. Disponible en https://doi.org/10.1146/annurev.so.21.080195.002131

Chenglin, T. (2014): The Asiatic Mode of Production in World History Perspective: From a Universal to a Particularistic View of History. *Social Sciences in China*, *35*(2), 5-25. Disponible en https://doi.org/10.1080/02529203.2014.900882

Deng, G. (2002): *The Premodern Chinese Economy: Structural Equilibrium and Capitalist Sterility*. Routledge.

Evans, P. B.; Rueschemeyer, D., & Skocpol, T. (Eds.). (1985): *Bringing the State Back In*, Cambridge University Press.

Fairbank, J. K., & Goldman, M. (2006): *China: A New History, Second Enlarged Edition*, Harvard University Press.

Fukuyama, F. (2016): *Los orígenes del orden político: Desde la prehistoria hasta la Revolución Francesa* (J. Paredes, Trad.).

Hopkins, T. K., & Wallerstein, I. (1977): Patterns of Development of the Modern World-System. *Review (Fernand Braudel Center)*, *1*(2), 111-145.

Hu, A., Yan, Y., & Tang, X. (2018): China's Unique Development Path. En A. Hu, Y. Yan, & X. Tang (Eds.), *Xi Jinping's New Development Philosophy*, 125-133, Springer. Disponible en https://doi.org/10.1007/978-981-10-7736-4_8

Huang, P. C. C. (1990): *The Peasant Family and Rural Development in the Yangzi Delta, 1350-1988*, Stanford University Press.

Hui, V. T. (2005): *War and State Formation in Ancient China and Early Modern Europe,* Cambridge University Press.

Jessop, B. (2011): *Reflections on the state, state power, and the world market*, 11-30.

Karatasli, S. S. (2020): Global Inequality and Capitalist World-Economy, 1500—Present: A Critique of Neo-Modernization Theories. En I. Rossi (Ed.), *Challenges of Globalization and Prospects for an Inter-civilizational World Order*, 307-330. Springer International Publishing. Disponible en https://doi.org/10.1007/978-3-030-44058-9_18

Karl, R. E. (2005): The Asiatic Mode of Production: National and Imperial Formations. Disponible en *Historein*, *5*, 58-75. https://doi.org/10.12681/historein.73

Kuhn, P. A. (2003): *Origins of the Modern Chinese State*, Stanford University Press.

Lenin, V. I. (1917): *El estado y la revolución proletaria*, Biblioteca neuva.

Lisheng, Z. (1990): The Well-Field System in Relation to the Asiatic Mode of Production. En *The Asiatic Mode of Production in China,* Routledge.

Marx, C. (1859): *Prólogo a la Contribución a la Crítica de la Economía Política*. Disponible en http://www.marxists.org/espanol/m-e/1850s/criteconpol.htm

Marx, K., & Engels, F. (2018): *Manifiesto comunista,* Temis.

Marx, K., & Hobsbawm, E. J. (2004): *Formaciones económicas precapitalistas*, Siglo XXI.

McNally, C. A. (2013): Refurbishing State Capitalism: A Policy Analysis of Efforts to Rebalance China's Political Economy. *Journal of Current Chinese Affairs*, *42*(4), 45-71. Disponible en https://doi.org/10.1177/186810261304200403

Mehdi, M. (1988): A review of the controversy around the Asiatic Mode of Production. *Journal of Contemporary Asia*, *18*(2), 207-219. Disponible en https://doi.org/10.1080/00472338880000151

Melotti, U. (1977): *Marx and the Third World*, Springer.

Mielants, E. (2008): *The Origins of Capitalism and the «Rise of the West»*, Temple University Press.

Migdal, J. S. (2001): *State in Society: Studying How States and Societies Transform and Constitute One Another*, Cambridge University Press. Disponible en https://doi.org/10.1017/CBO9780511613067

Miranda, J. (2018): How China Did not Transform into a Market Economy. En *Non-market Economies in the Global Trading System*, Springer International Publishing.

Moore, B. (1993): *Social Origins of Dictatorship and Democracy: Lord and Peasant in the Making of the Modern World*, Beacon Press.

North, D. C. (1998): The rise of the western world. En P. Bernholz, M. E. Streit, & R. Vaubel (Eds.), *Political Competition, Innovation and Growth*, 13-28. Springer. Disponible en https://doi.org/10.1007/978-3-642-60324-2_2

Pomeranz, K. (2001): *The Great Divergence: China, Europe, and the Making of the Modern World Economy*.

Poulantzas, N. (2001): *Poder político y clases sociales en el estado capitalista*, Siglo XXI.

Rosenthal, J.-L., & Wong, R. B. (2011): *Before and Beyond Divergence: The Politics of Economic Change in China and Europe*, Harvard University Press.

Stalin, J. (1938): *Sobre el Materialismo Dialéctico y el Materialismo Histórico*, Ediciones de lenguas extranjeras Pekín.

Stasavage, D. (2020): *The Decline and Rise of Democracy*. Princeton University Press. Disponible en https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9780691201955/html

ten Brink, T. (2011): *Institutional Change in Market-liberal State Capitalism: An Integrative Perspective on the Development of the Private Business Sector in China*. Disponible en https://pure.mpg.de/pubman/faces/ViewItemOverviewPage.jsp?itemId=item_1231665

Tilly. (1992): *Coercion, Capital, and European States, A.D. 990-1990* (Revised edition), Wiley-Blackwell.

Vu, T. (2010): Studying the State Through State Formation. *World Politics*, *62*(1), 148-175.

Wallerstein, I. M. (1995): *Historical Capitalism with Capitalist Civilization*, Verso.

Wang, Y. (2021): State-in-Society 2.0: Toward Fourth-Generation Theories of the State. *Comparative Politics*, *54*(1), 175-198. Disponible en https://doi.org/10.5129/001041521X16184035797221

Weber, M. (1964): La institución estatal racional y los partidos políticos y paralamentos modernos (sociología del Estado). En *Economía y Sociedad*, 1047-1117, Fondo de Cultura Económica.

---------- (1991): *El Político y el Científico*, Alianza Editorial. Disponible en https://policycommons.net/artifacts/1539778/max-weber/2229559/

Wittfogel, K. A. (1957a): Chinese Society: An Historical Survey. *The Journal of Asian Studies*, *16*(3), 343-364. Disponible en https://doi.org/10.2307/2941230

---------- (1957b): *Oriental Despotism: A Comparative Study of Total Power*, Yale University Press.

---------- (1960): A Stronger Oriental Despotism. *The China Quarterly*, *1*, 29-34. Disponible en https://doi.org/10.1017/S0305741000022670

Wong, R. B. (1997): *China Transformed: Historical Change and the Limits of European Experience*. Cornell University Press. Disponible en https://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=4AKOF51HeOYC&oi=fnd&pg=PR9&dq=bin+wong+china+transformed&ots=aVErjhchNd&sig=_VgXwzZvU8mEiOl4oM3oCp6dOkA&redir_esc=y#v=onepage&q=bin%20wong%20china%20transformed&f=false

Ye, M. (2020): Fragmentation and Mobilization: Domestic Politics of the Belt and Road in China. En *China's Global Reach*, Routledge.

Zhao, D. (2009): The Mandate of Heaven and Performance Legitimation in Historical and Contemporary China. *American Behavioral Scientist*, *53*(3), 416-433. Disponible en https://doi.org/10.1177/0002764209338800

------ (2015): *The Confucian-Legalist State: A New Theory of Chinese History*, Oxford University Press.

Construcción estatal. Revisión crítica y aportes desde el enfoque de Estado en la sociedad

JOEL SIDLER
sidlerjw@gmail.com
Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales del Litoral (IHUCSO-UNL-CONICET)

Resumen

En América Latina, la dificultad para alcanzar el desarrollo equiparable a los países desarrollados, los fracasos en la dirección de la actividad económica hacia proyectos de industrialización, las crisis recurrentes y la predominancia de un perfil agroexportador cuestionan los enfoques que originalmente confiaban en la capacidad del Estado para planificar y superar obstáculos. Se critica la perspectiva de desarrollo lineal de la teoría de la modernización y se duda de las posibilidades de desarrollo nacional en el sistema capitalista. Frente a las dificultades de los Estados periféricos, se propone una revisión de los lentes teóricos que han analizado las diferencias entre estos Estados y sus capacidades. El trabajo busca tres contribuciones: una revisión de la literatura teórica sobre el Estado, la exposición de cómo los postulados teóricos han sido utilizados por Organismos Internacionales bajo la noción de "construcción estatal" y la propuesta de recuperar este concepto mediante una tercera generación de teorías de Estado, conectada con un estudio histórico de las trayectorias estatales.

Palabras clave: Estado / desarrollo / poder

Introducción

En 1961, las Naciones Unidas anunciaron la década que se inauguraba como el "decenio del desarrollo" (United Nations, 1961), formulando un programa de cooperación económica internacional en el cual se instaba a los Estados miembros a favorecer el crecimiento económico de los países menos desarrollados. La cooperación internacional y un rol activo del Estado eran centrales para alcanzar ese objetivo. Lejos de concretarse, la persecución de ese objetivo tuvo que ser prorrogada durante la década de los setenta, luego en los ochenta y por última vez en los noventa.

En el transcurso de esas cuatro décadas muy pocos países alcanzaron una mejora sostenida de su posición en el sistema mundo. No solo ello, sino que una mirada retrospectiva de más largo alcance contribuye a reconocer que a lo largo de la historia moderna podemos encontrar un claro desarrollo desigual y combinado del sistema capitalista en su despliegue espacial (Peck, 2019), que ha sido conceptualizado de varias maneras, una de ellas es la reconocida división entre Centros y Periferias (Prebisch, 1986). Por lo tanto, se observa una multiplicidad de trayectorias estatales, con Estados que difieren ampliamente entre sí en términos de capacidades administrativas, poder político, militar, económico e ideológico. Por lo tanto, colocar al Estado como un actor central para el desarrollo, sin una problematización sobre las características de esos Estados y del espacio en el cual intervienen es, al menos, una grave desatención.

Las posibilidades de los Estados para delimitar objetivos, establecer pautas de comportamiento y principalmente de direccionar la acumulación de capital se han convertido, desde el siglo pasado, en un tópico ampliamente visitado por las Ciencias Sociales tanto en América Latina (Cardoso & Faletto, 1969; Germani, 1965; Prebisch, 1986) como a escala global (Gerschenkron, 1968; Hirschman, 1968; Myrdal, 1957). Esto se debe a que si bien en términos formales los Estados en el sistema interestatal moderno comparten un núcleo básico de funciones respecto de la delimitación de un territorio, el monopolio de la violencia legítima y de la coacción fiscal sobre sus ciudadanos, en términos históricos y geográficos los Estados ejercen -y han ejercido- un conjunto de funciones diversas en cada espacio.

Para el caso de América Latina, la imposibilidad de alcanzar a los países desarrollados, los intentos fallidos por direccionar la actividad económica hacia proyectos de industrialización, la recurrencia de crisis externas y la preponderancia de un perfil agroexportador han puesto en tela de juicio a los enfoques que originariamente depositaban en el Estado una capacidad para planificar y sobreponerse a los obs-

táculos que fueran apareciendo (Prebisch, 1986), a la teoría de la modernización y su mirada lineal sobre el desarrollo (Germani, 1965) y en general a las posibilidades de desarrollo nacional en el marco del sistema capitalista (Arrighi, 1990).

Frente a las dificultades de los espacios periféricos y sus Estados para alcanzar el desarrollo, creemos necesaria una revisión sobre los lentes teóricos con los cuales han sido analizadas estas diferencias entre los Estados y sus capacidades. En este trabajo buscamos realizar tres contribuciones, en primer lugar una revisión de la literatura teórica con la cual se ha abordado el problema del Estado, principalmente en la Ciencia Política y la Economía Política del Desarrollo. En segundo lugar, exponemos cómo algunos de los principales postulados de estas teorías han sido utilizados, e incluso podríamos decir *capturadas,* por Organismos Internacionales a partir de la noción de "construcción estatal". Este concepto posee una potencialidad que puede ser recuperada a partir de la crítica de su uso utilitarista –y hasta colonialista- por parte de esos organismos. Su recuperación y reinstalación, proponemos, debe ser realizada a partir de recurrir a una tercera generación de teorías de Estado, en estrecha conexión con un cuidadoso estudio histórico de las trayectorias estatales.

Tres generaciones de teorías del Estado

Los estudios del Estado han atravesado momentos de álgido debate, como así también de marcado silencio en los últimos dos siglos. Wang (2021) identifica tres generaciones de teorías del Estado. En primer lugar, señala aquellas centradas en la sociedad, en segundo lugar, aquellas centradas en el Estado y, por último, el enfoque del Estado en sociedad. Dentro de la primera generación ubica tradiciones tan diversas como la pluralista (Dahl, 1961), la estructural funcionalista (Almond & Powell, 1978) y la marxista, principalmente en su versión neo-marxista. Según Wang, a pesar de las marcadas diferencias entre ellas, en las tres perspectivas dentro de esta primera generación el Estado no es un actor independiente: es un escenario en el que compiten los grupos sociales (según los pluralistas), un órgano que traduce los *inputs* en *outputs* (según los estructural-funcionalistas), o un instrumento de la lucha de clases que refleja los intereses de la clase dominante (según los neomarxistas). Por lo tanto, esta primera generación de teoría del Estado está centrada en la sociedad y en la competencia al interior del Estado por la distribución del poder y de la influencia para incidir en las políticas adoptadas.

Partiendo desde otra batería conceptual, una segunda generación recupera los estudios de Max Weber (2021) de principios del siglo XX sobre la burocratización del mundo, los tipos de legitimidad y la formación de los Estados. Weber define al Estado como la comunidad humana que reclama para sí, con éxito, el monopolio del uso legítimo de la fuerza al interior de un territorio determinado (Weber, 2013). Esta definición es el punto de partida común de la corriente neo-weberiana desarrollada desde los años ochenta (Lottholz & Lemay-Hébert, 2016) que incluye los trabajos de Charles Tilly (Tilly, 1990), Michael Mann (1984) y Theda Skocpol (1985). En general, esta primera oleada de sociología histórica destacó la relevancia del carácter autónomo del Estado y de la violencia como explicación para su consolidación moderna, haciendo de esta particularidad de la formación estatal europea una etapa universal en el desarrollo lineal de las formaciones estatales (Hobson, 2000).

Según Wang (2021) este enfoque constituye una segunda generación de teorías del Estado, centradas en el Estado y las instituciones como variables explicativas del subdesarrollo en ciertas regiones del mundo. Esta atención en la capacidad administrativa del Estado y en la habilidad del aparato estatal para afirmar su autoridad sobre la sociedad, junto con la conceptualización subyacente de la legitimidad, impactaron en la literatura contemporánea con la noción “Estados desarrollistas” (Evans, 1995). En general, esta teoría centrada en el Estado dirigió su crítica al neomarxismo y su identificación del Estado con un interés de clase, a la cual le contrapone la existencia de una autonomía del Estado respecto de las fuerzas de la clase social dominante.

Sin embargo, este enfoque puede resultar insuficiente para abordar espacios periféricos donde las interacciones entre las instituciones y la sociedad se encuentran atravesadas por las herencias del colonialismo y la subordinación a los espacios centrales. El enfoque de Joel Migdal (1988, 2001) pretende recuperar elementos de ambas generaciones de teoría del Estado, pero poniendo atención a los procesos en el “Tercer Mundo”. La importancia de situar espacialmente el análisis radica en que las trayectorias históricas en regiones periféricas han construido Estados muy distintos a los de los espacios centrales, en consecuencia, tanto la existencia de la autonomía del Estado como la identificación de su accionar con un interés de clase debe ser probado empíricamente antes que presupuesto teóricamente. El enfoque denominado “Estado en sociedad” posee esa pretensión ya que, en lugar de tomar al Estado como dado, Migdal lo posiciona en relación con el resto de los actores sociales y los procesos que dieron como resultado el tipo particular de Estado.

Migdal conceptualiza al Estado como un campo de poder caracterizado por la utilización y la amenaza de la violencia. Este se compone de dos elementos principales: (1) la representación de una organización coherente que ejerce control sobre un territorio y es responsable de la representación de la población vinculada a ese territorio, y (2) las prácticas reales de sus diversas partes. La imagen y las prácticas pueden estar en consonancia y reforzarse mutuamente o ser contradictorias y destructivas entre sí. A lo largo de la historia, la imagen del Estado ha tendido a homogeneizarse, especialmente la imagen del estado moderno que se originó entre los siglos XV y XVII en el noroeste de Europa. Esto puede entenderse como el carácter formal compartido por todos los Estados modernos. Por otro lado, las prácticas tienden a ser diversas, y aunque existen patrones comparativos, la variación extrema entre las funciones desempeñadas por los Estados a lo largo de la historia dificulta una categorización clara. Estas prácticas se llevan a cabo entre los diversos componentes y niveles del Estado, en relación con una variedad de actores sociales.

El marco de interacciones propuesto por Migdal, que examina la relación entre el Estado y la sociedad, destaca las luchas sociales centradas en determinar quién tiene el derecho y la capacidad de establecer las normas que guían el comportamiento de las personas. Este enfoque es especialmente relevante en sociedades con Estados relativamente nuevos surgidos a raíz del colonialismo. Las disputas por la "supremacía" se centran en la capacidad del Estado para desplazar o controlar otras entidades que desafían su autoridad, como familias, clanes, empresas multinacionales, empresas nacionales, terratenientes o tribus, todas las cuales buscan establecer normas que favorezcan sus intereses particulares (Migdal, 1988).

Para entender las pautas de dominación, Migdal sugiere centrarse en la acumulación de luchas y adaptaciones en los múltiples ámbitos de la sociedad. Este enfoque sólo es posible desglosando conceptualmente los Estados y las sociedades y los entramados e interacciones entre ellos. El análisis de estos procesos tiene como elemento fundamental lo que Migdal denomina “control social”, este implica la subordinación con éxito del comportamiento social en favor de un determinado actor o institución. Refiere, en otras palabras, a situaciones en las que A consigue que B haga algo que de otro modo no haría. El autor destaca que este concepto tiene gran similitud con lo que Michael Mann (1984) ha denominado “poder infraestructural”. En este sentido, las sociedades y los Estados se diferencian tanto por la cantidad de control social como por su distribución y centralización. Ello configura Estados y sociedades “débiles” o “fuertes” (Migdal, 2001, p. 93).

En resumen, problematizar al Estado exige dos niveles de análisis, uno que reconozca la dimensión unificada del Estado -su totalidad- expresada en su “imagen”,

y otro que derribe esta totalidad en favor del examen de las múltiples prácticas y alianzas (auto-reforzantes o contradictorias) de sus partes con los demás actores sociales. Esta tercera generación de teorías del Estado pretende construir sobre esta cualidad paradójica del Estado: entender al Estado a la vez como la poderosa imagen de una organización unificada y claramente delimitada que puede tratarse en términos singulares, como si se tratara de un único actor centralizado, que actúa de forma integrada para gobernar un territorio claramente definido; y como las prácticas de un montón de partes o fragmentos vagamente conectados, a menudo con límites mal definidos entre ellos y otras agrupaciones dentro y fuera de las fronteras oficiales del Estado y que a menudo promueven conjuntos de normas contradictorias entre sí.

Teorías del Estado en acción: formación y construcción estatal

Utilizar una u otra teoría no tiene resultados neutrales en una investigación. Cada andamiaje teórico habilita una mirada sobre lo social. Por este motivo, las diversas teorías del Estado pueden aportar diferentes insumos para observar cada objeto de investigación. En los últimos treinta años, los procesos de formación y las dinámicas de construcción del Estado se configuraron como un objeto particular de la Ciencia Política, pero también atravesado por diversas disciplinas. Cada una de las generaciones de teorías del Estado arriba reseñadas ha realizado aportes en las últimas décadas, sin embargo, la que más ha proliferado se corresponde con un enfoque centrado en el Estado.

Particularmente, desde la década de los noventa, con la caída de muro de Berlín, el clima triunfal del capitalismo y el "fin de la historia", se dio paso a un conjunto de estudios enfocados en la construcción de los Estados que surgieron como resultado de la fragmentación de la URSS. Enmarcados en el trabajo de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial, una mayoría de las investigaciones y recomendaciones de política pública recurrieron de manera instrumental a los enfoques neoweberianos (Nay, 2013). Esta literatura se referencia a partir de nociones como "Estados fallidos" o "Estados frágiles" (Brinkerhoff, 2007; King & Zeng, 2001). A pesar de constituir una mirada reduccionista y en gran medida colonialista respecto de los espacios no desarrollados (Nay, 2013) este enfoque teórico es el núcleo de trabajos orientados a políticas públicas sugeridas desde los organismos internacionales y dedicados a la idea de que es posible medir la fragilidad, pronosticar el fracaso del

Estado y prescribir medidas de estabilización del gobierno en los países en desarrollo (Lottholz & Lemay-Hébert, 2016).

El principal ángulo de crítica a este enfoque institucionalista de la construcción del Estado es que el énfasis en las instituciones y en las capacidades estatales, basada más o menos explícitamente en un modelo de Estado europeo, lleva a marginar analíticamente, cuando no a ignorar, los contextos políticos, culturales e históricos de los países en cuestión (Lemay-Hébert, 2009; Nay, 2013). Esta utilización instrumental de la tradición weberiana lleva a conceptualizar las variaciones entre los distintos Estados sólo desde su distancia respecto del tipo ideal de Estado. Por lo tanto, al mantener una idea uniforme y constante de Estado, los "fracasos" sólo pueden expresarse en términos de desviación. Esto conlleva severas consecuencias para la calidad de las investigaciones ya que, de recurrir a ese tipo de definiciones de manera acrítica, la comparación consiste simplemente en especificar y medir la desviación de la norma, homogeneizando procesos profundamente heterogéneos.

Como sugiere Call (2011), el discurso sobre los Estados fallidos o frágiles está resucitando una "perspectiva teleológica" que asume que todos los Estados deberían avanzar hacia un "punto final exitoso" similar, lo que se ajusta en gran medida al modelo de Estado occidental dominante. Al mismo tiempo, ignora las trayectorias históricas de las sociedades presentadas como "frágiles", incluido el papel desempeñado por las potencias coloniales occidentales, las instituciones de Bretton Woods y las agencias de desarrollo (Nay, 2013). En otras palabras, esta perspectiva ignora el desarrollo desigual y combinado del sistema capitalista así como los efectos históricos del colonialismo, el imperialismo y las relaciones centro-periferia.

En general, el problema es que estos trabajos trasladan de manera lineal las instituciones necesarias y deseables a partir de un determinado modelo de Estado, generalmente del Norte Global, hacia espacios y territorios periféricos donde, en la contrastación con el modelo teórico, las diferencias saltan a la luz. En términos de Migdal, estos trabajos simplemente constatan la contradicción existente entre imagen y prácticas del Estado. Sin embargo, de lo que se trata, es de comprender las características de esas prácticas, cómo fueron ejercidas históricamente entre los diversos niveles del Estado y actores sociales. Estos enfoques generalmente están poco preocupados por comprender las dinámicas reales que existen entre quienes pretenden establecer el dominio del Estado y los actores sociales que por un lado resisten o, por el otro, intentan utilizar el poder del Estado para identificar su bienestar con el de aquel.

Sin embargo, las deficiencias de estas investigaciones no deben alejarnos de la búsqueda por capturar las diversidades en las trayectorias estatales alrededor del

mundo. Para eso, consideramos que resulta necesario una indagación más profunda sobre los procesos históricos que construyen las modalidades del ejercicio del poder estatal a lo largo de tiempo, así como a la interrelación entre los procesos globales y los locales.

Una corriente en formación constituye un antecedente en esta dirección, ya que recupera los procesos históricos para analizar las características fundacionales de la formación de los Estados y su impacto en las trayectorias de cada espacio. Esta perspectiva se engloba dentro de los estudios del *State formation* o *state development* y comparte en su origen parte de los postulados institucionalistas (Tilly, 1990), pero de manera creciente ha ido incorporando otras perspectivas en la medida en que ha sido utilizada para investigar distintos espacios como Asia (Wang, 2022; Wong, 1997; Zhao, 2015) y América Latina (Centeno, 2002; Kurtz, 2013; Mazzuca, 2021; Saylor, 2019; Soifer, 2015).

Recuperando esta revisión histórica de los procesos de construcción estatal y con el herramental teórico del *Estado en sociedad* es posible comenzar a reconocer que existen dinámicas de larga duración en los procesos de formación y construcción estatal, que se ponen en juego en múltiples arenas y niveles del Estado. Identificar las principales fuentes de control social y su distribución en un determinado espacio permite llevar adelante una investigación que dé cuenta de las interacciones entre grupos sociales y el Estado no desde una constatación de la falta o la desviación frente a una supuesta norma, sino desde el relevamiento de las dinámicas realmente existentes en el territorio. En ellas, distintos niveles del Estado y actores o grupos sociales dirimen el control social. Ello implica que, frente a grupos sociales con capacidad de movilizar recursos y población, los actores estatales y las instituciones pueden funcionar desde una debilidad, con una escasa capacidad para imponer modificaciones en el comportamiento social.

Si ponemos en diálogo estos aportes con la problemática del desarrollo en los espacios periféricos, el rol del Estado y las dificultades o límites encontrados en la región para ascender en la jerarquía de riqueza, podemos comenzar a contribuir con nuevas perspectivas que den cuenta de la debilidad del Estado frente a múltiples actores sociales. Más aún, analizar los momentos de formación y construcción estatal desde esta perspectiva permite poner énfasis en el carácter relacional de esos procesos, periodizar el accionar cambiante del Estado, observar las luchas por el poder y cómo se ha construido históricamente esa debilidad, relevar qué modificaciones ha habido durante el siglo XX y en lo que va del siglo XXI.

Conclusiones

La revisión crítica de los lentes teóricos revela la necesidad de repensar la relación entre los Estados periféricos y el desarrollo. Este trabajo aporta tres contribuciones: una revisión de la literatura teórica sobre el Estado, la exposición de la captura de postulados por Organismos Internacionales bajo la noción de "construcción estatal", y la propuesta de recuperar este concepto mediante una tercera generación de teorías de Estado, conectada con un estudio histórico de las trayectorias estatales.

Al considerar la construcción estatal desde una perspectiva histórica y teórica, se destaca la existencia de dinámicas de larga duración que se manifiestan en distintas arenas y niveles estatales. La identificación de fuentes de control social en un espacio determinado permite comprender las interacciones entre grupos sociales y el Estado. Esta investigación sugiere que, frente a grupos con capacidad de movilización, los actores estatales pueden operar desde una debilidad, careciendo de la capacidad para imponer modificaciones en el comportamiento social.

Al poner estos hallazgos en diálogo con la problemática del desarrollo en espacios periféricos, se destaca la debilidad estructural del Estado frente a diversos actores sociales. El análisis de los momentos de formación estatal enfatiza la naturaleza relacional y cambiante de estos procesos, permitiendo una comprensión más profunda de las luchas por el poder y cómo se ha construido históricamente la debilidad estatal en la región a lo largo del siglo XX y en el siglo XXI.

Bibliografía

Almond, G. A., & Powell, G. B. (1978): Comparative politics: System, process, and policy, Little, Brown and Company.

Brinkerhoff, D. W. (2007): Governance in Post-Conflict Societies, Taylor & Francis.

Cardoso, F. H., & Faletto, E. (1969): *Dependencia y desarrollo en América Latina. Ensayo de interpretación sociológica,* Siglo XXI.

Centeno, M. A. (2002): Blood and debt: War and the nation-state in Latin America, Penn State Press.

Dahl, R. (1961): Who governs? New Haven, CT, Yale Univ. Press.

Evans, P. (1995): Embedded autonomy: States and industrial transformation, Princeton University Press.

Germani, G. (1965): Política y sociedad en una época de transición: de la sociedad tradicional a la sociedad de masas. En *Política y sociedad en una época de transición: de la sociedad tradicional a la sociedad de masas* (p. 265).

Gerschenkron, A. (1968): El atraso económico en la perspectiva histórica. Investigación Económica, 28(111/112), 141–165.

Hirschman, A. (1968): La economía política de la industrialización a través de la sustitución de importaciones en América Latina. El Trimestre Económico, 35(140(4)), 1–32.

Hobson, J. M. (2000): *The state and international relations*, Cambridge University Press.

King, G., & Zeng, L. (2001): Improving forecasts of state failure. World Politics, 53(4), 623–658.

Kurtz, M. J. (2013): *Latin American state building in comparative perspective: Social foundations of institutional order*, Cambridge University Press.

Lottholz, P., & Lemay-Hébert, N. (2016): Re-reading Weber, re-conceptualizing state-building: from neo-Weberian to post-Weberian approaches to state, legitimacy and state-building. Cambridge Review of International Affairs, 29(4), 1467–1485.

Mann, M. (1984): The autonomous power of the state: its origins, mechanisms and results. European Journal of Sociology/Archives Européennes de Sociologie, 25(2), 185–213.

Mazzuca, S. (2021): Latecomer state formation. En Latecomer State Formation. Yale University Press.

Migdal, J. S. (1988): Strong Societies and Weak States. Princeton University Press. Disponible en https://doi.org/10.2307/j.ctvzsmdzz

Migdal, J. S. (2001): State in society: Studying how states and societies transform and constitute one another, Cambridge University Press.

Myrdal, G. (1957): Economic theory and under-developed regions, Duckworth.

Nay, O. (2013): Fragile and failed states: Critical perspectives on conceptual hybrids. International Political Science Review, 34(3), 326–341.

Peck, J. (2019): Combination. Keywords in Radical Geography: Antipode at 50, 50–55.

Prebisch, R. (1986): El desarrollo económico de la América Latina y algunos de sus principales problemas. Desarrollo Económico, 479–502.

Saylor, R. (2019): State Building in Boom Times: Commodities and Coalitions in Latin America and Africa. SciELO Brasil.

Skocpol, T.; Evans, P.; Rueschemeyer, D. & Skocpol, T. (1985). Bringing the state back in, Cambridge.

Soifer, H. D. (2015): State building in Latin America, Cambridge University Press.

Tilly, C. (1990): Coercion, capital, and European states, AD 990–1990. En Basil Blackwell Publishers.

United Nations (1961): United Nations Development Decade: A Programme for International Economic Cooperation. A/RES/1710 (XVI).

Wang, Y. (2021): State-in-society 2.0: Toward fourth-generation theories of the state. Comparative Politics, 54(1), 175–198.

------ (2022): The rise and fall of imperial China: The social origins of state development (Vol. 13), Princeton University Press.

Weber, M. (2013): *From Max Weber: essays in sociology,* Routledge.

------- (2021): *Economía y sociedad*, Fondo de cultura económica.

Wong, R. B. (1997): China transformed: historical change and the limits of European experience, Cornell University Press.

Zhao, D. (2015): The Confucian-legalist state: A new theory of Chinese history. Oxford University Press.

Capítulo 4: Justicia y derechos humanos: los fundamentos de la democracia

Resistencias colectivas para promover el derecho a la comunicación: Reflexiones en torno a nudos críticos y nuevos interrogantes para pensar el asunto

VICTORIA BATISTON
batistonvictoriaa@gmail.com
CIT Rafaela (CONICET y UNRaf)

Resumen

El presente trabajo propone problematizar respecto a algunos nudos críticos y/o ejes temáticos que se enmarcan en lo que es el proceso de democratización de las comunicaciones en Argentina. Por un lado, se propone reflexionar en relación a las instancias de debate, sanción y la progresiva implementación de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual N°26.522; con esto nos referimos a los procesos colectivos relacionados a las demandas de las organizaciones sociales, universidades, medios de comunicación pertenecientes al sector sin fines de lucro -entre diversos actores- y su incidencia para la consolidación de una normativa que- conceptualmente- reconoce a la comunicación como derecho humano en Argentina, alejándose del enfoque mercantilista que estructuraba la normativa anterior. Este proceso que, si bien se gestó y desarrolló a nivel nacional, resulta un antecedente fundamental para el campo a nivel latinoamericano.

Otro de los ejes de indagación -nudo crítico- es la presión ejercida por los grupos monopólicos de medios que, tiempo después, durante el gobierno de Mauricio Macri, lograron derogar artículos fundamentales de dicha Ley, en términos generales, aquellos que pactan límites a la concentración y los monopolios de medios.

Por otro lado, y con el objetivo de plantear discusiones actualizadas en el tema, se propone reflexionar en torno a los nuevos medios digitales y audiovisuales, se analizará -también entendido como un nudo crítico- en qué escenario nos encontramos actualmente en relación a otras normativas que podrían conformarse como complementarias a la LSCA, o dicho de otra forma, que se suman al plexo normativo que regula a los medios de comunicación en nuestro país, aportando un enfoque que busca ampliar las miradas acerca de qué implica pensar a la comunicación en términos de derechos. Un

ejemplo de esto, es la Ley N° 27.635 de Equidad en la Representación de los Géneros en los Servicios de Comunicación Audiovisual (sancionada en el año 2021), que- al igual que los debates previos a la sanción de la LSCA- fue promocionada gracias a la militancia de diversas organizaciones sociales.

Se parte de la idea de que, el hecho de que existan normativas, marcos legales, políticas públicas (y estatales) de fomento, regulación, organización de los ecosistemas mediáticos (Scolari, 2015) y sus estructuras y contenidos, en la práctica todavía queda mucho por hacer para pasar del discurso a los hechos y concretar una real ampliación y garantía del derecho humano a la comunicación. Asimismo, son las y los trabajadores del sector sin fines de lucro (también llamado sector social-comunitario), quienes continúan impulsando acciones y políticas que podríamos llamar "internas", articulaciones entre diversas organizaciones y medios, apuestas por encontrar salidas colectivas ante la falta de aplicación concreta y real de ciertas normativas.

Con las intenciones de que este trabajo aporte reflexiones con anclaje en la actualidad, se propone abrir interrogantes para pensar cómo han avanzado las demandas de los medios de comunicación sin fines de lucro, cuál es la situación que atraviesan en cuanto al acceso y participación en la generación de políticas públicas de nuestro país, qué iniciativas han impulsado recientemente a modo de redes colaborativas para pensar estrategias y acciones que potencien al sector. Se trata de un intento por observar cómo se ha gestado un derecho individual y colectivo al calor de la militancia de diversos actores sociales relacionados a la comunicación, qué debates buscan ser actualizados en el contexto social que atravesamos actualmente, qué iniciativas continúan desarrollando quienes apuestan a otra comunicación y qué obstáculos todavía persisten y dificultan la garantía del derecho en cuestión.

Palabras clave: comunicación / medios / derechos / demandas colectivas

Algunos nudos críticos para reflexionar sobre el derecho humano a la comunicación

Recuperando lo planteado en la introducción del presente trabajo, intentaré abordar reflexiones en torno a tres nudos críticos que decidí agrupar de la siguiente manera: 1) Democratización de las comunicaciones; 2) Debacle y retroceso; 3) Resistencias y estrategias colectivas actuales. Retomando los planteos de Cristina Díaz (2007), cuando hablamos de "nudos críticos" nos referimos a "configuraciones particularmente problemáticas, condensaciones de problemas, que están en las situaciones que afrontamos en lo individual pero también en lo institucional" (s/n), y, además, implica pensar en las maneras en que estos ejes de tensión, nudos problemáticos, se expresan en la vida cotidiana, atravesando nuestras subjetividades.

A continuación, se propone reflexionar respecto a estos nudos críticos; a los fines de organizar el texto del presente trabajo de una manera adecuada, los siguientes subtítulos responden a cada uno de los nudos críticos en cuestión.

Democratización de las comunicaciones

"Una vieja deuda de la democracia", esta frase utilizó Cristina Fernández de Kirchner para referirse a la "Ley de medios" en el acto oficial en que se anunció el anteproyecto de la normativa, que tuvo lugar el 18 de marzo de 2009[1]. Durante este evento político, quien fuera la presidenta en dicho momento, explicó las cuestiones centrales del proyecto, resaltando que, durante dicho año, se realizarían Foros participativos[2] a lo largo y ancho del país para debatir de manera interdisciplinaria y abierta, sobre lo que implica pensar a la comunicación como un derecho humano. La experiencia de estos Foros, la militancia de quienes se aglutinaron en la Coalición por una Radiodifusión Democrática[3], los debates participativos impulsados en

1 Para acceder al discurso completo, ingresar al siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=rxlatNJni4s (consultado por última vez el 21/06/2023).

2 Para acceder a un análisis detallado sobre lo que implicó estos espacios colectivos de ejercicio de la ciudadanía, ver: Guzmán, Víctor Humberto. (2017). Democracia como significación. Los foros participativos regionales de consulta pública en Argentina, *Revista CS*, 22, pp. 91-112. Cali, Colombia: Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Icesi. Disponible en: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/65664/CONICET_Digital_Nro.6c2155a2-cdbc-4780-bf2a-590d23a3e1c7_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

3 Para ampliar la información, ver: Córdoba, L. (2011). La Coalición por una radiodifusión democrática: regeneración del espacio público y ejercicio de ciudadanía, *Argumentos. Revista de crítica social*, n°13, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Buenos Aires. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsdl/collect/ar/ar-030/index/assoc/D6038.dir/13_6.pdf

universidades y en distintos espacios públicos, fueron los que dieron fruto a la sanción de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual N°26.522 en octubre de 2009. La frase citada no sólo fue recuperada por Cristina Fernández en dicho discurso, sino que podríamos decir que se convirtió en un lema que se volvió recurrente en los debates públicos[4]; podríamos pensar que esa era una de las principales ideas que convocaba a la planificación de debates públicos sin precedentes en nuestro país para acordar un proyecto de ley que regule al sector de las comunicaciones. Otra de las frases que resonaron en esa época, fue el lema que versaba "nadie reclama un derecho que no conoce"[5], que incluso fue muy utilizado por Cynthia Ottaviano, referente de la Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual[6]. Es interesante reflexionar acerca de la historicidad que cargan los derechos, es decir, pensar que los derechos tienen una historia, que en primer lugar tienen que ser pensables, para luego poder alcanzar el estatuto de declarables, y luego legislables. Esto se vincula con la importancia de conocer, de generar instancias participativas y de intercambio, ya que si no sabemos de qué trata un derecho que nos alcanza en lo individual y lo colectivo, nunca podríamos detectar su incumplimiento y mucho menos exigir por él.

Durante dicho discurso, Cristina Fernández explicó que, por primera vez en Argentina (al menos desde el Código Civil en adelante) la sociedad tendría acceso a un "proyecto de ley anotado", es decir, que cada artículo cuenta con "notas" que contienen información detallada para conocer la génesis por la que fue pensado e incorporado, donde también se brinda información relativa al derecho comparado. En este marco, aclara que este proyecto quedaría a disposición para ser mejorado, criticado, comentado, enriquecido, debatido por la sociedad argentina, con las intenciones de generar el texto final para la sanción de una normativa que dejaría sin efecto el Decreto- Ley Nacional de Radiodifusión N° 22.285, sancionado en 1980 durante el conocido Proceso de Reorganización Nacional y firmada por el genocida

4 Algunas referencias a la frase en cuestión en: https://www.telam.com.ar/notas/201311/39302-para-randazzo-la-aprobacion-de-la-ley-de-medios-era-una-deuda-que-tenia-la-democracia.html; https://www.parlamentario.com/2008/05/12/la-ley-de-radiodifusion-es-una-deuda-de-la-democracia/. Algunas notas actuales (publicadas en 2023): https://www.pagina12.com.ar/535616-las-deudas-de-la-democracia; https://lmdiario.com.ar/contenido/402688/tenemos-como-deuda-democratizar-los-medios-de-comunicacion (los enlaces fueron consultados por última vez el día 23 de junio de 2023).

5 Algunas referencias para ampliar la información: https://defensadelpublico.gob.ar/cynthia-ottaviano-nadie-reclama-un-derecho-que-no-conoce/; https://www.diariocontexto.com.ar/2017/10/03/medios-hay-que-pensar-al-publico-como-sujeto-de-derecho/ ; https://www.youtube.com/watch?v=C4ppOFV55Sw (los enlaces fueron consultados por última vez el 23 de junio de 2023).

6 Para acceder a la página web oficial de la Defensoría del Público, ingresar al siguiente enlace: https://defensadelpublico.gob.ar/ (consultado por última vez el 23 de junio de 2023).

Rafael Videla. En esta oportunidad, Cristina Fernández aseguró que los bienes de carácter social no pueden tener dueños y que nadie puede creerse dueño de la palabra, el pensamiento, las expresiones de todo un pueblo. La experiencia de la Coalición por una Radiodifusión Democrática se trató de la primera iniciativa latinoamericana que aglutinó a distintos actores sociales y sectores del campo e implicó un importante nivel de organización y articulación; tiempo después, se desarrollaron experiencias similares en otros países latinoamericanos (Segura, 2014).

Las instancias de intercambio que tuvieron lugar en el marco de los Foros participativos, charlas en distintos espacios públicos, resultan fundamentales para pensar lo que fue la "cocina" de la normativa, la diversidad de miradas que confluyeron en el texto de la ley demuestra el rol o la incidencia central que tuvo la discusión pública sobre el tema, se trató realmente de una experiencia de ejercicio de la ciudadanía.

En línea con las reflexiones que se proponen en este primer nudo crítico, diremos que el contexto de organización colectiva que aquí se expuso, visibilizó la urgencia de redefinir aspectos principales en relación a las oportunidades de pensar en otras formas de planificar y de emprender proyectos de comunicación audiovisual, así como también de consolidar nuevas disposiciones para la regulación del sector de los medios, se trató de una "inédita discusión sobre la función de los medios impulsada por la sociedad civil y por una activa intervención gubernamental" (Becerra, 2014, p.61). Estos espacios de encuentro[7] tuvieron un peso significativo en el asunto, ya que- como se viene exponiendo- nunca antes en el país se habían organizado reuniones interdisciplinarias entre investigadorxs, organizaciones de la sociedad civil, estudiantes y universitarixs, medios de comunicación cooperativos y populares, comunidades de pueblos originarios, grandes empresas de medios, para conformar los principales lineamientos de una normativa que regule la actividad audiovisual.

Entre las principales victorias de la LSCA, se reconoce que la normativa abrió el juego para que otrxs actorxs sociales puedan ser considerados en la gestión de los medios de comunicación, ya que definió las pautas para que, por citar algunos ejemplos, radios emprendidas desde comunidades de pueblos originarios puedan acceder a una licencia de radiodifusión. Por otra parte, reconoce entre los tipos de prestadores a los de gestión privada sin fines de lucro y fijó límites a la concentración de medios. En el prólogo de la LSCA, Mario Lozano (2014) expresa que la

7 Para ampliar la información, ingresar al siguiente enlace: https://www.telam.com.ar/notas/201309/34440-la-ley-de-medios-fue-una-de-las-mas-debatidas-de-la-historia.html (consultado por última vez el 23 de junio de 2023).

normativa se afirma en el paradigma de derechos humanos, contrario al enfoque mercantilista de los bienes y servicios culturales, tratándose de una apuesta por "constituir un paradigma legal para la comunicación y la cultura de carácter popular, democrático y federal" (p.13).

Ahora bien, es preciso abrir una pregunta disparadora que, por otra parte, nos sirve como puntapié para reflexionar respecto al nudo crítico número 2: ¿Democratización de las comunicaciones, o democratización sobre las miradas referidas a la comunicación? Es decir, resulta interesante poner en discusión si la LSCA ha favorecido a la democratización de las comunicaciones o si, en todo caso, se han democratizado las miradas relacionadas a la comunicación y la cultura; pensar si lo que logró la LSCA, más que combatir la concentración de los medios y la información, fue abrir otras miradas e imaginarios posibles sobre el tema. En suma, resulta necesario pensar si, en todo caso, es posible que una Ley haya instalado una mirada democratizadora de los procesos vinculados a la participación y el acceso a la comunicación y la cultura, pero que haya tenido poca incidencia real en la práctica.

En este marco, es posible preguntarnos: ¿Qué cosas fundamentales en línea con la democracia buscaba- allá por 2009- la "nueva Ley de medios"? Considero que, entre sus principales apuestas, la normativa se proponía garantizar el derecho a la comunicación de todxs lxs habitantes del país, entender que, así como el Estado debe garantizar la salud, educación (entre otros tantos), también este derecho. Por otro lado, buscó federalizar las miradas, que la información no se produzca sólo desde Buenos Aires, que no sean los grupos monopólicos de medios los que manejen los contenidos, la información, lo que se dice y lo que no se dice en todo el país; en suma: que se ponga en valor y que sea una posibilidad gestionar medios anclados en las realidades, demandas, voces de sus propias comunidades y los contextos en que se insertan, e incluso, que existan diversas formas de organización laboral en el sector de las comunicaciones. Asimismo, en línea con las reflexiones propuestas, resulta interesante pensar cómo puso "a la par" en las discusiones a distintos actores sociales. Es decir, así como pudieron tomar la palabra actores que siempre tuvieron acceso al *decir* en el espacio público, también pudieron hacerlo otrxs y diversxs actores sociales.

En este contexto, podemos pensar que, con los debates previos y la sanción de la normativa, se devuelve a la sociedad civil el derecho a gestionar medios desde sus lugares y prácticas cotidianas. Esto implica democratizar la propiedad de medios, es decir, que haya más (en cantidad) y diversas (múltiples miradas) opciones y posibilidades de ser propietarixs de medios, y que no sólo se reduzcan a empresas privadas; que no sea sólo el sector con fines de lucros quienes puedan operar en el eco-

sistema de medios (Scolari, 2015), que la sociedad civil y sus organizaciones puedan acceder a generar información y contenidos.

Debacle y retroceso

Tras la asunción de Mauricio Macri como presidente del país, encabezando un partido político que llevaba al neoliberalismo como bandera, mediante una serie de Decretos de Necesidad y Urgencia (DNU), dicho gobierno modificó sustancialmente la esencia de la LSCA, y como señalan diversxs investigadorxs generó importantes retrocesos en el ámbito de la regulación de medios y servicios de telecomunicaciones (Monje, Zanotti y Rivero, 2017; Becerra 2015; Mastrini y Becerra, 2017; Califano, 2017; Rossi, 2016; Rivero, 2018). Por otro lado, resulta pertinente situar a estas normativas en línea con la campaña[8] impulsada por el Grupo Clarín, que tildaba a la LSCA como "la ley de medios del kirchnerismo"[9].

En términos generales, la sanción de los decretos durante el macrismo y la presión generada por los grandes monopolios de medios- especialmente por el Grupo Clarín- apuntaron a revertir los principales lineamientos que se habían gestado durante los debates previos y la sanción de la LSCA. Tras estas decisiones, se allanó el terreno para que los monopolios de medios del país puedan alcanzar mayores niveles de concentración y, para peor, puedan fusionar servicios y prestaciones con las que cuentan, o, dicho de otra forma, fusionar distintas actividades infocomunicacionales. Es decir, a partir de estas medidas, una empresa que nos provee el servicio de internet para nuestro hogar, es la misma que nos brinda los datos móviles para el celular, e incluso es también la que organiza los contenidos de los canales de televisión a los que accedemos, por citar un ejemplo.

Por otra parte, se creó el Ente Nacional de Comunicaciones[10] (ENaCom), en reemplazo de la Autoridad Federal de Servicios de Comunicación Audiovisual (AFSCA) y de la Autoridad Federal de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (AFTIC) (es decir, estas dos entidades se disolvieron, y/o quedaron fusionadas

8 Algunos de los planteos del Grupo Clarín que generaron presión para la modificación de ejes centrales de la LSCA: https://elpais.com/internacional/2013/10/30/actualidad/1383100940_978130.html; https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-229990-2013-09-27.html (ambos enlaces fueron consultados por última vez el 23 de junio de 2023).

9 Para ampliar la información, acceder al siguiente enlace: https://www.clarin.com/ediciones-anteriores/senado-aprobo-ley-medios-kirchnerismo_0_SJdXlOOA6Yx.html (consultado por última vez el 23 de junio de 2023).

10 Para acceder a la página web oficial del ENaCom, ingresar al siguiente enlace: https://www.enacom.gob.ar/ (consultado por última vez el 23 de junio de 2023).

bajo las capacidades atribuidas al ENaCom). En este marco, este decreto también define una arbitrariedad, una condición totalmente antidemocrática: que todos los directores que pudieran ejercer este puesto en ENaCom podrán ser removidos por el Poder Ejecutivo Nacional (PEN) en forma directa y sin expresión de causa. Es preciso aclarar que la norma definió que dicho ente funcionaría bajo dependencia del Ministerio de Comunicaciones, y que su directorio estaría integrado por cuatro directores nombrados de manera directa por el PEN y otras tres personas/autoridades que deberían ser propuestos por el Congreso.

El especialista en el tema, Martín Becerra[11] (2016) definió que los decretos impulsados por el gobierno de Mauricio Macri, "son dogmáticos al ignorar la evidencia sobre los efectos de la concentración en medios y telecomunicaciones" (s/n), en un intento de reflexionar o dicho de otra forma, de dimensionar el impacto que tiene el sector de las comunicaciones y la cultura (entendido de manera amplia) en la cotidianidad, en la vida en sociedad, en las subjetividades y las oportunidades de acceder a un derecho que nos pertenece. No es la intención del presente trabajo, detenernos punto por punto12 en la letra de estos DNU, por tal motivo se realizó una revisión general de las principales problemáticas a las que nos expondría el macrismo en el tema en cuestión. A modo de síntesis, se recuperan las definiciones de Becerra al respecto:

> "Los desafíos de un sector crecientemente globalizado, convergente, concentrado, financierizado, conglomerizado y reticular y las obligaciones estatales de proveer al conjunto social (no sólo a los propietarios de medios) del derecho a la libertad de expresión fueron, hasta ahora, desatendidos por las medidas adoptadas a golpe de decreto por el presidente argentino" (2016, s/n).

Si pudiéramos ir hilvanando los hilos de estos nudos críticos propuestos, aquí resulta pertinente preguntarnos: ¿Qué pasa con las posibilidades de ampliación de derechos, cuando estos se encuentran sujetos a las decisiones de un partido político? ¿Cómo algo tan trascendente como es un derecho humano (en este caso, rela-

11 Para ampliar la información, se comparte esta interesante entrevista al investigador referenciado: https://www.elciudadano.com/entrevistas/entrevista-a-martin-becerrat17-20-14-3/03/14/ https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-289603-2016-01-05.html (enlace consultado por última vez el 23 de junio de 2023).

12 A continuación se comparte una síntesis y/o relevamiento realizada en 2022, a 13 años de la sanción de la LSCA: https://www.neahoy.com/2022/10/10/a-13-anos-de-la-sancion-de-la-ley-de-medios-de-su-creacion-al-dnu-de-macri-como-cambio-el-mapa-mediatico-en-el-pais/ (enlace consultado por última vez el 23 de junio de 2023).

cionado a la comunicación) se puede volver intrascendente de un día a otro? ¿Qué huellas quedan de las conquistas vinculadas a procesos participativos para la planificación de normativas, en contextos de hermetismo estatal? Aquí nos viene bien recurrir a las palabras de Washington Uranga (2023) y asumir a las políticas públicas como un campo de batalla para la lucha simbólica por el poder, en palabras del investigador, entendiendo a la política pública como un territorio comunicacional en el que intervienen distintos actores (y las relaciones que entre ellos tienen lugar) que a su vez se van reconfigurando; este territorio se vuelve dinámico, "porque son lugar permanente de encuentro, de mediaciones, pero también de disputas tanto en el sentido de lo social y cultural, como de lo político y lo económico" (s/n).

Ante los retrocesos impuestos por las medidas del gobierno de Mauricio Macri, también fueron los medios del sector social-comunitario, y especialistas[13] en el campo de estudios de la comunicación comunitaria, alternativa, popular, autogestionada, cooperativa, quienes impulsaron acciones para visibilizar la problemática. Bajo algunos lemas como "sin medios comunitarios no hay democracia", "no podrán desguazar nuestras convicciones[14]", o "en defensa de los derechos conquistados"[15], realizaron intervenciones en distintos espacios públicos para unir fuerzas y esfuerzos en un grito colectivo que buscaba- nada más y nada menos- que la comunicación no vuelva a considerarse una mera mercancía, intercambiable en el mercado. Recuerdo que, por esos tiempos me dediqué a seguir la problemática y- en línea con las reflexiones que propongo en el presente trabajo- recupero una frase que dijo Mariano Randazzo, integrante de Radio Sur, en medio de una movilización y que me quedó resonando: "Entendemos que la comunicación no se construye solo detrás de un micrófono sino también desde la calle, reclamando nuestros derechos"[16]. Podemos pensar esta frase en línea con la propuesta reflexiva de este trabajo, es decir, la idea de poner en tensión que los derechos humanos (y las políticas sociales, estatales, normativas que los consolidan) le pertenecen a la sociedad y no a un gobierno de turno. Esto además, deja entrever, que muchas organizaciones so-

13 Para acceder a un análisis detallado ver: Espada, A. (2017). "Cambiemos y la comunicación sin fines de lucro", *Fibra: Tecnologías de la comunicación*, Menta Comunicación S.R.L, CABA. Disponible en: http://papel.revistafibra.info/cambiemos-la-comunicacion-sin-fines-lucro/ (consultado por última vez el 23 de junio de 2023).

14 Para ampliar la información, ingresar en el siguiente enlace (consultado por última vez el 23 de junio de 2023): https://www.spr.org.ar/noticia.php?id=1106-No-podrn-desguazar-nuestras-convicciones

15 Para ampliar la información, ingresar en el siguiente enlace (consultado por última vez el 23 de junio de 2023): https://www.barricadatv.org/?p=4599

16 Para acceder a la entrevista completa, ingresar en el siguiente enlace (consultado por última vez el 23 de junio de 2023): https://www.pagina12.com.ar/58840-sin-medios-comunitarios-no-hay-democracia

ciales, espacios de militancia, especialistas en el tema, asumen su responsabilidad en el marco de este derecho: con esto me refiero a, no sólo realizar un ejercicio de la ciudadanía en los momentos previos a una sanción o a la publicación de una nueva política, convocatoria, programa, sino, el hecho de sostener ese ejercicio ciudadano a la hora de reclamar por más y mejores derechos, e incluso por su actualización, como veremos en el análisis del nudo crítico tres.

Resistencias y estrategias colectivas actuales

En un artículo publicado en 2007, Oscar Oszlak explicaba que la agenda estatal se modifica de manera permanente, haciendo una comparación con un río “que fluye constantemente y se transforma, experimenta una continua metamorfosis" (p.1) porque "la incorporación de cada nuevo asunto genera una tensión que sólo desaparece cuando la cuestión se 'resuelve'” (p.1). Es interesante la aclaración que propone el investigador, ya que explica que al hablar de “resolver” no se refiere a que se “solucione”, sino que la misma dinámica de estos procesos puede generar transformaciones en tanto, puede que una cuestión pierda su carácter problemático, y/o se ha ejercido coerción sobre los actores o sectores sociales que pugnaban por instalar en agenda estatal un tema, por citar algunos ejemplos. El hecho de que hoy se sigan multiplicando las formas de resistencia y estrategias colectivas (que serán expuesta en los párrafos siguientes), demuestra que, en el tema explorado en el presente trabajo, por un lado, podemos reconocer cuestiones problemáticas que no sólo no se han resuelto, sino que se han complejizado; por otro lado, que las transformaciones devenidas de la digitalización creciente y la plataformización de los contenidos, denotan la urgencia de actualizar algunos supuestos. Por citar un ejemplo, a continuación, veremos que, entre las principales estrategias de articulación colectiva de los últimos tiempos, se han creado espacios de organización por parte de medios de comunicación digitales. Estos espacios, aglutinan a otros, que, desde hace años se organizan por el derecho a la comunicación, pero que lo venían haciendo desde enfoques anclados en las características de los formatos que predominaban en distintos momentos históricos (por ejemplo, en tiempos pasados era impensado que existan los podcasts, la televisión digital abierta, los streamings, de esta forma, las demandas eran impulsadas por radios “tradicionales”, incluso por la prensa gráfica).

Como se ha expuesto, uno de los objetivos del trabajo es reflexionar acerca de cuál es el escenario actual para los medios del sector social-comunitario. En 2019 se

conformó la Red de Medios Digitales (RDM)[17] (que en diciembre de 2021 organizó su primer encuentro nacional, luego de dos años desde su lanzamiento) y se generó una Confederación de Medios Cooperativos y Comunitarios[18]. Por citar algunas acciones que están emprendiendo actualmente, resulta enriquecedor mencionar que la Confederación impulsó una Campaña[19] con el propósito de democratizar y federalizar la pauta publicitaria oficial del Estado nacional, exponiendo la situación de desigualdad que atraviesan debido a que el esquema de distribución se encuentra concentrado en pocos medios, que son propiedad de grupos económicos con sede en la ciudad de Buenos Aires. Asimismo, en el marco de dicha acción, generaron una propuesta de Ley de publicidad oficial transparente y equitativa; por otro lado, recientemente han desarrollado la Charla "Políticas y desafíos para una comunicación popular, democrática y federal en Argentina"[20] en el Centro Cultural Kirchner. En línea con estos espacios colectivos, a fines de mayo del corriente año, se creó la primera Federación de Medios Digitales de Sudamérica en nuestro país, que ya cuenta con matrícula que le otorga personería jurídica[21] por parte del Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social (INAES). Es importante mencionar que dicho espacio, se suma a otras organizaciones de trayectoria en el tema, como la Red Nacional de Medios Alternativos (RNMA), la Asociación de Revistas Culturales Independientes de Argentina (AReCIA), Foro Argentino de Radios Comunitarias (FARCO), entre otros.

Como otro espacio de participación abierto a la generación de debates en el tema, en este caso vinculado a la producción académica, la Red de Carreras de Comunicación Social y Periodismo (REDCOM) organizó en la Universidad Nacional

17 Para conocer más sobre las iniciativas y el trabajo de la Red de Medios Digitales de Argentina, ingresar a sus redes sociales. Instagram: https://www.instagram.com/reddemediosdigitales/; Twitter: https://twitter.com/ReddeMediosDig; Facebook: https://www.facebook.com/redmediosdigitales. (Enlaces consultados por última vez el 23 de junio de 2023).

18 Para conocer más sobre la experiencia, ingresar al siguiente enlace (consultado por última vez el 23 de junio de 2023): https://agencia.farco.org.ar/noticias/ya-esta-en-marcha-la-nueva-confederacion-de-medios-cooperativos-y-comunitarios/

19 Para ampliar la información, ingresar a la nota publicada por el Observatorio Latinoamericano de Regulación de Medios y Convergencia (ObservaCom): https://bit.ly/3NxhX5i (Consultado por última vez el 23 de junio de 2023).

20 Para conocer más sobre la iniciativa, ingresar a la siguiente noticia: https://radiografica.org.ar/2023/05/22/la-confederacion-de-medios-cooperativos-y-comunitarios-llevo-el-debate-sobre-la-comunicacion-al-cck/ (enlace consultado por última vez el 23 de junio de 2023).

21 El 19 de mayo se presentó oficialmente en el INAES la Federación de Cooperativas de Medios Digitales, integrada por más de 70 medios digitales del país, tratándose de la primera de este tipo a nivel latinoamericano. Para ampliar la información ingresar al siguiente enlace: https://www.argentina.gob.ar/noticias/nace-la-primera-federacion-de-medios-digitales-de-sudamerica (consultado por última vez el 23 de junio de 2023).

de Villa María (UNVM) el Encuentro de Cátedras de Comunicación Popular, Alternativa, Comunitaria, y Cooperativa[22]. Dicha actividad fue co-organizada por la Red Interuniversitaria de Comunicación Comunitaria, Alternativa y Popular (RICCAP)[23], espacio académico que se conformó en el año 2014, y cuenta con un Directorio con información actualizada sobre 467 medios comunitarios, populares, alternativos, cooperativos, indígenas.

Otra iniciativa de trascendencia en la actualidad y para pensar a los procesos y prácticas de comunicación desde un enfoque de derechos humanos, es la sanción de la Ley de Equidad en la representación de los géneros en los servicios de comunicación de Argentina, N°27.635[24] en el año 2021 y reglamentada en 2023, se trata de una normativa que busca promover en los servicios de comunicación públicos y privados la igualdad real de derechos, oportunidades y trato de las personas, sin importar su identidad de género, orientación sexual o su expresión. La sanción de dicha normativa fue gracias al impulso y las luchas emprendidas por organizaciones sociales y colectivos de comunicadoras feministas que durante meses llevaron adelante la Campaña #FaltamosEnLosMedios[25].

Reflexiones finales para abrir nuevos interrogantes

En 2010, cuando se aprobó la Ley de Matrimonio Igualitario, Cristina Fernández, quien fuera presidenta del país en ese entonces, brindó un discurso reflexionando acerca de lo que implicaba sancionar una normativa de semejante envergadura en Argentina, expresó que- a partir de dicho momento- empezábamos a ser una sociedad más justa e igualitaria y disparó la siguiente frase: "hemos promulgado una construcción social, y como buena construcción social es transversal, es di-

22 El Encuentro se tituló "Entre interacciones digitales y resistencias sociales: desafíos para la comunicación popular en las universidades" y se desarrolló el 7 de diciembre de 2021. La actividad fue coorganizada por RICCAP, la Red Interuniversitaria de Áreas de Prensa y Comunicación (RedIAP) del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y el Proyecto Interuniversitario Pensar la Comunicación.

23 Para acceder a la página web oficial de RICCAP, ingresar al siguiente enlace: https://riccap.com.ar/ (consultado por última vez el 23 de junio de 2023).

24 Se adjunta una nota periodística de interés en el tema que reconstruye a modo de crónica la sanción de la Ley N°27.635, fue publicada por el medio de comunicación LATFEM y se titula "La pluralidad empieza ahora: ¡la equidad en medios es ley!": https://latfem.org/la-pluralidad-empieza-ahora-la-equidad-en-medios-es-ley/, enlace consultado por última vez el 23 de junio de 2023.

25 Para acceder a una cronología del proceso de sanción de la normativa referenciada, ingresar al siguiente enlace: https://latfem.org/ninguna-ley-se-hace-en-soledad-una-historia-de-los-origenes-de-la-ley-de-equidad-de-genero-en-medios-de-comunicacion/ (consultado por última vez el 23 de junio de 2023).

versa, es plural, es amplia; y no le pertenece a nadie, le pertenece a quienes la construyeron: la sociedad"[26]. Recupero esta frase para reflexionar sobre el tema que es objeto de estudio en el presente trabajo: la consolidación de iniciativas, acciones, intervenciones, miradas que reconocen a la comunicación como un derecho humano integral y que articula a otros derechos relativos (Gumucio Dagrón; Loreti y Lozano, 2014).

La referencia conceptual de entender a las políticas públicas como construcciones sociales, que le pertenecen a quien las impulsa (grupos, organizaciones, colectivos que surgen de la sociedad civil), va en línea con los postulados del presente trabajo. Tras el recorrido trazado por tres nudos críticos transversales al proceso de democratización de las comunicaciones en Argentina, podemos afirmar que se trata de un tema en el que es visible el ejercicio de la ciudadanía, la participación activa de la sociedad durante las instancias de debate señaladas, las diversas iniciativas colectivas y de organización que se han descripto, así como también las propuestas académicas relacionadas al tema, demuestran que la apropiación de la sociedad civil en relación a estos debates, son las que mantienen en alerta el estado de la situación. Son estas resistencias colectivas las que continúan exponiendo las situaciones de desigualdad en términos de acceso y participación de los medios del sector social-comunitario en las principales políticas que regulan al sector. Son estas instancias, los reclamos por más y mejores derechos, las que exponen el escenario de hiperconcentración que, a 14 años de la sanción de la LSCA, continúa obstaculizando la plena vigencia del derecho humano a la comunicación. Son, al mismo tiempo, las lógicas de organización, autogestión, el tramar decisiones políticas para sostenerse en el tiempo, las que demuestran que *otra* comunicación es posible y sumamente necesaria.

Recuperando los planteos de Guillermo O´Donnell en su artículo "Ciencias sociales en América Latina. Mirando hacia el pasado y atisbando el futuro" (2004), se trata de habilitar la crítica democrática a la democracia (p.122), el académico abre interrogantes para pensar el asunto: "¿Cuánto valen en realidad las libertades políticas? ¿Quiénes pueden usarlas? ¿Cómo pueden hacerlo los que están privados de muchos otros derechos?" (p.122). En este marco, tras las reflexiones aquí plasmadas, es preciso abrir nuevas preguntas para interrogar al futuro: ¿Actualmente, de qué espacios de la vida democrática se "pierden" aquellas personas que, por ejemplo, no tienen acceso a servicios de conectividad a internet o no cuentan con dispositivos tecnológicos para hacerlo? ¿En qué estado se encuentra el derecho a la co-

26 Para acceder al discurso completo, ingresar en el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=rxlatNJni4s (consultado por última vez el 21/06/2023).

municación actualmente en nuestro país? ¿Qué pasa con este derecho en la práctica? ¿Quiénes pueden acceder al derecho humano a la comunicación? ¿En qué condiciones lo hacen? ¿Tenemos la posibilidad de acceder (y elegir) a contenidos diversos y con pluralidad de voces entre las propuestas de los medios asentados en nuestras comunidades?

Asumiendo a la democratización como movimiento y proceso (Rinesi, 2013), considero que todavía queda un largo camino por recorrer para que se multipliquen las voces y se puedan sostener en el tiempo (en términos económicos, estructurales, organizativos, laborales) aquellos proyectos que no consideran a la información desde lógicas netamente mercantiles. Otra vez, surgen preguntas disparadoras para abrir nuevos estudios: ¿Cómo generar instancias educativas que permitan acercar a la ciudadanía información acerca de lo que implica el ejercicio del derecho humano a la comunicación? ¿En qué momento pensamos la incidencia de la sociedad civil en las políticas públicas de comunicación? ¿Antes de su sanción, durante, después? ¿En la apropiación de programas y convocatorias vinculadas al tema? ¿En la insistencia de las demandas que, aún hoy, se siguen gestando desde los medios que escapan a las lógicas mercantiles?

En sintonía con el último nudo crítico abordado, se reconoce que actualmente incluso podemos pensar que las demandas por la democratización de las comunicaciones también pueden leerse desde una perspectiva interseccional, atendiendo a la urgencia de incorporar la perspectiva de género- como una dimensión constitutiva de pensar a la comunicación como derecho- en los medios de comunicación.

A lo largo de mi trabajo he recuperado frases que podrían considerarse “lemas” con anclaje en momentos históricos, en prácticas concretas; tomé esta decisión porque me interesa pensar- en trabajos futuros e incluso en relación a mi tesis doctoral- de qué maneras, las voces de las militancias, las demandas concretas con arraigo en prácticas y subjetividades *alternativas* visibilizan luchas políticas, se hacen cuerpo colectivo y, en contraposición a las lógicas mercantiles de la comunicación, exponen articulaciones y estrategias de resistencias que no entienden de competencias sino todo lo contrario, que generan procesos de creación asumiendo que “la salida es colectiva”. Leonor Arfuch (2016), diría que “los cuerpos agrupados por la afectividad en el espacio público tienen una alternativa posible”, y esto deviene de la decisión de articulación horizontal de demandas compartidas, “demandas diferenciales en un nivel superior, vertical, y propiamente político para disputar la hegemonía desde adentro de las instituciones” (pp. 252-253).

Bibliografía

Arfuch, L. (2016): "El giro afectivo, emociones, subjetividad y política", *The signis,* 24, 245-254. El artículo fue referenciado el 15 de septiembre de 2015 por la Universidad de Lille.

Becerra, M. (14 de enero de 2016): Restauración, *QUIPU: Políticas, economía y tecnologías de comunicación* [Blog de Martín Becerra]. Disponible en https://martinbecerra.wordpress.com/2016/01/14/restauracion/

Becerra, M. (2015): *De la concentración a la convergencia. Políticas de medios en Argentina y América Latina,* Buenos Aires, Paidós.

------ (2014): Medios de comunicación: América Latina a contramano. *Revista Nueva Sociedad*; 249; 1-2014; 61-74.

Califano, B. (2017): En nombre de la convergencia: cambios en la política de regulación de las TIC en Argentina, *Revista Estudos em Comunicacao;* Universidade da Beira Interior.

Díaz, C. (2007): "La gestión de políticas públicas inclusivas", Seminario de Gestión Educativa. Diseño y Desarrollo de Políticas Educativas Inclusivas. Paraná, 25 de abril de 2007. FOPIIE (Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa) [Desgrabación de Conferencia].

Gumucio Dagrón, A. (2018): El derecho a la comunicación: articulador de los derechos humanos, *Revista Razón y Palabra*, Ecuador.

Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual N°26.522; con prólogo de Cynthia Ottaviano y Mario E. Lozano. 1ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Eudeba, 2014.

Ley de Equidad en la Representación de los Géneros en los Servicios de Comunicación Audiovisual N°27.635.

Loreti, D. y Lozano, L. (2014): *El derecho a comunicar. Los conflictos en torno a la libertad de expresión en las sociedades contemporáneas*. 1ed., Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.

Mastrini, G. y Becerra, M. (2017): La concentración infocomunicacional en América Latina (2000-2015). Nuevos medios y tecnologías, menos actores. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, Observacom.

Monje, D.; Rivero, E. y Zanotti, J. M. (2017): Nuevas disputas por el Derecho a la Comunicación en Argentina: el giro a la derecha a partir de diciembre de 2015. En Sierra Caballero, F. y Vallejo Castro, R E. (Coords.) *Derecho a la comunicación: procesos regulatorios y democracia en América Latina*, España, Ciespal.

O'Donnell, G. (2004): Ciencias sociales en América Latina. Mirando hacia el pasado y atisbando el futuro. En El Debate Político. *Revista Iberoamericana de Análisis Político*, 1 (1), Buenos Aires, 110-123.

Oszlak, O. (2007): Políticas públicas, democracia y participación ciudadana, *Voces del Sur,* Revista publicada por el Programa MERCOSUR Social y Solidario, Buenos Aires.

Rinesi, E. (2013): De la democracia a la democratización: notas para una agenda de discusión filosófico- política sobre los cambios en la Argentina actual a tres décadas de 1983, *Debates y Combates*, N°5, año 3, publicación cuatrimestral. Fundación Casa del Pueblo, Argentina.

Rivero, E. (2018): La mala hora: Cambiemos y su política de medios públicos. [Blog de Ezequiel Rivero]. Disponible en https://ezequielrivero.com/2018/05/19/la-mala-hora-cambiemos-y-su-politica-de-medios-publicos/

Rossi, D. (2016): Acceso y participación: el desafío digital entre la garantía de derechos y la restauración desreguladora. [Material de cátedra actualizado]. Centro de Estudiantes de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales U.B.A; Buenos Aires. Disponible en http://politicasyplanificacion.sociales.uba.ar/files/2014/07/accesoyparticipacion2016.pdf

Scolari, C. (2015): Ecología de los medios, entornos, evoluciones e interpretaciones, *Hipermediaciones* [Blog de Carlos Scolari]. Disponible en https://hipermediaciones.com/2015/02/12/ecologia-de-los-medios/

Segura, M. S. (2014): La sociedad civil y la democratización de las comunicaciones en Latinoamérica. Íconos, *Revista de Ciencias Sociales*. Núm. 49, Quito, 65-80. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales- Sede Académica de Ecuador.

Uranga, W. (6 de junio de 2023): Políticas públicas como territorio de la comunicación, *Página 12*, Argentina. Disponible en https://www.pagina12.com.ar/555735-politicas-publicas-como-territorio-de-la-comunicacion

Capítulo 5: Dinámicas y transformaciones de las instituciones y de las representaciones sociales y políticas

De Cristina a Rossi: victoria y derrota del Frente Para la Victoria en Santa Fe (2009-2011)

HUGO D. RAMOS
ramoshugo78@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral / CONICET

Resumen

En las elecciones del año 2009 el oficialista Frente Para la Victoria-Partido Justicialista (FPV-PJ) perdió las elecciones legislativas nacionales en los distritos electorales más relevantes del país, entre ellos Buenos Aires, Córdoba, Ciudad de Buenos Aires, Santa Fe y Mendoza. En algunos casos, sin embargo, fueron facciones peronistas disidentes las que lograron alzarse con la victoria, tal fue el caso de la Provincia de Santa Fe donde la etiqueta "Santa Fe Federal" liderada por Carlos Reutemann logró vencer al FPV-PJ. Dos años después, sin embargo, el FPV triunfó de forma arrolladora en las elecciones nacionales presidenciales y legislativas y Cristina Fernández de Kirchner logró acceder a su segundo mandato con el 54,11% de los sufragios válidos. En el caso de Santa Fe, aunque los guarismos fueron menores, el FPV logró sumar cerca del 42% de los votos tanto para las legislativas como para las presidenciales. Aun así, esta sorpresiva recomposición electoral no logró reflejarse en la contienda previa a la gobernación local y el candidato del kirchnerismo obtuvo el tercer puesto con apenas el 22% de los votos.

Frente a la situación que describimos, la presente ponencia parte de dos interrogantes: i-¿cómo explicar estos importantes cambios político-electorales en una coyuntura temporal tan corta (2009/2011)? y ii-¿cómo abordar y dar cuenta de las diferencias entre escalas que se observan en relación con la performance electoral de la misma fuerza política? Intentamos dar respuestas a estas preguntas en relación con un caso: la Provincia de Santa Fe, atendiendo a la coyuntura específica objeto de interés (2009-2011) y poniendo el foco de atención en el PJ santafesino. La investigación que sustenta nuestro trabajo forma parte de un proyecto de más largo aliento que busca dar cuenta de los orígenes, desarrollo y consolidación del kirchnerismo en Santa Fe atendiendo a los actores que confluyeron en sus orígenes y que lo sustentaron a lo largo de los años 2003-2015.

La metodología que sustenta la investigación es cualitativa y se basa en el análisis de entrevistas realizadas a militantes y dirigentes del peronismo y kirchnerismo santafe-

sino, así como del relevamiento diario y análisis de noticias periodísticas publicadas principalmente en dos medios gráficos: El Litoral y La Capital.

Palabras clave: kirchnerismo / justicialismo / Santa Fe

Introducción

En las elecciones del año 2009 el oficialista Frente Para la Victoria-Partido Justicialista (FPV-PJ) perdió las elecciones legislativas nacionales en los distritos electorales más relevantes del país, entre ellos Buenos Aires, Córdoba, Ciudad de Buenos Aires, Santa Fe y Mendoza[1]. En algunos casos, sin embargo, fueron facciones peronistas disidentes las que lograron alzarse con la victoria, tal fue el caso de la Provincia de Santa Fe donde la etiqueta "Santa Fe Federal" liderada por Carlos Reutemann logró vencer al FPV-PJ en las dos categorías en disputa[2]. Dos años después, sin embargo, el FPV triunfó de forma arrolladora en las elecciones nacionales presidenciales y legislativas y Cristina Fernández de Kirchner logró acceder a su segundo mandato con el 54,11% de los sufragios válidos. En el caso de Santa Fe, aunque los guarismos fueron menores, el FPV logró sumar cerca del 42% de los votos tanto para las legislativas como para las presidenciales. Aun así, esta sorpresiva recomposición electoral no logró reflejarse en la contienda previa a la gobernación local; en efecto, el candidato del kirchnerismo obtuvo el tercer puesto con apenas el 22% de los votos perdiendo el Partido Justicialista (PJ), por segunda vez consecutiva, el "premio mayor" en esta escala[3].

Frente a la situación que describimos, la presente ponencia parte de dos interrogantes: i-¿cómo explicar estos importantes cambios político-electorales en una coyuntura temporal tan corta (2009/2011)? y ii-¿cómo abordar y dar cuenta de las diferencias entre escalas que se observan en relación con la performance electoral de la misma fuerza política? Intentamos dar respuestas a estas preguntas en relación con un caso: la Provincia de Santa Fe, atendiendo al período 2009-2011 y poniendo el foco en el PJ santafesino. La investigación que sustentó nuestro trabajo forma parte de un proyecto de más largo aliento que busca dar cuenta de los oríge-

1 Considerando la elección para Diputados Nacionales, en la Provincia de Buenos Aires obtuvo 32,18% de los sufragios frente al 34,68% de la alianza Unión PRO. En CABA y en Córdoba las alianzas alineadas con el kirchnerismo fueron desplazadas al cuarto lugar, con el 11,6% y el 9,08% de los votos válidos. En Mendoza también obtuvo el 2do lugar (con el 26,13% de los sufragios) siendo derrotado por el Frente Cívico Federal. Finalmente, en Santa Fe quedó tercero, con el 9,63% de los sufragios.

2 Santa Fe renovó en esa oportunidad 9 diputados nacionales, que se distribuyeron 4 para Santa Fe Federal; 4 para el Frente Progresista Cívico y Social (FPCyS), por entonces fuerza gobernante en la provincia; y 1 para el FPV, siendo reelecto Agustín Rossi. En lo que respecta a la categoría de senadores nacionales también obtuvo la victoria Santa Fe Federal, con la candidatura del propio Carlos Reutemann y Roxana Latorre. La banca por la minoría la obtuvo el candidato del FPCyS, Rubén Giustiniani.

3 Las elecciones a gobernador se desarrollaron el 22 de mayo (Primarias Abiertas Simultáneas y Obligatorias-PASO) y el 24 de julio (generales). En ésta los resultados fueron: FPCyS: 39,68%, Unión PRO Federal: 36,08% y Frente Santa Fe para Todos (FPV-PJ): 22,76%. Las elecciones nacionales, por su parte, se desarrollaron el 14 de agosto (PASO) y el 23 de octubre (Generales)

nes, desarrollo y consolidación del kirchnerismo en Santa Fe atendiendo a los actores que confluyeron en sus orígenes y que lo conformaron a lo largo de los años 2003-2015.

Cabe destacar que la ponencia atiende a las redes de relaciones entre "kirchnerismo" y "justicialismo" santafesino diferenciando entre ambos, pero también enfatizando la tensión entre ambas categorías. En este sentido, aunque es un trabajo de caso no deja de considerar preguntas de más largo alcance vinculadas con la identidad política del kirchnerismo, así como de interrogarse acerca de las prácticas políticas de los actores.

La metodología fue cualitativa y se basó en el análisis de entrevistas realizadas durante el período 2017-2022 a militantes y dirigentes del peronismo y kirchnerismo santafesino, así como del relevamiento diario y análisis de noticias periodísticas publicadas principalmente en El Litoral y La Capital durante el período bajo estudio.

La ponencia se estructura en cuatro apartados. En el primero desarrollamos los aspectos teóricos vinculados con nuestro objeto de estudio. En el segundo nos centramos en la situación del kirchnerismo a nivel nacional hacia el año 2009 y de algunos acontecimientos clave que dan cuenta de su devenir entre esa fecha y el año 2011. En el tercero analizamos el caso del PJ santafesino y del kirchnerismo provincial en la etapa previa; finalmente, y en el mismo apartado, abordamos los procesos y dinámicas políticas locales del período. Cerramos nuestro trabajo con las conclusiones generales.

Algunas puntualizaciones teóricas

Nuestro trabajo se inscribe en el campo de estudios de política subnacional, incorporando aportes de la historiografía, sociología, ciencia política y antropología. Compartimos, en este sentido, lo que plantea Ortiz de Rozas (2016: 33) al afirmar que: "la adopción de una escala subnacional de análisis (…) [permite] observar las "variaciones" territoriales de un mismo fenómeno político, pero también (…) complejizar y cuestionar las interpretaciones sobre la democracia argentina construida en un nivel de análisis "nacional". En esta línea nuestra propuesta incorpora las relaciones entre escalas o niveles; esto es: no sólo dar cuenta de cómo se desplegó y/o construyó el kirchnerismo en un espacio provincial específico, sino también como se articuló en las distintas arenas de competencia política.

Al respecto, y tal como sostienen Sosa y Ortiz de Rozas (2022: 27) aunque el kirchnerismo ha sido abordado desde distintas perspectivas "no existe consenso sobre cuáles son los rasgos principales que lo definen". Esta ausencia también es notoria cuando intentamos analizar las vinculaciones entre kirchnerismo y peronismo. Siguiendo su línea interpretativa podemos mencionar dos grupos principales de trabajos en relación con este tópico: por un lado, quienes entienden al kirchnerismo como una nueva identidad política (Yabkowski, 2010; Montero y Vincent, 2013) y, por otro, quienes sostienen que el kirchnerismo no es más que una nueva versión del peronismo (Cavarozzi, 2011; Sidicaro, 2011). Al respecto, sostenemos que el kirchnerismo, aunque mantuvo a lo largo de toda su trayectoria una íntima vinculación con el peronismo, excedió sus fronteras de forma manifiesta, facilitando la consolidación de relaciones con actores sociales hasta entonces poco identificados con la tradición política peronista.

En esta línea, el análisis del kirchnerismo en las provincias da cuenta de las limitaciones de las interpretaciones globalizantes del fenómeno. Así, si consideramos el caso de Jujuy, Vaca Ávila (2022) señala la tensa relación entre élites partidarias justicialistas y el movimiento social Tupac Amaru como actores centrales que dieron forma y encarnaron al kirchnerismo provincial. Por su parte, Mauro (2022), identifica cómo se constituye el kirchnerismo en la Ciudad de Buenos Aires de la mano de la integración de actores partidarios "en disponibilidad" a una coalición progresista local encabezada, inicialmente, por Aníbal Ibarra. Luego de su destitución el kirchnerismo, de acuerdo con este autor, se "encapsuló" transformándose en una identidad político-partidaria consolidada pero minoritaria frente al avance de Propuesta Republicana (PRO). Si atendemos al caso de Santa Fe, en cambio, los análisis realizados hasta el momento (Ramos y Vaschetto, 2022a y 2022b; Ramos, 2022 y 2023) señalan la indudable centralidad del justicialismo local, con una escasa relevancia de otros actores en la conformación del "kirchnerismo santafesino", quizás con la parcial excepción de parte del sindicalismo estatal.

Preguntarse sobre la "composición" del kirchnerismo es también interrogarse acerca de su identidad. Este problema, sin embargo, no vamos a abordarlo en estas páginas; sólo nos vamos a detener en cómo la "cuestión identitaria" se fue desarrollando en el caso que nos ocupa. Así, en Santa Fe, indagar sobre el kirchnerismo es indisociable de analizar al peronismo local y a sus organizaciones partidarias. En este punto, recuperamos a Levitsky (2005) pero también a Balbi (2020). Si el primero ha tenido el mérito de permitirnos avanzar en nuestra comprensión del peronismo bajo la potente afirmación de que constituye, a fin de cuentas, "una desorganización organizada", el segundo ha llamado la atención sobre la pervivencia de

ciertas confusiones y prejuicios a la hora de estudiar al partido justicialista. En este sentido, coincidimos con este autor en la necesidad de mantener analíticamente diferenciados al peronismo de *sus* partidos, entre los cuales el rol del PJ ha sido central y en la necesidad de restituir la importancia de la organización-partido dentro de las prácticas políticas de los peronistas.

Finalmente, no podemos dejar de recuperar en esta instancia a dos obras adicionales que han sido muy relevantes para nuestra investigación. En primer lugar, al clásico trabajo de Panebianco (1990) del cual recuperamos las categorías de "coalición dominante"[4] y de "recursos de poder organizativo" o "zonas de incertidumbre"[5]. En segundo lugar, los aportes de Sawicki (2011) en relación con las nociones de "entorno partidista"[6] y "redes partidistas"[7]. En base a estas aclaraciones teóricas en el siguiente apartado analizamos la situación del kirchnerismo hacia el período 2009-2011, punto de partida de nuestro trabajo.

2-Entre la derrota y la recomposición: el período 2009-2011

Como es conocido, el kirchnerismo se enfrentó a una coyuntura crítica en la etapa inmediatamente posterior a la derogación en el Congreso Nacional de su proyecto de modificación de las retenciones a las exportaciones agrarias, la célebre Resolución 125/2008. Tal como plantean varios trabajos, el conflicto que enfrentó al gobierno nacional con las corporaciones empresariales vinculadas a la producción y exportación de granos -agrupadas en la Mesa de Enlace[8]- señaló un "antes y un

4 Al respecto Panebianco (1990: 91) sostiene "la coalición dominante de un partido está integrada por aquellos actores, pertenezcan o no formalmente a la organización, que controlan las zonas de incertidumbre más vitales. El control de estos recursos, a su vez, hace de la coalición dominante el principal centro de distribución de los incentivos organizativos del partido"

5 Aquí el autor hace referencia a "aquellos factores cuyo control permite a los actores desequilibrar a su favor los juegos de poder" (Panebianco, 1990: 83). En su trabajo identifica seis recursos básicos de poder: la competencia (o el poder experto); las relaciones con el entorno; la comunicación; las reglas formales; la financiación y el reclutamiento.

6 En palabras del autor: "el partido descansa en redes relacionales que se entrecruzan, que son basadas en valores o intereses compartidos, y alimentadas mediante interacciones en diversos lugares de sociabilidad más o menos formales: asociaciones, sindicatos, cooperativas, mutuales, cafés… Propuse llamar entorno partidista al conjunto de esas relaciones sociales y recurrir al análisis de redes para objetivar (…) [sus] contornos" (Sawicki, 2011: 43)

7 En relación con esta categoría, el autor la define como "cadena de relaciones sociales, no sólo entre individuos", aunque centra su atención en las redes interindividuales (Sawicki, 2011: 44).

8 Integrada por la Sociedad Rural Argentina (SRA), con la participación de su presidente Luciano Miguens; Confederaciones Rurales Argentinas (CRA), de la mano de su máximo dirigente Mario Llambías;

después" en el devenir de la experiencia kirchnerista. En los términos de Svampa (2013:14): "fue sin dudas el parteaguas de la década kirchnerista, un conflicto de alto voltaje cuyo carácter recursivo terminó por actualizar viejos esquemas de carácter binario que atraviesan la historia argentina".

La crisis del año 2008 inauguró la construcción de nuevos sentidos en torno al kirchnerismo, en relación también con ciertos aspectos de la historia nacional y del propio actor en cuestión. Ahora bien, este "nuevo kirchnerismo" transitó un verdadero "camino de Damasco" antes de volver a conocer el triunfo y el reconocimiento político y social. En efecto, y remitiendo a las palabras iniciales de esta ponencia, en 2009 el kirchnerismo experimentó su primera derrota electoral nacional aun cuando uno de sus principales candidatos fuese nada menos que Néstor Kirchner, quien compitió como postulante a Diputado Nacional en la estratégica provincia de Buenos Aires.

En un trabajo reciente Retamozo y Trujillo (2019) sostienen que el kirchnerismo debió enfrentar a lo largo de sus diferentes gestiones gubernamentales un conjunto de desafíos que conjugaban el dilema de lograr gobernabilidad, desarrollar y consolidar una fuerza política "propia" y diseñar un conjunto de estrategias que le permitieran obtener victorias electorales para asegurar su permanencia en el poder y legitimidad política. De acuerdo con estos autores "la derrota por la 125" tuvo, entre otros efectos, la desarticulación casi total de la "Concertación Plural", base y estrategia política principal del primer gobierno de Cristina Fernández de Kirchner. El gobierno debió hacer frente a la defección de diversos aliados en un escenario de creciente polarización, justo en el contexto de una pérdida de dinamismo de la economía local frente al impacto de la crisis económica internacional. En ese proceso "retornó" al justicialismo; esto es: buscó activamente el control del partido para consolidar su base política.

En sintonía con lo que plantean los autores cabe recordar que el "regreso al PJ" fue un proceso que se desarrolló de forma previa y paralela al conflicto por la 125. En efecto, y como dejan en claro las fuentes periodísticas de esos años, para inicios del 2008 Néstor Kirchner había logrado el apoyo de los principales dirigentes justicialistas nacionales -con la excepción del Gobernador de la Provincia de San Luis- y de los líderes sociales y políticos aliados para que asumiese la conducción y presidencia del PJ nacional (El Litoral, 05/02/2008). Este es un dato para destacar, en acuerdo con lo que plantea Balbi (2020) de que "el partido importa". Así, aunque la elección presidencial del año 2007 había sido muy favorable para el kirchnerismo y

Federación Agraria Argentina (FAA), cuyo líder era por entonces Eduardo Buzzi y la Confederación Intercooperativa Agropecuaria Limitada (Coninagro), presidida por Carlos Garetto.

a que, aunque todavía no había señales del conflicto que se desataría un mes más tarde, Néstor Kirchner escogió el espacio partidario para saldar las disputas internas entre los distintos sectores del peronismo, incluyendo aquí a los sectores sindicales que lo respaldaban. En las palabras del diario ya citado anteriormente: "a través de la normalización partidaria, que incluye una "amnistía" para todos los justicialistas pródigos, el kirchnerismo cambia el Frente para la Victoria por un Partido Justicialista a su medida, que absorba a todos los sectores" (El Litoral, 05/02/2008).

Ahora bien, el enfrentamiento con las entidades agrarias aceleró el proceso de reordenamiento y recomposición partidaria a la vez que cambió su orientación. En efecto, Néstor Kirchner asumió la presidencia del PJ el 14 de mayo (El Litoral, 14/05/2008), en pleno proceso de escalada del conflicto (Obradovich, 2021) perdiendo, en el camino, el respaldo de importantes dirigentes justicialistas[9]. La coalición dominante que se conformó en el seno del partido fue así plenamente kirchnerista o, al menos, delineó claramente este perfil, que se irá consolidando a medida que pasen los meses y el gobierno vaya perdiendo otros apoyos político-partidarios. Ya no se trataba de una herramienta de consolidación del poder gubernamental; era más un refugio para resistir un contexto sociopolítico que se tornaba adverso, más aún luego del voto no positivo de Julio Cobos en el Congreso y la disgregación de la Concertación Plural.

En este punto cabe realizar la siguiente pregunta: ¿qué recursos controlaba el kirchnerismo que le permitieron asumir la conducción del Partido y dar forma a una nueva coalición dominante? En los términos de Panebianco, al menos tres (3) de las zonas de incertidumbre eran controladas por el kirchnerismo: i- las reglas formales -y el proceso de reorganización que le permitió dar forma a una nueva estructura de poder partidario así lo corrobora-[10]; ii-la financiación, traducida en el control de los recursos estatales y; iii-las relaciones con el entorno, no necesariamente desde el espacio partidario, sino también desde los máximos puestos estatales que ocupaban diferentes referentes del sector. Podemos sumar en este punto un cuarto recurso de poder: la comunicación interna, a cargo de operadores políticos

9 Entre los casos más notorios, los del Gobernador de Córdoba, Juan Schiaretti y del ex Gobernador de Entre Ríos, Jorge Busti. También se quebró el acuerdo con el dirigente peronista Roberto Lavagna y se produjo un paulatino alejamiento de los ex gobernadores Felipe Solá (Buenos Aires) y Carlos Reutemann.

10 Al respecto, el 8 de marzo el Congreso partidario sancionó la reforma de la Carta orgánica "para reducir de 146 a 75 el número de miembros del Consejo Nacional del PJ; la aprobación de una amplia amnistía para los dirigentes que compitieron por afuera del partido en las últimas elecciones, y la consagración de los nuevos integrantes del Congreso y la Junta Electoral" (El Litoral, 08/03/2008).

de reconocida experticia en el manejo de las relaciones interpartidarias. Finalmente, y no por eso menos importante, aunque el reclutamiento formal en términos estrictos parece haber dejado de ser un recurso relevante (Manim; 1998) podemos replantear su relevancia en los términos definidos por Mustapic (2002) en su análisis del proceso de institucionalización del peronismo durante los 80. Al respecto, la autora afirma que las elecciones partidarias internas fueron el mecanismo a partir de los cuales el partido logró reemplazar y resolver el problema planteado por la muerte de su líder histórico Juan Domingo Perón. En este punto, la movilización de los afiliados por quienes aspiraban a cargos electivos y partidarios era un recurso crucial. Adaptando este análisis al contexto de la primera década del siglo XXI podemos plantear que la movilización de los votantes y la victoria en las elecciones -ya no partidarias, sino generales- fue el recurso que permitió a los líderes del justicialismo sostener su poder político-partidario. En los términos que también utilizan los propios peronistas -legado histórico del propio Perón- y que Balbi (2020) retoma en sus análisis podríamos plantear: "el que gana conduce, el que pierde acompaña".

Desde esta perspectiva, la victoria era un hecho crucial para el kirchnerismo; de allí la relevancia otorgada al proceso de elecciones internas para asumir la conducción partidaria con el máximo de legitimidad posible -que se tradujo en la prohibición a competir de una lista rival- y los ingentes esfuerzos por ganar las elecciones legislativas intermedias del año siguiente que incluyeron, como ya mencionamos, la candidatura de Néstor Kirchner encabezando la lista de diputados por la provincia de Buenos Aires -y de otros liderazgos muy relevantes, en lo que se conoció como "candidaturas testimoniales"-. En la misma línea, y conocidos los resultados de esta elección, la derrota se saldó, inicialmente, con la renuncia de Kirchner a la presidencia del PJ, efectivizada el día siguiente de los comicios (El Litoral, 30/06/2009) y la asunción del gobernador bonaerense Daniel Scioli en su lugar.

La pérdida del favor de los votantes habilitó, al interior del peronismo nacional, la articulación de los sectores opositores que paulatinamente dieron forma al denominado "Peronismo Federal". Este conglomerado de dirigentes justicialistas de peso intentó en la coyuntura de debilitamiento del gobierno nacional la posibilidad de retornar al centro de la escena política. [11] La amplia mayoría de quienes intenta-

11 Entre otros, lo conformaron en distintos momentos Adolfo Rodríguez Saá (ex Gobernador de San Luis y por entonces Senador Nacional), Eduardo Duhalde (Buenos Aires), Felipe Solá (ex Gobernador de Buenos Aires y en estas fechas Diputado Nacional), Mario Das Neves (por entonces Gobernador de Chubut), Carlos Reutemann (Senador Nacional y ex gobernador de Santa Fe), Francisco de Narváez (Diputado Nacional por Buenos Aires), Juan Carlos Romero (Senador Nacional por Salta), Ramón Puerta (ex Gobernador de Misiones); Eduardo Mondino (ex Diputado Nacional por Córdoba y hasta el año 2009

ron disputar poder al kirchnerismo ocupaban cargos electivos en la escala nacional o provincial -lo que los proveía de legitimidad y de recursos- o los habían ocupado en el pasado, lo que también los acercaba al control de fragmentos relevantes de los aparatos partidarios provinciales.

Ahora bien, lejos de resignar su posición de predominio político -al interior del partido y en la búsqueda de recuperar ese rol en el marco del sistema político en su conjunto-, el kirchnerismo emprendió durante el período 2009-2011 una intensa actividad, ya sea en el plano de la ampliación de derechos (Aboy Carlés, 2014) como en el de la "exacerbación" de su componente "nacional-popular" (Svampa, 2011).

Si bien por razones de espacio no podemos detenernos en las medidas adoptadas sí cabe mencionar al menos a la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, el decreto por el que se creó la Asignación Universal por Hijo (AUH), la reforma política y el matrimonio igualitario, entre otras. Cabe sumar además los festejos por el bicentenario, que se desarrollaron a finales de mayo de 2010. El "cambio de clima" respecto al kirchnerismo ya era reconocido por los medios periodísticos consultados a principios de este último año. Al respecto, El Litoral planteaba en una nota de análisis político a inicios del mes de abril:

> Con la economía creciendo en torno del cinco por ciento, la oposición desarticulada, los gobernadores re-domados y abundancia de efectivo (…), empezaron a dibujarse escenarios con el ex presidente como actor central, el macho alfa del peronismo, el único de los posibles candidatos que da el pinet, el hombre capaz de revertir, con su determinación e inescrupulosa creatividad, picos de impopularidad de los que un político raramente vuelve (Serrichio, en El Litoral, 03/04/2010)

En esta línea, 2010 es el año de la recomposición del poder político a favor del kirchnerismo. En ese proceso dos hitos significativos fueron que Néstor Kirchner vuelva a asumir la presidencia del PJ el 11 de marzo (El Litoral; 11/03/2010) y que el peronismo federal no haya logrado consolidarse como alternativa ya no de gobierno, sino de oposición efectiva al interior del propio peronismo. La muerte de Néstor Kirchner, el 27 de octubre, se superpondría a esta tendencia y la acentuaría, pero ahora en favor de la figura de la presidenta Cristina Fernández, abriendo así el camino para su reelección el año siguiente.

Defensor del Pueblo de la Nación) y Jorge Busti (ex Gobernador de Entre Ríos) (El Litoral, 10 de junio de 2010)

3-El PJ santafesino y el kirchnerismo provincial: algunas notas para su análisis

Como es conocido, el PJ santafesino gobernó a esta Provincia desde 1983 hasta el año 2007. En este último año fue derrotado por el Frente Progresista Cívico y Social (FPCyS), quien volvió a revalidar la gobernación para las elecciones del año 2011.[12] Aunque no tenemos el espacio para detenernos aquí en detalle en los años previos queremos al menos señalar algunos rasgos del justicialismo local que se han trabajado en investigaciones anteriores y que nos permitirán posteriormente dar cuenta del proceso que se observa entre los años 2009-2011.

En primer lugar, que durante los años 90 el peronismo santafesino recuperó a un *conductor* (Balbi, 2020) en la figura de Carlos Reutemann, esto es: un sólido liderazgo que logró ordenar las relaciones internas del partido y reconfigurar el perfil de su coalición dominante desplazando a la anterior dirigencia de los años 80. En este sentido, 1993 fue el año clave en el que el nuevo conductor logró asegurar su indiscutible predominio al interior del PJ ganando las elecciones partidarias con el 87,47% de los votos (Lascurain, 2021). A partir de esa fecha, no volverían a desarrollarse elecciones internas en el peronismo santafesino. Carlos Reutemann sería electo Convencional Constituyente en 1994; Senador Nacional en 1995 y nuevamente gobernador para el período 1999-2003. Así, fue desde la máxima instancia ejecutiva provincial que experimentó la emergencia y desarrollo del kirchnerismo (Ramos y Vaschetto, 2022). En el año 2003 fue electo nuevamente Senador Nacional por la provincia, mandato que revalidó en el año 2009, como veremos posteriormente.

Cabe recordar en este punto lo que sostiene Panebianco (1990: 90) respecto a las coaliciones dominantes:

> Incluso cuando un solo líder parece disponer de un poder casi absoluto sobre la organización, la observación muestra a menudo una configuración mas compleja de la estructura del poder: el líder (…) debe, en la mayoría de las ocasiones, negociar con otros actores organizativos

En el caso del justicialismo santafesino esta observación se corrobora en tanto y en cuanto el liderazgo reutemanista convivió e integró dentro de la estructura de

12 El FPCyS estaba compuesto por los principales partidos opositores al justicialismo del distrito: la Unión Cívica Radical (UCR), el Partido Socialista (PS) y el Partido Demócrata Progresista (PDP) y otras fuerzas políticas de menor relevancia electoral.

poder a otros sectores a los cuales no controló plenamente, que dispusieron de sus propios recursos organizativos e, inclusive, que distribuyeron incentivos colectivos de identidad diferentes a los que estuvo en condiciones de distribuir el reutemanismo.[13] Se destacó en este sentido la figura de Jorge Obeid, un dirigente de reconocida trayectoria partidaria, ex concejal y ex intendente de la ciudad capital de la Provincia que en 1995 logró el apoyo del conductor para disputar la gobernación, objetivo que consiguió no sin dificultad. Al igual que Reutemann, Jorge Obeid también fue gobernador en dos oportunidades: 1995-1999 y 2003-2007. Como puede deducirse, este segundo mandato coincidió con la presidencia de Néstor Kirchner y, de hecho, Obeid apoyó su candidatura en la crucial elección del año 2003. Aunque Jorge Obeid desafió el liderazgo de Carlos Reutemann en varias oportunidades y logró conformar un sector con cierta autonomía, lo cierto es que siempre reconoció su conducción y se mantuvo integrado a la coalición dominante reutemanista al menos hasta finales de la primera década del siglo XXI.

Por otro lado, durante los años en que el reutemanismo controló el partido se observaron dos tendencias que le otorgaron una fisonomía particular al justicialismo santafesino. La primera de ellas era de largo plazo y ya ha sido señalada por investigaciones previas: la intensa fragmentación del partido (Lascurain, 2022; Ramos, 2011). El liderazgo reutemanista se superpuso a esa división, pero no la eliminó. En segundo lugar, y ahora sí como rasgo novedoso de los 90, el peronismo provincial se "territorializó", en un proceso de amplio alcance que trascendió el caso santafesino y que fue señalado por varios autores (Calvo y Escolar, 2005). El estilo de liderazgo reutemanista profundizó esta tendencia que recién sería puesta en cuestión con el advenimiento del kirchnerismo.

En esta línea, en otros estudios se ha dado cuenta de cómo se conformó el sustento político-partidario del kirchnerismo para las elecciones del año 2003; cómo paulatinamente fue adquiriendo forma un nuevo sector al interior del justicialismo santafesino que reconoció en el liderazgo de Néstor Kirchner a su principal referente y cómo a partir del año 2005 el propio Presidente le encomendó a Agustín Rossi, recientemente electo Diputado Nacional por Santa Fe[14], el armado de una "línea

13 Durante los 90 el PJ santafesino experimentó un giro programático en sintonía con las nuevas orientaciones neoliberales que imprimieron las dos presidencias de Carlos Menem (1989-1999). Si bien parte del PJ local abandonó el partido otros sectores convivieron con este cambio o plantearon diferencias puntuales; en especial estos últimos son los que confluyeron bajo el liderazgo de Jorge Obeid.

14 Cabe destacar que este ex concejal rosarino no contaba con una estructura territorial desarrollada al interior del partido; para armarla debió disputar con los liderazgos establecidos e, inclusive, con quienes se reconocían también como kirchneristas pero provenían de otros recorridos y trayectorias de militancia.

propia" por fuera de los sectores reutemanistas y obeidistas (Ramos y Vaschetto, 2022a).

Como también hemos analizado en otro trabajo (Ramos y Vaschetto, 2022b) ese mandato tuvo corta vida ante las urgencias del ciclo electoral del año 2007, donde el peronismo será finalmente derrotado a nivel provincial. Sin embargo, sí bastó para consolidar la posición de Rossi como principal referente del kirchnerismo santafesino. Antes de avanzar sobre esta línea de análisis conviene sin embargo recuperar dos aspectos de la historia del kirchnerismo local.

En primer lugar, que quienes confluyen en torno al liderazgo de Néstor Kirchner en Santa Fe fueron un grupo heterogéneo de actores, en sintonía pero también con algunas diferencias respecto a lo que plantea Sidicaro (2011): i-ex militantes justicialistas que habían abandonado el partido en los años 90 por diferencias en torno a su reformulación programática; ii-ex dirigentes y militantes de partidos de centro-izquierda, en especial del FRE.PA.SO; iii-sectores justicialistas vinculados a vertientes derrotadas en las elecciones del 2003 (ex menemistas y ex militantes afines a Rodríguez Saa); iv-agrupaciones "propias" -como La Corriente- organizadas en años anteriores pero de escasísimo desarrollo; iv-sindicatos locales, en su mayor parte estatales; v-movimientos sociales, en especial provenientes de los organismos locales de defensa de los derechos humanos así como organizaciones de base territorial-barrial, sobre todo a partir del 2005; vi-un número indeterminado pero importante de dirigentes y militantes del obeidismo y reutemanismo que paulatinamente abandonaron sus sectores de procedencia (Ramos y Vaschetto, 2022a y 2022b).

Sobre la base delineada, algunas necesarias puntualizaciones. En primer lugar, que un sector de las organizaciones sociales que apoyaron al kirchnerismo decidió construir un partido político propio, Confluencia Santafesina, que nunca se integró al PJ aunque mantuvo su apoyo a los candidatos del kirchnerismo. A partir de la emergencia del Movimiento Evita (Longa, 2019) en el año 2006, además, esta organización social mantuvo su autonomía a la hora de decidir a qué candidato del peronismo apoyar. Por otro lado, que la presencia de un PJ articulado en torno a un liderazgo consolidado y con control sobre las principales zonas de incertidumbre -revalidado periódicamente mediante elecciones que confirmaban su centralidad en el entramado político local- limitó, luego del 2003, las posibilidades de construir un kirchnerismo electoralmente competitivo por fuera del justicialismo. A estos elementos centrales cabe sumar un tercero: el fracaso en Santa Fe de las estrategias tendientes a sumar a las coaliciones kirchneristas a fragmentos partidarios de otras organizaciones con potencialidad electoral. Así, aunque Néstor Kirchner ensayó una

alianza con Hermes Binner (PS) éste rehusó formar parte de la denominada "transversalidad". En la misma línea, la Concertación Plural para las elecciones del año 2007 tuvo en la provincia una ínfima proyección, con el traspaso puntual de algunos dirigentes provenientes del radicalismo pero que no afectaron al sector mayoritario de la UCR, integrado al FPCyS.

Estos factores delinearon un kirchnerismo que fue creciendo al interior y desde el PJ santafesino, en especial -aunque no únicamente- de la mano de Agustín Rossi. Así, el "kirchnerismo local" electoralmente competitivo se enmarcó -y se definió- como peronista y fue dentro de las fronteras del peronismo de Santa Fe que decidió disputar por el poder organizativo y consolidarse como un actor político significativo en la dinámica política local.

Para el momento en que desarrolló el "conflicto por la 125", en los inicios de la primera presidencia de Cristina Fernández, el PJ santafesino estaba a punto de volver a desarrollar unas internas partidarias con voto directo de los afiliados. El 16 de febrero el Congreso Provincial decidió aplazar las elecciones a la espera de la normalización del Partido a nivel nacional, previstas para el mismo día del mes siguiente (El Litoral, 16/02/2008). Como sabemos, ya no hubo oportunidad de realizarlas ante el terremoto político que desencadenó el enfrentamiento con las corporaciones agrarias. Sin embargo, ya por entonces se anunciaba que los contendientes principales serían Agustín Rossi y Ricardo Spinozzi, este último un importante dirigente de Venado Tuerto -una ciudad del sur provincial- Senador provincial del PJ y con estrechas relaciones con Carlos Reutemann (El Litoral, 24/01/2008). La presencia de Rossi daba cuenta del claro intento del kirchnerismo local por forzar un cambio en la composición de la coalición dirigente del partido. El por entonces Diputado Nacional contaba con el apoyo del presidente, ocupaba un puesto de máxima visibilidad en el Congreso Nacional y había avanzado pacientemente en el armado de una estructura partidaria de alcance provincial[15].

Como ya mencionamos, la irrupción del conflicto agrario aplazó para un futuro incierto las elecciones partidarias. Para mediados de junio, unos días antes de la votación en el Senado de la Nación -que resultaría adversa para el gobierno nacional- el presidente del partido, Néstor Kirchner, propició un acuerdo directo con Carlos Reutemann, que por entonces ya era un opositor declarado a la Resolución 125/2008 -aunque todavía no había abandonado el bloque del FPV-. (Ramos, 2023). El acuerdo era un claro reconocimiento de dos procesos en principio aparen-

15 Cabe recordar que Agustín Rossi fue candidato en las elecciones primarias a gobernador en las elecciones del año 2007, donde perdió frente a su rival interno Rafael Bielsa. Un análisis detallado de este proceso se encuentra en Ramos y Vaschetto (2022b).

temente contradictorios. Por un lado, la aceptación por parte del kirchnerismo nacional del peso político provincial del liderazgo reutemanista, así como su reconocimiento formal mediante la cesión de la presidencia del PJ de Santa Fe, que quedó en manos de Ricardo Spinozzi. Por otro, la aceptación del crecimiento del kirchnerismo al interior del justicialismo provincial por parte del reutemanismo y la ampliación de la coalición dominante del partido mediante la cesión de la vicepresidencia, que quedó en manos del principal asesor del rosismo, Jorge Fernández. Asimismo, la distribución de los congresales nacionales y provinciales daba cuenta del reconocimiento recíproco y mutuo del predominio en cada escala: 60% de los cargos nacionales fueron otorgado al kirchnerismo; igual porcentaje para los congresales provinciales que quedaron en manos del reutemanismo. Cabe destacar que por entonces nada hacía suponer la fuerte derrota política que experimentaría el gobierno nacional en el Congreso apenas unos días después y el inicio de la disgregación de la Concertación Plural, instrumento que había garantizado la victoria en las elecciones nacionales del año anterior. El control de los recursos de poder organizativos a nivel nacional y la legitimidad de los votos le garantizó al kirchnerismo nacional un acuerdo en principio ventajoso, aunque hubiera de ceder el control directo del PJ santafesino.

Distinta sería la situación apenas seis meses después, ya en el año 2009, cuando la proximidad de las elecciones anticipaba un "clima" político sumamente desfavorable para el gobierno nacional. Este sería el contexto en el que Carlos Reutemann intentaría recuperar posiciones y ante la negativa nacional, competiría por fuera del partido.

3.1.-La primera derrota: el kirchnerismo santafesino en el año 2009

El 18 de febrero de 2009 Carlos Reutemann y su compañera de bancada, la Senadora Roxana Latorre anunciaron públicamente su ruptura con el bloque del FPV y la constitución de un nuevo bloque al que llamaron "Santa Fe Federal" (El Litoral, 18/02/2009). Apenas una semana después Jorge Obeid lo imitó desde la Cámara de Diputados de la Nación (El Litoral, 24/02/2009); junto con él se retiraron del bloque del FPV los diputados nacionales Walter Agosto y Ariel Dalla Fontana. La ruptura tuvo su correlato en la Legislatura Provincial, aunque no siguió los mismos

lineamientos: mientras el Senado logró mantenerse unificado en un único bloque, el de diputados justicialistas quedó dividido en 5 (cinco)[16]:

> El comandado por Luis Rubeo (FPV-PJ), el Bloque Santa Fe Federal (reutemanista), Compromiso con Santa Fe (obeidista), el Bloque Federal (cercano a Eduardo Duhalde) y un bloque unipersonal, comandado por Rosario Cristiani denominado "Peronismo Santafesino" (Ramos, 2023: 17).

La ruptura se tradujo en términos partidarios en una solución de compromiso que ya formaba parte del arsenal de herramientas de las que dispone el PJ frente a conflictos internos (Levitsky, 2005): la autorización del propio partido para competir por fuera de la organización sin hacer uso de sus símbolos, emblemas y nombre; el antecedente más inmediato era la elección presidencial del año 2003. En esta oportunidad fue el Congreso provincial del PJ el que autorizó esta salida el 15 de abril de 2009 (El Litoral, 15/04/2009). Cabe recordar que para el momento en que se tomó esta decisión Néstor Kirchner era presidente del PJ nacional y Ricardo Spinozzi del PJ local; fue, en este sentido, un acuerdo que desplazó a las elecciones generales la definición de qué sector contaba con la mayor legitimidad -medida en votos- para representar y controlar al partido. Por eso la campaña electoral fue también una campaña sobre la identidad del peronismo, en general, y del kirchnerismo santafesino, en particular. Recordemos en este sentido las palabras del propio Agustín Rossi ante los reiterados intentos de Carlos Reutemann de desplazar al kirchnerismo a la frontera exterior del peronismo:

> A mí me cuesta entender que no se apoye al gobierno justicialista, siendo justicialista. ¿Qué bandera del peronismo traicionó este gobierno? ¿Qué principio, de los nuestros, violentó? (…) Que me expliquen desde el peronismo por qué no seguir apoyando a este gobierno nacional (Rossi, en El Litoral, 03 de marzo de 2009)

Cabe recordar que en las elecciones legislativas del año 2009 Santa Fe renovaba 9 (nueve) diputaciones nacionales, poniendo en juego el cargo del propio Agustín Rossi. Asimismo, renovaba los 3 (tres) senadores nacionales, por lo cual Carlos Reutemann también apostaba su futuro político[17]. En este sentido, era una elección que tenía la potencialidad de definir tanto la composición de la futura coalición

16 El Senado contaba con 13 legisladores del PJ; la cámara de Diputados con 22 legisladores de ese origen.
17 La provincia también desarrolló en 2009 elecciones provinciales para cargos municipales y comunales.

dominante del PJ santafesino como de echar luz acerca de sus vinculaciones con el PJ nacional.

En ese marco, quedaron claras las redes de relaciones políticas que sostuvieron las posiciones de cada actor. Así, la candidatura de Reutemann bajo la etiqueta de "Santa Fe Federal" activó redes interorganizacionales forjadas al calor de las reformas de los años 90, en especial de partidos como el MID y el Partido Demócrata Cristiano, pero también de sectores sindicales agrupados en la denominada Mesa Sindical Peronista Federal (El Litoral, 16 de marzo de 2009)[18]. Al interior del PJ contó además con el apoyo de gran parte del obeidismo. Por su parte, la candidatura de Agustín Rossi, en el marco de su campaña para renovar su banca de diputado nacional logró también importantes apoyos partidarios y de la amplia mayoría de los sindicatos estatales: el sector liderado por María Eugenia Bielsa; un sector del obeidismo, el Partido del Progreso Social, el Partido Humanista, el Partido intransigente y Confluencia Santafesina, entre otros (El Litoral, 19 de junio de 2009).

Los resultados son conocidos: Carlos Reutemann resultó un claro ganador de la contienda y renovó su banca. Sin embargo, Agustín Rossi también logró sostener su cargo, aunque con una votación mucho menor. Contrariamente a lo esperado, los guarismos obtenidos le bastarían para resistir e intentar rearmar al kirchnerismo santafesino de cara a la elección del 2011.

3.2.-La segunda derrota: el kirchnerismo santafesino en el año 2011

La reelección de Rossi logró preservarlo como líder kirchnerista local, acotando parte de la dispersión que siguió a las elecciones nacionales. Aun así, el kirchnerismo local vio disminuido su poder institucional, tanto en la Provincia como en el Partido a nivel nacional al menos durante el resto del 2009. Sin embargo, el proceso fue más acotado que lo esperado por, al menos, tres importantes factores.

Por un lado, los integrantes del PJ no sólo competían internamente, sino que en la Provincia de Santa Fe tenían un adversario poderoso representado por el FPCyS que los derrotó de forma contundente en las elecciones provinciales del año 2009. En palabras del presidente del partido, y refiriéndose a la pérdida de la mayoría en el Concejo de la Ciudad de Santa Fe, capital de la provincia:

18 Que incluía al poderoso gremio UPCN, a la Unión de Trabajadores y Empleados Plásticos y a los sindicatos Gastronómico, UDA, UTA, Viajantes, Construcción, Viales, Vidrio, Seguridad y Aeronavegación, entre otros

> Tuvimos una dura derrota que nos obliga a la autocrítica, a replantearnos, y lo digo por enésima vez, por qué el justicialismo no logra contener a los justicialistas. Porque sabemos que muchos de ellos participan en otras estructuras y, en definitiva (…) no logramos ganar las elecciones (Spinozzi, en El Litoral, 30/09/2009)

La derrota obligó a limar las diferencias y a intentar trabajar de forma conjunta tanto en el partido como en la legislatura santafesina, lo que contuvo las divisiones al interior de la coalición dominante local.

Un segundo factor fue la ofensiva del kirchnerismo nacional para contener y recuperar parte de los recursos políticos perdidos. En ese proceso se vio beneficiado por las propias divergencias de los sectores que respondían a Carlos Reutemann e, inclusive, por los efectos de la polarización que lo cohesionaron como grupo y le permitieron obtener nuevos aliados, tanto en la escala nacional como provincial.[19]

Finalmente, el paulatino alejamiento de Carlos Reutemann de las disputas políticas provinciales en pos de una posible candidatura presidencial en el marco del Peronismo Federal dejó al PJ santafesino sin el único liderazgo con la capacidad de ordenar a sus distintas fracciones; paulatinamente la coalición dominante reutemanista iniciaría un proceso de disgregación incontenible. Como ya mencionamos en apartados anteriores, Reutemann se alejó definitivamente del Peronismo Federal luego de la muerte de NK. En esa coyuntura su análisis era que este acontecimiento alteraría profundamente la escena política y confluiría a favor del fortalecimiento del kirchnerismo. Sin embargo, esa decisión no implicó un regreso a la escena provincial y en febrero de 2011 anunció que no se presentaría como candidato a gobernador (El Litoral, 18/02/2011).

Del análisis de las fuentes consultadas se deduce que parte de esa decisión se explica por la pérdida de control que había experimentado el reutemanismo del propio aparato partidario. A partir esta defección y con un kirchnerismo nacional que ganaba centralidad la figura de Agustín Rossi volvió al primer plano. Ya en marzo de 2010 lanzó el "Movimiento Santafesino por la Justicia Social" (El Litoral, 27/03/2010) para reorganizar a los diversos sectores referenciados en el kirchnerismo, dentro y fuera del PJ. Sin embargo, no lograría unificarlos y diversos agrupamientos kirchneristas siguieron respondiendo a otros liderazgos. Algunos meses más tarde el ex candidato a gobernador en el año 2007, Rafael Bielsa, también

19 Un caso claro fue la ruptura del legislador provincial Marcelo Brignoli con el FPCyS. Cabe destacar que el diputado formaba parte del partido Nuevo Encuentro que por entonces profundizó a nivel nacional su alianza con el kirchnerismo (El Litoral, 14/11/2009). Para febrero de 2010 se había sumado al bloque del FPV que respondía a Agustín Rossi en Santa Fe.

anunció que competiría por la gobernación, -logrando el apoyo del Movimiento Evita y UPCN- por lo cual nuevamente dos dirigentes vinculados al kirchnerismo se enfrentarían en elecciones internas. A estos nombres, se sumó la posibilidad de reincorporar a Jorge Obeid y la opción de Omar Perotti, que no dejó de cultivar vínculos con todos los sectores internos del peronismo.

Para el momento de definición de candidaturas, el PJ presentó finalmente cuatro fórmulas para las Primarias Abiertas Simultáneas y Obligatorias (PASO): i-Agustín Rossi y Jorge Hoffmann, reconocido dirigente de ATE Santa Fe, lo que daba cuenta del fuerte vínculo del rossismo con el movimiento obrero santafesino; ii-Rafael Bielsa-Oscar Martínez, este último un dirigente capitalino que había fundado hacía algunos años su propio partido, "100% Santafesino"; iii-Omar Perotti-Carlos Bermudez; en este caso, el compañero de fórmula del intendente de Rafaela que sintetizaba el acuerdo del primero con el obeidismo y el reutemanismo (La Capital 21/02/2011) y; iv-Juan Carlos Mercier-Angel Batuzzi, expresión residual del reutemanismo que no acompañó el acuerdo con Omar Perotti.

De la lista anterior se notaba la ausencia de dos dirigentes: el ex gobernador Jorge Obeid y el por entonces presidente del partido, Ricardo Spinozzi. En ambos casos fue crucial la posición de Agustín Rossi, que amenazó con romper el PJ y competir por fuera del partido. Sintiéndose fuerte ante la recuperación del kirchnerismo en el plano nacional, Rossi exigió un pronunciamiento explícito del partido a favor del gobierno de Cristina Fernández. Ante esta imposición ambos dirigentes declinaron sus candidaturas. De hecho, el contexto nacional hacía suponer un reordenamiento interno del justicialismo local a favor del kirchnerismo. Sin embargo, algunos cambios en la escena política local afectarían decididamente las chances electorales de Agustín Rossi y, con ello, las posibilidades de que, finalmente, el kirchnerismo controle el PJ local mediante la vía del acceso a la gobernación provincial.

El primer elemento para considerar fue el cambio en la legislación electoral, aprobado en noviembre de 2010 en la Cámara de Senadores de Santa Fe. Cabe recordar que la Cámara tenía mayoría de Senadores cercanos al reutemanismo, que sancionaron junto a los legisladores del FPCyS la denominada "boleta única". Este nuevo instrumento electoral terminó con el sistema de "lista sábana" a favor de una única papeleta por cargo con los datos -incluyendo la foto- de los principales candidatos. El kirchnerismo intentó oponerse, pero su escaso poder institucional se lo impidió: en este sentido, un candidato con una imagen poco favorable ante el electorado -como era el caso de Agustín Rossi- no podía apoyar un sistema que desdibujaba en la boleta electoral la filiación política (El Litoral, 26/11/2010). Asociada a

esta modificación, otra que a la postre resultaría clave: el desdoblamiento de las elecciones provinciales, nuevamente apoyado por los sectores del PJ que no respondían al kirchnerismo; así, las elecciones provinciales se realizarían algunos meses antes que las presidenciales y legislativas nacionales. Agustín Rossi protestó enérgicamente por esta decisión que favorecía al gobierno provincial del FPCyS pero también a sus rivales internos.

El segundo elemento a tener en cuenta es la emergencia y desarrollo del PRO como tercera fuerza política con capacidad de incidir en la contienda política local. Se ha abordado este proceso en trabajos previos (Ramos, 2023b) pero cabe rescatar aquí un aspecto crucial: en el año 2011 el partido presentó la candidatura a gobernador de un liderazgo carismático y ampliamente conocido a nivel provincial, el humorista Miguel Torres Del Sel, con excelentes vínculos con sectores justicialistas no kirchneristas.

En este contexto, Agustín Rossi ganó la interna peronista del 2011 con casi el 40% de los votos.[20] Si se sumaban los sufragios obtenidos por todos los candidatos justicialistas el resultado ascendía al 42,63% con amplias chances de acceder a la gobernación. El FPCyS quedó muy cerca, con el 40,98% de los votos, logrando el PRO el 14,88%.

Mientras se preparaba la contienda general el gobierno de Cristina Fernández intervino directa y públicamente en la selección de candidatos a diputados nacionales. La propia presidenta le ofreció a Omar Perotti encabezar la lista, propuesta que fue aceptada (El Litoral, 14/06/2011). Los lugares siguientes también se decidieron sin intervención de los sectores no kirchneristas del partido e, inclusive, generó el distanciamiento de parte del sindicalismo local, que hasta entonces había apoyado plenamente a Rossi. Este movimiento marcó una diferencia considerable respecto a los procesos de construcción política previos y señaló claramente que el kirchnerismo fortalecido y articulado en torno a la figura de Cristina Fernández -que apenas unos meses después ganaría de forma arrolladora las elecciones presidenciales- era menos propenso a establecer acuerdos con sus adversarios internos.

Pero volvamos un momento a la escala nacional. Luego de la muerte de Néstor Kirchner, en octubre de 2010, quien se hizo cargo de la conducción formal del partido fue el gobernador bonaerense, Daniel Scioli (El Litoral, 31/10/2010). La coalición dominante kirchnerista pareció cohesionarse y, bajo el impulso que provocó el shock de la muerte del presidente partidario, en un momento pareció estar a punto de volver a unificar a todo el peronismo (El Litoral, 27/11/2010). Aunque todavía es

20 Un porcentaje algo menor obtuvo la lista de Omar Perotti, con el 30% de los sufragios. En tercer y cuarto lugar se ubicaron las candidaturas de Rafael Bielsa (28%) y Juan Carlos Mercier (casi 2%)

necesario profundizar nuestras indagaciones para dar respuestas más certeras lo cierto es que ese proceso se frustró y en diciembre un sector del Peronismo Federal encabezado por Eduardo Duhalde se apartó definitivamente del kirchnerismo y lanzó su candidatura presidencial bajo la etiqueta Unión Popular. Asimismo, el núcleo de la coalición kirchnerista se resquebrajó y se hicieron públicas las diferencias entre Hugo Moyano -por entonces todavía Secretario General de la CGT y desde agosto de 2010 Presidente del estratégico Partido Justicialista de la Provincia de Buenos Aires- y la presidenta Cristina Fernández. El capítulo local de ese enfrentamiento todavía poco visible fue el desplazamiento de Juan Carlos Schmitd, quien finalmente renunciaría a la lista de Diputados Nacionales por Santa Fe (El Litoral, 27/06/2011). Con una imagen positiva del 58% -de acuerdo a los medios gráficos consultados- y una sucesión de victorias de candidatos kirchneristas en las provincias, las señales de que estaba cambiando el perfil, los protagonistas y la base de articulación del poder político kirchnerista pasaron desapercibidas (El Litoral, 25/05/2011).

Volviendo a Santa Fe, los resultados de las elecciones generales provinciales mostraron la potencia política de los factores que imperceptiblemente se habían desplegado en los meses anteriores, en forma paralela al fortalecimiento del kirchnerismo nacional. Como planteamos al inicio de este trabajo, Agustín Rossi perdió la elección a gobernador y el PJ fue desplazado al tercer lugar con el 22% de los votos válidos. El PRO, en cambio, acumuló el 36,08%, apenas unos puntos por debajo del triunfador FPCyS. A partir de entonces, y en las palabras de uno de nuestros entrevistados, claramente comprometido en su militancia con el kirchnerismo, “vino el desbande”.

Algunas reflexiones finales

Al inicio de este trabajo expusimos dos interrogantes centrales que intentamos que estructuren nuestra exposición. El primero hacía referencia al análisis de la sorprendente recomposición política del kirchnerismo entre los años 2009-2011; el segundo a las diferencias entre escalas considerando el caso de Santa Fe. En este sentido, si en 2009 el principal referente kirchnerista santafesino Agustín Rossi no pudo lograr la victoria del FPV en las legislativas nacionales, asumiendo el mismo destino que el kirchnerismo en prácticamente todo el país, en 2011 el mismo líder provincial perdió de forma contundente las elecciones a gobernador mientras que

Cristina Fernández, apenas un par de meses después se impuso de forma contundente en las elecciones presidenciales, inclusive en Santa Fe.

¿Cómo explicar esas dinámicas y procesos en apariencia disímiles? Aunque es necesario profundizar las investigaciones sobre estas temáticas creemos que parte de la respuesta descansa en la interconexión entre escalas, pero, también, en la autonomía relativa de la escala nacional y la escala local. En la escala nacional nuestro trabajo otorgó elementos para confirmar la creciente relevancia que fue adquiriendo el PJ para el kirchnerismo a partir del año 2007, aún antes del conflicto por la Resolución 125/2008. Ponemos en cuestión aquí el planteo de Levitsky (2005) y nos aproximamos a la posición de Balbi (2020) quien sostiene que para los peronistas el "partido importa". Asimismo, nuestra indagación también da cuenta de que la coalición dominante que se conformó en el contexto del conflicto con las entidades agrarias tuvo menor alcance que la que se proyectaba meses antes del enfrentamiento pero que también fue más cohesionada y tuvo un perfil más claramente definido como "kirchnerista". Sobre esta base, las derrotas de julio de 2008 (Resolución 125) y junio de 2009 (legislativas) golpearon a la coalición dominante kirchnerista, pero no lograron desintegrarla. En todo caso, favorecieron su cohesión a la vez que expulsaron a los márgenes del partido a un sector de dirigentes con control sobre ciertos recursos organizaciones que estuvieron en condiciones de disputar el control del PJ. El Peronismo Federal y el Kirchnerismo convivieron a partir de entonces a lo largo del período bajo análisis, pero se desarrollaron con tendencias distintas: mientras el primero se fue debilitando, el fortalecimiento creciente del kirchnerismo lo llevó a la victoria abrumadora del 2011.

Ahora bien, en Santa Fe el kirchnerismo local no siguió el mismo derrotero que el nacional. A diferencia de éste quienes conformaban la coalición dominante del PJ santafesino en 2007/2008 no eran kirchneristas. Aunque inicialmente formaron parte del proyecto político que coronó Néstor Kirchner al asumir la presidencia del PJ nacional pronto lo abandonarían, primero como consecuencia del conflicto por la 125 -Carlos Reutemann- y luego por la derrota legislativa -Jorge Obeid y algunos meses más tarde Omar Perotti. El único liderazgo de alcance provincial que había logrado articular una incipiente estructura territorial desde su cargo de diputado nacional y que se mantuvo leal al kirchnerismo fue Agustín Rossi. De hecho, el conflicto por la 125 posiblemente abortó la posibilidad de que este liderazgo y con él el kirchnerismo santafesino asumiera la presidencia y el control del PJ local. Dejando de lado que el kirchnerismo en Santa Fe fue siempre plural lo cierto es que Rossi era en esta etapa el líder más claramente identificable con Néstor Kirchner y Cristina Fernández. De hecho, esta cercanía tuvo sus costos políticos en las relaciones

con el resto de la coalición dominante del PJ. Aun así, y aunque no logró el control del partido, el kirchnerismo se sumó a la estructura formal de conducción del peronismo a partir del año 2008. En este marco, la legitimidad que otorgan los votos al interior del PJ confirmó la centralidad del liderazgo de Carlos Reutemann en las legislativas del 2009, así como la presencia de un sector kirchnerista minoritario pero relevante al interior del partido.

El debilitamiento del peronismo federal, el alejamiento del único líder que había logrado alinear a los distintos sectores internos y el fortalecimiento del kirchnerismo nacional tuvieron, a partir del año 2010, una traducción paradójica en Santa Fe: abrieron el camino a una disputa por el control del partido donde el kirchnerismo santafesino volvió a quedar en el centro de las dinámicas políticas locales y en la búsqueda de la gobernación. Sin embargo, las evidencias desplegadas en nuestro trabajo indican que el resto de los sectores justicialistas facilitaron el camino para la derrota del PJ en su conjunto antes que alinearse bajo la conducción de un liderazgo resistido y que, además, estaba adoptando perfiles menos permeables a nivel nacional luego de la muerte de Néstor Kirchner. Así, el adelantamiento de la fecha de las elecciones provinciales, la aprobación de la boleta única e inclusive el traspaso de dirigentes al PRO da cuenta de que la desintegración de la coalición reutemanista no iba a encontrar un rápido reemplazo bajo el signo kirchnerista.

Bibliografía

Aboy Carlés, G. (2014): El declive del kirchnerismo y las mutaciones del peronismo, Nueva Sociedad 249, 4-15.

Balbi, F. (2020): "...quiero andar con mucha libertad". Consideraciones en torno de los lugares de las organizaciones partidarias y de la conducción en la praxis política de los peronistas, en Melon Pirro, J.C. y Quiroga, N. (comp.), *El peronismo y sus partidos. Tradiciones y prácticas políticas entre 1946 y 1976*, Rosario, Prohistoria

Calvo, E. y Escolar, M. (2005): La nueva política de partidos en la Argentina, Buenos Aires: Prometeo

Cavarozzi, M. (2011): El peronismo kirchnerista... el peronismo de siempre, en Estudios, N 26, Julio-diciembre, 13-24.

Lascurain, C. (2021): Partido, identidad y representación: el peronismo en la provincia de Santa Fe, 1991-1995, CABA, Teseo.

Levitsky, S. (2005): La transformación del justicialismo. Del partido sindical al partido clientelista, 1983-1999, Buenos Aires, Siglo XXI.

Longa, F. (2019): Historia del Movimiento Evita. La organización social que entró al estado sin abandonar la calle, Buenos Aires, Siglo XXI.

Manim, B. (1998): Los principios del gobierno representativo, Buenos Aires, Alianza Editorial.

Montero, A. y Vincent, L. (2013): Del "peronismo impuro" al "kirchnerismo puro": la construcción de una nueva identidad política durante la presidencia de Néstor Kirchner en Argentina (2003-2007), POSTData 18, Nº1, Abril/2013, 123-157.

Mustapic, A. (2002): Del Partido Peronista al Partido Justicialista. Las transformaciones de un partido carismático, en Cavarozzi, M. y Abal Medina, J.M (comp.), El asedio a la política. Los partidos latinoamericanos en la era neoliberal, Rosario, Homo Sapiens Ediciones y Konrad Adenauer Stiftung.

Obradovich, G. (2021): El comienzo de la polarización en la Argentina durante el conflicto agrario de 2008. Movilización social y moralización de la política, Ponencia presentada en las IV Jornadas de Sociología, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 31 de mayo al 4 de junio.

Ortiz de Rozas, V. (2016): La democracia argentina en clave subnacional: nuevos objetos de estudio e interpretaciones sobre el Estado, los partidos políticos y las elites políticas, en Mauro, S.; Ortiz de Rozas, V. y Vaca Narvaja, Martín (comp.), Política Subnacional en Argentina. Enfoques y problemas, Buenos Aires, CLACSO.

Panebianco, A. (1990): Modelos de partido, Madrid, Alianza.

Ramos, H. (2011): Metamorfosis y crisis de representación. Las estrategias electorales del PJ santafesino en las elecciones provinciales de 1999 y 2003. Revista SAAP, 5 (1), 157-187.

Ramos, H. (2022): El justicialismo santafesino frente al conflicto con "el campo". Fractura y reorganización partidaria, Conversatorio "Reconfiguraciones del espacio político santafesino y relaciones interescalares Santa Fe Nación (2007 2017)", Universidad Nacional del Litoral, 24 y 25 de agosto de 2022.

Ramos, H. (2023): Entre la polarización y la contención del conflicto. El caso del justicialismo santafesino (2008-2009), VI Jornadas de Ciencia Política del Litoral, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, 18 y 19 de abril de 2023.

Ramos, H. (2023b): Los orígenes de Propuesta Republicana (PRO) en Santa Fe (2009-2015): actores y redes políticas, en Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani" (en prensa).

Ramos, H. y Vaschetto, M. (2022a): Los orígenes del kirchnerismo en Santa Fe: del armado político-electoral a la "línea propia" (2003-2005), en Ortiz de Rozas, Victoria y Sosa, Pamela (s/d), El kirchnerismo en las provincias argentinas (2003-2015), UNL-Universidad Nacional Gral. Sarmiento.

------ (2022b): La construcción del kirchnerismo en Santa Fe: redes y núcleos de articulación (2005-2007)", Ponencia presentada en XVIII Jornadas Interescuelas /Departamentos de Historia, Universidad Nacional de Santiago del Estero, 10 al 13 de mayo de 2022.

Retamoso, M. y Trujillo, L. (2019): El kirchnerismo y sus estrategias políticas en Argentina: desde la transversalidad hasta Unidad Ciudadana. Izquierdas, 45, 185-214.

Sawicki, F. (2011): "Para una sociología de los entornos y de las redes partidistas", en Revista de Sociología, nº 25, 37-53.

Serrichio, S. (2010): La resurrección de Néstor Kirchner, en El Litoral, 03 de abril de 2010. Disponible en https://opcionales.ellitoral.com/index.php/diarios/2010/04/03/politica/POLI-01.html

Sidicaro, R. (2011): El partido peronista y los gobiernos kirchneristas, Nueva Sociedad No 234, julio-agosto de 2011, 74-94.

Sosa, P. y Ortiz de Rozas, V. (dir): El kirchnerismo en las provincias argentinas (2003-2015), Santa Fe: Ediciones UNL / Ediciones UNGS.

Svampa, M. (2011): Argentina, una década después: Del «que se vayan todos» a la exacerbación de lo nacional popular, Nueva Sociedad, (235), 17-34.

Svampa, M. (2013): La década kirchnerista: Populismo, clases medias y revolución pasiva, en LASAForum, fall 2013, Volumen XLIV, 14-17.

Yabkowski, N. (2010): La construcción de la identidad kirchnerista: Pueblo, instituciones y política, VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5222/ev.5222.pdf

Capítulo 6: Género y diversidades sexuales

Aproximaciones a las lógicas del cuidado de sí en varones jóvenes de territorios vulnerables del borde costero de Paraná (entre ríos) y Santa Fe (Santa Fe) y sus vínculos con los servicios de salud

LUCIANA FULLADOZA
luciana.fulladoza@unraf.edu.ar
Centro de Investigación y Transferencia Rafaela, CIT Rafaela (CONICET-UNRaf)

Resumen

Desde una perspectiva de Salud Colectiva e interseccionalidad, este trabajo sitúa algunos puntos de partida teóricos para el abordaje de la problemática de las masculinidades jóvenes y sus vínculos con el cuidado integral de la salud en una población que atraviesa procesos de vulnerabilidad social. El mismo, es producto del proceso de construcción del objeto de estudio del proyecto de investigación: "Lógicas del cuidado de sí en varones jóvenes de territorios vulnerables del borde costero de Paraná (Entre Ríos) y Santa Fe (Santa Fe) y sus vínculos con los servicios de salud", que forma parte de una tesis doctoral en curso. El desarrollo se centra sobre la dimensión de género, deteniéndose en su intersección con la generación, la clase social y el contexto socio-histórico, para situar desigualdades en salud y proporcionar un marco para la comprensión de los procesos del cuidado de sí.

Características generales de la identidad masculina viril y sus vínculos con el cuidado de la salud

El tema de las masculinidades y sus vínculos con el cuidado de la salud ha sido desarrollado en diversos trabajos de investigación, en los que se sostiene que actitudes y comportamientos considerados legítimos y normativos desde un modelo de masculinidad hegemónico, exponen a los varones a situaciones de vulnerabilidad específicas que representan riesgos en materia de salud.

Entre las características generales de la identidad masculina viril, se encuentran dos rasgos que representan al cuerpo masculino y que son vinculados a prácticas que le serían "naturales": el pene —relacionado con la práctica de una sexualidad activa— y la fuerza, siendo esta última su cualidad más importante (Fuller, 2018). La fuerza, refiere Norma Fuller (2018, p.15): "dramatiza uno de los grandes temas de la identidad masculina: ser o no ser; lograr o no lograr". Aunque supuestamente se encuentra anclada en la materia, en los varones la fuerza debe ser lograda, mejorada y comunicada, reafirmando esta identidad a través de las prácticas.

En su tesis doctoral, Xavier Cela Bertran (2020) conceptualiza a la salud como un modo de hacer género. Las formas de vincularse con la salud (re)producen o desafían la masculinidad hegemónica. La vivencia de la masculinidad determina la relación con la aflicción o dolencia, pero también sus causas y las formas de atención y cuidado. Así, la masculinidad que sufre hace evidente la vulnerabilidad y fracasa en términos hegemónicos, y los varones se muestran fuertes y saludables en tanto resisten (Domínguez Mon y Garriga Zucal, 2012) física y emocionalmente.

En términos generales, los vínculos de los varones con la medicina y los/las profesionales de la salud, están basados en relaciones de temor, desconfianza y distanciamiento (Domínguez Mon y Garriga Zucal, 2012). En sintonía con los mandatos socioculturales hegemónicos, desde las instituciones de salud, se sostiene un modelo sanitario clásicamente materno-infantil (Guida, 2020). Mayoritariamente, no se ofrecen programas o servicios específicos para el género masculino. En algunas experiencias, como la Política de Atención a la Salud del Hombre en Brasil (PNAISH), formulada en 2008, se sostiene la ausencia de los varones en las unidades básicas de salud, observándose dos clases de obstáculos o desafíos: la primera relacionada con la socialización masculina y la segunda relativa a la organización de los servicios de salud (Nogueira Da Silva et al., 2013).

Los procesos de salud de los varones jóvenes y su vínculo con los servicios de salud

Una exploración de los procesos de salud de los varones jóvenes, realizada recientemente en la Ciudad de Buenos Aires (Tajer et al. 2018, 2020, 2020a), pone en evidencia dificultades en el acceso a los servicios de salud, que se reflejan en los indicadores epidemiológicos de género y generación: los varones jóvenes presentan una mayor tasa de mortalidad por causas externas —accidentes, homicidios, suicidios—, problemáticas alimentarias y nutricionales —obesidad, vigorexia— y altos índices de consumos problemáticos de sustancias.

Por su parte, las y los profesionales de la salud allí entrevistados identifican una brecha entre lo que el sistema de salud valora que debiera ser un motivo de consulta de los varones jóvenes y las razones efectivas por las cuales ellos acuden a los servicios de salud. Refieren que sus accesos a estos servicios se producen en escasas ocasiones y la mayoría de ellas vinculadas a urgencias; sus consultas médicas aparecen mayormente mediadas por mujeres y, cuando dicha mediación no se produce, las consultas disminuyen. Las preocupaciones de las y los profesionales se centran en las dificultades de llevar adelante acciones preventivas frente a los altos índices de morbimortalidad por causas evitables (Tajer et al., 2018).

Muchas de las experiencias juveniles se enmarcan dentro de las demandas de la cultura masculina para cierta franja etaria (Fuller, 2003). De acuerdo a lo relevado por Tajer (Tajer et al., 2020), a través de entrevistas a varones jóvenes usuarios del sistema de salud y de dispositivos grupales de indagación con estudiantes en escuelas secundarias, los jóvenes entienden que se encuentran mayormente expuestos a problemas de salud por accidentes y peleas debido a una cuestión inherente al ser varón. Se observa también que la conducta de abstenerse de consumir sustancias psicoactivas es subestimada por el entorno desde una lógica de desmasculinización. Con respecto a la sexualidad, mayormente, consideran que tienen que arreglárselas sin pedir ayuda y tener un alto rendimiento en lo que emprendan.

De modo similar, muchas de las experiencias juveniles, denotan el lugar que los jóvenes ocupan en el orden social (Fuller, 2003). Desde un enfoque generacional, los varones jóvenes se constituyen como el emergente de un marco de socialización, su apropiación y resignificación, en la experiencia de desafíos comunes a su grupo social (Vommaro, 2015). En su alteridad etaria, estos no ocupan un lugar de privilegio frente a una cultura *adultocentrista,* que concibe a "la juventud" —desde un paradigma biologicista, universalista y homogeneizante—, como una etapa del

desarrollo en un proceso incompleto hacia otro estado superior (Álvarez Valdéz y Duarte Quapper, 2016).

En este sentido, algunos estudios, como el de Di Leo, Güelman y Sustas (2018) ubican que en las instituciones tradicionales se deslegitiman las experiencias juveniles y se conciben para ellas normativas y prácticas moralizadoras y disciplinares, que alejan a las personas jóvenes de las instituciones. De este modo, la dimensión generacional también participa en las dificultades para el acceso a los servicios de salud.

Si bien algunos enfoques y políticas sectoriales han buscado trascender estas dificultades, los prejuicios, concepciones tradicionales y creencias de los equipos sanitarios constituyen una de las barreras más difíciles de reconocer y revertir (Tajer et al., 2018).

Los procesos de cuidado en territorios vulnerables

Las identidades masculinas, "se definen y transforman en contextos sociales, económicos, culturales y políticos determinados" (Faur, 2004, p. 79). Es evidente que las masculinidades poseen jerarquías internas, basadas en otras desigualdades sociales —como la generación, la clase social y/o la raza— y su contexto sociohistórico (Viveros Vigoya, 2016). Los varones que viven en *territorios vulnerables* (Passerino, 2021) producen experiencias y normativas de masculinidad atravesadas por desigualdades económicas, sociales y raciales, que configuran un sector marginal de prácticas de género dentro del horizonte normativo de la masculinidad hegemónica (Connel, 1997), entre las que se encuentra el cuidado de sí.

La investigación indaga los vínculos entre las lógicas del cuidado de sí en los varones y los servicios de salud, partiendo de la intersección de las dimensiones de género y generación y situando esta problemática en territorios vulnerables del borde costero de las ciudades de Paraná y Santa Fe y surge de experiencias profesionales en el ámbito de estudio, en el marco de una formación interdisciplinaria en salud mental. Dichas experiencias, se desarrollaron en la zona del "Puerto Viejo" de la ciudad de Paraná durante los años 2018-2019 en torno a la problemática del suicidio en varones jóvenes.

La propuesta recoge los antecedentes históricos de ambas ciudades capitales que, tras ser eminentemente forjadas en relación a la actividad ferro-portuaria, desde los años '90, inician procesos de reconversión hacia otros proyectos urbanos. En la ciudad entrerriana, el desmantelamiento de los puertos ha determinado que

los barrios adyacentes se densifiquen "ya sin aquello que le había dado origen, fuentes de trabajo y ciertos rasgos identitarios" (Musich et al., 2019, p. 4) y, en el caso santafesino, ha contribuido a la modelación espacial de los procesos de fragmentación social (Fedele y Ucedo, 2012).

De este modo, constituye un entramado que permite destacar el impacto de las políticas de desarrollo en la producción de las subjetividades y en la producción de salud, a la vez que visibilizar las lógicas que forman parte del acervo creativo de estas comunidades y grupos sociales vulnerabilizados para el cuidado de sí.

En esta línea, una serie de estudios abordan la relación entre la marginalidad, la cultura callejera, la violencia y la identidad en contextos urbanos específicos (Bourgois, 2010; Passerino, 2021; Di Leo & Camarotti, 2017; Hernández & Chávez, 2012).

El trabajo de Bourgois (2010) en un barrio de inmigrantes en Nueva York, ubica que la concentración de poblaciones socialmente marginadas en enclaves deprimidos, ecológica y políticamente aislados del resto de la sociedad fomentaron una cultura callejera de resistencia a la subordinación a través de la venta y consumo de *crack* (pasta base). Se trata de un conjunto espontáneo de prácticas forjado de modo paulatino, inconciente e incoherente, como un modo de vida; "una red compleja y conflictiva de creencias, símbolos, formas de interacción, valores e ideologías" (p. 38) que conforma una respuesta a la marginación social, erigiendo un foro alternativo de expresión de la dignidad y que, paradójicamente, interioriza la rabia y se transforma en un factor activo de degradación personal y de la comunidad.

Más cerca del presente ámbito de estudio, Passerino (2021) reconoce en territorios vulnerables de la capital entrerriana, que los jóvenes utilizan la violencia como un "modo de contención y generación de vínculos" (p. 9).

Di Leo y Camarotti (2017) señalan que, en los barrios marginalizados, la escasez, ausencia o desconfianza en las regulaciones e instituciones estatales convierte a las redes de sociabilidad barrial en casi los únicos soportes del orden social. Por ello, cuando se producen conflictos en dichas redes, se profundizan entre sus habitantes los sentimientos de inconsistencia, incertidumbre e inseguridad. En los vínculos hacia el exterior, según relatan algunos jóvenes, al barrio se lo defiende y se lo protege de otros grupos barriales, poniendo en juego la "defensa cuerpo a cuerpo", que conllevan una preparación, rituales y tácticas para "bancar" y cuidar al barrio. Así, la pertenencia y defensa de estos espacios, ocupa un lugar central en estas identidades juveniles. Para otros jóvenes, estas formas de defensa barrial terminan incrementando los niveles de inseguridad, lo que constituye un factor más de sufrimiento. Por otra parte, refieren experiencias de estigmatización, vividas

especialmente cuando atraviesan espacios públicos fuera de sus barrios, muchas de ellas originadas por cuestiones raciales y estéticas.

Hernández y Chávez (2012) problematizan los modos de habitar el espacio/territorio a partir de la dimensión etaria, en su cruce con las dimensiones de clase y género, en contexto socio-urbano de pobreza en La Plata. Allí la organización familiar asocia tradicionalmente lo femenino al hogar y lo masculino a la calle y, en el barrio, las masculinidades jóvenes toman forma a través de territorios de dominación, en los modos de transitar la calle y ocupar los espacios.

Se observa que, en relación a otras diferencias sociales, como el orden generacional y de clase, la masculinidad actúa de forma compensatoria, recuperando espacios de poder o de superioridad perdidos donde le es posible (Hearn, 1998; Schrock y Schwalbe, 2009 en Cela Bertran, 2020; Fuller 2018).

Desde los estudios y presupuestos de la Salud Colectiva, los procesos de salud y cuidado no pueden disociarse de los contextos y procesos de (re)producción social que implican los sistemas políticos, económicos, educativos y las valoraciones culturales y religiosas instituidos socialmente (Michalewicz, Pierri y Ardila-Gómez, 2014) y situados territorialmente (López y Michelli, 2016). En este sentido, desde una perspectiva interseccional, más que un intento de ensamblar variables, se aspira a arraigarlas en contextos sociales e históricos. En contraste con esto, sumado a las barreras que se han vinculado a las dimensiones de género y generación, "las intervenciones de la salud pública continúan focalizadas en el cambio de actitud de las poblaciones con modelos de la elección de racional de las clases medias" (Luxardo y Passerino, 2020, p. 120) y, en este punto, "la dimensión normativa de la promoción de la salud representa un obstáculo para el cuidado" (Estrella, 2014, p. 52).

Hacia las lógicas del cuidado de sí

A partir de un cuestionamiento a las lógicas del Modelo Médico Hegemónico (Menéndez, 1987), la Salud Colectiva incluye en el pensamiento de lo sanitario a los saberes y prácticas de cuidado de sujetos y comunidades. En este sentido, resalta la condición vincular y dialógica de los procesos de salud-enfermedad-atención/cuidado y reorienta la organización de los servicios a partir de los usuarios y para la producción de salud (Campos, 2021). Esto implica que el centro de las prácticas de atención de la salud no se encuentra ya en el sujeto técnico, su saber y sus recursos especializados, sino en quienes lidian con los obstáculos hacia su salud.

En Argentina, el enfoque de derechos respecto de las infancias y juventudes, empleado como marco de las intervenciones públicas en las últimas décadas, ha significado el tránsito de la minoridad y la tutela a la protección integral, que promueve un abordaje intersectorial e integral de sus derechos. No obstante, el énfasis de estos abordajes sigue estando en procesos encaminados a la corresponsabilidad en la protección y no al agenciamiento de las personas jóvenes (Vommaro et al., 2021).

Priorizar su agenciamiento supone una toma de posición respecto de las categorías de riesgo, vulnerabilidad y cuidado, ya que algunas concepciones y enfoques pueden limitar la comprensión de las prácticas de cuidado de los jóvenes en situación de vulnerabilidad social.

Aquellas concepciones que históricamente los/las han significado como "grupo de riesgo", a partir de la importación de la categoría epidemiológica de "riesgo" y desplazando su sentido hacia una descripción acrítica y totalizante de los sujetos, han tenido como resultado la negación y la negativización de sus prácticas de cuidado (Di leo et al., 2018; de Almeida Filho et al, 2009).

Asimismo, el concepto de vulnerabilidad, que ha permitido visibilizar las susceptibilidades socialmente configuradas, produce como efectos limitantes: la tutela, la victimización y, frente al abrumador conjunto de las cosas que debieran cambiar para producir transformaciones estructurales, una proyección paralizante. Entonces, será necesario advertir que "las personas no 'son' vulnerables, ellas 'están' vulnerables siempre a algo, en algún grado y forma, y en un cierto punto del tiempo y espacio" (Ayres, França Junior, Junqueira Calazans y Saletti Filho, 2006, p. 155) y, en este sentido, reconocer allí la capacidad de los sujetos en sus procesos de salud.

En atención a esto, Di Leo, Güelman y Sustas (2018) analizan las experiencias y los procesos de subjetivación, vulnerabilidad y cuidado de las personas jóvenes en instituciones educativas y otros espacios de sociabilidad en barrios populares, y afirman que las personas jóvenes "enfrentan en sus biografías múltiples desafíos y despliegan diversas formas de cuidado y, en ese proceso, se van produciendo como sujetos" (p. 8).

En este marco, las lógicas del cuidado de sí, pretenden echar luz a los modos particulares que guían y dan forma al cuidado de sí en los varones jóvenes en territorios vulnerables. Estas lógicas se basan en sus experiencias, que incluyen los modos en que estos jóvenes y su comunidad se relacionan con la masculinidad, así como expresan su posición social en tanto jóvenes en su contexto sociohistórico. Comprenden también sus vínculos con los servicios de salud, cómo acceden a ellos, qué los empuja a buscar atención sanitaria y cómo se relacionan con los profesionales de la salud.

Estas lógicas condicionan los saberes y prácticas acerca del cuidado de sí, cómo se relacionan con los riesgos y sus elecciones en torno al cuidado de la salud.

A modo de estado de situación, se observa que algunas lógicas, concepciones y prácticas vinculadas a las dimensiones de género, generación y clase social, presentes en las instituciones sanitarias, obturan las posibilidades de transformación de la situación de salud de los varones jóvenes que atraviesan procesos de vulnerabilidad social. Los integrantes de estos grupos socialmente subordinados se ven en la tarea de "aprender a protegerse de las instituciones, de sus errores o insuficiencias, de sus prescripciones imposibles o contradictorias" (Martuccelli, 2019, p. 27), desarrollando prácticas de cuidado en sus márgenes.

En estas instituciones las personas encuentran poco lugar para el diálogo y discursos que no pueden contemplar la existencia de otras prácticas de cuidado. Al respecto, se encuentran diferencias de efectividad entre prácticas de promoción de la salud normativas y prácticas de promoción afines a las necesidades de sus destinatarios y que consideran a las personas con sus prácticas y costumbres propias (Estrella, 2014, p. 58). Instituciones que habilitan modos de funcionamiento "diferentes", que adaptan sus prácticas a las personas jóvenes, potencian procesos de subjetivación, habitualmente vinculados a restitución de derechos y que las instituciones y juventudes pueden reconocer como "logros" (Di Leo et al., 2018; Arias y Di Leo, 2020).

Con todo lo dicho, se sostiene que analizar las lógicas de cuidado de sí de los varones jóvenes que atraviesan procesos de vulnerabilidad social supondrá "incorporar la agencia individual y colectiva respecto a los mandatos de género" (Cela Bertran, 2020) en su intersección con la dimensión de generación y clase social, en clave situada y contextualizada. La investigación, pretende producir inteligibilidad respecto de estos procesos de cuidado, volverlos asequibles a los distintos actores sociales que se interesan en ellos, así como retroalimentar a los jóvenes para abrir paso a un movimiento transformador (Foucault, 1994).

Referencias bibliográficas

Arias, A. J.; di Leo, F. (2020). Complejidades, responsabilidades e invenciones: construcciones de subjetividades y de derechos en el encuentro entre instituciones y jóvenes de sectores populares, en Cuad. trab. soc. 33(1), 53-64.

Ayres, J.R., França Junior, I., Junqueira Calazans, G. y Saletti Filho, H.C. (2006). El concepto de vulnerabilidad y las prácticas de salud: nuevas perspectivas y

desafíos. En Czeresnia, D. y Machado de Freitas, C. (ed.) Promoción de la Salud. Conceptos, reflexiones, tendencias, 135-162, Buenos Aires.

Bourgois, P. (2010). En busca de respeto. Vendiendo crack en Harlem. Buenos Aires: Siglo XXI.

Cela Bertran, X. (2020). Masculinitats (in)habitables: transaccions, gènere i patiment mental entre els adolescents i joves [Tesis doctoral]. Tarragona: Universitat Rovira I Virgili.

de Almeida Filho, N., Castiel L. D., Ayres J. R (2009) Riesgo: concepto básico de la epidemiologia. Salud Colectiva, Buenos Aires, 5(3), 323-344, Septiembre – Diciembre.

Di Leo F.; Camarotti, A. C. (2017) Relatos biográficos y procesos de individuación juveniles en barrios marginalizados de Argentina. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 15, núm. 2, julio-diciembre, 2017, 1021-1034. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Manizales, Colombia.

Di Leo, F.; Güelman, M.; Sustas, S. (2018). Sujetos de cuidado: escenarios y desafíos en las experiencias juveniles. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Domínguez Mon, A.; Garriga Zucal, J. A. (2012). Experiencia social del riesgo en la salud. Temáticas, (40), 205-244.

Estrella, P. (2014) Promoción de la salud y cuidado en San Martín de los Andes, Neuquén, Argentina. En: De la agencia social a la salud colectiva. Transitando un camino interdisciplinario junto a personas que viven con enfermedades crónicas. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro. Domínguez Mon, A.; Perner, S.; Pére, S. (comp.)

Fedele, J.; Ucedo, J. (2012). Proyecto urbano y fragmentación de la ciudad: el caso de los terrenos ferro-portuarios en Santa Fe, Cuaderno Urbano. Espacio, Cultura, Sociedad, Junio, 12(12), 43-69.

Foucault, M. (1994) Hermenéutica del sujeto. Madrid: Ediciones de La Piqueta.

Fuller, N. (2018). Difícil ser hombre: nuevas masculinidades latinoamericanas. Lima: Fondo Editorial, Pontífica Universidad Católica del Perú.

Fuller, N. (2003). Adolescencia y riesgo: reflexiones desde la antropología y los estudios de género. En: Olavarría, J. (ed) Varones adolescentes: género, identidades y sexualidades en América Latina. Santiago de Chile: FLACSO.

Guida, C. (2020). La retórica de los cambios en las relaciones de género y masculinidades desde los discursos de salud global. En: Madrid, Valdés, Celedón (comps.) Masculinidades y políticas en América Latina. Veinte años de estudios y políticas para la igualdad de género. Universidad Academia de Humanismo Cristiano (ed.).

Hernández, M. C.; Chaves, M. (2012). Construcción y disputa de alteridades etarias en contexto sociourbano de pobreza en La Plata (Argentina). VII Jornadas de Sociología

de la UNLP. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.

López, S.; Michelli, V. (2016). Problematizando la salud. Aportes conceptuales y experiencias de trabajo en territorio desde la perspectiva de la medicina social / salud colectiva. La Plata: Edulp.

Luxardo, N., Passerino, L. (2020). Deudas en Salud Pública: Coordenadas teóricas ausentes en intervenciones sanitarias con poblaciones "difíciles de alcanzar". Cuestión Urbana - Año 4 N°. 7.

Martuccelli, D. (2019). Variantes del individualismo. Estudios Sociológicos, Vol. 37, No. 109 (enero-abril), 7-38. Disponible en https://www.jstor.org/stable/26798651

Michalewicz, A., Pierri, C.; Ardila-Gómez, S. (2014). Del proceso de salud/enfermedad/atención al proceso de salud/enfermedad/cuidado: elementos para su conceptualización. Anuario de investigaciones, XXI, 217-224.

Musich W.; Vega N.; Larker, J. (2019). Configuración y estado actual de un paisaje cultural portuario en la ciudad de Paraná. Res Gesta, (55), Instituto de Historia, Fac. Der. y Cs. Ss. del Rosario, UCA, Rosario.

Passerino, L. M. (2021). Experiencias en territorio: vulnerabilidad y problemáticas sanitarias en barrios periurbanos de Paraná (Entre Ríos - Argentina). Saúde e Sociedade, 30(2), 1-12.

Tajer, D.; Reid, G. B.; Fernández Romeral, J.; Saavedra, L. D.; Lavarello, M. L.; Cuadra, M. E.; Fabbio, R. P. (2020) Varones adolescentes: especificidad y abordaje integral de las problemáticas de salud adolescente. Congreso - Memorias 2021, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Tajer, D.; Reid, G.; Gaba, M.; Cuadra, M. E.; Solís, M.; Fernández Romeral, J.; Lo Russo, A. (2020a). Aportes de los equipos de salud en la prevención de las violencias y promoción de la salud de los varones adolescentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Revista entorno, diciembre, (70), 99-109.

Tajer, D.; Reid, G.; Gaba, M.; Cuadra, M. E.; Solís, M.; Fernández Romeral, J. (2018) Género y salud adolescente: imaginarios profesionales y prácticas que impactan en la calidad de atención en servicios de salud de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Papeles de trabajo, noviembre, año 12, (22), 104-122.

Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. Debate Feminista. Disponible en http://dx.doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005

Vommaro, P. (2015). Juventudes y políticas en Argentina y en América Latina: tendencias, conflictos y desafíos, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.

Vommaro, P.; Rodríguez, E.; Perozzo-Ramírez, W.; León, D.; Ospina-Alvarado, M. C. (2021) Políticas públicas y perspectiva generacional: reflexiones en y desde América Latina y el Caribe. Pilken Sección Ciencias Sociales, oct/dic, 24 (5), 47-60.

Abortamos acompañadas: Reflexiones sobre las experiencias socorristas de la Línea Acción Mariposa, de la ciudad de Santa Fe, 2017-2022

MELANI ALALUF
alalufmelani@gmail.com
MA. DEL VALLE BACEREZ
mvbacerez@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral

Resumen

La agrupación Acción Mariposa nace como una organización de la sociedad civil a partir de un grupo de mujeres que se reconocen como feministas y disidentes, que se organizan para responder a una problemática concreta: el derecho a decidir por el propio cuerpo y el acceso seguro a un aborto. En este sentido, la misma se gestó al calor de todo un movimiento feminista contemporáneo en Argentina que reclama por el derecho a decidir y el acceso seguro a un aborto, lucha que tiene su punto más álgido en la conformación de la Marea Verde en el 2018.

Acción Mariposa, en su accionar cotidiano cuenta con una línea telefónica y redes sociales, medios por los cuales se recepcionan demandas y consultas de personas con capacidad de gestar que quieren acceder a una interrupción de su embarazo. El grupo se encuentra viviendo en la ciudad de Santa Fe y reciben consultas de la ciudad como así también de otras localidades.

El presente escrito surge a partir de la tesina de grado en la Licenciatura Trabajo Social, que se encuentra en proceso de construcción y aborda la experiencia de dicha organización. En este escenario podemos decir que nos encontramos con roles diferentes -como estudiante-tesista y como docente-directora-, trascendiendo etiquetas y roles, como compañeras feministas y de militancia. Es desde ese entrecruzamiento que nos encontramos realizando diferentes relaciones analíticas, encontrando diferentes líneas o ejes de análisis, nos animamos a realizar preguntas teóricas a la realidad en la que intervenimos y que se van combinando alquímicamente en la propia cocina de la investigación.

Es por esto, que nos convoca el propósito de compartir algunas de esas reflexiones que fuimos recuperando en torno a esta experiencia. En este sentido, hemos dividido nues-

tra exposición en dos tópicos centrales: por un lado, nos proponemos analizar los rasgos que presenta el *acompañar, socorrer* a personas gestantes y los vínculos que se generan en ese tránsito; al mismo tiempo, que corrompe y tensiona con los mandatos hegemónicos heteronormativos.

Por otra parte, caracterizar y poner en reflexión las diferentes estrategias que la organización se dio para visibilizar la violencia machista heteronormativa sobre estas corporalidades y la necesidad de un política pública que habilite dispositivos específicos que aborden lo que entienden como problemática social. En estas estrategias de visibilización se hace hincapié en los peligros, miedos, criminalizaciones, estigmatización a las que se encuentran expuestas aquellas personas a partir de tomar la decisión de abortar; dando solidez al posicionamiento político de la agrupación en lo que respecto a la disputa de sentidos y presión en la agenda política para que se convierta en derecho.

Para esto, hemos recuperado documentación de la agrupación y los relatos de algunas socorristas que fuimos poniendo en diálogo con el corpus teórico seleccionado.

Palabras clave: socorrismo / organización feminista / aborto / violencia machista

Introducción

Este escrito surge de los intercambios que nos fuimos dando a partir de la tesina de grado para la Licenciatura de Trabajo Social, donde nos encuentra como tesista y directora, al mismo tiempo que compartíamos militancia feminista. Ante esto, decidimos aunar todos los intercambios de conocimientos que fuimos adquiriendo y compartir algunas reflexiones que teníamos en dichos encuentros sobre el socorrismo y particularmente sobre la línea socorrista Acción Mariposa.

Dicho espacio se caracteriza por ser una agrupación feminista y disidente que cuenta con una línea telefónica y redes sociales, medios por los cuales se recepcionan demandas y consultas de personas con capacidad de gestar que quieren acceder a una interrupción de su embarazo. El grupo que integra y motoriza la organización, en su mayoría se encuentra viviendo en la ciudad de Santa Fe; sin embargo reciben consultas y realiza acompañamientos tanto de la misma ciudad como así también de otras localidades.

En este sentido, nos proponemos reflexionar sobre los rasgos que presenta el *acompañar, socorrer* a personas gestantes que desean interrumpir su embarazo donde, a lo largo del proceso, se va gestando un vínculo entre ellas, socorristas-socorridas. Asimismo, consideramos que tales acciones corrompen y tensionan con los mandatos hegemónicos heteronormativos. Por otra parte, nos interesa analizar las diferentes estrategias que la organización se dio para visibilizar lo que entendemos como violencia machista heteronormativa sobre estas corporalidades a través de los peligros, miedos, criminalizaciones, estigmatización a las que se encuentran expuestas a partir de tomar la decisión de abortar.

Para esto recuperamos las voces de las socorristas y sus experiencias como así también documentación donde lo pusimos en diálogo con la bibliografía seleccionada.

Acción Mariposa, una línea de aborto seguro

La agrupación Acción Mariposa nace como una organización de la sociedad civil a partir de un grupo de mujeres que se reconocen como feministas y disidentes que se organizan para responder a una problemática concreta: el derecho a decidir por el propio cuerpo y el acceso seguro a un aborto. En este sentido, la misma se gestó al calor de todo un movimiento feminista contemporáneo en Argentina que reclama por el derecho a decidir y el acceso seguro a un aborto, lucha que tiene su punto

más álgido en la conformación de la Marea Verde en el 2018. En el escenario local, la organización surge en el marco de una organización social denominada Foro Santa Fe Contra La Trata, en el año 2014, en la ciudad de Santa Fe. Ésta militaba todo lo referido a violencia de género, trata de personas, prostitución, desapariciones de personas en los sectores populares. Luego, en 2015/2016, la agrupación se dividió en dos grupos de socorristas, uno continuo en el Foro Santa Fe Contra La Trata y otro se consolidó como Línea de Acompañamiento de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito.

El inicio de la línea telefónica de acompañamientos de abortos seguros se enmarcó en la participación en la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito, que era un espacio que nucleaba a organizaciones de todo el país por la lucha por el aborto legal. Por otra parte, dentro de la misma ciudad de Santa Fe, la organización junto a tres líneas socorristas existentes, comenzaron a tejer una red con profesionales de la salud de diferentes centros de atención primaria de la salud pública que apoyaban el derecho a decidir y atendían bajo protocolo ILE. De esta manera, en el caso de Acción Mariposa, se realizan articulaciones permanentes entre les profesionales de la salud y las socorristas para llevar adelante todo el acompañamiento de acceder a la interrupción del embarazo.

Por otra parte, podemos decir que la identidad de la agrupación se caracteriza por ser heterogénea, ya que, está conformada por militantes que provienen de diferentes espacios como profesionales del ámbito público estatal, integrantes de organizaciones de la sociedad civil, estudiantes de diferentes disciplinas, de clase media universitaria. Asimismo, el activismo socorrista es voluntario y solidario, se solventa de manera autogestiva a través de la venta de pañuelos verdes, calcomanías y pines alusivos a la temática del aborto legal, seguro y gratuito en diferentes marchas, pañuelazos y actividades públicas. A esto se suma el aporte de cada una para garantizar los traslados en colectivo o auto para el encuentro con personas socorridas; para trasladarse a los centros de salud donde sea atendida; para cargar el crédito del teléfono celular que es el principal medio de comunicación.

Luego, en 2020 la agrupación decidió volver a nombrarse como en su inicio: Acción Mariposa, en honor a Lohana Berkins, militante travesti y por el aborto legal. Esto se dio al interior de un debate luego de realizar una convocatoria para incorporar más socorristas a la agrupación, en un contexto donde se había legalizado el aborto -ley 27.610-, pero al ser reciente, se siguen pensando estrategias de acompañamiento ya que aún en la práctica se presentan obstáculos como falta de información.

La agrupación sigue funcionando en la actualidad y no cesó desde que se gestó, ya que a pesar de la ley 27.610 que legalizó el aborto, el socorrismo acompaña desde una lógica feminista del afecto y la sororidad. Por esto, con o sin ley, se acompaña el proceso físico, mental y social de las personas gestantes que van a abortar sin los horarios ni días de los consultorios médicos.

Además, en 2020, con la pandemia de COVID 19, el acceso se vio aún más afectado por las restricciones y medidas tomadas por el Estado. Esto convocó a la agrupación a reforzar esos acompañamientos y repensar las estrategias para exigir la garantía efectiva de tal derecho, amparado por la reciente ley. Esta línea de análisis, si bien excede a los objetivos del escrito, amerita mencionarlo por ser un aspecto relevante y constitutivo que atravesó la organización.

A mandatos heteronormativos, acciones socorristas

En este apartado nos interesa analizar y reflexionar poniendo el foco en los acompañamientos que realizan las socorristas de Acción Mariposa y las acciones que llevan adelante durante todo el proceso, corrompiendo con los mandatos heteronormativos impuestos en la sociedad occidental moderna, específicamente el mandato de la maternidad obligada. Ahora bien, entendemos a la heteronormativa como régimen jerárquico que responde a una invención cultural y está constituido por la heterosexualidad y sus valores morales como norma que impone una relación lineal, causal y expresiva entre sexo-genero-deseo. Es decir, se nace macho, entonces se es varón/masculino que desea su opuesto mujer; y viceversa, se nace hembra, entonces se es mujer que desea a su opuesto varón. Esto se define e impone mediante la práctica obligatoria de la heterosexualidad. En este sentido, Rich en los ‘80 plantea que la heterosexualidad es una institución política dentro del sistema patriarcal donde se impuso, gestiono, organizó, propagó y mantuvo a la fuerza… (Wittig, 1992: 12) a través de la coacción física o de control como: “el cinturón de castidad, el matrimonio en la infancia, la cancelación de la existencia lesbiana (excepto como exótica y perversa) en el arte, la literatura, el cine; la idealización del enamoramiento y el matrimonio heterosexual, todas estas son formas de coacción bastante evidentes, siendo las dos primeras ejemplo de fuerza física, y las dos segundas de control de la conciencia” (Apuntes desviadxs, 2020: 1)

Existe un marco en el cual nuestros cuerpos se inscriben y se regulan los modos habilitados para vivir y actuar. Aquellos cuerpos que se desvíen de esos modelos regulatorios, se exponen a maltrato, discriminación, exclusión social y jurídica, has-

ta la muerte. Según Judith Butler (2019), el género performativo y su aparición suele interpretarse como la presentación de su verdad interna o inherente; sin embargo, "(…) sale a la luz a raíz de normas obligatorias que nos exigen convertirnos en un género o en el otro -generalmente en un marco estrictamente binario-; la reproducción de las normas del género conlleva siempre una negociación con el poder…" (p. 39) Esta reproducción del género se sustenta no sólo con discursos lingüísticos que moldean, sino también con una práctica corporeizada, que no se inscribe de manera lineal y pasiva, sino que cuando alguna de esas normas se rompe, ya sea de manera temporal, desafía las normas reconocidas.

Es por esto, que la decisión de interrumpir el embarazo conlleva un conjunto de significaciones atravesadas por estos mandatos que se rompen y donde el impacto repercute en estos cuerpos que quedan expuestos a las más diversas manifestaciones de sanción social y violencias. Ante esta situación problemática, la línea socorrista crea estrategias de acompañamiento que presentan rasgos particulares y que iremos desandando a lo largo de este apartado.

Por otra parte, nos interesa reflexionar sobre la manera que la organización se nombra en relación con sus acciones: *socorristas*. Dicho término proviene del verbo socorrer que la RAE lo define como: 'Ayudar a una persona a salir de una situación de riesgo o peligro, a satisfacer una necesidad apremiante o a resolver un problema importante y urgente' (RAE). Ante esto, nos preguntamos: ¿de qué se socorre? ¿Cuál es el peligro latente en estas personas que deciden interrumpir su embarazo?. En este sentido, nos adentramos en estas acciones, desviaciones a lo normado. Estos cuerpos que se animaron a traspasar la frontera de la heteronorma ¿a qué se exponen?

Avanzando en el análisis, consideramos pertinente definir el concepto de socorrismo. Desde el espacio web de Socorristas en Red, expresan que son una articulación de colectivas argentinas, que dan información sobre abortos, a partir de las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud, y acompañan a mujeres y personas gestantes en su decisión de abortar de manera segura y cuidada. Construyen acompañamientos "cuidados, amorosos y afectados". Su activismo es voluntario y solidario. Buscan cuidar la vida y salud de quienes deciden abortar, ya que sostienen que estas personas llevarán a cabo dicha decisión de todas formas y por cualquier medio.

En este sentido, Acción Mariposa realiza acompañamientos donde se configura un vínculo que conjuga un entramado de saberes, información, emociones, afectos y contradicciones. Cada acompañamiento es singular-situado donde se evidencia una multiplicidad de contextos y si bien el socorrismo está vinculado al aborto co-

mo práctica, las socorristas acompañan la decisión de la persona sobre su propio cuerpo.

En palabras de una socorrista de Acción Mariposa:

> En un primer contacto, la persona se comunica, manifiesta su deseo de interrumpir y lo que se hace es tratar de desmitificar todo el contenido del horror que tiene por ahí la situación, porque es una situación angustiante muchas veces, más allá de toda la información y los derechos adquiridos. (Laura, Socorrista Acción Mariposa)

Por lo general, las personas llegan asustadas, con miedos múltiples como los riesgos del tratamiento, las afecciones de su salud y hasta miedo a morir. A través de la escucha atenta, las socorristas van brindando información necesaria para que la persona baje su ansiedad y vuelva a la calma, como una manera de alojar en un espacio de confianza, íntimo y de confidencialidad donde no será juzgada, ni evaluada; siendo un derecho a garantizar.

> Es poder poner en palabras el acceso y el derecho que tiene la persona, informar sin aturdir, darle las herramientas necesarias para que ella sea protagonista de esta decisión y que pueda acceder de la forma más simple posible. (Laura, Socorrista Acción Mariposa)

Siguiendo a Santarelli y Anzorena (2017), coincidimos cuando plantean que acompañar supera los límites del "cuerpo a cuerpo" y se hace desde una perspectiva de autonomía de los cuerpos, de ejercicio de derecho y de sororidad, con contención emocional, brindando información, seguridad y tranquilidad a la persona que desea abortar. Por otra parte, Burton (2017a) manifiesta que "El socorrismo también se constituye como un vínculo de ida y vuelta entre militantes feministas y mujeres acompañadas" (p. 161).

> Esa es nuestra función, poder desmitificar el contenido más fuerte que está implantado en la sociedad que tiene que ver con los riesgos que se corren, poder explicar que la medicación es la forma más segura de interrumpir una gestación y en el caso que no se pueda usar medicación por las condiciones que presenta la situación de la persona en particular, sí se puede usar otros métodos que están amparados dentro de la ley y que va haber un acompañamiento médico. Se trata de acompañar con las palabras más sencillas que se puedan y también muchas veces manifiestan su historia, por qué toman su decisión, por qué llegan a consultar a la línea y desde ahí se genera un espacio de con-

> tención y de conversa desde un lugar neutro y solo de escucha. (Laura, Socorrista Acción Mariposa)

En este sentido, podemos decir que una característica de estas acciones es la *proximidad* donde se establecen relaciones dinámicas entre socorristas y socorrides, cuerpo a cuerpo donde se activa la solidaridad, el apoyo, lazos que no responden a lo consanguíneo sino de hermanes basado en muchos casos en el reconocimiento de haber atravesado por la misma situación y ahora poder acompañar a otra persona. Melisa expresa:

> Ser socorrista para mí significa muchas cosas, tales como empatía, escucha activa, predisposición y, sobre todo, ganas de acompañar en el ejercicio de un derecho fundamental para las personas con capacidad de gestar, como es decidir sobre su propio cuerpo y futuro. Este acompañamiento que una realiza, con el mayor de los esfuerzos y responsabilidad, es de gran importancia para las personas que lo requieren y que necesitan una ayuda y oído en el proceso de interrupción del embarazo, por eso es clave entender el compromiso que nuestro rol implica. Las emociones que entran en juego al realizar esta práctica son muchas e intensas, y considero que un acompañamiento sororo y empático es prioritario para todxs aquellxs que alguna vez han/hemos interrumpido un embarazo. (Melisa, Socorrista Acción Mariposa)

Burton (2017b) plantea al socorrismo como una acción comprometida con la persona que acompaña a abortar, "un acompañamiento que es político y que configura sentido" (p. 164). Asimismo, lo describe como una "acción colectiva de 'armas a tomar'" en el que las socorristas producen y ponen en práctica estrategias para "tomar el problema en sus manos y ponerle el cuerpo" (p. 164). Ante esto, los acompañamientos se hacen teniendo en cuenta la singularidad de la persona gestante, sus emociones, prejuicios, miedos, violencia, empoderamiento, saberes, que hacen a la práctica socorrista particular en cada situación. Las condiciones son diversas, personas que tienen contención familiar o de amistades y otras que no, que cuentan con una casa para hacer el tratamiento y otras que no, que quieren hacerlo dentro del sistema de salud público, privado o fuera de los mismos, entre otros. Por ejemplo, Laura manifiesta:

> Pero también dando información sobre todas las posibilidades que tienen en situación de violencia por ejemplo de denunciar, que lugares, donde hacer la denuncia sino quiere hacer la denuncia es entendible y respetable porque son procesos muy dolorosos. A

> veces no hay situación de violencia y la decisión de interrumpir es de sostenimiento, de poder seguir con su proyecto de vida. Bueno, entonces poder conversar todas esas cosas, a veces es muy sanadora para esas personas que están en esa situación, porque ya la decisión es un poco angustiante siempre… (Laura, socorrista de Acción Mariposa)

En este sentido, es en la atención de las singularidades de cada persona acompañada que *la escucha y el cuidado* se vuelve imprescindible donde la confianza y confidencialidad son los principios claves. Estas prácticas de cuidado de acción colectiva se caracterizan también por *el respeto* que se centra principalmente en 'no juzgar'.

Además a lo largo del proceso, las socorristas proponen la reflexión sobre la decisión de su propio cuerpo, cuáles son los deseos y proyectos de vida, la culpa, la maternidad deseada y obligada, el autocuidado, entre otros; dicha reflexión se vincula con el quiebre que se propone hacer sobre los mandatos heteronormativos hegemónicos que se manifiestan en lo que socialmente se debe hacer en cuanto a la maternidad, que las mujeres deben realizarse mediante la misma, dentro de una pareja heterosexual, siendo las responsables de lo afectivo mientras que el varón, padre, debe ser el proveedor económico de la familia, al mismo tiempo, el aborto no es una opción para este modelo instalado, como así tampoco las gestaciones de personas disidentes.

> Desde la línea también damos información sobre los usos de los anticonceptivos que hay, la idea es que una mujer que pasa por esa situación tengo las posibilidades de prevenir y de seguir disfrutando de su vida y de su sexualidad sin ningún tipo de que esta situación le afecte simplemente tomarlo como un momento, una decisión, un paso a seguir para reivindicar esa decisión de la forma más informada y saludable posible y acompañada. (Laura. Socorrista de Acción Mariposa)

Por último, otra característica es la *disponibilidad* ya que ese acompañamiento es cuerpo a cuerpo, respetando los tiempos como también haciendo presencia durante todo el proceso y es acá donde las socorristas tienen un papel relevante, porque cuando se apagan las luces del centro de salud, son ellas las que se ocupan de contener y acompañar a la persona en el proceso de abortar. Ese acompañamiento desborda los espacios institucionales y los protocolos que rigen, sino que se enfoca en el vínculo donde se habilita la proximidad del espacio íntimo, la cueva donde se es cuidada. Este espacio se puede dar en la casa de un amigue, en la propia casa de la persona socorrida, como también en algunos casos de la misma socorrista. Ese

escenario físico es transitorio ya que será ese momento donde se realiza el tratamiento, pero el vínculo trasciende el espacio físico meramente e instala también espacios de confianza y complicidad mutua en lo que iguala: la capacidad de gestar.

Por otra parte, podemos observar nuevas temporalidades por fuera de lo normado, donde al mismo tiempo que se aborta un feto, se gestan redes afectivas de cuidado, contención y saberes. A lo largo del tratamiento ambulatorio que se va acompañando, se despliega un intercambio de saberes y discursos de espiritualidad femenina (Felitti, 2021) vinculado a la re-conexión interior, al autoconocimiento y respeto por el propio cuerpo, la autogestión de la salud y la sexualidad de matriz secular. Siguiendo a Felitti (2021), podemos decir que estas acciones forman parte del escenario contemporáneo del feminismo, en nuestro país como en otros países de occidente, vinculado "al valor de la autonomía, el conocimiento del propio cuerpo, la autogestión de la salud sexual y reproductiva, el reconocimiento de legados femeninos y la generación de vínculos entre mujeres" (Felitti, 2019: 551)

En las trayectorias personales y políticas de las socorristas a través de sus prácticas, se pone en juego una red de significaciones y saberes que disputan con los discursos médicos hegemónicos, dando lugar a interpretaciones integrales y holísticas sobre la situación de los cuerpos gestantes como así también en las posibilidades emancipatorias respecto a los mandatos heteronormados, expresadas en sus manifestaciones afectivas, en la salud como económicas, políticas y sociales.

Asimismo, en las trayectorias de las personas que deciden abortar emergen dinámicas que tensionan dicotomías como moral/libertad, en tanto los valores y juicios moralizantes pesan a la hora de llevar en práctica un aborto y decidir por el propio cuerpo; público/privado; lo doméstico/personal en relación al ocultamiento a familiares o el círculo más cercano, que en muchos acompañamientos aparece de parte de las personas gestantes.

Poner el cuerpo y salir a la calle, juntas y organizadas

El escenario donde nace Acción Mariposa, se enmarca en el movimiento feminista contemporáneo de nuestro país que podemos ubicarlo desde la respuesta multitudinaria y federal que generó la primera convocatoria del Colectivo Ni Una Menos el 3 de junio de 2015, hasta la conformación de la Marea Verde al calor de los debates por la legalización del aborto en 2018. En ese momento, la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito alcanzó su máxima visibi-

lidad en el espacio público con su pañuelo verde que empezó a formar parte de la escenografía urbana y la vida cotidiana de miles de personas.

En este sentido, la dinámica de la organización también se centró en participar y organizar actividades de lucha, reflexión y visibilización de la problemática, poniendo a disposición el cuerpo en la calle y formando parte del activismo feminista con el repertorio contemporáneo conformado por performances e intervenciones artísticas, bailes, tambores, canciones, gliter, entre otros. Asimismo, desde Acción Mariposa se organizaron talleres de concientización en centros de salud sobre los protocolos de aborto y acompañamiento respetuoso, como así también en otros ámbitos como la toma estudiantil de la Facultad de Humanidades y Ciencias en el año 2018, en Red Puentes, en el Kinder. La participación también fue en los pañuelazos, en plenarias de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito en la lucha por la legalización del aborto; en la Red de Profesionales por el Derecho a Decidir, articulando con agrupaciones del sur y norte de la provincia por acompañamientos, como así también recepcionar y derivar de manera articulada consultas de otras ciudades del país y países como Chile, Brasil y México. También se han hecho notas periodísticas y radiales medios de comunicación locales y regionales.

En las diferentes acciones de visibilidad, las socorristas denuncian el conjunto de violencias a las que se encuentran expuestos aquellos cuerpos que toman su propia decisión de abortar, que se manifiestan en la patologización y prácticas condenatorias desde la medicina; condena social y machista por no cumplir mandatos principalmente de maternidad*;* prejuicios morales con frases como *'mata bebe'* o *'asesina*'; criminalización penal; culpabilización que se conectan e interrelacionan con las desigualdades de clases, étnicas, raciales.

Siguiendo a Gago (2019), coincidimos en pluralizar las violencias como forma concreta de conexión a través de cartografiar sus simultaneidades y sus interrelaciones; "solo produciendo una cartografía política que conecte los hilos que hacen que las violencias se revelen como dinámicas interrelacionadas, podemos denunciar que su segmentación busca enclaustrarse en casillas aisladas" (p. 62). En este sentido, en un documento construido para el primer pañuelazo en la ciudad de Santa Fe, reclamando la legalización del aborto, la organización expresa:

> Ante la inminencia del tratamiento en plenario de comisiones de la Cámara Baja del Congreso de la Nación del Proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo, redactado por la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito, articulación política federal que lucha en las calles por este derecho desde 2005; se

> abrió un debate público que entre el amplio conjunto de voces, estuvieron aquellos que se llaman "provida".
> Discurso machista y patriarcal que considera a nuestros cuerpos como envases, incubadoras con el mandato obligatorio y fatalista de parir. Discursos que le son funcionales a un sistema de muerte, a la mercantilización de nuestros cuerpos y una lógica desigual...
> (..) Somos defensoras de la vida digna que luchamos por la Educación Sexual Integral para que se garanticen las condiciones necesarias para que toda persona gestante pueda ejercer el derecho a decidir. (Documento leído en el primer pañuelazo en Santa Fe, 2018)

Según Gago (2019), este tejido de violencias que impactan sobre los cuerpos feminizados y disidentes, se leen de manera singular y situada, permitiendo correrse de una única definición de violencia de género vinculado a lo íntimo y doméstico; sino vincularla con las múltiples formas de violencia que la hacen posible. Por otra parte, pluralizar las violencias en lo que respecto el acceso al aborto permite cuestionarlas desde la transversalización de todos los espacios instituidos y avalados por el régimen heteronormativos como la familia, la educación, lo público, lo privado, la medicina, la iglesia, la academia desde un anclaje material, corpóreo, próximo (Gago, 2019: 63).

A través de sus acciones públicas, Acción Mariposa junto al heterogéneo movimiento de mujeres y disidencias, se proponen además visibilizar una problemática que socialmente es considerada tabú y por tanto, incómoda sacarlo a la luz. Sus acciones buscan instalar la problemática como tal en la agenda pública y por ende, se reconozca como un derecho. Por otra parte, cuestionan la maternidad obligatoria que impone el sistema y la necesidad de acceder a un aborto de forma segura. En este sentido, consideran el aborto como una cuestión de la salud pública:

> Decimos que el aborto es una cuestión de salud pública, ya que según índices internacionales, la primera causa de mortalidad materna es el aborto inseguro que además produce alrededor de 60.000 internaciones anuales en hospitales públicos; y las personas que mueren son en su mayoría jóvenes y pobres. Nuestra lucha es en contra del aborto clandestino que existe más allá de los juicios morales, religiosos y machistas de nuestra sociedad. El aborto en Argentina es silencioso, ocurre normalmente entre los sectores más poderosos, en clínicas privadas donde profesionales, que en los hospitales niegan a esta práctica, la garantizan a cambio de altos precios. Para quienes no pueden

> acceder a esta cantidad de dinero, la condena por abortar de forma insegura puede ser la muerte. (Documento leído en el primer pañuelazo en Santa Fe, 2018)

Actualmente, en nuestro país se encuentra vigente la ley 27.610 que fue posible en parte por la presión que se impulsó desde los movimientos feministas y disidencias, en el cual se incluye la experiencia socorrista de Acción Mariposa. Es por esto que podemos decir que el socorrismo es un "activismo organizado" feminista "resistentes a las lógicas heteronormativas, patriarcales, racistas, clasistas y capitalistas que avasallan los cuerpos y las vidas de las mujeres y conciben su sexualidad como meramente reproductiva y al servicio de otros." (Santarelli y Anzorena, 2017).

Reflexiones finales

Hasta acá, en el recorrido realizado quisimos reflexionar sobre la participación y presencia de las socorristas a partir de estas diferentes acciones estratégicas que dividimos en dos líneas: por un lado, acciones de acompañamiento donde fuimos develando algunas características particulares que presentan.

Por otra parte, la lucha a través de poner el cuerpo en la calle, junto al movimiento feminista, para visibilizar la problemática, exigir la legalización del aborto y el ejercicio del derecho. Al mismo tiempo, disputan el sentido hegemónico del aborto en la sociedad machista, dándole nuevos sentidos, referidos a que es una práctica de la vida cotidiana de mujeres y personas con capacidad de gestar. Exponiendo que los abortos se hacen, antes sin ley y actualmente con, y que para que no haya personas muertas por abortos clandestinos, el Estado debe garantizar las condiciones simbólicas y materiales para que sea seguro y gratuito.

Ante esto, nos animamos a decir que se conforma un universo de vínculos, saberes y afectos que conjugan participación política; acompañamientos sororos; compartires de emociones, movilizaciones en las calles a través de gliter, marchas, danzas, cantos y tambores; encuentros culturales que procuran nuevas pautas de bienestar y un tipo de medicina vinculado a prácticas de curar y de "sanación del linaje", que va más allá de la legalización del aborto y las políticas públicas contra la violencia de género. Su presencia y participación van consolidando un proceso de agenciamiento social que se materializa en la vida cotidiana y desde su acción se reclama el poder desde la práctica corporeizada, en el reconocimiento de libertad y soberanía de su propio cuerpo y el de cada une; colectivamente.

Para cerrar, recuperamos las palabras de dos socorristas de Acción Mariposa, que expresan:

> Sumarme a Acción Mariposa para mi implicó la asunción de este compromiso, y las ganas de acompañar a todxs lxs que así lo requieran, respetando y entendiendo lo personal e íntimo del proceso. Sostenernos y acompañarnos entre todxs es clave para la construcción del futuro que soñamos.' (Melisa., socorrista de Acción Mariposa)

> Para mí sumarme a esto fue una manera de volverle a otras personas lo que alguien hizo por mí. Hace unos años atrás tuve un aborto y llame a la línea que luego se convirtió en Acción Mariposa. También el estar convencida de que debemos tener el derecho de decidir sobre nuestros cuerpos, de que ninguna persona puede ser obligada a ser madre, a parir en contra de su voluntad. Como socorrista acompañar es entrenar el no juzgar a las personas, a acompañar sin invadir, la amorosidad y contención. (Carolina, socorrista de Acción Mariposa)

Bibliografía

Bad Wigdor, Gabriela (2016): La no legalización del aborto: una resistencia central del patriarcado. Temas de mujeres, revista del CEHIM, 12, 21-46.

Burton, Julia (2017a): Invenciones feministas en la lucha por el aborto legal. Bordes, revista de política, derecho y sociedad, 157-164.

---------- (2017b): De la Comisión al Socorro: trazos de militancia feminista por el derecho al aborto en Argentina. Descentrada, 1 (2), 1-17.

---------- (2017c). Prácticas feministas en torno al derecho al aborto en Argentina: aproximaciones a las acciones colectivas de Socorristas en Red. Punto Género, (7), 91-111.

Butler, Judith (2019): *Cuerpos aliados y lucha política*, Bs. As, Paidós.

Felitti, Karina (2021): 'Brujas feministas: construcciones de un símbolo cultural en la Argentina de la marea verde' en Susana Andrade ... [et al.] (2021) Religiones y espacios públicos en América Latina. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO; México, Centro de Estudios Latinoamericanos Avanzados - CALAS.

Gago, Verónica (2019): *La potencia feminista o el deseo de cambiarlo todo*, Madrid, Traficante de sueños.

Grosso, Belén; Trpin, María y Zurbriggen, Ruth (2013): "Políticas de y con los cuerpos: cartografiando los itinerarios de Socorro Rosa (un servicio de acompañamiento

feminista para mujeres que deciden abortar)" en Fernández, Ana. María y Siqueira Peres, William. La diferencia desquiciada. Géneros y diversidades sexuales, Buenos Aires, Biblos.

Haraway, Donna (1995): 'Saberes situados, el problema de la ciencias en el feminismo y el privilegio de una perspectiva parcial' en Haraway, Donna. Ciencia, cyborgs y mujeres. La reivindicación de la naturaleza. Madrid, Cátedra, 115-144.

PDUS (2020): Apuntes desviadxs. Centro de Estudios Interdisciplinarios. Argentina.

Santarelli, María Natalia y Anzorena, Claudia (2017): Los socorrismos y las disputas de sentido sobre el aborto voluntario. Consideraciones teóricas desde una perspectiva del feminismo crítico. Descentrada, 1 (1), 1-14.

Wittig, Monique (1992): El pensamiento Heterosexual y otros ensayos, Barcelona, Ed. Eagle.

Fuentes documentales

Acción mariposa (2018): Documento manifiesto para el primer Pañuelazo en la ciudad de Santa Fe.

¿Quiénes somos? (2022): Socorristas en red (feministas y transfeministas que abortamos) Fuente: https://socorristasenred.org/quienes-somos/

Capítulo 7: Dinámicas culturales, representaciones, imaginarios y lenguajes

La letra política. Archivos del Taller de escritura de Madres de Plaza de Mayo bajo la coordinación de Leopoldo Brizuela (1990-1999)

ELEONORA S. GARCÍA
eleonorafr2003@yahoo.com.ar
Instituto de Historia del Arte Argentino y Latinoamericano, Universidad de Buenos Aires

Resumen

Durante el período 1990-1999 las Madres de Plaza de Mayo, participaron dentro de la Asociación que las reunía en acción política, de un taller de escritura literaria. La creación de este taller surgió de la necesidad y el deseo de contar historias de ficción, hasta llegar en el desarrollo del mismo, a poder narrar sus propias historias individuales, así como la propia acción colectiva. Para la tarea de coordinación eligieron al escritor platense Leopoldo Brizuela quien además de trabajar con ellas, reunió sus esfuerzos para que los textos producidos en el marco del taller, tuvieran luz, siendo publicados tanto en el país como en el exterior. Leopoldo Brizuela, ejerció el rol de guardián de esas palabras, dando lugar a la construcción de un archivo. Algunas de las carpetas que lo componen guardan memorias de clases; otras, las más numerosas, conservan los relatos producidos por las Madres de Plaza de Mayo en cada encuentro; siendo el resto de los materiales allí reunidos, fotografías y recortes de revistas, así como las publicaciones de los textos bajo la forma de opúsculos. El conjunto de estos documentos, en la actualidad, constituye el Fondo Documental Leopoldo Brizuela, y forma parte del Departamento de Archivos de la Biblioteca Nacional "Mariano Moreno". El presente trabajo busca hacer visible el corpus de materiales que componen el archivo, deteniéndose en la producción escrituraria de las Madres de Plaza de Mayo quienes, en el espacio de taller, tomaron la palabra una vez más, tal como lo habían hecho en la Plaza de Mayo.

Palabras clave: archivo / taller de escritura / memoria / Madres de Plaza de Mayo / Fondo Documental Leopoldo Brizuela

Fundamentación

El presente trabajo toma por objeto de estudio el Fondo documental Leopoldo Brizuela alojado en el Departamento de Archivos de la Biblioteca Nacional. Dicho fondo, producido por el mismo Brizuela, alberga los documentos que fueron generados en el marco del Taller de Escritura de la Asociación de Madres de Plaza de Mayo durante el período 1990-1999, bajo su misma coordinación. A través de la reflexión sobre la dimensión política de la práctica archivística y la praxis escrituraria -ambas acciones insoslayables en los procesos de construcción de memorias y el abordaje del pasado reciente- el desarrollo a continuación, halla la vía para articularse con las propuestas teóricas del Programa de actualización ofrecido por esta Facultad. De este modo, la práctica artística de escritura ficcional, en el marco del Taller en cuestión, funcionó como el espacio de creación de palabra, reparación simbólica y prolongación de la lucha política contra el silencio y la impunidad de las primeras décadas de postdictadura en la Argentina. Signadas éstas por el corpus de leyes que socavaban la justicia y enarbolaban la bandera del olvido y el perdón, dejaron visible, sin embargo, un intersticio por el que el imperioso ejercicio de memoria individual y colectiva, fue posible para las Madres de Plaza de Mayo, que tomaban la palabra una vez más.

En lo que respecta a la acción de Leopoldo Brizuela, docente, periodista, archivista y también traductor, tareas desplegadas a lo largo de los años y ligadas todas al campo literario, fue quien decidió la producción del archivo del Taller al que sumó fotografías y recortes de prensa que se extienden hasta el año 2004. Compuesto como detallaremos más adelante, por dos unidades de conservación, el Fondo alberga entre sus documentos de mayor volumen, la transcripción mecanografiada que hiciera Brizuela de cada una de las producciones escritas por las Madres durante seis de los nueve años en que se extendió el taller, además de una minuciosa escritura de las memorias de clases. De las primeras, Brizuela asumió la responsabilidad de forjar un número considerable de publicaciones a nivel nacional, así como también entró en contacto con la prensa extranjera con el fin de hacer visible la palabra de esas mujeres que respondieron con el acto de la apropiación de la escritura, a la apropiación que hiciera de sus hijxs, un Estado genocida.

La relevancia de trabajar el archivo y de leer con una lupa hermenéutica los documentos que lo integran, dialoga con la necesidad de revisar y poner en valor algunas de las concepciones respecto de la escritura, la historia, la memoria y el rol de los archivos, presentes ya en el ideario de Leopoldo Brizuela. Compartimos con él que la escritura ficcional “revela mucho más que la autobiografía [… y que llevada

adelante con responsabilidad equivale a cualquier otra práctica política" del mismo modo que el espacio de la palabra hace posible un ejercicio de memoria, que "no es un archivo, ni es el pasado" (Brizuela, 1997: 12-13), sino cómo esa versión narrada de la historia, nos hace actuar hoy.

Introducción

La tensión con el pasado y la necesidad de encontrar nuevas formas de relacionarse con él fueron las principales preocupaciones que, durante los años '90 del período de postdictadura, atravesaron todo el campo cultural de Buenos Aires. Abrir la pregunta por la memoria social y enfrentar el problema identitario en relación con ese pasado reciente, fueron los imperativos de época que propiciaron nuevas y profundas transformaciones tanto en la praxis escritural como pedagógica (Saba, 2020). Nuevas voces autorales emergieron en el ambiente literario siendo de gran magnitud la de las mujeres, como consecuencia de los movimientos feministas a nivel global y en vínculo directo con la lucha social y política impulsada por la Asociación de Madres de Plaza de Mayo en particular. En este contexto que presentamos tuvo lugar la decisión conjunta tomada entre Leopoldo Brizuela y las Madres de Plaza de Mayo de inaugurar un taller de escritura. Entre 1990 y 1999, los días martes por la tarde, Brizuela coordinó las actividades de taller, cuyo propósito principal fue alcanzar el más alto grado posible de conciencia, en tanto implicaba "asumir una tarea que hasta entonces había estado a cargo de los demás, la escritura, y llevarla adelante como una responsabilidad emprendida por las Madres y equivalente a cualquier otra práctica política" (Brizuela, 1994: 11).

Nuestro trabajo plantea como hipótesis principal que la producciones escritas, realizadas en el marco del Taller compartido por Leopoldo Brizuela y las Madres de Plaza de Mayo, en el período 1990-1999, y que conforman la centralidad de los materiales reunidos en el archivo producido por el mismo Brizuela, hicieron de la palabra, el espacio en el que el ejercicio de memoria, despuntado por la praxis escritural, habilitó la consecuente reescritura de una parte de la Historia nacional, para lo cual fue menester transitar un proceso de liberación y expresión de la voz, que en el tiempo, pudo desplazarse de un espacio íntimo y autobiográfico a otro público, colectivo y ficcional.

El archivo y el archivero: cuestiones de memoria y enunciación

La noción Fondo de Archivo acuñada por el historiador francés Nallis de Wailly, a mediados del siglo XIX, atañe a la reunión de documentos provenientes de una familia, institución o individuo, sujetos a un orden determinado que, de ningún modo, responde a un criterio teórico, sino que se sostiene en la naturaleza de las cosas (Cruz Mundet, 2014). Leopoldo Brizuela, productor del Fondo documental, objeto de este trabajo, -con fechas extremas 1990-2004- que reúne los documentos asociados al Taller de escritura de la Asociación de Madres de Plaza de Mayo, fue al mismo tiempo el donante del mismo al Departamento de Archivos de nuestra Biblioteca Nacional. Durante el período 2015-2019 trabajó en este Sector, como "buscador de archivos y bibliotecas de escritores, siguiendo su preocupación por dar voz a los silencios de una historia"[1] (Pfeifer, 2019: 24). Consciente de que, al principio de procedencia de los documentos, se suma una perspectiva de continuidad, que en términos de Cruz Mundet, abreva en la responsabilidad de "formar memoria, identidad y proporcionar fuentes de información de valor" (2014: 23), Brizuela dedicó gran parte de sus esfuerzos a transcribir de manera mecanografiada las producciones escritas por las Madres durante cada uno de los encuentros de taller, dedicándose asimismo a la elaboración del Proyecto o Historia del Taller de escritura y a la redacción de las respectivas memorias de clase.

Antes de avanzar en el abordaje de algunas cuestiones concernientes al archivo y a su producción, quisiéramos detenernos un momento en esta inquietud de Leopoldo Brizuela en torno a la recuperación de voces y hechos silenciados por la historia. En primer lugar, para considerar el parentesco, posible de ser trazado, entre esta última y la literatura, en tanto ambas, se presentan como construcciones de un relato sobre lo humano. Al respecto, en el apartado inicial de este trabajo, anotamos acerca de la responsabilidad política que Brizuela colocaba sobre la escritura ficcional en el trabajo de construcción de memoria. En segundo lugar, tomamos de Álvaro Matute (2005) la atención prestada a la ideología como factor constitutivo de la historia y por ende de sus relatos, así como a esos elementos inconscientes, que operan -ideológicamente- en las interpretaciones del historiador y que hacemos extensivo, a Brizuela, en su rol de generador del archivo del Taller de escritura. Los

1 La preocupación de Brizuela por manuscritos no publicados, colecciones fotográficas y audiovisuales, testimonios y correspondencias, hizo que entre los documentos reunidos, puedan hallarse trabajos de Abelardo Arias, Oscar Hermes, el archivo fotográfico de Olga Costa Viva, una pieza de teatro de Sara Gallardo, grabaciones de Olga Orozco en conversación con Gloria Alcorta y algunos radioteatros de Amelia Bence, entre otros; a los que debe sumarse la creación de la Colección María Elena Walsh, enriquecida a posteriori, por los aportes del poeta Antonio Requeni.

elementos seleccionados y guardados, sus propias observaciones en relación al funcionamiento de éste, sus constantes puestas en valor de las producciones de Madres y su contribución comprometida con la narración escrita de la historia de las Madres de Plaza de Mayo, buscaron en su conjunto, conformar un relato orientado al derribamiento del pacto de silencio que sostuvo la última dictadura militar en la Argentina, acerca los delitos y crímenes de lesa humanidad cometidos.

El *corpus* de escritos de ficción producidos por las Madres y hemos dicho, mecanografiados por Brizuela, fue reunido en cinco carpetas detalladas al final de este apartado, cuyas fechas de guardado se extienden entre 1990 y 1996, correspondiéndose con cada año del taller de escritura, excepto los últimos tres. Estos documentos, agrupados por el Departamento de Archivos y mantenidos separados del resto, conforman la Unidad de Conservación N° 01, según advierte la descripción del Fondo que brinda la Institución. Ahora bien, si el archivero es considerado por la teoría posmoderna, como un intérprete o mediador, por lo tanto, un actor y un transformador, y no un guardián ni un custodio de los documentos que selecciona para guardar y debe, además, ser consciente de estar construyendo memoria archivística (Cruz Mundet, 2014), podemos quizás, respondernos la pregunta por la selección realizada. Es decir, en las cinco carpetas correspondientes a los ejercicios de escritura del Taller, no hallamos ninguno de los manuscritos producidos por las Madres, que inferimos se encontraban en manos de Brizuela al momento de ser mecanografiados. Tal recorte, del que el productor no deja por escrito, justificación alguna, ni de los criterios utilizados ni de los conceptos de valor, sean primarios o secundarios, en los cuales basó su acción, nos permite pensar a Leopoldo Brizuela con la figura del traductor.

En este sentido, el lector -Brizuela- uno de los tantos traductores de un texto (Steiner, 1980), construye su posición enunciativa en la organización del vínculo memoria-traducción, que conforma el relato que, también, es un archivo. Este "fuera de texto"-los manuscritos- que acecha, en tanto da existencia, pero al mismo tiempo amenaza la autoridad del archivo, es el que permite abordarlo como lugar de enunciación, que al mismo tiempo atrae, porque "dispone como saber público algo que no estaba originalmente para ser leído, ni explorado ni sabido" (Rufer, 2020a: 02). Brizuela, lee los manuscritos originales y los mecanografía para ser guardados, como hemos señalado, y a su vez, lee sus propios textos tipeados, sobre los cuales hace señalamientos o correcciones en caso de tratarse de algún error de tipeo. En cuanto a los primeros, en muchas de las páginas pueden observarse los subrayados de algunas palabras que luego constatamos, sobre las memorias de clases, que formaban parte de los ejercicios de escritura planteados. Por su parte, las

correcciones, realizadas con tinta, reponen con frecuencia alguna letra poco legible a consecuencia del impacto del tipo sobre la hoja de papel, como en el caso de la letra "n" que siempre aparece desalineada hacia abajo respecto del resto.

La segunda Unidad de Conservación, posee un volumen aún mayor que la primera ya que alberga las publicaciones de trabajos escritos en el taller tanto a nivel nacional como internacional. Las dedicatorias, sí manuscritas, en cada uno de estos ejemplares, dan cuenta de que han sido recibidos por Brizuela como regalo de manos de las Madres y en agradecimiento por su labor junto a ellas. En esta Unidad, encontramos también recortes de diarios en los que aparecen entrevistas realizadas tanto a algunas de las Madres, como al mismo Brizuela, y otras revistas que dedicaron parte de sus espacios a visibilizar la existencia y acciones del Taller de escritura en la Asociación. Nos interesa en lo inmediato hacer dos consideraciones. La primera de ella, nos liga al problema de la traducción como operación hermenéutica, pero también al límite, que conlleva esta tarea, en el sentido de que no es posible una equivalencia perfecta ni existe transparencia discursiva entre la palabra y la cosa nombrada, así como tampoco de una lengua a otra (De Meglio, 2020). Nos explicamos: en la carpeta que contiene las memorias de clases escritas por Brizuela hasta 1997 se encuentra otra, que reúne el Proyecto o Historia del Taller y que lleva por rótulo: "Madres de Plaza de Mayo: Taller de escritura: La escritura como aparición de vida". Estimamos que esta primera versión del proyecto habría sido escrita a principios de 1993, considerando que funciona como texto de base a una publicación realizada por *Le Monde Alphabétique* durante el invierno de ese mismo año. El texto enviado a Canadá es escrito por Leopoldo Brizuela, quien asume incluso la primera persona, para contar la experiencia que se viene desarrollando en el Taller y es traducido al francés por Micheline Séguin y Louise Lavallée, agentes de prensa del periódico. De este modo, quisiéramos acercar el problema de la imposibilidad de transmitirlo todo, que trae aparejada la operación de traducción, a algunas dimensiones del archivo trabajadas por Mario Rufer (2020a, 2020b). La primera de ellas, en línea con la noción de pérdida y el vínculo a la memoria. Para el autor, es justamente aquello que se pierde lo que permite conectar memorias distantes en la experiencia y en el tiempo, entendido a su vez, como un "tiempo en rebelión permanente que afecta al tiempo homogéneo" (2020a: 11). De aquí que, considerando que la escritura (de las Madres) sea una traducción en primer grado, que la lectura de ello, lo fuera en segundo grado (la que estuvo a cargo de Brizuela) y que la traducción interlingüística funcionara como otra de tercer grado, reconociendo, además, que el trabajo de traducir, permite al sujeto activar sus propios trabajos de memoria (De Meglio, 2020); aún nos correspondería sumar a la cadena discursiva,

nuestra propia lectura interpretativa del archivo. Esta convivencia de traducciones sucesivas, cada una de ellas atravesada por el acontecimiento de la pérdida, es la que paradójicamente, y en coincidencia con Rufer, parece ser aquella capaz de articular la historia en un montaje de tiempos fragmentados.

Descripción del contenido y algunas anotaciones a partir de la observación

Unidad de conservación N° 01
Carpeta 1: Madres de Plaza de Mayo-Taller de escritura-1990 68pp.

Contiene trabajos de escritura realizados en el taller a partir de ejercicios que parten de un juego con palabras. Brizuela ofrece un conjunto de palabras que deben ser integradas en un párrafo y que luego de tipear cada una de esas producciones, subraya en forma manual, de modo que pueden ser fácilmente reconocidas. Algunas de las propuestas son: llave, muñeco, abanico, niñito, morfar, mono; o bien asociaciones libres a partir de letras o sílabas: palabras con “m”, palabras que comiencen con la sílaba “ma”, palabras que vinculen a “madre”. Otros ejercicios proponen completar frases: “yo soy como”,“yo quiero ser”; o bien continuar la idea de una oración: “Cuentan que en una montaña de Mendoza brillaba una luz y su resplandor se veía desde lejos”.

Ejemplos: “Yo soy una luchadora como mi hijo que busco” / “Yo soy como mis hijos me parieron. Quiero ser muchas madres para triunfar” (octubre de 1990).

Carpeta 2: Madres de Plaza de Mayo-Taller de escritura-1991-145pp.

Ahora los trabajos toman como punto de partida temas o títulos. Puede leerse entre ellos: “La foto que nunca existió”, “Una fotografía”, “La religión”, “Buscando una historia”, “Carta a Jesús desaparecido”, y otras propuestas como ser madre y ser Madre, los miedos, la escuela, una ventana o la vejez. En esta caja aparecen las primeras reflexiones acerca de la experiencia que significa el taller de escritura para cada una de las Madres. Los títulos del ejercicio son: “Antes del taller” y “El taller”.

Ejemplos: “La historia se repitió y se repetirá., pero siempre habrá madres e hijos que piense que esta vida es la única por la que vale la pena vivir, pelear y si es

necesario morir por ella para que otros vivan" (07 de mayo de 1991, fragmento de Carta a Jesús desaparecido, Hebe de Bonafini).

"Un hijo torturado son 30.000 madres desesperadas/un hijo detenido-desaparecido son 30.000 madres que no olvidan, que luchan/para reivindicar la vida"; "ser madre / ser Madre" (14 de mayo de 1991, Elsa Manziotti).

Carpeta 3: Madres de Plaza de Mayo- Taller de escritura- 1992-305pp.

Durante este tercer año de taller crece el volumen de las producciones, pero también la extensión de los relatos, algunos son cuentos y otros son poemas. Nuevamente el año de trabajo culmina con las reflexiones sobre la experiencia compartida a modo de autoevaluación.

Carpeta 4: Madres de Plaza de Mayo - Taller de escritura-1993-215pp.

El taller da inicio con la propuesta de escribir una carta. A partir del mes de junio aparecen trabajos de metarreflexión sobre el acto de escribir. Uno de los puntos de partida ofrecidos por Brizuela es la siguiente frase escrita por él mismo: "Crecer es asumir los propios sueños. Crecer en la poesía es encontrar la voz que nos permita decir los sueños, solidarizándonos con los demás". En algunos escritos pueden leerse algunas lamentaciones por haber sido mujeres; algo así como que desde ese lugar subjetivo o no pudieron cumplir sus sueños, o "se dejaron llenar la cabeza" por los que exigían los mandatos socio-culturales.

Ejemplos:

"… sí Dorita, me solté a escribir, nadie me lo prohibía antes, creo que yo sola me encerré en mí misma para no escribir" (23 de marzo de 1993, María del Carmen Barrocal)

Carpeta 05: Madres de Plaza de Mayo - Taller de escritura-1994-126pp. y 1995-72pp.

Entre los años 1994 y 1995 puede leerse de entre las producciones del taller que las Madres pueden comenzar a escribir sobre el dolor y la experiencia traumática que significa la tortura y desaparición de sus hijos, en algunos de los casos pueden

narrar la escena del secuestro. A partir del año ’95 comienzan a escribir su historia como colectivo. Esta carpeta incluye los escritos del año 1996 aunque no figuran en el rótulo. Este taller comienza con la propuesta de escribir una “carta a la vida”, ya que se preparan para la 16ta. Marcha de la Resistencia. Otras propuestas de trabajo son: escribir una carta a sus hijos desaparecidos, o escribir sobre la ropa (que llevaban), también incluye reflexiones sobre la lectura y la escritura.

Unidad de conservación N° 02

- **Publicación N° 01:** *Nuestros sueños. Primer año de taller*. Buenos Aires: Ed. Cañón oxidado, 1992. **Publicación N° 02**: *La vida en las palabras*. Buenos Aires: Carlos Firppo SRL., 1993. (Selección de entre las producciones realizadas por las Madres durante 1992). **Publicación N° 03**: *El lugar del reencuentro*. Valencia: Ediciones Bajo Cero, 1995. **Publicación N°. 04:** *Nacer, crear, parir. Color y poesía en las manos de las Madres*. Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo, 2014.
- **Proyecto de taller:** “Madres de Plaza de Mayo. Taller de escritura: *La escritura como aparición **de** vida”,* agosto-septiembre 1994. Carpeta que contiene las memorias de clases escritas por Brizuela entre 1990 y 1997.
- **Correspondencia 1993-1997:** carta de recomendación escrita por Griselda Gambaro como aval para la postulación a la Beca Reebok. Human Rights Awards (Massachussetts, EEUU); formularios de postulación con fecha 31 de marzo de 1993; intercambio con agentes de prensa de *Le Monde Alphabétique,* (Canadá), publicación dependiente de la UNESCO y destinada a la alfabetización popular en Québec.
- **Recortes de diarios 1993-1996:** a) Revista del Movimiento para la liberación e igualdad de la Mujer, N° 15, septiembre de 1993 (incluye la entrevista a Leopoldo Brizuela realizada por Andrea Benites Dumont, coordianadora del grupo de apoyo madrileño a las Madres), Madrid; b) *Le Monde Alphabétique,* N° 06, otoño-invierno 1993: *La parole comme **manifestation de** la vie. Les ateliers d’écriture de les Meres de la Place de Mai;* c) Revista *El Atajo*, 25 de octubre de 1996: “La palabra que hiere”; d) Revista *Feminaria*, IX (18-19): “La voz de las madres” texto escrito por Diana Bellessi y Amalia Carrozzi, 32-34: e) Conferencia pronunciada el 06 de julio de 1998 en *Liber/arte* por la presidenta de la Asociación Madres de Plaza de Mayo.

Leer y escribir: dos instancias de apropiación de la voz

En el presente apartado nos proponemos abordar parte del contenido del Fondo documental, enfocando nuestra atención sobre las reflexiones acerca del acto escriturario tanto de parte de Brizuela como de las Madres de Plaza de Mayo. Para ello nos enfocaremos en algunos documentos como el Proyecto o Historia del Taller, redactado en 1994 por Brizuela, los ejercicios de autorreflexión realizados por las Madres en torno a la propuesta de escribir y otras dos publicaciones. Una de ellas, es una entrevista realizada a Brizuela por Andrea Benites Dumont, coordinadora del grupo de apoyo madrileño a las Madres en el transcurso de 1993; la otra, es un ensayo publicado en la Revista *Feminaria* en noviembre de 1996, escrito en forma conjunta por Diana Bellessi y Amalia Carrozzi, que incluye algunos fragmentos de entrevistas realizadas a las Madres. Del conjunto de estos documentos nos interesan particularmente los vínculos que quedan planteados entre escritura y construcción subjetiva en torno a la maternidad, entendida ésta como categoría política, que encontró en el marco del Taller de escritura, un nuevo espacio de expresión de cara a la necesidad de justicia que en la primera década de postdictadura resultaba aún más urgente.

Antes de avanzar en la línea que presentamos, resulta pertinente una demora en dos concepciones vertebrales presentes en el universo de Leopoldo Brizuela frente a lo literario: la primera, tal como él la presentara: "el derecho de leer a las mujeres"; la segunda, por su parte, concierne a su comprensión personal y como novelista desde luego, respecto de la escritura. En una entrada al blog de la librería *Eterna Cadencia*, durante el otoño de 2014, Leopoldo Brizuela escribe:

> En fin, ¿por qué leemos a las mujeres? Porque es una necesidad, quizás nuestra necesidad más profunda, y donde hay una necesidad hay un derecho. Porque ese derecho es el de toda una tradición que sobrevive, fortalece y se libera cuando leemos y respondemos a la lectura con nuestra propia obra.

La cita hace síntesis de una posición literaria: leer primero y escribir después, así como también hace patente el lazo entre necesidad y derecho. Preocupado por los comportamientos frecuentes de parte de colegas – portadores incluso de amplio reconocimiento al interior del campo-, cuando se trataba de leer a las mujeres[2], Bri-

2 De entre la extensa lista de mujeres vinculadas a la literatura que Leopoldo Brizuela leyó, destacan: Marguerite Yourcenar, Elvira Orphée, Sara Gallardo, Alice Munro o Silvina Ocampo, así como traduccio-

zuela reflexiona e ilumina en el mismo ensayo, ciertos mecanismos de hostigamiento, sostenedores de la construcción de una masculinidad héteronormada. En este sentido, advierte la cantidad de veces en que cuando le preguntaban por qué leía tantas mujeres, respondía con otra pregunta: "Si yo hubiera mencionado sólo escritores varones, ¿vos también me lo habrías hecho notar?"

Entonces, desde esta perspectiva asumida y concientizado el hecho de que las mujeres, históricamente, habían padecido múltiples invisibilizaciones y, aun así, muchas de ellas habían logrado tener un libro escrito y publicado, cómo no habría de leerlas; si después de todo "habían pagado un precio altísimo por hablar". No resulta trabajoso observar cómo estas anotaciones estaban bien presentes en el ideario de Leopoldo Brizuela ya al asumir la coordinación del Taller de escritura en la Asociación de Madres en 1990. Las Madres de Plaza de Mayo, bien alto habían pagado la decisión de ocupar la Plaza central de la nación en plena dictadura militar, reclamando la aparición de sus hijxs y haciendo de sus propios cuerpos la primera escena de escritura. El ritual de caminar en círculos cada jueves y la posterior incorporación del pañuelo, conformaron el espacio en el que inscribieron simbólicamente sus voces, y que hallaría en el Taller, una continuidad política, aunque mediada como anticipamos, por la ficción literaria. A medida en que las Madres fueron ganando confianza entre ellas y consigo mismas en el trabajo de Taller, Brizuela vehiculizó la lectura en voz alta de las producciones – una primera forma de poner las voces en circulación[3] – y en tanto fueron transcurriendo los encuentros, a la escucha atenta entre pares, sumó la consigna de poder hacer "correcciones".

Otra consideración en la que queríamos detenernos, hace a la noción de escritura, presente en el universo de Brizuela, que atravesó no sólo cada uno de sus múltiples campos de trabajo, sino que, nuevamente nos acerca a la propuesta organizada para el Taller. En primer lugar, encontramos la concepción de la imagen como piedra angular sobre la que se erige el proceso de escribir; en segundo lugar, la dimensión espacial y la metáfora arquitectónica que organiza esa escritura. Leopoldo Bri-

---

nes que realizara de obras literarias, tal el caso de *La casa de los conejos* de Laura Alcoba (2007) entre tantas otras.

3 En la descripción del contenido de cada una de las Unidades de Conservación que incorporamos para cerrar la parte correspondiente al análisis del archivo, se hallan todas las publicaciones con las que Leopoldo Brizuela hizo posible la visibilidad de los escritos de las Madres de Plaza de Mayo. Vale decir que el trabajo en el taller aún apenas comenzado fue puesto en circulación, acompañando de este modo las innumerables recorridas internacionales que por aquellos años haciendo las Madres en pro de expandir la lucha por la valoración de los derechos humanos y la consecuente aplicación de justicia. Para conocer en profundidad las delegaciones de Madres y los reclamos presentados en cada país, véase *El mundo es un pañuelo. Viajes al exterior de las Madres de Plaza de Mayo. Tomo II (1991-1997),* Luis Zarranz (coord.). 2018, La Plata: EDULP.

zuela piensa la narrativa como una manera particular en la que, el sujeto que escribe, va descubriendo cosas que no conoce. "Cuando escribís realmente, es así, y esa es la gran felicidad, cuando lográs convertirte en una antena por la que pasan cosas sin que siquiera te des cuenta (por suerte)", agrega en su reflexión. (Damiano, 2014: 01). Ese material desconocido coincide con zonas de la experiencia a las que sólo es posible acceder por vía de la escritura, de aquí que escribir pueda únicamente provenir de una necesidad – la necesidad de decir por escrito – que, en un segundo momento puede transformarse en un oficio y en un trabajo. Como si se tratase de una iluminación, que abre el espacio para que quien escribe, sea capaz de hablar consigo mismo, la escritura así concebida, hace factible la recuperación de una intimidad.

Por su parte, la relectura, aparecería como la acción que permite al escritor/a aprender a dialogar con su propio texto – concebido como organismo viviente- para hacerle la pregunta por la continuidad: la respuesta al cómo seguir escribiendo una historia que ya ha comenzado a ser narrada, también se haría presente en imágenes de que aquello que está por venir en la escritura. Según subraya Brizuela, este momento de revelación "es casi físico, es retroceder para avanzar" (2014: 02) porque se contraponen dos dimensiones: una temporal en la que nos ubicamos como lectores (del texto propio) y otra espacial[4] que es la que elegimos, como escritorxs, para colocarnos en la escena de escritura. Aparece entonces la espacialidad ligada a la escritura: la primera versión de un texto podría pensarse con la imagen de un camino por el que se avanza; en cambio sus posteriores reescrituras se corresponderían a la metáfora de la casa, concepción presente en Alice Munro, de quien lo toma Brizuela. De este modo, la casa funcionaría como la estructura mayor del texto, en el que habría distintas habitaciones por las que se podría ir pasando según se quisiera corregir. La posibilidad de ver la estructura armada – el plano de la casa- estaría dada efectivamente, por la escritura manual. Esta primera versión, aunque con frecuencia pudiese resultar casi ilegible, permitiría tener el aliento y la atmósfera de aquello que se está escribiendo (la sucesión de imágenes y aquello que las excede), para que en un segundo momento y con una distancia adquirida frente al texto, la relectura primero y la reescritura después, fueran posibles. En estos términos, el pasaje del cuaderno a la página tipeada contribuiría según Brizuela, a seguir descu-

4 La espacialidad en la escritura de Brizuela cobraría un espesor diferencial ya que él escribía a mano, por lo tanto, esta dimensión también estaría atravesada por el volumen que ocupaban sus cuadernos manuscritos. En entrevistas, ha confesado las enormes dificultades que le ocasionaba tener que releer lo escrito en el formato del libro electrónico. Entendemos que esa dificultad pudiese estar dada por la dirección de la escritura sobre la página. En este sentido, leemos y escribimos sobre papel, de izquierda a derecha.

briendo o despejando esas zonas de secreto y silencio que tiene cada texto y que en las que es necesario trabajar, ya que en esto consiste "el trance de escribir [...] que es ir haciendo, sin miedo, la propia voz". En síntesis, la acción de descubrir por vía de la imagen aquellas zonas oscuras de la experiencia que, atrapadas en el inconsciente, cobran cuerpo y se hacen visibles en la escritura literaria, así como la posibilidad de armar una casa escritural sostenida en un quehacer manuscrito, hasta dar con la propia voz, fueron los pasos seguidos por las Madres de Plaza de Mayo, durante el camino del Taller. En lo que respecta a la labor de Brizuela hemos ya visto como su tarea de leer y transcribir – reescribir (las), fue troncal para con la responsabilidad asumida desde la coordinación.

La redacción del Proyecto o historia del Taller tuvo lugar a cuatro años del inicio, fechado como hemos ya referido en 1990 y exactamente después de trece años en que las Madres de Plaza de Mayo se hubieran organizado como grupo. El documento reúne un total de veintisiete páginas y está estructurado a partir de títulos que anticipan el contenido de los apartados. Así por ejemplo podemos leer: Los hijos, Las Madres, Los hijos en las Madres, El taller (subdividido cronológicamente según los trabajos realizados durante los tres primeros años del Taller), Mi trabajo en el taller. A lo largo de las páginas, Leopoldo Brizuela asume la primera persona y narra de manera minuciosa las transformaciones que se fueron gestando en la experiencia del Taller, no sin enfatizar algunas veces, determinados fragmentos acudiendo a la función poética del lenguaje (sobre todo aquellos que refieren a la lucha y resistencia de los hijxs mientras permanecieron secuestradxs). Así, la primera conexión establecida es la que enlaza la emergencia del Taller con el contexto histórico que en los años ´90 volvía a recrudecer la impunidad frente a los crímenes de lesa humanidad. En este sentido el Taller aparecía concebido como un eslabón que se engarzaba a una extensa cadena de acciones pero que, mediante el ejercicio de la escritura contribuía en generar un grado de conciencia aún más alto y duradero, ya que permitía a las Madres de Plaza de Mayo[5] "asumir una tarea que habría estado a cargo de los demás, la escritura, y llevarla adelante como cualquier otra práctica política" (Brizuela, 1994: 11).

Más adelante, podemos leer que el espacio de palabra abierto por el Taller funcionaba también como un modo de resistencia ante el inmenso silencio, consecuencia del tabú, construido desde los discursos oficiales sobre el genocidio y sus vícti-

5 Brizuela señala en el párrafo que, al momento de comenzar a escribir, todas las Madres tenían entre sesenta y ochenta años, que muchas de ellas provenían de clases populares y que ni ellas habían imaginado de sí mismas que escribirían ni mucho menos nadie hubiera esperado que lo hicieran. El total de folios al cabo del tercer año del Taller, que se llevaba adelante con una frecuencia semanal, alcanza "más de diez mil folios" según puede leerse en el mismo texto.

mas. La imperiosa necesidad de decir, de recordar (hemos referido anteriormente al momento objetal de la memoria desde los señalamientos de Paul Ricoeur), tiñó al Taller de escritura como "una fábrica de lenguaje, en contraposición y para hacer frente a una sociedad muda, amordazada por el olvido y la negación, deshumanizada por la impunidad y el terror" (Brizuela, 1994: 25). En la misma línea, el documento redactado por Griselda Gambaro religa la acción de escribir, a la justicia, proponiendo la escritura como el instrumento que tiene el poder de nombrarla. Para la autora, las producciones escritas en el marco del Taller significaban una "labor muy seria de rescate y testimonio de nuestra propia memoria; de una militancia por los Derechos Humanos, con la herramienta de la escritura" (Gambaro, 1997), para la que la guía de Leopoldo Brizuela en ese proceso, resultaba vertebral.

Las primeras reflexiones desde su rol de coordinador recogen las intenciones que estructuraron cada año de trabajo, las cuales se vieron plasmadas en publicaciones de textos seleccionados que se habían producido en cada una de esas instancias. Leemos en Brizuela la voluntad de forjar una progresión en la apropiación de la praxis escrituraria como parte de un proceso de concienciación. Mientras que para el primer año del Taller la intención principal estuvo organizada sobre la generación de espacios creativos que estuviesen atravesados por la liberación, motivada por los juegos de escritura; para el segundo año Brizuela, al preguntar a las Madres por sus expectativas, recibió por respuesta el deseo de "romper con las propuestas del año anterior para escribir nuestros sueños y para volar" (1994: 17). A propósito de esta ruptura, resulta muy interesante la lectura que de ella hace Brizuela en su reflexión. En primer lugar, señala que el deseo de volar planteado como ruptura por las Madres no era más que una continuidad. Vale decir que, a la preponderancia de escritura autobiográfica que había aparecido como consecuencia de la propuesta forjada a partir de juegos, durante el primer año, y cuya publicación fue titulada *Nuestros sueños*, la sucedía la necesidad de escribir la utopía del sueño colectivo. En segundo lugar, reflexiona acerca de su necesidad de complementar un trabajo que partía de la indagación en imágenes interiores de cada una de las Madres, con otras fuentes literarias como fragmentos de novelas, cuentos y poesías, que hubiesen sido escritas fundamentalmente por mujeres. De este modo esa necesidad de volar manifestada por las Madres se trataría, no tanto de un punto de llegada o un destino, sino más bien de armar el registro de un itinerario de viaje, en el que, escribir ficción y reflexionar sobre su propia escritura, serían los objetivos principales.

La "fábrica de lenguaje" que fue el Taller, comprendido como práctica artístico-política, requirió de la función poética, el punto de partida para hallar una forma

nueva de decir, para la que no bastaba con exponer una idea o un sentimiento, sino que, por el contrario, alcanzar esa forma (dar con la estructura de la casa) debía buscarse en el mismo hecho de escribir. En estos términos, la práctica pedagógica llevada adelante por Leopoldo Brizuela, embebió esfuerzos en la propia experiencia como escritor, que ya había comenzado a publicar y al momento de comenzar el Taller en la Asociación de Madres, contaba con un precedente de coordinación de taller de escritura que había tenido lugar en la cárcel de Olmos, en uno de los pabellones de mujeres[6]. Sin embargo, Brizuela reconocía sobre su tarea docente un plus de sentido que, además de posicionarlo como un compañero más de lucha, lo colocaba en el lugar de hijo del colectivo de las Madres. Antes de avanzar hacia las transformaciones que tuvieron lugar para el grupo a partir de la apropiación de la escritura y la observación de su potencia literaria y política para que pudieran decir (se) su propia historia, transcribimos palabras de Brizuela en torno a esa hijificación:

> Creo que las Madres están "hijificadas" y yo estoy "madrificado", entonces hay una relación pareja. Partimos de la base que ese grupo ya estaba consolidado, con roles muy definidos, y, por lo tanto, cuando a mí me llaman, el rol mío está muy condicionado, ya que hay algo que se espera de mí muy concreto: un rol en el que yo estoy es el hijo, pero un hijo de Madres de Plaza de Mayo, es algo muy profundo (1993: 26).

Consideración final

Leopoldo Brizuela, fue uno de los responsables de la escritura de esa historia de las Madres, tanto por la redacción del Proyecto o historia del Taller como por la decisión de hacer de todos esos encuentros que se prolongaron durante un total de nueve años, un archivo que pudiera guardar esas memorias fragmentarias y heterogéneas, aunque disponibles en el tiempo. En lo que a nuestro trabajo respecta, la interpelación nos recae, por un lado, sobre la responsabilidad de la manipulación misma de los documentos, y por otro, de retirarlos por un mo-

6 En el taller de la cárcel de Olmos, Brizuela compartió parte de la experiencia con Hebe de Bonafini quien se acercaba también a la tarea de coordinación. En el transcurso de esa instancia, Brizuela se hallaba por su parte, comenzando la escritura de un libro vinculado a la historia de las Madres de Plaza de Mayo. Para ese proyecto que finalmente quedó incompleto, el escritor se había propuesto trabajar con cuatro Madres sumamente distintas, fuera por la clase social a la que pertenecían o bien por la afiliación de sus hijxs desaparecidxs a distintas agrupaciones políticas, con la idea de armar una historia de esas mujeres a lo largo de las décadas anteriores al golpe militar del ´76 (Benites Dumont, 1993: 25).

mento, de ese lugar de secrecía, para hacerlos hablar. Es así como en nuestro propio proceso de lectura y análisis interpretativo de los mismos, hemos intentado también contribuir al ejercicio de memoria y reescritura de una parte de nuestra historia nacional. Si el Taller de escritura de la Asociación de Madres de Plaza de Mayo, funcionó como motor e impulso de expresión de las voces, de ese grupo de mujeres, que, tal como planteamos en la hipótesis, logró desplazarse del espacio privado de dolor a la lucha pública por la justicia y la memoria, fue por la apuesta conjunta de Leopoldo Brizuela y cada una de las Madres que participaron, sobre la fuerza transformadora y la potencia infinita de la palabra poética.

Bibliografía

Brizuela, L. (2014): "El derecho de leer a las mujeres". Eterna Cadencia Blog, [en línea]. Consultado el 15 de septiembre de 2022. Disponible en http://bit.ly/3TOwBHT

Cruz Mundet, J. (2014): "Principios, términos y conceptos fundamentales". Administración de documentos y archivos. Universidad Carlos III de Madrid, CAA.

Damiano, I. (2014): "Nada genera más narración que los detalles". Eterna Cadencia Blog, [en línea]. Disponible en https://bit.ly/3fSdMFK

De Meglio, E. (2020): "La escritura de la memoria como acto de traducción. La traducción como trabajo de memoria". Trans, 24, 229-244.

Matute, A. (2005): "La historia como ideología". Configuraciones, 17, 5-15.

Mbembe, A. (2020): "El poder del archivo y sus límites". Orbis Tertius, 25 (31), 01-07.

Pfeifer, G. (2019): "Las formas del don". Cuadernos de la BN., 4 (18), 24-25.

Rufer, M. (2020a). "Presentación: Prácticas de archivo, teorías, materialidades, sensibilidades". Corpus. Archivos virtuales de la alteridad americana [en línea], 10 (2), 1-4.

------ (2020b). "Lenguajes del archivo: extracción, silencio, secrecía". Heterotopías, 3 (6), 1–20. Disponible en https://bit.ly/3e6We8l

Saba, M. (2020): "Postdictadura y dramaturgia: paradigmas antagónicos de su enseñanza y aprendizaje durante los 90 en Argentina". En Cancellier, A. y Barchiesi, M. (eds.), Teatro, prácticas y artes performativas des testimonio y la memoria, 81-98. Padova, Cooperativa Livraria Editricie Universita di Padova.

Steiner, G. (1980): Después de Babel. Aspectos del lenguaje y la traducción. México, FCE.

Textos fuente consultados

Benites Dumont, A. (1993): "Taller de escritura de las Madres de Plaza de Mayo. Entrevista a Leopoldo Brizuela". SAL. Revista del Movimiento para la liberación e igualdad de la mujer, 15, 24-26.

Brizuela, L. (1993): "La parole comme manifestation de la vie. Les ateliers d´écriture des Mères de la Place de Mai ». Le Monde Alphabétique, 06, 53-53.

------ (1994): "Madres de Plaza de Mayo. Taller de escritura: la escritura como aparición con vida" Proyecto del Taller.

------ (1990-1997): "Memorias de clases".

Gambaro, G. (1993-1997): Correspondencias.

Capítulo 8: Movilizaciones y protestas sociales en diferentes escalas

Prácticas de resistencia en el espacio público de la ciudad de Santa Fe. Los trabajadores de DKW en 1967

CAROLINA BRAVI
carolinabravi@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral / Universidad Autónoma de Entre Ríos

Resumen

Se analiza el conflicto entre la empresa "Industria Automotriz Santa Fe Sociedad Anónima" (IASFSA, más conocida como DKW[1]) y sus trabajadores en abril de 1967, tomando los aportes de Scott (2004) respecto de la existencia de discursos públicos y discursos ocultos en las relaciones de dominación. En estos procesos, sostiene el autor, los grupos manifiestan una conducta y un discurso ante la sociedad, y otro que solo se hace visible entre los pares y que puede salir a la luz durante los conflictos a través de una confrontación directa, o mediante acciones que, siguiendo las reglas del sistema normativo, ponen en evidencia una posición de resistencia que llama "infrapolítica". El análisis estas prácticas es relevante porque ayuda a comprender los momentos de intensidad política en los cuales los grupos subalternos no pueden expresarse abiertamente. Se estudian dos acciones desplegadas en el espacio público de la ciudad de Santa Fe: la concentración espontánea de los trabajadores en la puerta del sindicato el día 25 de abril de 1967 y la procesión religiosa suspendida. Para abordarlas se toman los conceptos de Delgado (1999) respecto del espacio público como el lugar de reunión de la comunidad, donde se desarrolla su vida social y donde se hacen visibles las diferencias. El trabajo propone un enfoque interdisciplinario que integra aportes de la historia y la antropología utilizando una metodología basada en conceptos (Bal, 2014). Se toman como categorías de análisis "discurso oculto" e "infrapolítica" (Scott, 2004) a fin de reflexionar sobre las prácticas, y "manifestación" (Delgado, 2007) para poner atención en la relación de éstas con el espacio público.

Palabras clave: trabajadores / década del sesenta / resistencia / espacio público / Santa Fe

1 Industrias Automotriz Santa Fe Sociedad Anónima fue una empresa surgida de la unión de capitales locales y de origen alemán (DKW), que estuvo dedicada a la fabricación de vehículos marca Auto Unión. Funcionó desde 1959 hasta 1969 en su planta industrial ubicada en la localidad de Sauce Viejo.

Introducción

El antropólogo James Scott (2004) plantea que en los procesos de dominación, los grupos sociales manifiestan una conducta y un discurso público que se expresa abiertamente y sigue las reglas del sistema hegemónico, y otro oculto que se hace visible solamente entre los pares. En el caso de los sectores subordinados, estos discursos ocultos representan una crítica al poder que se efectúa a sus espaldas; en el caso de los sectores hegemónicos, dan cuenta de la mirada que éstos tienen de los subalternos sin la escenificación del poder que realizan en el espacio público. Estos discursos se gestan dentro de ámbitos donde solo acceden los miembros del grupo y dentro de los cuales pueden expresarse abiertamente sin temor a las sanciones, o las críticas; y su contenido puede confirmar, contradecir, tergiversar lo que se dice abiertamente a la vista de otros.

A partir de estas afirmaciones, el autor concluye que el comportamiento público que despliegan los dominantes y el que exigen a los subordinados no dan cuenta de la complejidad de las relaciones del poder ya que esas acciones y palabras solo ofrecen pruebas de la hegemonía. Para comprender la conducta política de los sectores subalternos y sus estrategias de resistencia, señala, es necesario atender a las formas indirectas (y más seguras) de expresar desacuerdo que se realizan a través del disfraz, del engaño, el anonimato y el ocultamiento. De esta forma se exterioriza una crítica al poder pero de manera velada y protegida, evitando las sanciones que acarrearía hacerlo de manera frontal. Estos mecanismos de los más débiles para expresar la insubordinación que el autor llama “infrapolítica”, son formas de resistencia discreta que visibilizan la oposición de forma no explícita y algunas veces empleando medios aceptados por el poder. El análisis de estas manifestaciones es relevante porque ayuda a comprender momentos de intensidad política ya que permite poner en evidencia actitudes contrarias al poder que de otro modo, permanecen invisibilizadas.

Este trabajo pone atención en dos hechos desarrollados en el espacio urbano de la ciudad de Santa Fe, llevados adelante por los trabajadores de la empresa DKW que estarían en relación con su discurso oculto y podrían ser caracterizados como “infrapolítica”. Interesan en particular los acontecimientos ocurridos el 25 de abril de 1967: la concentración espontánea en la puerta del sindicato y la suspensión de la procesión religiosa a la Basílica de la Virgen de Guadalupe, organizada para pedir por el mantenimiento de la fuente de laboral.

Para ello se toma el material relevado de la prensa local, los artículos del periódico *El Litoral* y la revista *Tiempo*, ambos de la ciudad de Santa Fe, entendiendo

que éstos aportes constituyen insumos de importancia ya que permiten precisar fechas, lugares, actores intervinientes (Larker y Bianco, 2013). El análisis de la prensa también contribuye a la comprensión del contexto en el cual se despliegan las relaciones entre los actores sociales, reconociendo que, lejos de ser un espacio neutral, ésta es una articuladora de intereses económicos, privados y públicos; políticos e informativos, que en este caso ponen en escena el posicionamiento de la elite dominante. Estos modelos interpretativos de la realidad que se crean, se proponen y circulan por los medios de comunicación, sirven como esquemas mentales desde los cuales los actores sociales evalúan y valoran sus posibilidades y capacidad de acción (Vasilachis, 2003); por lo tanto son contenidos relevantes para este análisis.

El estudio propuesto demanda de poner en relación dimensiones históricas, espaciales y simbólicas que son abordadas mediante un enfoque interdisciplinario integrando a la historia y la antropología. Se trabaja con la metodología basada en conceptos planteada por Bal (2014). La autora explica que los conceptos que atraviesan distintas disciplinas se cargan de sentidos y resultan útiles para el estudio de las manifestaciones simbólicas ya que funcionan como "teorías en miniatura" brindando un andamiaje conceptual, y como herramientas de análisis promoviendo lecturas novedosas. Este abordaje se plantea como una tarea hermenéutica que parte del objeto y del conocimiento histórico para, desde allí, construir una interpretación, entendiendo que toda comprensión se realiza siempre desde cierto posicionamiento (Gadamer, 1993).

Los conceptos utilizados para llevar adelante esta indagación son: "discurso oculto" e "infrapolítica" (Scott, 2004) y "manifestación" (Delgado, 2007). El primero refiere a las conductas y expresiones utilizadas por un grupo fuera de la escena pública y que dan cuenta de su posición de resistencia. Este discurso es elaborado entre pares en un ámbito cerrado a la mirada de los dominantes y puede confirmar, contradecir o tergiversar su posicionamiento público. Siguiendo con el autor, "infrapolítica" son las prácticas y manifestaciones lingüísticas que, sin constituirse un ataque abierto al sistema de hegemónico, dejan ver su rechazo y disconformidad. Estas acciones son formas de lucha política empleadas cuando una confrontación directa es inconveniente, insegura o peligrosa.

Para reflexionar sobre la utilización del espacio público se toman los conceptos de Delgado (1999, 2007) respecto de las conductas colectivas en la ciudad. El autor diferencia la "movilidad" o el traslado, es decir el cambio de posición de las personas, de la "movilización" que aparece cuando los individuos se apropian de las calles y éstas se convierten en un escenario de prácticas grupales excepcionales. Estas acciones protagonizadas por grupos humanos funcionan como una fusión organi-

zada a partir de una coincidencia provisoria (ideológica, religiosa, afectiva, etc.) que tiene una duración limitada. Ejemplos de ello son las marchas, concentraciones, peregrinaciones, desfiles, etc. El concepto de "manifestación" permite reflexionar sobre el uso y el control del espacio, en su dimensión física y simbólica, ya que la entiende como una conquista transitoria de un territorio común por parte de un colectivo que pone en la escena pública su existencia y sus peticiones con la intención de establecer su legitimidad. Esto implica que las calles, plazas, avenidas, etc. no son solo escenarios de la vida urbana y de la movilidad, sino espacios físicos y simbólicos cargados de significados donde se entablan luchas por asignar sentidos a la realidad.

En este sentido, el presente trabajo entiende al espacio público en los términos de Gorelik (2016), como una encrucijada, como una confluencia entre dos dimensiones diferenciadas; lo urbano y lo político[2]. Pensar lo urbano implica poner atención en las características de los lugares y áreas accesibles a todos los ciudadanos, y en los usos y actividades que allí se desarrollan. Examinar lo político supone observar la participación de las personas y escuchar las distintas voces que se alzan para debatir los temas de interés común en un ámbito abierto y accesible a todos, donde lo que sucede se recuerda colectivamente (Arendt, 2016); lo que permite el establecimiento de memorias, saberes, conocimientos compartidos por el conjunto de la sociedad.

Ambas instancias, lo urbano y lo político, se conforman a partir de la aplicación de normas que regulan comportamientos y prácticas, y que dan cuenta del modelo normativo del poder dominante. Por lo tanto estos espacios de encuentro colectivo están marcados por una paradoja: por un lado promueven la libre expresión y el desarrollo de iniciativas e inquietudes ciudadanas; y por el otro éstas son reguladas, desactivadas o coartadas por el poder estatal encargado de su gestión y el control[3]. Se conforma así un dominio que suprime lo que se le opone y niega lo que proclama (Lefevre, 2013). Esta tensión entre el control y la apertura pone de manifiesto la existencia de una disputa entre los sectores hegemónicos y los grupos que se oponen al orden establecido, lo que lo convierte en un territorio complejo y contradictorio, donde conviven intereses diversos y se desencadenan confrontaciones.

2 El concepto de espacio público planteado por el autor tiene sus raíces en los aportes de Arendt y Habermas, y, al igual que Delgado, lo trabaja integrando las dimensiones físicas y social.

3 Ejemplo de ello son los graffitis y/o pintadas sobre las fachadas de los edificios. Esta es una práctica sancionada, considerada como un daño a la propiedad privada que en muchos momentos se utilizó como forma de expresión de sectores minoritarios o proscriptos.

Los hechos

En febrero de 1967, y tras varios meses sin percibir sus sueldos con regularidad, los trabajadores de DKW comenzaron con medidas de fuerza para reclamar el cobro de sus haberes atrasados. Entre febrero y abril de ese año se sucedieron huelgas, despidos, la intervención del Departamento de Trabajo de la provincia, un comunicado de la CGT (Confederación General del Trabajo) en apoyo a los trabajadores (*El Litoral*, 21/04/67 pp.3), nuevas medidas de fuerza y una solicitada de la empresa en el periódico *El Litoral* sentando su posición (*El Litoral*, 24/04/67, pp. 3). En ella se planteaba que las dificultades eran producto de las políticas económicas dictadas a nivel nacional que afectaban a todas las industrias, y que la salida a esta situación era mediante el "esfuerzo mancomunado" de las partes. Asimismo el directorio se presentaba como sensible ante las necesidades de los obreros y abierto a sugerencias, pero decidido a mantener la disciplina y a evitar el daño al prestigio de la firma.

Los hechos que analizan se desencadenaron el 25 de abril y comenzaron con la entrega de notificaciones de suspensión al personal de turno noche por parte de la policía en el interior del establecimiento. Esto motivó que el dirigente sindical Alfio Pennisi residente en Santa Fe, intentara llegar a la fábrica. En el camino fue detenido por la policía, que había recibido una denuncia por parte de la empresa de una posible toma de las instalaciones. Esto también originó que las fuerzas policiales impidieran la llegada a la planta de todos los trabajadores a primeras horas de la mañana.

Al no poder acceder al lugar de trabajo los obreros se dirigieron al sindicato para reunirse en asamblea y esperar a la resolución de una reunión entre un grupo de representantes de los trabajadores y funcionarios provinciales. La situación en torno de la sede gremial, ubicada dentro del área céntrica de la ciudad, fue descripta por el vespertino de este modo: "El clima era tenso en las inmediaciones de la sede gremial ubicada en Av. Urquiza casi Crespo donde grupos de trabajadores permanecían en las aceras comentando animadamente la situación". No se menciona la cantidad de personas ni la ocupación de las calles, ni ninguna acción que impidiera el normal desenvolvimiento urbano. Se agrega también que la policía movilizó a la Guardia de Seguridad de Caballería a las inmediaciones del local, provistos de cascos de acero y un carro de asalto (*El Litoral*, 25 de abril de 1967, pp. 4).

Para valorar el accionar policial en estos acontecimientos es necesario reconocer la incidencia de diversos factores. Por un lado el fin de las negociaciones con los sindicatos impuesto por Onganía y su política para desestabilizar el poder de los gremios (James, 2013) crearon un clima adverso para el desarrollo de todo tipo de

diálogo[4]. Por otra parte, el rol protagónico que a nivel nacional tuvo la Unión Obrera Metalúrgica (el sindicato representante de estos trabajadores) durante toda la década, y la práctica de la toma de fábrica como modalidad característica de la lucha obrera de mediados de los sesenta (Schneider, 2013), daba cuenta que se estaba frente a un grupo organizado y combativo[5].

A pesar de ello la situación en Santa Fe era preocupante pero, hasta donde se pudo indagar, no se estaba a las puertas de una revolución. La UOM Santa Fe estuvo siempre alineada con la conducción nacional del gremio y mantenía el control de las bases, a diferencia de la situación de Córdoba con el surgimiento de las corrientes clasistas que disputaban el poder a los dirigentes tradicionales. Además, los representantes de los trabajadores de DKW así como los empresarios (algunos de ellos de la ciudad de Santa Fe), carecían de las experiencias de luchas obreras de las grandes fábricas cordobesas (Vicentín, 2013), y las relaciones entre ambos hasta este momento se habían sido fluidas.

Sumando al análisis los aportes de Scott es posible entender que la presencia policial tiene una función simbólica. El autor explica que el poder, además de la coerción necesita representar su autoridad. La presencia policial es la demostración de las relaciones de dominación sostenidas por el poder económico, político y las fuerzas policiales. Este despliegue tiene la intención de impactar en los trabajadores y sobre todo en los sectores hegemónicos de la ciudad para crear una impresión de control y dar cuenta de su posición de superioridad. Para ello, explica el autor, se realizan dramatizaciones o coreografías del dominio, que son como ritos que demuestran la eficacia del sistema que establece roles y jerarquías. En este sentido, afirma que el despliegue policial es una demostración de poder que no estaría principalmente orientada a convencer a los subordinados de aceptar las condiciones de su subordinación; sino que sería una puesta en escena para confirmar la validez y efectividad del sistema de dominación.

En las veredas

La reunión de los obreros en la vereda del sindicato planteaba un escenario fuera de lo común. Delgado sostiene que cualquier escenificación urbana de un orden

4 Como ejemplo de ello, en marzo de 1967, se suspendió la personería gremial de la UOM a raíz de una huelga general.

5 Los trabajadores de DKW participaron de estas tomas como parte del plan de lucha organizado por el sindicato a nivel nacional. De una entrevista personal a un ex trabajador de DKW.

distinto del habitual se trata de una demostración de fuerzas. Por lo tanto, y siguiendo con el autor, esta presencia era una "manifestación" en el sentido de una proclama. Es decir, era un acto mediante el cual se hacía visible algo que antes no era evidente. En este caso se trata del conflicto por la falta de pagos, y de sí mismos como un colectivo. Al reunirse en el espacio público y exhibir su presencia, no solo se hacen públicas las dificultades que atraviesan, sino que además, como explica el autor, se presentan como grupo e imponen (momentáneamente) el orden de valores que los une: la unión y la solidaridad.

El análisis del material de la prensa (crónicas, editoriales, etc.) muestra que los sectores hegemónicos realizaban un cuestionamiento que no se centraba en el reclamo de los obreros, sino en los modos y lugares donde se expresaba. Un ejemplo de ello es el motivo que origina la solicitada de la empresa el día 24 de abril en el diario local. Esta surge para dar respuesta al comunicado emitido por la delegación regional Santa Fe de la CGT en apoyo al plan de lucha de los trabajadores de DKW (*El Litoral*, 21/04/67 pp.3). Este parte de prensa de la central sindical remitido a los medios es una acción que pone de manifiesto la existencia del conflicto, y obliga a la firma a pronunciarse públicamente.

Como afirma Scott, el poder no tolera el cuestionamiento público de su autoridad. De hecho, hasta entonces y durante buena el año anterior este "diferendo" entre la empresa y sus empleados había transcurrido por canales privados[6]. La importancia asignada a la visibilización del problema puede entenderse teniendo en cuenta que lo que está en juego no es solo el prestigio de la firma, sino la posibilidad de construir y asignar sentidos a la realidad, ya que al hacerse públicas las representaciones del conflicto planteadas por los trabajadores éstas tienen la posibilidad de adquirir repercusión social e impactar sobre las opiniones de otras personas. Es decir que la publicidad les permite a los obreros expresar la disputa en sus propios términos, y a partir de esto encontrarse con otros semejantes, construir consensos, legitimar sus demandas y plantear un cuestionamiento al poder establecido.

La importancia asignada a la presencia de los obreros en la vía pública quedó en evidencia durante las conversaciones. En la reunión entre los trabajadores y ministro de gobierno (Dr. José Amuchástegui Keen) y el presidente interino del Departamento Provincial de Trabajo, (Sr. Pedro Giardini) se propuso al gremio que suspendiera la procesión religiosa prevista, a cambio de lo cual el gobierno se

6 Tomado de una entrevista realizada a un trabajador de DKW. Para ejemplificar el tipo de vínculo que tenían estos trabajadores con la empresa, ver la revista *Tiempo* (4 de agosto 1967) "Salvar a la DKW", donde se señala que "la solidaridad poco común ente las partes patronal y obrera" hizo que los trabajadores prolongaran sus períodos de cobro.

comprometía a retirar a la policía de los alrededores del sindicato. Este pedido fue trasmitido a la asamblea y fue aceptado. Como muestran los reportes periodísticos, los temas de esta reunión no fueron los problemas de los trabajadores (la falta de pagos, las suspensiones, etc.) sino su presencia en las calles de la ciudad ya sea su permanencia en torno de la sede sindical como la proyectada peregrinación a la iglesia de Guadalupe. En este caso queda claro que las preocupaciones no eran, el orden público, la libre circulación, o el funcionamiento urbano, sino la posibilidad de hacer extensiva a toda la sociedad la existencia de un conflicto y la posición de los trabajadores; que en este caso no se expresa de manera abierta en forma de discurso sino mediante su presencia en las veredas de la sede sindical.

Por otra parte, como plantea Scott, el poder entiende que la reunión de los subordinados promueve la insubordinación y la rebeldía, por lo tanto cualquier tipo de agrupamiento es visto como una amenaza o como una forma de desobediencia, aunque no siempre lleve a eso. El autor sostiene que los encuentros entre los subalternos estimulan la realización de actos y declaraciones que no se harían en forma individual cara a cara con el poder por la ventaja que presenta el anonimato, o por la fuerza que tiene el colectivo. La visión de un conjunto de personas explica Scott, produce un impacto tanto en los propios integrantes del grupo como en los otros, ya que permite reconocer su magnitud, capacidad y su potencial de poder en función de la cantidad de participantes. Este es otro motivo que ayuda a comprender la insistencia de las autoridades para que la peregrinación fuera suspendida, sobre todo teniendo en cuenta que esta industria llego a ocupar alrededor de 1200 empleados.

Procesión/manifestación

La peregrinación religiosa tenía como objetivo pedir por el mantenimiento de la fuente laboral ante la perspectiva incierta sobre el futuro de la empresa. La caminata iba a partir de las instalaciones de la fábrica, ubicada sobre la Ruta Nacional número 11 frente al aeropuerto de Sauce Viejo, e iba a finalizar en la Basílica de Nuestra Señora de Guadalupe situada al norte de la ciudad de Santa Fe, en un recorrido de aproximadamente 25 km circulando por las principales avenidas de las ciudades de Santa Fe y Santo Tomé.

La devoción a la Virgen en la ciudad de Santa Fe y la costumbre de realizar una procesión comenzaron a mediados del siglo XVIII y se consolidaron durante el siglo XIX con la celebración de la fiesta patronal establecida dos semanas después de la

Pascua[7]. Desde entonces congrega a gran cantidad de fieles que en torno del mes de abril se acercan a esta basílica a manifestar su fe. Esta tradición popular tomo dimensión nacional en marzo de 1967 (al mismo tiempo que estos obreros llevaban adelante negociaciones para el cobro de sus salarios atrasados) con la trasmisión televisiva de la ceremonia de casamiento de los cantantes Violeta Rivas y Néstor Fabián[8].

Más allá de esta casualidad o causalidad, es importante señalar que los años sesenta fueron un período de transformación y de crecimiento de la iglesia católica en el mundo y en nuestro país. En esta década, y luego de los cambios promovidos por el Concilio Vaticano Segundo y por iniciativas de renovación de la iglesia argentina[9], se produjo un acercamiento a los jóvenes y a los sectores populares. En la ciudad de Santa Fe esto quedo de manifiesto en la consolidación de organizaciones católicas universitarias (Colegio Mayor Universitario, Ateneo Universitario) y en el trabajo de los curas vinculados con el Movimiento De Sacerdotes por el Tercer Mundo. Esta propuesta modernizadora vinculó la religión a problemáticas sociales y a la vida cotidiana de la gente produciendo una transformación en la percepción social de la iglesia católica y en su relación con los fieles y con la comunidad (Zanca, 2022).

Este contexto de renovación y expansión es uno de los factores a tener en cuenta al momento de analizar la propuesta de la procesión religiosa. Otro elemento clave es la política desplegada por el gobierno de facto de Onganía. Como se mencionó previamente, ésta estuvo caracterizada por la suspensión de la actividad legislativa, partidaria y sindical, que produjo la eliminación de las negociaciones salariales y de condiciones de trabajo. Además esta gestión estuvo integrada por una mayoría de funcionarios que provenían de la derecha católica, autoritaria y conservadora que crearon un panorama marcado por la represión, la censura y el oscurantismo (Osuna, 2017) que no contribuía al desarrollo de las negociaciones como las que demandaba la situación que atravesaban estos obreros.

Prohibida la actividad política y suspendida la personería gremial del sindicato, las posibilidades de los trabajadores de manifestar sus reclamos se vieron reducidas. En estas circunstancias, la organización de una procesión religiosa ligada a la fe católica mayoritaria en el país y con presencia en el gobierno, que retomaba la reciente visibilidad adquirida por la Basílica en los medios de comunicación y que

7 Para ampliar sobre la devoción a la Viren de Guadalupe en Santa Fe ver: Mauro (2020).

8 La pareja, oriunda de Buenos Aires decidió casarse en Guadalupe luego de que el novio participara de una procesión a la Virgen pidiendo por el restablecimiento del estado de salud de su novia.

9 En 1965 la Conferencia Episcopal Argentina creó la COEPAL (Comisión Episcopal de Pastoral) con el objetivo de renovar las prácticas religiosas de la iglesia argentina. Ver Zanca (2022).

actualizaba una tradición arraigada en la región, era una alternativa osada y novedosa.

La relación entre la procesión religiosa y la manifestación política señala Delgado, tiene antecedentes históricos. La marcha de protesta como ritual político moderno, sostiene el autor, se consolidó en el siglo XIX a partir del modelo de peregrinación inspirada en el Vía Crucis y se fue adaptando a las prácticas civiles. Desde el siglo XVIII fue adoptada como modalidad de protesta por parte de sectores subalternos y minoritarios (trabajadores en huelga, sufragistas, etc.)[10] para hacer conocer sus posicionamientos, al encontrar vedados los espacios de expresión habituales.

Tomando los aportes de Scott, la propuesta de peregrinación puede ser entendida como una apropiación de una práctica de la cultura popular con el fin de realizar una manifestación política. Pero además de ello, la procesión, en términos generales, era también una actividad permitida que a los ojos del poder no resultaba una amenaza. En este sentido, la utilización de un rito confesional para denunciar una situación irregular que pertenecía a la esfera civil y que incluía a todos los afectados católicos y no católicos, era una acción que les permitía expresar el pedido públicamente manteniéndose dentro de la ley.

Como señala Scott, la cultura popular es un sitio ideal para el desarrollo de la resistencia cultural. Las prácticas de los sectores subalternos, afirma, pueden convertirse en espacios para la apropiación y resignificación de normas hegemónicas porque en ellas conviven la polisemia y la ambigüedad. Son comportamientos que se prestan para el disfraz y para el uso de metáforas, y que permiten a los subordinados flexibilizar las normas culturales autorizadas introduciendo en otros sentidos. Por lo tanto éstos son ámbitos seguros para enunciar contenidos comprometidos de manera velada, tal como queda en evidencia en este caso[11].

Si bien esta peregrinación no se realizó, su propuesta funcionó como un elemento para la negociación y colaboró para instalar el tema en los medios de comu-

10 Fillieule y Tartakowsky (2020) reconocen como antecedentes de las manifestaciones políticas, las celebraciones oficiales, los aniversarios, fiestas cívicas y religiosas; y señalan que en este proceso de secularización las formas se mantuvieron (la caminata en el espacio público, de personas juntas en una misma dirección, la simbología asociada al lugar de salida, de pasaje y de llegada, etc.) y lo que se cambió fue el sentido, incorporando las demandas y contenidos de los sectores subalternos.

11 Sobre el vínculo entre la religiosidad popular y las expresiones de los sectores subalternos de De Certeau (1999: 63) señala que la ésta es el único lenguaje de la cultura popular que le permite expresarse frente al triunfo de la razón que quiere negarla; entiende que la religión es el "último recurso de una cultura que ya no puede expresarse y que debe callarse o mascullar para poder hacer frente a un orden social diferente."

nicación y para la generación de instancias de diálogo con funcionarios y dirigentes de la empresa.

Palabras finales

Las manifestaciones analizadas no son en sí mismas expresiones del discurso oculto porque éste es irrecuperable en términos prácticos, pero si son muestras de lo que los trabajadores fueron capaces de expresar, callada o veladamente. El trabajo realizado demuestra que cuando no es posible plantear las demandas de manera directa, la lucha política puede adoptar formas indirectas como las que se presentaron. Estas prácticas requieren de análisis e interpretación, y constituyen el basamento sobre el cual se desarrollan las acciones políticas visibles. En este sentido, entendemos con Scott que la resistencia simbólica disimulada está en relación y es parte de las luchas concretas para impedir o mitigar los procesos de dominación.

Además el trabajo señala, siguiendo con Delgado, la importancia del espacio público en el contexto de mediados del siglo XX, como el lugar donde el poder se hace visible, donde se expresan las voces de sectores hegemónicos y subalternos (a veces en forma borrosa), y donde se despliegan a la vista de todos los procesos de dominación y los conflictos. Como se pudo observar en este análisis, el control del espacio público no se realiza solo para garantizar la circulación, el orden, o el funcionamiento urbano. Se efectúan también porque estos lugares de naturaleza común brindan (en teoría) la posibilidad de participación a todos: dominantes y subalternos. Además pueden actuar como vidrieras: muestran, exponen, visibilizan a grupos, personas y conflictos que muchas veces cuestionan al poder hegemónico por lo que éste busca que permanezcan ocultos o invisibilizados a fin de asegurar su continuidad. De este modo el espacio público de la ciudad, como ámbito bajo el dominio del sistema hegemónico, se convierte en un espacio de desborde, donde las voces subalternas encuentran canales de expresión de manera descubierta o disimulada, cuando los canales de dialogo tradicionales no funcionan o están limitados.

Estas reflexiones respecto del valor y los usos del espacio público surgen de analizar acontecimientos ocurridos afines de los sesenta. La expansión de los medios de comunicación primero, y el uso de internet y redes sociales después, incorporó nuevos actores a la escena pública y cambió los modos de relación de las personas con lo público. Aun así, la ciudad sigue siendo el escenario donde se desarrollan luchas políticas. En las últimas décadas éste ha sido ocupado para manifestar los planteos de los trabajadores, activistas por los derechos humanos, co-

lectivos de mujeres y disidencias, ambientalistas, etc. Como afirma Borja (2011) la ciudad contemporánea (sigue siendo) el lugar donde la sociedad se escenifica, donde se representa a sí misma, donde se muestra como una colectividad que convive, que muestra su diversidad y sus contradicciones, y que expresa sus demandas y sus conflictos.

Referencias bibliográficas

Arendt, Hannah (2016): *La condición humana*, Paidós.

Bal, Mieke (2014): *Conceptos viajeros en Humanidades. Una guía de viaje,* Cendeac.

Borja, Jordi (2011): "Espacio público y derecho a la ciudad", en *Viento Sur*, N° 116, pags. 39-49

De Certeau, Michel (1999): *La cultura en plural*, Ediciones Nueva Visión.

Delgado, Manuel (1999): El animal público, Anagrama.

---------- (2007): *Sociedades movedizas: pasos hacia una antropología de las calles*, Anagrama.

Fillieule, Olivier y Tartakowsky, Danielle (2020): *La manifestación. Cuando la acción colectiva toma las calles*, Ediciones Siglo XXI.

Gadamer, Hans (1993): *Verdad y método*, volumen 1, Ediciones Sígueme.

Gorelik, Adrián (2016): *La grilla y el parque: espacio público y cultura urbana en Buenos Aires 1887-1936*, Universidad Nacional de Quilmes.

James, Daniel (2013): *Resistencia e Integración. El peronismo y la clase trabajadora argentina*, Siglo XXI.

Larker, José y Bianco, Diana (2013): "Aportes y límites de las fuentes periodísticas para la producción de historia de la cultura popular" en Falchini, Adriana y Alonso Luciano (comps.) (2013): *Los archivos de la memoria. Testimonios, historia y periodismo*, Ediciones UNL, 109-149.

Lefevre, Henry (2013): *La producción del espacio*, Capitán Swing.

Mauro, Diego (2020): "Construir la fe. El culto mariano entre lo local y lo global. El caso de la Virgen de Guadalupe (Santa Fe, Argentina, primera mitad del siglo XX)" en Distéfano, R. y Cloclet Da Silva, A. (comps.) (2020): *Catolicismo en perspectiva histórica. Argentina y Brasil en diálogo*, Teseo, 345 386.

Osuna, Florencia (2017): ""El Ministerio de Onganía". Un análisis de la conformación del Ministerio de Bienestar Social (1966-1970)", en *Anuario de la Escuela de Historia Virtual,* año 8, N° 22, 69-91.

Schneider, Alejandro (2013): "Una lectura sobre las organizaciones de base del movimiento obrero argentino (1955-1973)", en *Archivos de historia del movimiento obrero y la izquierda*, N° 2, 33-54.

Scott, James (2004): *Los dominados y el arte de la resistencia*, Ediciones Era.

Vasilachis de Gialdino, Irene (1998): *Discurso político y prensa escrita. La construcción de representaciones sociales. Un análisis sociológico, jurídico y lingüístico*, Gedisa.

Vicentín, Enzo (2013): "La empresa automotriz IASFSA en Santa Fe. Características de una experiencia en los márgenes (1959-1969), en *Avances del Cesor*, año 10, N° 10, 9-33

Zanca, José (2022): "Religión y cultura en la Santa Fe de los años 70. Aldo Büntig, entre la sociología y el compromiso", en Rubinzal. Mariela (comp.) (2022*): La política y la cultura bajo la lupa. Santa Fe, siglo XX–XX*, 123-149.

Capítulo 9: Desigualdades, mundo del trabajo y políticas sociales

Reflexiones sobre el trabajo de delivery en plataformas, un análisis en la ciudad de Paraná - Entre Ríos

María Laura Bevilacqua
laura.bevilacqua@uner.edu.ar
Universidad Nacional de Entre Ríos

Esteban Andrés Cuatrin Sperati
esteban.cuatrin@uner.edu.ar
Universidad Nacional de Entre Ríos / Universidad Nacional del Litoral

Resumen

Los avances de las tecnologías de la información en conjunto con los procesos de globalización y la pandemia, precipitaron la configuración de nuevas formas de relaciones laborales, con contratos entre capital - trabajo con alto nivel de despersonalización, a través de los que se brindan "oportunidades de empleo" en plataformas que conectan la oferta de productos y servicios con sus consumidores. Dentro de este grupo, existe un caso particular que son las plataformas de deliverys o repartidores de envíos a domicilio. Los servicios que ofrecen estas plataformas son consumidos en diversas ciudades y mediante un software que opera a través de un algoritmo, asignando el trabajo en forma totalmente deslocalizada. Estas relaciones laborales presentan la particularidad, que quienes ejercen el trabajo no se perciben como empleados sino como emprendedores independientes. Actualmente, estamos llevando adelante un trabajo de investigación sobre los deliverys de plataformas, y hemos realizado un relevamiento en la ciudad de Paraná (Entre Ríos) en el año 2022.

Para nuestro análisis partimos de la premisa de que la última configuración del capitalismo informacional, el capitalismo de plataformas (Zuckerfeld, 2021), genera nuevas formas de extracción del plusvalor de los trabajadores directos, aumentando la desigualdad y los rendimientos económicos de un sector del capital (Sartorio, 2019, Srnicek 2021). Esta dinámica actual del capitalismo requiere la conformación de un nuevo *ethos* de los trabajadores para que pueda tener sostenibilidad social y política con los mencionados niveles de desigualdad resultantes. El eje vector del crecimiento de pro-

ductividad del capitalismo es el cambio en las relaciones sociales, en particular las relaciones de propiedad en la que se ven afectados.

Este ethos de corte neoliberal desde la óptica de Kauko (2018) está produciendo un nuevo sujeto emprendedor que produce nuevas relaciones sociales, nuevas formas de entender y verse a sí mismo; nuevos comportamientos en el mercado laboral en los que tiende a regir la competencia y la flexibilidad, pero también la constante aspiración de hacerse el dueño de uno mismo y superarse autónomamente, a costa de resignar derechos colectivos. El neoliberalismo en ese sentido se puede entender, como sugieren Christian Laval y Pierre Dardot (2014), como una lógica mundial, o un nuevo orden global cuyo principal agente es la persona que se anima a emprender.

Por lo tanto, se pretende, mostrar en este recorte de una investigación más amplia cómo vive la realidad este sector de trabajadores, cuya tarea es producto de una configuración de un capitalismo que va alejando al trabajador de sus derechos laborales. Identificamos que son personas con una alta cualificación y que hoy el mercado los lleva a realizar tareas para satisfacer necesidades instantáneas (Economía on-demand) de una población que sigue consumiendo, que se identifica con una economía del trabajo temporal surgido del modelo de la Gig Economy como nuevo formato para generar ingresos fuera de la idea de trabajo tradicional en la cual una persona se encarga de realizar una tarea específica, y cobra este servicio de forma independiente.

Citando a McKenzie (2004) “Muchos teóricos han sostenido que estos cambios significan que vivimos en una economía cognitiva, o informacional, o inmaterial, o de conocimiento. ¿Pero eso qué significa? Un proceso laboral cada vez más inmaterial”. Además, este modelo de trabajo se promueve con frases que tienen lindos sonidos como espíritu empresarial y flexibilidad, aunque las consecuencias en la sociedad sea el aumento de las desigualdades. A lo que se agrega que si bien el trabajo es físico, lo que se virtualiza es la relación laboral entre los y las trabajadoras con la plataforma mediadora en la prestación del servicio de delivery que se gestiona y controla a partir de un “algoritmo” que interviene en todo el proceso. A esto autores como Del Bono (2019) o Garavaglia (2022) lo refieren como “la deshumanización” de los vínculos laborales con los empleadores.

Por tanto, en la presente propuesta buscamos exhibir como las tecnologías de uso internacional afectan a una realidad particular, es decir, el trabajo de delivery o repartidores en la ciudad de Paraná.

En este marco intentamos relevar el eslabón más vulnerable en esta lógica capitalista, sus características y condiciones laborales para este colectivo de personas que se encuentran trabajando en este sector. Para ello se realizó una encuesta no probabilística a 117 trabajadores de Plataformas, donde nos encontramos que la mayoría (87,2%) res-

pondió trabajar para Pedidos Ya, mientras que el resto trabaja para Vamos Rápido, a partir de las cuales identificamos una gran diversidad de características.

Palabras clave: capitalismo de plataformas / deliverys / repartidores / vulnerabilidad laboral

El capitalismo y su evolución

El sistema económico, entendido como el modo de organización de la actividad productiva en una sociedad, fue presentando diversos matices a lo largo de la historia mundial. Sin embargo, a partir del siglo XVII, gradualmente esta pugna ha sido dominada por el capitalismo: régimen de organización de la producción de bienes y prestación de servicios, en el cual: (1) prevalece la propiedad privada de los medios de producción, (2) el uso de capital es la fuente valorada de riqueza y (3) el mercado es el mecanismo por excelencia para la asignación de los recursos. Más específicamente, podemos afirmar que, en la actualidad, a pesar de existir una variedad de aristas innumerables – desde economías de corte más neoliberal hasta aquellas que han optado por los regímenes de regulación- todos los países han adoptado alguna variante o sub-configuración de este sistema.

Particularmente, el capitalismo desde sus inicios, se conformó como un sistema de apropiación de ganancias donde el individualismo, la competencia y la "ventaja personal" se consolidaron como los pilares "premiados por el mercado". Bajo la premisa de obtener la mayor ganancia al capital, este sistema ha enfocado los modelos de producción y formas de apropiación de dichas ganancias. Pero luego de un período, donde el mercado va reasignando los excedentes del beneficio y, por ende, los sectores hegemónicos ven disminuir el rendimiento de su capital, automáticamente se genera un quiebre y se provoca una crisis. Esta situación deriva en una reconversión sobre las dinámicas de su funcionamiento y nuevamente emerge otra relación capital-trabajador, donde los primeros vuelven a apropiarse de esas ganancias extraordinarias.

Siguiendo a (Srnicek, 2018), podemos decir que "el capitalismo exige que las empresas busquen constantemente nuevos caminos para obtener ganancias, nuevos mercados, nuevas commodities y nuevos métodos de explotación" (pág. 11). Más adelante, el autor vuelve a arremeter "el capitalismo, cuando una crisis golpea, tiende a ser reestructurado. Nuevas tecnologías, nuevas formas organizacionales, nuevos modos de explotación, nuevos tipos de trabajo y nuevos mercados emergen para crear una nueva manera de acumular capital" (pág. 39) y completando la idea anterior podemos parafrasear a Boyer & Saillard (1995), referentes de la teoría regulacionista francesa quienes afirman que, a pesar de las contradicciones del capitalismo, éste siempre presenta una importante capacidad de resiliencia para reconvertirse.

Por tanto, en esta instancia precisaremos como se fueron ejerciendo -a grandes rasgos- las reconfiguraciones del sistema. Durante el fordismo la estabilidad del

crecimiento se presentó por un pacto (subyacente) capital-trabajo supervisado por el Estado, que seguidamente entra en crisis por el desplome que se presentó en la rentabilidad de las manufacturas -en esa oportunidad provocado por una sobrecapacidad-. La solución planteada, en aquel entonces, fue en detrimento de los trabajadores buscando modelos de negocios más austeros, disminuyendo en especial los costes laborales. En los años 80, el statu quo se daba por un pacto entre los consumidores y el capital, promovido por la apertura comercial que favoreció a los consumidores por disminución de precios de los bienes y servicios, pero que generó disminuciones laborales, dado que se generaba consumo donde los "factores de producción" tenían menores costos. Como consecuencia, nuevamente existieron medidas en detrimento de los asalariados. En los años ´90 el pacto se generó entre financistas y el capital industrial, acompañados por empresas con base en Internet, las cuales cambiaron los negocios y el mundo observó cómo se comenzaron a monetizar recursos que estaban disponibles que antes eran intangibles. Este nuevo escenario donde se generaron instrumentos financieros tanto para la inversión como por el auge de las tecnologías de la información y las comunicaciones generó una gran burbuja económica. ¿La solución? Se comenzaron a destinar esas ganancias de esa burbuja, creando activos financieros endebles (las hipotecas estadounidenses) que permitían que unos pocos sigan obteniendo las ganancias, provocadas por sobrevaloraciones de deudas de alto riesgo.

Esto hizo tambalear el sistema y se generó la crisis financiera internacional del año 2008 (última crisis del capitalismo moderno, entendiendo que actualmente estamos al borde continuo de una inminente nueva crisis global). La salida de esta última debacle, se gestó con una reconfiguración del capitalismo en conjunto con el avance de las tecnologías de la información en forma exponencial.

Es decir, la caída en la rentabilidad de las manufacturas (provocado principalmente por la sobrecapacidad de producción de China) junto con internet -herramienta que logró cambiar la forma en la cual se generaban las transacciones- reconfiguraron el sistema en un escenario donde la globalización era más tangible. Fue en ese momento que la digitalización de la mano del Data Mining -hoy dentro del campo de la Big Data- permitió que los datos se conviertan en un nuevo capital sobre el cual se podía fundar el crecimiento económico, tanto por su aporte en la economía industrial como su papel para la reconversión de los servicios. De esta forma, los datos se constituyeron como información central para las empresas, y a través de estos han cambiado los modos de relación con los trabajadores, clientes y otras empresas. Así fue que internet, y los avances tecnológicos dieron las condiciones para la consolidación de lo que hoy conocemos como plataformas digitales para

un nuevo modelo de negocios, mediante la cual se pueden extraer y controlar una inmensa cantidad de datos para unificar y optimizar las operaciones de negocio de las compañías.

Parafraseando a Lebert & Vercellone (2011) podemos decir, que a pesar de los cambios que se fueron generando, el término capitalismo se continúa utilizando dado que en las reconfiguraciones no se presenta una metamorfosis sobre las variables fundamentales que caracterizan al sistema; es decir la relación que marca la distribución de la ganancia entre capital y trabajo, donde la primera presenta una supremacía en detrimento de la segunda. Es decir, las nuevas modalidades se presentan sobre innovadoras formas de determinar los contratos sobre las relaciones de trabajo, las fuentes o formas de valorización y de la estructura de la propiedad, sobre las cuales se basa el proceso de acumulación.

Feenberg (2005) analiza cómo la tecnología promovió la des-mudialización, en un contexto donde los métodos de producción pueden tercerizarse, y los servicios o su gerenciamiento puede generarse a la distancia. Aquí es donde ubicamos a las plataformas, estas nuevas formas de relacionamiento internacional, donde la deslocalización está presente y los contratos sobre la forma de producción, su gerenciamiento y distribución de beneficios pueden realizarse a través de estas. De esta forma atravesamos una realidad donde los sujetos se encuentran dispersos por el mundo y la organización del trabajo se da en la red, en ese lugar abstracto, deslocalizado, pero que no debemos olvidar que quien domina esa plataforma sí tiene una localización particular. Aquí el autor concluye “la tecnología puede ser y es configurada de un modo tal que reproduce el dominio de pocos sobre muchos” (Feenberg, 2005, pág. 2), lo cual reconfirma que estas nuevas formas de relacionarse, continúan la dinámica de oprimidos y opresores que se fue dando a lo largo de la historia.

Por tanto, como primera reflexión podemos decir que los avances tecnológicos -que en una primera instancia surgieron y fueron promisorios sobre cómo iban a impactar en nuestras vidas-, sin embargo, hoy se observa que las consecuencias respecto de las divisiones entre clases continúan persistiendo, e incluso se han agravado. Es decir, las diferencias entre los dominadores y los dominados, perduran y se profundizan. La situación es que desde nuestra óptica, tanto en el corto plazo como en el largo plazo, las asimetrías pueden empeorar si no se generan las regulaciones necesarias. Además, debemos agregar que el capitalismo no presenta un inmutable modelo de economía del conocimiento, sino que serán las distintas formas de regulaciones y regímenes de producción del conocimiento, las que marcarán la división de las ganancias. Por tanto, debemos estar atentos que este neoca-

pitalismo siempre buscará mutaciones donde los trabajadores queden desprotegidos y los pactos entre la fuerza laboral y el capital queden desbalanceados, con el agravante que además presentan la particularidad de manifestarse como relaciones intangibles (a través de las plataformas), a lo que se suma que aún no han sido fructíferas las políticas para regularlo en tanto esta actividad no se encuadra plenamente con las figuras legales preexistentes para regularla, lo que constituye un desafío para la legislación laboral de cada país.

Siguiendo a (Galliano, 2020) podemos decir que el capitalismo 4.0 nace en tiempos de crisis "internet para controlar a personas y objetos, plataformas para bajar costos y startups para absorber capitales… Por lo pronto, podemos anotar algunos síntomas: el malestar en el trabajo, el fin de la igualdad y el estancamiento del mundo" (pág. 28).

Organización del trabajo y nuevas lógicas empresariales en el capitalismo de plataformas

Las plataformas, muestran una nueva forma de producción, en especial de los servicios y por tanto las debemos caracterizar para entender su funcionamiento. En primer lugar, podemos decir que son **empresas austeras** porque el negocio consiste en tercerizar la mayor cantidad de costos. En estas plataformas en las que se pueden encontrar usuarios, clientes y trabajadores, el capital que presenta mayor depreciación es provisto por el mismo trabajador, por ejemplo "Uber, la empresa de taxis más grande del mundo, no es propietaria de ningún vehículo […] y Airbnb, la mayor proveedora de alojamiento, no es titular de ninguna propiedad" (Srnicek, 2018, pág. 57). Es decir, la conversión del capitalismo se presenta en un contexto donde el principal capital es el Know How o la forma de hacer, es aquella la plataforma que genera encuentros es el software. Ésta promueve que se genere una transacción económica, y por la cual el "dueño" de la plataforma obtiene una porción del servicio que brinda un trabajador, el cual debe proveer su propio capital. Esto se condice con la segunda característica, que es que esas nuevas empresas surgidas por el capitalismo, **no poseen activos**, dado que son plataformas virtuales, pero si son dueñas "del software" y de los datos. Es decir, pasa a ser el conocimiento una variable relevante. Sin embargo, aquí debemos hacer una aclaración, dado que históricamente el conocimiento era parte de la fuerza laboral, y en este sentido podía ser apropiado por éstos (aquí nos estamos refiriendo a trabajadores con altos niveles de capacitación), pero en la actualidad también pasó a ser una

apropiación al capital fijo, tanto material como inmaterial (patentes, marcas, etc.). Es aquí donde el capitalismo se transforma y logra captar estas ganancias. Incluso lo que nos hace repensar sobre el proletariado, que siguiendo a Striegler (2016), podemos decir que está asociado a los trabajadores, y que la proletarización es un proceso de pérdida de saber que ha pasado a la máquina - a las inteligencias artificiales-, en este caso a las plataformas, y están condenados a caer en el proletariado "todos aquellos cuyos saberes son absorbidos por procesos hipomnésicos que consisten no solamente en máquinas, sino en aparatos, en sistemas expertos, en servicios, en redes y objetos y dispositivos tecnológicos de todas clases" (pág. 13).

Otra característica, es que las plataformas permiten la deslocalización del trabajo, dado que son plataformas globales, que se van anunciando ingresando a las distintas ciudades. Esta particularidad implica que los costos de mantenimiento están dispersos, e incluso suelen tercerizarlos dado que son los nuevos trabajadores quienes aportan capital. La plataforma permite ganar una renta con la sub-contratación de trabajadores, que tienen la concepción de ser sus propios jefes, pero que -contradictoriamente- son controlados por una plataforma y tienen una fuerte dependencia de esta (Madariaga et al, 2019). La gestión basada en algoritmos ha progresado hasta asumir el rol de asignar trabajos, controlar, disciplinar y estimar remuneraciones, y tomar decisiones en forma unilateral ante conflictos, con escaso o nulo conocimiento o derecho a réplica por parte de la persona trabajadora.

En definitiva, debemos recordar que una plataforma se la puede definir como una arquitectura programada, designada para organizar interacciones entre usuarios (Van Dijck, J., Poell, T., & De Waal, M. ,2018). Sin embargo, el capitalismo de plataformas es más amplio de lo que nuestro recorte de estudio determina, y aquí vamos a precisar que existen diversas escalas en las plataformas. En esta categoría entran empresas como Google y Facebook, que son líderes en búsquedas, redes sociales y respectivamente. En este tipo de empresas su canal de negocios se presenta a través de la publicidad. A través de la interacción con los usuarios, estas obtienen información, que al ser procesada genera perfiles que permiten determinar los gustos y tendencias de estas personas en su rol de consumidores. Estas plataformas obtienen grandes beneficios de las publicidades que se realizan sobre el público que captan. También dentro de esta categoría podemos ubicar a plataformas de la nube (como AWS - Amazon Web Services - o Salesforce), que son propietarias del hardware y del software de negocios que dependen de lo digital y que los rentan de acuerdo con necesidades.

Srnicek (2018) determina que "los datos han llegado a servir a varias funciones capitalistas clave: educan y dan ventaja competitiva a los algoritmos; habilitan la

coordinación y la deslocalización de los trabajadores; permiten la optimización y la flexibilidad de los procesos productivos; hacen posible la transformación de productos de bajo margen en servicios de alto margen; y el análisis de datos es en sí mismo generador de datos, en un círculo virtuoso" (Pág. 44), magnificando la importancia que esto presenta en la actualidad, momento en que el Big Data y la ciencia de datos, están en auge, generando nuevas formas de relacionarse entre los proveedores y consumidores.

También existen otros nichos en este capitalismo de plataforma, y se presentan en grandes empresas como General Electric (GE), Siemens, entre otras. Estas son las denominadas líderes industriales y, además, han podido capturar las ventajas de la tecnologización. Estas empresas producen el hardware y el software, que es utilizado para transformar la manufactura tradicional en procesos conectados por Internet que bajan los costos de producción y transforman bienes en servicios, lo que es la denominada Industria 4.0.

Existen otras plataformas como Netflix, Spotify, Disney+, HBO, etc. que son ejemplos de empresas que generan ganancias mediante el uso de otras plataformas para transformar un bien tradicional en un servicio y cobrar por ellos un alquiler o una tasa de suscripción. Estas cambiaron la industria de la música, el cine y la televisión.

Finalmente encontramos las denominadas start-up (como Uber, Airbnb, o las plataformas de pedidos), que son empresas dinámicas y sobre las cuales vamos a reflexionar particularmente. Este tipo de plataformas intentan reducir a un mínimo los activos de los que son propietarias y obtener ganancias mediante la mayor reducción de costos posibles. Por ejemplo, tercerizando todo el costo de los trabajadores y también de los elementos que estos deben usar para realizar su función. Asimismo, presentan una estrategia monopólica, es la misma empresa que a nivel mundial, va captando los servicios generando oportunidades laborales, penetran en los mercados locales, irrumpen y utilizan una política agresiva de precios (promociones, descuentos) con el fin de sacar del mercado a las pequeñas empresas locales. Esto le otorga un poder de fijar precios, porque su principal objetivo es monopolizar y obtener todas las ganancias posibles. De esta forma, lo que se observa en la economía, es que los productores de bienes cada vez presentan precios menores, y son las empresas de internet las que se quedan con un mayor margen. Por tanto, hay una sospecha de que estas empresas sean insostenibles económicamente si se les otorgan los derechos básicos a sus trabajadores, y por tanto la subsistencia de estas start up multinacionales es a costa de la explotación al trabajador.

Si bien ya en la etapa previa del capitalismo, de la producción magra (Srnicek, 2018) se difundió la tercerización de la producción en países donde los salarios son menores, las plataformas terminaron convirtiendo los servicios no transables (por ejemplo: taxis, delivery, alojamientos) en servicios transables, permitiendo que empresas que generalmente surgen de países que concentran riqueza (países desarrollados) sean los que se apropian de las rentas monopólicas generadas por estas plataformas.

Otra característica que promueve la monopolización, es que - al no necesitar importantes inversiones en capital físico- pueden expandirse rápidamente sin necesidad de hacer cálculos sobre la rentabilidad de nuevas inversiones, dado que estas son realizadas por los trabajadores.

Asimismo, el poder de estas plataformas radica en que son populares entre los consumidores. Están organizadas en dar beneficios, maximizando las ganancias de sus creadores y a costa de los empleados. Incluso, se fomenta el consumismo dado que a los usuarios "se nos presenta una cornucopia de servicios on-demand y la promesa de una red de dispositivos conectados que nos satisfagan hasta el más mínimo antojo" (Srnicek, 2018, pág. 6).

En este sentido la economía digital ha generado impactos transversales en los diversos sectores, por lo que su huella es mayor, a la que se pueda aproximar generando un análisis sectorial. Además, debemos entender que el factor tecnológico no es neutro, y genera relaciones de poder, que si no son reguladas correctamente a futuro puede generar mayores miserias.

¿Entonces, cómo se genera esto en un contexto de plataformas? Siguiendo nuevamente a (Feenberg, 2005) podemos decir, que actualmente y en las condiciones que se da la relación de los trabajadores de plataformas, es precisamente el poder tecnológico la principal forma de poder social. Si bien el autor, retoma la idea de que todo el desarrollo de las sociedades modernas se encuentra enmarcado en el hecho de que desde el capital se ejerce un control absoluto sobre el proceso laboral y desde aquí se basa el paradigma del industrialismo capitalista de cuarta generación. Actualmente podemos reflexionar que los trabajadores de plataformas, si bien se enmarcan en una especie de "vos sos el emprendedor" o "tu propio jefe" a través de un imaginario de pseudo autonomía que construyen los/as trabajadores/as, existe un control ejercido por el desarrollo técnico hacia la pérdida del poder de los trabajadores. De esta forma los trabajadores se les paga por tarea realizada, ej.: un porcentaje de cada viaje en Uber, de cada alquiler en Airbnb, cada delivery realizado por PedidosYa.

Por tanto, estas plataformas tercerizan el trabajo y de esta forma reducen los costos laborales, implementando un esquema de beneficios y castigos, donde lo primero genera que el empleado ejerza su propia opresión "más trabajo más gano" y la segunda, dado que existen castigos económicos si la tarea solicitada no es la que esperaba el cliente.

El caso de los trabajadores de plataformas de delivery de la ciudad de Paraná

Particularmente, en el proyecto de investigación quisimos conocer las características de los trabajadores de plataforma que se encuentran realizando delivery en la ciudad de Paraná. Se realizó una encuesta no representativa a 117 trabajadores de Plataformas, en el mes de septiembre de 2022, donde nos encontramos que la mayoría (87,2%) respondió trabajar para Pedidos Ya, que es una App internacional, mientras que el resto trabaja para Vamos Rápido, App local, que presenta a los empleados registrados.

De los datos de nuestra Encuesta surge que los trabajadores/as son una población fundamentalmente joven y con una fuerte presencia masculina. Solo el 12,9 % de los trabajadores encuestados no son varones En cuanto a la edad el promedio fue de 26 años, con un máximo de 48 años. La mayor frecuencia se observa en nuestro relevamiento entre los 22 y 28 años, y más de la mitad de los trabajadores (53%) no supera los 25 años de edad. Justamente son lo/as jóvenes quienes mejor dominan las TIC´s que es un conocimiento indispensable para el ejercicio del trabajo.

Un dato relevante es el nivel de instrucción, dado que el 45,3% manifestó tener el secundario completo y el 35,9% haber cursado o terminado una carrera terciaria/universitaria, lo que nos presenta una sobre-calificación para la tarea que realizan si lo comparamos con otras ramas de actividad de la Población Económicamente Activa de Paraná según datos de la EPH al año 2022. Asimismo, el 29% de quienes presentan el terciario/universitario incompleto, continúan sus estudios y el 28,3% de quienes no terminaron el secundario también lo hacen.

En cuanto al trabajo como repartidor en la plataforma, hay más de un tercio que no alcanza los 6 meses de antigüedad lo que demuestra una alta rotación en los primeros meses y algunos caen en el "desencanto" al enfrentarse a las problemáticas concretas (bloqueo de cuenta, problemas con el tránsito, inseguridad, tratos despectivos, etc.). No obstante, más de un 40% de ellos logró adaptarse y estabilizarse 1 año o más en la plataforma.

En el imaginario de los y las trabajadoras relevamos que prácticamente la mitad (51,3%) la valora como una ocupación temporal, pero que a medida que aumenta el promedio de antigüedad y persisten las propias limitantes del mercado laboral local para encontrar un empleo formal, parecería indicar que en la realidad el trabajo en plataformas estaría dejando de ser para ellos una opción temporal.

Tan sólo para un 18,8% significó su primer empleo. Es decir que los trabajadores mayoritariamente ya venían de recorrer una cierta trayectoria laboral previo a acceder a una plataforma. En esas trayectorias laborales desagregadas los datos muestran que más de un tercio proviene del sector del Comercio (35,8%), sea que tuvieran un emprendimiento propio o trabajaran como empleados en comercios más ligados al rubro gastronómico (quizás vinculados informalmente). Se capta luego desde las ramas de actividad aún más precarias ligado a ocupaciones intermitentes en el mercado de trabajo como los que se desempeñan en oficios y changas. En tercer término, ingresan trabajadores que tenían alguna experiencia previa similar o afín con el servicio de repartos como los de la cadetería tradicional previa a las plataformas; o que se manejaran en el territorio de la ciudad con geo-localización como es el caso de taxistas y remiseros.

El 70,1% respondió que es su único trabajo y el 35% comenzó a trabajar en la plataforma porque quedó desocupado de un trabajo previo y no consiguió otro empleo aunque lo continuó buscando activamente. En cuanto a la carga laboral, en promedio manifestaron trabajar 6 días a la semana y 7,22 horas diarias. Esto quiere decir que la mayoría de los repartidores utilizan la flexibilidad horaria que ofrecen las plataformas para “autoexplotarse” en largas jornadas de trabajo, lo que les permitiría obtener una fuente de ingreso que les permita afrontar la subsistencia.

Para finalizar, el 56,4% se percibe como empleado independiente, mientras que 21,4% como empleado con ciertos atributos del trabajo dependiente, mientras que el 22,2 % no pudo definir su situación o no se ha detenido a pensarlo. Es aquí donde las plataformas han logrado que los trabajadores se autoperciban mayoritariamente como autónomos, como emprendedores y motorizadores de su propio futuro, desdibujando sus identidades como colectivo capaz de aunarse para demandar mejores condiciones laborales, encubriendo que lo que prima en realidad es una atroz flexibilización laboral.

Por tanto, con estos breves datos se pretende complementar, mostrando cómo viven la realidad este nuevo sector de trabajadores, cuya tarea es producto de una configuración de un capitalismo que va alejando al trabajador de sus derechos (economía de la app). Identificamos que son personas con una alta cualificación y

que hoy "el mercado" los lleva a realizar tareas para satisfacer necesidades instantáneas (Economía on-demand) de una población que sigue consumiendo, que se identifica con una economía del trabajo temporal (Gig Economy). Citando a (McKenzie, 2004) "Muchos teóricos han sostenido que estos cambios significan que vivimos en una economía cognitiva, o informacional, o inmaterial, o de conocimiento. ¿Pero eso qué significa? Un proceso laboral cada vez más inmaterial". Además, este modelo se promueve con frases que tienen lindos sonidos como "Espíritu empresarial y flexibilidad", aunque las consecuencias para la sociedad sean de desigualdad.

Comentarios finales

Siguiendo a (Lebert & Vercellone, 2011, 31), podemos agregar que "desde el fordismo, el capitalismo ha entrado en una fase de transformación estructural que modifica la forma de valorización de los capitales y la organización de la producción y el trabajo". Durante todo el periodo capitalista en la historia humana, los asuntos económicos han rondado alrededor de la propiedad y la rentabilidad.

Las configuraciones que fue adquiriendo el capitalismo, siempre fueron en detrimento de la captación de ganancias por parte de los trabajadores y por ello vivimos una etapa con altos rendimientos económicos, pero con una desigualdad en la apropiación de las riquezas que crisis tras crisis se acentúa. Lo que explica el crecimiento de la productividad del capitalismo es un cambio en las relaciones sociales, en particular las relaciones de propiedad.

Las últimas innovaciones fueron las empresas basadas en las plataformas y que estamos viendo penetrar en nuestros territorios, estos se vuelven como oportunidades laborales para quienes se encuentran desempleados, pero que de no regularse terminarán subsistiendo a costa de trabajadores con menos derechos y que sean los que "subsidien" el funcionamiento de una economía que satisface necesidades inmediatas.

Bibliografía

Del Bono, A. (2019): Trabajadores de plataformas digitales: condiciones laborales en plataformas de reparto a domicilio en Argentina. Universidad Nacional de la Plata. FAHCE. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.11503/pr.11503.pdf

Garavaglia, P. (julio de 2022): El avance de las plataformas de trabajo en Argentina. Documento de Trabajo N° 212, Buenos Aires, CIPPEC. Disponible en https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2022/12/DT-212-CDS-El-avance-de-las-plataformas-de-trabajo-en-Argentina-Julio-2022.pdf

Laval, C. y Dardot, P. (2014): El neoliberalismo es una forma de vida, no sólo una ideología o una política económica. Disponible en https://www.eldiario.es/interferencias/neoliberalismo-ideologia-politica-economica-forma_132_4592247.html

Kauko, S. (2018): "Yo me animo a emprender - ¿y vos?": movilidad socioeconómica y la mentalidad emprendedora en la era de ideología neoliberal en Santiago del Estero, CLACSO.

Lebert, D., Vercellone, C. (2011): El rol del conocimiento en la dinámica de largo plazo del capitalismo: la hipótesis del capitalismo cognitivo. En C. Vercellone, *Capitalismo cognitivo. Renta, saber y valor,* Buenos Aires, Prometeo.

McKenzie, W. (2004): Un manifiesto hacker. Barcelona, Alpha Decay, Routledge.

Feenberg, A. (mayo de 2005): Teoría crítica de la tecnología. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad, 109-123.

Sartorio, L. (2019): ¿Qué sabemos (y qué no sabemos) sobre el futuro del trabajo? Nueva Sociedad, 279, 73-86.

Srnicek, N. (2018): Capitalismo de Plataformas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Caja Negra.

Srnicek, M. (2021). Value, rent and platform capitalism. En J. Haidar & M. Keune (Eds.), Work and Labour Relations in Global Platform Capitalism, 29-45, Edward Elgar Publishing.

Striegler, B. (2016): Para una nueva crítica de la economía política, Buenos Aires, Capital Intelectual.

Van Dijck, J., Poell, T., De Waal, M. (2018). The platform society: Public values in a connective world, Oxford University Press.

Zukerfeld, M. (2021): Platforms and exploitation in informational capitalism. En J. Haidar & M. Keune (Eds.), *Work and Labour Relations in Global Platform Capitalism,* 46-68, Edward Elgar Publishing.

Imperativo productivista, salud mental y desarrollo tecnológico: alternativas anticapitalistas al decrecionismo

RODRIGO SEBASTIÁN BRAICOVICH
rbraicovich@gmail.com
JULIA TESSIO
julia.tessio@gmail.com
CONICET / Universidad Nacional de Rosario (UNR)

SANTIAGO JOSÉ DELMASSE LALLI
santiagodelmasselalli@gmail.com
JORGE GALMES
jorgegalmes@hotmail.com
LUCIO PRIETO
lucho.prieto@gmail.com
Universidad Nacional de Rosario (UNR)

Resumen

En el presente trabajo, tras un diagnóstico de las contradicciones del capitalismo, tal como el aumento de problemas de salud mental y sus consecuencias -agudizadas durante el periodo de pandemia-, y desenmascarar la aparente identidad entre vida y vida productiva, analizaremos los presupuestos y falacias de las alternativas decrecionistas a dichos problemas. Luego, sobre estas críticas, intentaremos mostrar que, de distinguir *desarrollo tecnológico* de *imperativo productivista*, se presentan alternativas más prometedoras y realistas al capitalismo que obligan a discutir los objetivos y beneficiarios del desarrollo tecnológico permitiendo dar una respuesta integral a los problemas de salud mental.

Palabras clave: productivismo / desarrollo tecnológico / decrecionismo / anticapitalismo

Introducción

La reducción de la vida a la vida productiva no es un *factum* de la naturaleza; al menos en su versión más radical, representa una operación propia del capitalismo, esencial para su surgimiento y supervivencia. Si bien no hay nada nuevo en esto (ya extensamente estudiado por Karl Marx en *El Capital*), la postpandemia ha puesto de manifiesto que nos encontramos ante un desarrollo paroxístico de las consecuencias de esta dinámica: el aumento exponencial de problemas de salud mental (*stress*, depresión, trastorno bipolar, etc.), la hipermedicalización sistemática de los tratamientos (con consecuencias siempre desconocidas en cuanto a los efectos a largo plazo en la misma salud mental de los pacientes), la epidemia de automedicación con drogas legales peligrosas y sumamente adictivas -destinadas a tratar los problemas de ansiedad, ataques de pánico, etc.-, el aumento en la matriculación de las carreras de psicología, psiquiatría y terapias alternativas; todos ellos son síntomas de que algo está podrido en el reino del capital.

Pero la sociedad del cansancio, construida sobre el imperativo de la productividad y el rendimiento, enfrenta un problema aun mayor y paradójico: por un lado, el estado de los avances tecnológicos conquistados y acumulados durante los últimos dos siglos han conducido a un estado de cosas en el que los ciudadanos de cualquier sociedad (semi)industrializada podrían trabajar solo una fracción del tiempo que actualmente destinan a producir ganancias mediante el deterioro rutinario de sus cuerpos y mentes. Por otro lado, la realidad muestra un panorama radicalmente distinto a aquella posibilidad de liberación: atrás la conquista de las ocho horas de trabajo, las jornadas laborales se extienden cada vez más y se acercan (en los rubros menos controlados por el Estado) a condiciones de virtual esclavitud, las condiciones de trabajo se precarizan, y la epidemia de problemas de salud mental adquiere características distópicas.

Frente a este escenario, una alternativa que ha tendido a aparecer cada vez más frecuentemente como única deriva viable propone aplicar el freno de mano del devenir productivista mediante la detención del desarrollo y mediante el retorno a estadios de desarrollo tecnológico anteriores (con una reducción de los índices globales de consumo y producción). Ante tal alternativa, el objetivo de nuestra ponencia será doble: en primer lugar, analizaremos los presupuestos cuestionables y las falacias sobre las que se construye la propuesta decrecionista: entre ellos se cuenta el desconocimiento flagrante de las leyes de creación de valor que rigen al modo de producción capitalista (que jamás podría acceder de buen grado a una reducción de los índices de ganancia), y la falacia de que el desarrollo tecnológico se encuentra

estructuralmente atado al imperativo productivista que es propio de la dinámica capitalista. Por otro lado, a ello se suma un elemento central y que devela el carácter contradictorio del decrecionismo cuando es presentado como una solución a la epidemia actual de problemas de salud mental: en la medida en que el decrecionismo no pone en cuestión la posesión de los medios de producción no puede cuestionar el carácter alienado del trabajo ni los procesos de conformación de subjetividades al interior del capitalismo. Sobre la base de dichas críticas, intentaremos mostrar que el desenmascaramiento de la falacia decrecionista que identifica *desarrollo tecnológico* con *imperativo productivista* permite explorar alternativas mucho más prometedoras y realistas, las cuales, al tiempo que obligan a discutir los objetivos y beneficiarios del desarrollo tecnológico, pueden dar respuesta integral a los problemas de salud mental que atraviesan nuestras sociedades.

El imperativo productivista y las promesas vacías del "desarrollo sustentable"

A diferencia de otros (posibles o en algún momento reales) modos de producción, el capitalismo, lejos de estar estructurado sobre una dinámica estacionaria, lleva en su seno el imperativo del crecimiento, la expansión y el aumento de los índices de producción, anclado todo ello en el desarrollo tecnológico en sus distintas variantes y dimensiones. Si bien las consecuencias de dicho imperativo no fueron advertidas inicialmente más que por algunos pensadores aislados que tenían a la vista las consecuencias inmediatas de la revolución industrial (provenientes fundamentalmente del campo del socialismo europeo, como es el caso de Morris, Carlyle, Ruskin, Marx y Engels; (Williams, 1989)), hacia el último cuarto del siglo XX el precio del crecimiento sostenido y desenfrenado se había hecho ya evidente: como señala Galliano (2020), 1971 representó un momento bisagra con la publicación del "Informe Meadows", que predecía que los ritmos de crecimiento poblacional, el alcance de la contaminación, la explotación de los bienes comunes y la producción de alimentos, probablemente conducirían al "límite total de crecimiento posible en la Tierra" (p. 80). El debate abierto por dicha constatación llevó la pregunta a todas las áreas del conocimiento: ¿cómo encontrar formas de producción diferentes con una planificación fuerte acompañadas por la descentralización energética?

Durante las tres últimas décadas del siglo se creyó haber encontrado una respuesta a dicha pregunta y un salvavidas al sistema en la perspectiva del "desarrollo

sustentable" (surgida a partir del "Reporte Brundtland" de 1987), entendiendo por tal, entre otras cosas, la implementación de prácticas productivas que no comprometieran la disponibilidad de recursos para las generaciones venideras y que al mismo tiempo garantizaran la preservación del medio ambiente y la calidad de vida de los ciudadanos. Los compromisos formales de los distintos gobiernos y agencias internacionales con los lineamientos del desarrollo sustentable (promovidos por la ONU y fogoneados por la avanzada neoliberal) rápidamente mostraron, sin embargo, su carácter absolutamente vacío: si la falta de financiamiento a políticas de recuperación del daño ambiental y al diseño de prácticas innovadoras en el mismo terreno mostró de manera inmediata el carácter puramente retórico de los gobiernos con la idea misma de sustentabilidad, el golpe de gracia lo terminó de dar la falta absoluta de castigos a las empresas que continuaron abierta y explícitamente por la senda del ecocidio y del empeoramiento de las condiciones de vida de los ciudadanos. Luego de décadas de compromisos públicos, promesas salvadoras y firmas de tratados cuyas metas jamás se cumplieron, era evidente que el "desarrollo sustentable" no constituía otra cosa que un intento de reafirmar (y legitimar) el modelo social imperante, manteniendo el modelo productivo intacto e introduciendo algunas pocas reformas cosméticas. El crecimiento, en otras palabras, estaba lejos de haber ingresado en los carriles de la sustentabilidad:

> Este crecimiento, que en efecto se dio en los países industrializados "desarrollados", involucró a una minoría de la población mundial, se construyó sobre el despilfarro y la expoliación insensata de recursos naturales limitados, sobre el acceso a energías fósiles baratas, sobre la dependencia de tecnologías asesinas, y sobre la fabricación de desigualdades y desequilibrios mundiales que se han revelado insoportables e insostenibles. (Azam, 2017, p. 59)

El imperativo productivista y la pandemia de problemas de salud mental

El desarrollo desenfrenado de las fuerzas del libre mercado, sin embargo, ha conducido no solo a una sucesión de crisis económicas (de las cuales es motivo de debate si podrá recuperarse -al menos en los términos que desearía-) y a una crisis ambiental sin precedentes, sino también a la crisis de salud mental que hoy atraviesa el mundo globalizado (Berardi, 2016; Fisher, 2017; Hamilton & Denniss, 2005; Han, 2021; James, 2008; Kasser, 2002; Maté & Maté, 2022) y que se vio agravada

por la pandemia reciente de COVID-19. Durante la pandemia, en efecto, se dieron a conocer números impactantes: la prestigiosa revista científica *The Lancet* informaba en 2022 que solo durante el 2020 la depresión había aumentado un 28% y la ansiedad un 26% (M. Daly & Robinson, 2022). Pero si el problema se agravó ciertamente durante ese período, no tuvo su inicio allí: de 2008 a 2017, según las estimaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS), más de 300 millones de personas atravesaron cuadros crónicos de depresión (reflejando un incremento de más del 18% entre 2005 y 2015).

Las raíces más inmediatas del problema son, a esta altura, claras, y se vinculan esencialmente no solo con la precarización de las condiciones laborales, sino también con la *precarización de la vida en general* que la precarización del trabajo ha producido a lo largo de las últimas décadas: en una sociedad del cansancio (Han, 2021, 2022), donde los sujetos se ven obligados a introyectar la mirada inquisidora del jefe a causa del desdibujamiento de las fronteras entre trabajo y vida privada (Fisher, 2017), los índices de felicidad y bienestar han caído drásticamente aun en los sectores más acomodados de la sociedad (Berardi, 2016; Hamilton & Denniss, 2005; Kasser, 2002). Depresión, ansiedad, estrés crónico, síndrome de "burnout", trastornos en el sueño y en el uso de sustancias, así como un aumento en los intentos de suicidio, son algunos de los índices que vemos crecer exponencialmente. Las clases dominantes intentan imponer a escala global reformas laborales que cercenen cada vez más los derechos conquistados por los trabajadores durante el siglo XX, con el objetivo de ampliar exponencialmente sus márgenes de ganancia, y todo ello a costa del cuerpo y la salud de millones de sujetos que se ven forzados a vender su fuerza de trabajo a cualquier precio (y con cualquier tipo de consecuencia) para lograr el mero objetivo de subsistir (la idea de una 'buena vida' ya ha sido relegada al plano de una utopía infantil e ingenua). Las consecuencias inmediatas de las formas de organización del trabajo que ha adoptado el capital en el nuevo milenio (uberización del trabajo, capitalismo de plataformas, etc.) expresan la construcción de los nuevos modelos de subjetividad, que se asientan sobre concepciones meritocráticas y sobre consignas como el "sálvese quien pueda", produciendo fracturas decisivas del lazo social, y conduciendo, paradójicamente, a la idea de que los malestares y penurias que atraviesa cada sujeto son responsabilidad de él mismo, aun cuando sean millones los que se encuentren en la misma situación.

En Argentina en particular, la crisis social que atraviesa nuestro país profundiza estas consecuencias: la ansiedad que produce la precarización se vuelven caldos de cultivo donde se generan todo tipo de padecimientos: no llegar a fin de mes, la pérdida (o la perspectiva mental de llegar a perder) el empleo, o buscarlo sin éxito, tra-

bajar más de 12 horas diarias o tener dos o tres trabajos, configuran un escenario de inestabilidad, incertidumbre y falta de perspectiva, que se pagan no solo con graves padecimientos corporales sino también psicológicos: según un estudio de la consultora Bumeran (2022), el 86% de los trabajadores argentinos experimentan "burnout", o "síndrome del quemado", calificado desde el año 2000 por la OMS como una enfermedad y definido como un estado de "alienación de las actividades relacionadas con el trabajo, síntomas físicos y agotamiento emocional". En un escenario de este tipo están perfectamente claros los perdedores y los ganadores: además de los dueños de las grandes corporaciones que fogonean el avance de la precarización laboral, se vuelven beneficiarios inmediatos las grandes farmacéuticas y los capitales vinculados con la mercantilización de la salud, que son los sectores que más se enriquecieron durante la pandemia y cuyas perspectivas de ganancia no parecen tener fin con el aumento de las prácticas de automedicación y los trastornos psicológicos crónicos sobremedicados.

Pero si tanto los ganadores como los perdedores en este escenario están perfectamente a la vista, y también lo están las raíces inmediatas del problema (la precarización de las condiciones de trabajo y de la vida en general), las raíces más lejanas del problema deben ser buscadas, nuevamente, en el imperativo de la productividad y en la lógica del crecimiento infinito. Y allí deberán ser buscadas también, al menos de acuerdo a ciertos pensadores, las soluciones al problema.

El decrecionismo y la 'adicción tóxica al crecimiento'

Ante el fracaso de las promesas del desarrollo sustentable de poner riendas a nuestra "adicción tóxica al crecimiento" y a sus consecuencias, surgió una voz que se fue haciendo cada día más fuerte y difícil de ignorar: el decrecionismo (*degrowth, décroissance*) y su llamado a "poner el freno de mano" al tren del crecimiento desenfrenado y del consumismo. El llamado al decrecimiento ya había tenido antecedentes en la década de 1970 con la denuncia de N. Georgescu-Roegen (1971), A. Gorz (1977) y W. Harich (1978) de que aún con una tasa de crecimiento igual a cero el agotamiento de los recursos del planeta era inevitable e inminente. Recién fue a partir del cambio de siglo, sin embargo, cuando el decrecionismo comenzó a consolidarse como una propuesta sistemática a partir, fundamentalmente, de un grupo de pensadores nucleados en torno a la ciudad de Lyon, tales como B. Clémentin, V. Cheynet y S. Latouche. Si bien a partir de ese inicio seminal surgieron numerosas líneas de investigación, teorización y activismo, que fueron desde un

reformismo relativamente explícito hasta ciertos extremos bordeantes con un anticapitalismo teorético, las críticas centrales al modelo desarrollista clásico y al modelo de desarrollo sustentable giraron en torno a la medición del progreso o desarrollo de las sociedades recurriendo a un índice como el PBI: "Tous les governments de la planète, sinon les populations, intériorisent le critère du PNB comme base d'une auto-évaluation et participent aux jeux olympiques de la croissance dans l'espoir de figurer en bonne place dans le palmarès" (Latouche, 2004, p. 44).

De acuerdo al decrecionismo, en efecto, los problemas con la identificación entre desarrollo, por un lado, y aumento del PBI, por otro, son varios. El primero de ellos consiste en que evaluar de tal manera el progreso o desarrollo de una sociedad es expresión de un compromiso (ideológico o irreflexivo) con un modelo de sociedad unidimensional, que deja de lado aspectos decisivos del bienestar humano no vinculados con la posesión de riquezas y el consumo. El segundo problema radica en que las pretendidas virtudes del crecimiento económico no son tales, de acuerdo a los decrecionistas, y esto por dos razones: en primer lugar, porque varios de los supuestos beneficios del crecimiento del PBI (tal como, por ejemplo, la reducción de la mortalidad infantil) en realidad pueden ser explicados por otros factores (tal como la aplicación sistemática de medidas sanitarias primarias, como el acceso a agua potable y cloacas; (Borowy, 2017)); en segundo lugar, porque, al menos desde una perspectiva individual, y en lo relativo a la relación entre crecimiento económico y bienestar -o felicidad- es posible constatar la existencia (condensada la denominada 'paradoja de Easterlin') de una curva de saturación que se alcanza rápidamente y después de la cual la mejora desaparece:

> We might expect that some of the excess income and consumption we see in rich countries yield improvements in quality of life that are not captured by data on life expectancy and education. What about things like happiness and well-being? Surely as GDP goes up, these more subjective indicators will rise too? It seems like a reasonable assumption; after all, the American Dream promises that income and consumption is the ticket to happiness. But strangely enough, when we look at measures of overall happiness and well-being, it turns out that even these indicators have a tenuous relationship with GDP. (Hickel, 2020, p. 102)

El diagnóstico del decrecionismo, sin embargo, no se limita a poner meramente en cuestión la asociación entre las curvas de crecimiento y las de bienestar, sino que propone una relación invertida: a mayor crecimiento, menor bienestar general de los ciudadanos. Eso es precisamente lo que podemos constatar cuando analizamos

las consecuencias de la lógica del crecimiento infinito respecto de la calidad de vida de los ciudadanos y su bienestar en términos de salud corporal y mental:

> As the ecologist Herman Daly has put it, after a certain point growth begins to become 'uneconomic': it begins to create more 'illth' than wealth. We can see this happening on a number of fronts: the continued pursuit of growth in high-income nations is exacerbating inequality and political instability, and contributing to problems like stress and depression from overwork and lack of sleep, ill health from pollution, diabetes and obesity, and so on. (Hickel, 2020, p. 102)

A partir de este diagnóstico, y ante la triple crisis a la que el paradigma del desarrollo ha conducido (crisis económica, ecológica y de salud mental), el decrecionismo establece como eje programático la necesidad de desacelerar de manera urgente los niveles de producción y consumo a partir de una modificación de los patrones de base sobre los que se produce y se consume. Dicho imperativo, sin embargo, no define ningún curso de acción específico, dado que solo establece un objetivo que (al menos en principio) podría ser alcanzado por múltiples vías, y es allí donde entran en juego propuestas tan diversas como, en un polo del espectro, aplicar medidas de control del crecimiento demográfico y regular el comercio internacional (H. Daly, 2013) y, en el otro polo, "estimular la «producción» de bienes relacionales, tales como la amistad y la buena vecindad (*neighbourliness*)" (Latouche, 2009, p. 70).

A pesar de la multiplicidad y heterogeneidad de medidas y estrategias propuestas por los decrecionistas para alcanzar el objetivo final (y haciendo a un lado las posiciones de autores que -como J. Hickel- dejan planteada la pregunta acerca de si dicho objetivo puede ser alcanzado sin poner en cuestión las estructuras fundamentales del modo de producción capitalista), lo cierto es que el decrecionismo aparece claramente como un nuevo intento de subvertir desde adentro del sistema capitalista la lógica del crecimiento infinito, pero sin poner en cuestión la posesión de los medios de producción. En otras palabras, descartada la alternativa socialista (considerada por algunos de estos autores como un modelo tan productivista como el modelo capitalista), la única alternativa posible consiste en poner límites al crecimiento desenfrenado a través de la implementación, dentro del marco capitalista, de medidas de profundidad, complejidad e impacto variables: sustitución del índice del PBI por otros índices que incorporen variables no productivistas; regular el sector financiero a partir de criterios éticos; regular el comercio exterior abandonando el modelo del libre mercado; auditación de las deudas contraídas por los Estados y

desconocimiento de las deudas ilegítimas; reforma de los esquemas tributarios que favorezca prácticas sustentables y penalice prácticas contaminantes; relocalización de la economía poniendo el foco en las cadenas cortas de comercialización; fomento de la economía social y solidaria; revitalización de la cultura agrícola; expropiación y reasignación de viviendas deshabitadas; estímulo e inversión en la creación de trabajos con perspectiva ambiental; reducción de la jornada laboral; establecimiento de un salario mínimo y universal; establecimiento de índices de salarios máximos; estímulo a prácticas de democracia participativa; regulación o prohibición de la industria de la publicidad.

Más allá del hecho de que hacerlo excede los objetivos de este trabajo, realizar un abordaje detallado de cada uno de estos puntos y de cómo podrían llegar a coexistir en un mismo programa de transición hacia una sociedad 'decrecida' es virtualmente imposible. Esto se debe al hecho de que el paradigma decrecionista se encuentra atravesado por dos grandes tendencias que muchas veces tienden a solaparse sin solución de continuidad: la primera de ellas es una tendencia a abordar el proyecto del decrecimiento focalizando en las medidas macro que deberían ser implementadas (regulación del comercio exterior, reforma tributaria 'verde', reducción de la jornada laboral, etc.). La segunda tendencia, que ha tendido a cobrar cada vez más adeptos, fundamentalmente en el ambiente de los activismos y los movimientos sociales, vislumbra un camino de salvación en el estímulo de las ecocomunidades, en el fomento de las cooperativas ecológicamente orientadas, en las micro-migraciones del campo a la ciudad y la recuperación de la cultura agrícola, etc. A diferencia de la primera, esta segunda tendencia apuesta por la capacidad de reconstruir el tejido social a partir de la exploración de "nuevas formas de habitar el territorio" (Svampa, 2019, p. 114). Es suficiente para nuestros fines, sin embargo, señalar que la implementación efectiva y articulada de las distintas medidas favorecidas por ambas tendencias debería conducir, de acuerdo al decrecionismo, a una reconfiguración radical de la dinámica social y laboral, y con ello a la construcción de nuevas relaciones intersubjetivas que escapen al imperativo productivista y la lógica del consumismo. Dichas transformaciones tendrían como efecto último no solo el fin de la crisis de salud mental que atraviesa al capitalismo contemporáneo, sino que contribuiría a liberar "un infinito potencial para el florecimiento humano" (Helne & Hirvilammi, 2019, p. 252). En palabras de G. Kallis:

> Since real and lasting emotional well-being is derived from good and strong relationships, not the acquisition of material or positional goods, a degrowth society would shift resources to the provision of relational goods. Collective deliberations, public poli-

> cies and common resources should be directed to questions of friendship and love, healthy sexual and emotional relationships, kinship (family, extended family and other arrangements for organizing child rearing, caring for the elderly and caring for one another), "paideia" (not simply education, but the rearing, preparation and socialization of good citizens) and politics (our relationships with one another, in relation to how we want to govern the commons). (Kallis, 2018, p. 120)

La viabilidad del decrecionismo: programas maximalistas y minimalistas

Como probablemente se habrá vislumbrado ya, el decrecionismo enfrenta un problema central al momento de conceptualizar la relación entre capitalismo y crecimiento: o bien se asume que la lógica del crecimiento infinito no es estructural al capitalismo (como plantean algunos defensores de la idea de una 'economía del estado estacionario' (*steady-state economy*) como H.W. Daly o P. Lawn), o bien se asume que lo es, como parece ser el caso del resto de los decrecionistas (que siguen en esto el núcleo central de las conclusiones de K. Marx). El problema al que conduce esta última alternativa es evidente:

> If capitalism is compelled to grow, and if growth is incompatible with social and ecological sustainability, is degrowth feasible in a capitalist context? In some form or other, most degrowth advocates would concede that there is a fundamental incompatibility between capitalism and degrowth (e.g. Latouche 2012), but are reluctant to explicitly position themselves against capitalism. (Andreucci & McDonough, 2015, p. 115)

A fin de poner sobre la mesa las variables en juego y los límites de factibilidad de los distintos programas decrecionistas, podemos tomar, a modo de ejemplo, dos propuestas decrecionistas de distinto grado de complejidad y con niveles completamente distinto de impacto. La primera de ellas es el fomento de las prácticas de agricultura y jardinería urbana, que tendrían como efectos positivos, entre otros, la reducción de los gases de efecto invernadero, la producción y comercialización de alimentos frescos y de bajo impacto ecológico para los ciudadanos y la mitigación de las islas de calor (Anguelovski, 2015). Si bien ningún decrecionista postula que la proliferación de jardines y huertas urbanas pueda por sí sola detener el crecimiento actual ni resolver la crisis ambiental global, lo cierto es que medidas de este tipo han acaparado cada vez más la atención como estrategias al menos factibles dentro

de las grandes urbes. A pesar de ello, las escasas experiencias que han sido implementadas a lo largo de la última década muestran el escasísimo impacto que pueden generar en metrópolis hipercontaminadas y estructuradas sobre dinámicas de tiempo, trabajo y consumo que corren por vías completamente opuestas. Más aun, cabe suponer que en caso de que se demostrara la viabilidad económica y de recursos de estas experiencias y se pudieran construir redes que fortalezcan la sinergia de las mismas al punto de mostrarlas como verdades alternativas a la agroindustria, dichas experiencias y redes comenzarían a ser resistidas y saboteadas por esta última hasta lograr su desaparición o la desactivación de su verdadero potencial.

La propuesta de expropiación y reasignación de viviendas deshabitadas, por su parte, conduce a una pregunta completamente distinta pero absolutamente crucial, que es la pregunta acerca de qué tipo de organización de las fuerzas sociales sería necesario para conquistar su implementación. Si pensamos que (como la historia lo muestra) toda conquista parcial lograda por las clases desposeídas y explotadas se ha producido a través del amalgamiento de las fuerzas de los sectores perjudicados que se articulan y organizan alrededor de una lucha particular, eso lleva a pensar en la necesidad de cómo convocar y organizar las fuerzas sociales necesarias para llevar adelante el programa decrecionista. El hecho de que dicho problema no suela ocupar un lugar importante (si es que tiene algún lugar en absoluto) en los debates decrecionistas se explica, a nuestro juicio, por dos factores: el primero de ellos consiste en el hecho de que las teorizaciones decrecionistas provienen mayoritariamente del norte industrializado (EE.UU., Francia, Italia e Inglaterra principalmente), y no de sectores vinculados al activismo sino a la academia. (La presencia frecuente de economistas de gran trayectoria académica entre las filas decrecionistas es expresión cabal de ello). Y esto tiene dos consecuencias centrales: una de ellas es que el programa decrecionista es abordado desde una perspectiva puramente teórica, abstracta y superficial, y se dejan de lado (o se ignoran) las dinámicas de poder que es necesario comprender para poder sopesar la viabilidad de una medida particular o un programa general, así como de las consecuencias concretas de una lucha de ese tipo. En segundo lugar, la frecuente cercanía entre los teóricos decrecionistas del norte y los partidos de centro-izquierda (sean social-demócratas, demócratas o verdes) conduce a pensar, por la apertura de dichos partidos (puramente retórica en la mayor parte de los casos) a políticas ecológicas del tipo Green New Deal, que es posible contar con el apoyo para la causa decrecionista de partidos de masas de centro-izquierda (que son centristas precisamente porque no están dispuestos a poner en cuestión la distribución real del poder en la sociedad). El segundo factor que explica la ausencia de un debate serio en los ambientes decrecionistas acerca de la

forma de organización de las fuerzas sociales alrededor del programa consiste en el hecho de que -aunado a la confianza en el apoyo de los partidos de centro-izquierda- se suele partir de una concepción autonomista que reniega de la necesidad de una organización que articule las distintas fuerzas y luchas sociales y asume la existencia de una mano invisible que mostrará el camino. Este espontaneísmo, que supone que las fuerzas necesarias para imponer el proyecto decrecionista se van a reunir de manera espontánea detrás de la causa, para llevar adelante las medidas y acciones necesarias para poner un límite definitivo a las ganancias de las clases explotadoras (del hombre y el planeta), expropiar sus viviendas ociosas, terminar con el libre mercado, someter el sistema financiero a las riendas de la ética, etc., peca, a nuestro juicio, de una ingenuidad prodigiosa, que todavía no ha sacado lecciones de las derrotas sufridas en las últimas tres décadas por los movimientos sociales que se embanderaron detrás de las banderas del autonomismo.

A modo de síntesis, podemos decir que el problema que el decrecionismo enfrenta tiene que ver con las aspiraciones que en última instancia lo movilizan: o bien adopta un programa maximalista (control del comercio exterior, regulación del sistema financiero, reforma tributaria verde, expropiación, salarios máximos y mínimos, etc.), o bien adopta un programa minimalista (creación de granjas urbanas, fomento de la economía social, creación de eco-comunidades, etc.). El programa maximalista enfrenta dos preguntas a las que los decrecionistas suelen escapar: 1) ¿es posible un programa tal dentro de un horizonte capitalista, es decir, sin poner en cuestión la propiedad de los medios de producción? 2) ¿Qué relación de fuerzas sería necesaria para llevarlo adelante, y cómo se conquistaría dicha relación? El programa minimalista, por su parte, elude dichos problemas, en la medida en que reduce enormemente las demandas y expectativas, pero debe asumir el problema de que se ha alejado por completo de la promesa de elaborar un plan para “poner el freno de mano” al tren del crecimiento desenfrenado. Si asumimos, como lo hacen los decrecionistas, que las crisis económica, social y de salud mental a las que ha conducido el capitalismo enfrentan puntos de no retorno, entonces suponer que la creación de eco-comunidades y el fomento de prácticas agroecológicas que generen nuevos sentimientos de vecindad puede ser la solución es ciertamente risible.

Peticiones de principio y algunas falacias

Si el recorrido que hemos propuesto hasta el momento es correcto, podemos esbozar dos alternativas decrecionistas claramente diferenciadas.

La primera de ellas parte de la siguiente premisa: **[A]** la lógica del crecimiento infinito ha conducido al capitalismo a una situación de crisis económica, ecológica y social. Y agrega que: **[B]** es posible desacoplar la dinámica del capitalismo de la del crecimiento infinito y que, por lo tanto, **[Z]** es posible una salida interna (un capitalismo "verde" y estacionario).

La segunda alternativa parte de la misma premisa acerca de la lógica del crecimiento infinito como responsable de las crisis económica, ecológica y social, pero afirma que: **[B']** *No* es posible desacoplar la dinámica del capitalismo de la del crecimiento infinito y que, por lo tanto, **[Z']** *no* es posible una salida interna (un capitalismo "verde" y estacionario).

Ahora bien: ¿es posible adherir a A, B' y Z? En otras palabras: ¿sería consistente afirmar al mismo tiempo que el imperativo del crecimiento es inherente al capitalismo pero que, sin embargo, es posible un 'capitalismo decrecido'? Algunos autores no parecen ver en esto un problema, y lo hacen movilizados por una premisa adicional que hasta el momento no hemos comentado: **[C]** La lógica del crecimiento infinito es tan inherente al capitalismo como lo fue a los socialismos realmente existentes.

Otros autores extienden la acusación a los fundamentos teóricos sobre los que se supuestamente se construyeron dichos socialismos: **[C']** La lógica del crecimiento infinito es tan inherente al capitalismo como lo fue a los socialismos realmente existentes *y al marxismo en general.*

Los errores lógicos y las falacias en juego en este planteo son numerosas: en el caso de **[C]**, cabe señalar algo que no debería ser necesario hacerlo: del hecho de que los socialismos realmente existentes (fundamentalmente la Rusia estalinista y la China maoísta) hayan sido construidos sobre una dinámica productivista (stajanovista) y extractivista, no se deduce de ninguna manera que *todo* proyecto socialista tenga que serlo: una sociedad planificada de acuerdo a una combinación de lineamientos extraídos de los ecosocialismos y de los socialismos decrecionistas, por ejemplo, garantizaría una relación con la naturaleza y con la dinámica del trabajo y las relaciones intersubjetivas completamente distintas a la impuesta por el capitalismo. En el caso de **[C']**, por el contrario, no se trata ya de una falacia sino de un error: como una serie importante de estudios han demostrado a lo largo de las últimas décadas, la calificación del marxismo como productivista es absolutamente falsa y se basa no solo en la desatención de las complejas y dinámicas reflexiones que se han dado en el marxismo contemporáneo en relación con el problema del crecimiento (ecomarxismo, ecosocialismo, socialismo estacionario, socialismo decrecionista, etc.), sino también en lecturas parciales y fragmentarias de teóricos

clásicos del marxismo como K. Marx, F. Engels, V. Lenin y L. Trotsky, entre otros (Altvater, 2006, 2006; Andrés, 2016; Foster, 2022, 2022; Harvey, 1998; Saito, 2023; Sempere, 2018).

Si tanto C como C' son insostenibles, y si Z no puede seguirse de A y B', entonces quedan solo dos opciones: o bien consideramos que es posible un capitalismo verde y decrecionista, o bien que es necesario conceder que **[Z"]** la salida a las crisis ambientales, económicas y de salud mental que atraviesa el capitalismo *como producto natural y necesario de su desarrollo* solo puede ser encontrada en la construcción de una alternativa anticapitalista.

Alternativas socialistas

Como hemos sugerido, los programas minimalistas del decrecionismo no pueden pasar de ser medidas cosméticas y funcionales al sistema mismo que pretenden estar denunciando: sin el cuestionamiento de la lógica misma de la producción y el consumo (quién la organiza, para qué y para beneficio de quién), la mera construcción de centros de reciclaje en las grandes metrópolis se vuelve una táctica más en el programa de los partidos centristas y socialdemócratas para no cambiar nada cambiando algo menor. Sin un cuestionamiento drástico del poder del agronegocio y una verdadera reforma agraria, los proyectos agroecológicos están condenados a ser islotes (siempre amenazados) de producción de alimentos naturales para una clase media privilegiada, pero que, no obstante, no pueden de ninguna manera compensar el impacto ecológico de la megaindustria de los agrotóxicos. Los programas maximalistas del decrecionismo, por su parte, son absolutamente inviables si no es de la mano de la organización activa de las masas y si no es mediante un cuestionamiento radical del capitalismo y un llamado a trascenderlo. Esto se debe a que las medidas maximalistas del decrecionismo no podrían ser nunca impuestas sin poner en cuestión las reglas de juego y las bases mismas del modo de producción, por el simple hecho de que la división en clases de la sociedad establece una distancia entre quienes impulsan políticas y quienes se ven perjudicados por las mismas.

Quienes deciden impulsar, llevar adelante o simplemente legitimar políticas extractivistas (grandes lobbies empresariales, multinacionales, políticos a financiados por las mismas, etc.) no son quienes se perjudican en lo inmediato por los efectos de dichas políticas: las multinacionales mineras emplazan un enclave en un país latinoamericano o africano, extraen riquezas inconmensurables en recursos con

beneficios nulos para el país, y finalmente se retiran dejando el pasivo ambiental para los locales: cuencas hídricas contaminadas, flora y fauna destruida en cientos de kilómetros, poblaciones con índices de cáncer descomunales (a modo de ejemplo: San Juan, Argentina, 2015, la empresa canadiense Barrick Gold derrama más de 1.000.000 de litros de cianuro sobre el cauce de 6 ríos, dejando una epidemia descomunal de cáncer de tiroides). Quienes deciden impulsar, llevar adelante o simplemente legitimar políticas de precarización de las condiciones de vida y de trabajo no son quienes se perjudican en lo inmediato por los efectos de las mismas: sí lo son los jóvenes que se ven obligados a trabajar en condiciones de informalidad laboral, sin seguro, aportes patronales u obra social en condiciones de absoluta incertidumbre; o quienes necesitan comenzar un segundo o tercer trabajo en el tiempo del día que debería estar dedicado a las relaciones afectivas, el entretenimiento, la educación y la realización de actividades en las que el sujeto pueda desarrollarse como individuo integral no alienado; o aquellos que, como efecto del síndrome de 'burnout' producido por jornadas extenuantes de trabajo, comienzan a atravesar trastornos mentales crónicos. En la medida en que siga habiendo un desacople entre quienes deciden políticas y quienes sufren las consecuencias de las mismas (algo que el decrecionismo jamás cuestiona), toda medida maximalista va a ser resistida y desactivada de manera inmediata por los sectores concentrados del poder, haciendo retroceder gradualmente al decrecionismo hacia una posición minimalista, que, como hemos insistido, no puede tener ningún tipo de efecto real en la crisis ambiental, económica y de salud mental que atraviesan las sociedades capitalistas. Y aquel desacople solo puede ser desarticulado mediante el cuestionamiento de la propiedad de los medios de producción.

Entre todas las falacias sobre las que se sustenta la construcción de su programa, el decrecionismo comete, en este sentido, una falacia central (aún es sus propios términos), que consiste en identificar *crecimiento tecnológico* e *imperativo productivista*. El imperativo productivista es inherente al capitalismo, pero no al crecimiento ni al desarrollo tecnológico. Más bien lo contrario: es precisamente el desarrollo tecnológico acumulado por el capitalismo el que permitiría imponer una jornada laboral mucho más reducida que la actual (que ha tendido a aumentar gradualmente hasta acercarse a niveles cercanos a los de principios del siglo XX), garantizando a su vez el pleno empleo, *siempre y cuando dicho desarrollo tecnológico fuera redireccionado a las necesidades de las clases trabajadoras y no al aumento de la ganancia de los dueños de los medios de producción*. El desarrollo tecnológico no es, en otras palabras, la causa de productivismo y de sus consecuencias en el ámbito de la salud mental, sino una posible vía de liberación del mismo. Cabe seña-

lar, en este sentido y en lo referente a la crisis de salud mental, que luego de más de dos siglos de discusiones y ensayos al respecto, se ha hecho evidente que abordar el problema desde la perspectiva de la reforma de las leyes, instituciones y prácticas vinculadas con la salud mental equivale a confundir el efecto con la causa. Si bien dichas reformas son necesarias y urgentes, las mismas no pueden de ninguna manera acabar con el problema, sino solamente morigerar sus efectos. Poner el desarrollo tecnológico al servicio de la reducción de la jornada laboral y la distribución del trabajo entre ocupados y desocupados, por el contrario, contribuiría a una reducción taxativa de los daños en el bienestar mental que producen tanto la sobreocupación como la desocupación: el tiempo libre, el ocio y la producción creativa fomentarían por sí mismos algunos de los antídotos necesarios para combatir trastornos como el estrés crónico y la ansiedad.

A esto cabe agregar que una organización socialista de la investigación y la producción farmacéutica enfrentaría la desigualdad actual ante los trastornos de salud mental, entre otros. Es por ello que, a diferencia de las posturas postcapitalistas, sostenemos la necesidad de pensar en y operar activamente por una forma de organización social que deje atrás el imperativo productivista, al tiempo que conserve la capacidad de productividad actual, desarrollándola y promoviéndola con fines sociales. Y ello sólo puede lograrse a través de una organización socialista de la producción, impulsada por procesos de organización desde abajo que posibilite que las grandes decisiones sobre los bienes comunes, el trabajo y la salud no estén diseñadas con el objetivo de garantizar la acumulación de una minoría.

La reconstrucción de la sociedad sobre parámetros ecológicos, la reducción de la jornada laboral gracias al desarrollo tecnológico acumulado, la reorganización de las cadenas de producción sobre la base del beneficio de las clases trabajadoras, y no de la cada vez más concentrada porción de la sociedad que es dueña de los medios de producción, son posibles, en este sentido, sin necesidad de apostar por un decrecimiento no solo inviable sino también innecesario: la construcción de una sociedad en la cual los medios de producción hayan sido socializados y puestos al servicio de los trabajadores haría posible un crecimiento no acompañado de pobreza ni ecocidios. Es claro, por otra parte, que, con ello, sobrevendría automáticamente una concepción diferente del crecimiento y de la producción, que ya no sería medido en términos de ganancias y balanzas comerciales, sino en términos del grado realización subjetiva, afectiva y no alienada, de sujetos que ya no estarían esclavizados a las necesidades de los dueños de los medios de producción de incrementar sus ganancias en forma incesante.

Bibliografía

Altvater, E. (2006): ¿Existe un marxismo ecológico? En A. Borón, J. Amadeo, & S. González (Eds.), *La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas,* 341-363, CLACSO.

Andrés, R. (2016, septiembre 10): La ecología de Marx y Engels ante el desarrollo capitalista. *La Izquierda Diario*. Disponible en http://www.laizquierdadiario.com/La-ecologia-de-Marx-y-Engels-ante-el-desarrollo-capitalista

Andreucci, D., & McDonough, T. (2015): Capitalism. En G. D'Alisa, F. Demaria, & G. Kallis (Eds.), *Degrowth: A vocabulary for a new era,* 112-117, Routledge.

Anguelovski, I. (2015): Urban gardening. En G. D'Alisa, F. Demaria, & G. Kallis (Eds.), *Degrowth: A vocabulary for a new era,*291-294, Routledge.

Azam, G. (2017): Decrecimiento. En P. Solón (Ed.), *Alternativas sistémicas,* 59-78. Fundación Solón / Attac France / Focus on the Global South.

Belpomme, D., Irigaray, P., Sasco, A. J., Newby, J. A., Howard, V., Clapp, R., & Hardell, L. (2007): The growing incidence of cancer: role of lifestyle and screening detection (Review). *International journal of oncology, 30*(5), 1037–1049. Disponible en https://doi.org/10.3892/ijo.30.5.1037

Berardi, F. (2016): *La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento global*, Tinta Limón.

Borowy, I. (2013): Degrowth and public health in Cuba: Lessons from the past? *Journal of Cleaner Production, 38*, 17-26. Disponible en https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2011.11.057

Borowy, I. (2017): Economic growth and health: Evidence, uncertainties, and connections over time and place. En I. Borowy & M. Schmelzer (Eds.), *History of the future of economic growth: Historical roots of current debates on sustainable degrowth,* 129-153, Routledge.

Büchs, M., & Koch, M. (2019): Challenges for the degrowth transition: The debate about well-being. *Futures, 105*, 155-165. Disponible en https://doi.org/10.1016/j.futures.2018.09.002

D'Alisa, G., Demaria, F., & Kallis, G. (Eds.). (2015): *Degrowth: A vocabulary for a new era*, Routledge.

Daly, H. (2013): *Top 10 Policies for a Steady State Economy*. Disponible en https://steadystate.org/top-10-policies-for-a-steady-state-economy/

Daly, M., & Robinson, E. (2022): Depression and anxiety during COVID-19. *The Lancet, 399*(10324), 518. Disponible en https://doi.org/10.1016/S0140-6736(22)00187-8

Fisher, M. (2014): *Ghosts of my Life. Writings on Depression, Hauntology and Lost Futures*, Zero Books.

Fisher, M. (2017): *Realismo capitalista: ¿no hay alternativa?,* Caja Negra.

Foster, J. B. (2022): *La ecología de Marx. Materialismo y naturalez,*. Ediciones IPS.

Galliano, A. (2020): *¿Por qué el capitalismo puede soñar y nosotros no? Breve manual de las ideas de izquierda para pensar el futuro,* Siglo Veintiuno Editores.

Georgescu-Roegen, N. (1971): *The Entropy Law and the Economic Process,* Harvard University Press.

Gorz, A. (1977): *Écologie et liberté,* Galilée.

Hamilton, C., & Denniss, R. (2005): *Affluenza: When too much is never enough*, Allen & Unwin.

Han, B.C. (2021): *La sociedad paliativa*, Herder.

------ (2022): *Sociedad del cansancio,* Herder.

Harich, W. (1978): *¿Comunismo sin crecimiento? Babeuf y el club de Roma*. Materiales.

Harvey, D. (1998): Marxism, Metaphors, and Ecological Politics. *Monthly Review*, *49*(11).

Helne, T., & Hirvilammi, T. (2019): *Having, doing, loving, being: Sustainable well-being for a post-growth society* (E. Chertkovskaya, A. Paulsson, & S. Barca, Eds.; 225-242, Rowman & Littlefield.

Hickel, J. (2020): *Less is more: How degrowth will save the world*, Heinemann.

James, O. (2008): *The selfish capitalist: Origins of affluenza*, Vermilion.

Kallis, G. (2018): *Degrowth*, Agenda Publishing.

Kasser, T. (2002): *The high price of materialism*, MIT Press.

Latouche, S. (2004): *Survivre au développement: De la décolonisation de l'imaginaire économique à la construction d'une société alternative*, Mille et une nuits.

Latouche, S. (2009): *Farewell to growth*, Polity.

------ (2019): *Comment réenchanter le monde: La décroissance et le sacré*, Éditions Payot & Rivages.

Latouche, S., & Harpagès, D. (2013): *La hora del decrecimiento*, Octaedro.

Lawn, P. (2011): Is steady-state capitalism viable? *Annals of the New York Academy of Sciences, 1219*(1), 1-25. Disponible en https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2011.05966.x

Levins, R. (2021): Cuba y sus políticas ecológicas. En R. C. Lewontin & R. Levins, *La biología en cuestión: Ensayos dialécticos sobre ecología, agricultura y salud,* 379-403, IPS Ediciones.

Lordon, F. (2015): *Capitalismo, deseo y servidumbre: Marx y Spinoza*, Tinta Limón.

Marx, K. (2008): *El Capital. Crítica de la economía política*, Siglo XXI.

Maté, G., & Maté, D. (2022): *The myth of normal: Trauma, illness, & healing in a toxic culture,* Avery.

Mercatante, E. (2023, julio 9): Decrecionismo y (eco)socialismo, ¿perspectivas afines o en disputa ante la crisis ecológica? La Izquierda Diario. Disponible en

http://www.laizquierdadiario.com/Decrecionismo-y-eco-socialismo-perspectivas-afines-o-en-disputa-ante-la-crisis-ecologica

Ouimet, M.-J., Turcotte, P.-L., Rainville, L.-C., Abraham, Y.-M., Kaiser, D., & Badillo-Amberg, I. (2021): Public health and degrowth working synergistically: What leverage for public health? *Visions for Sustainability, 99-116*. Disponible en https://doi.org/10.13135/2384-8677/4535

Sadin, E. (2022): *La era del individuo tirano: El fin de un mundo común*, Caja Negra.

Saito, K. (2023): *La naturaleza contra el capital. El ecosocialismo de Karl Marx*, Ediciones IPS.

Sempere, J. (2018, octubre 2): El ecologismo de Marx. *Sin Permiso*. Disponible en https://www.sinpermiso.info/textos/el-ecologismo-de-marx

Silva Escobar, D. (2016): *Marxismo ecológico: Un recuento crítico del estado del arte* (2; Documentos de Trabajo), Estudios Nueva Economía.

Srnicek, N. (2018): *Capitalismo de plataformas*, Caja Negra.

Svampa, M. (2019): *Las fronteras del neoextractivismo en América Latina: Conflictos socioambientales, giroecoterritorial y nuevas dependencias*, UNSAM Edita.

Williams, R. (1989): Socialism and ecology. En *Resources of hope: Culture, democracy, socialism,* 210-226, Verso.

Capítulo 10: Aportes y desarrollos desde el campo de las letras a las problemáticas sociales

Entre el consumo y el disenso: feminismo(s) en la narrativa latinoamericana contemporánea

MICAELA GUDIÑO
micagudino@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral

Resumen

Las vinculaciones entre feminismo(s), identidades y mercado en la narrativa latinoamericana contemporánea inscriben conflictos y paradojas en la relación arte y política. Este trabajo expone los avances de una investigación que, radicada en el PI CAI+D 2020 "Narrativas en el conflicto de las culturas: reconfiguración(es) del 'documentalismo' en el cruce entre literatura, etnografía y arte contemporáneo en América Latina" (Dir. Ana Copes), busca indagar en torno a las tensiones entre los procesos de mercantilización de las identidades y la configuración de formas disensuales en narrativas que se inscriben en las luchas por los derechos de las mujeres y disidencias sexo-genéricas. Consecuentemente, el corpus se encuentra conformado de modo contrastivo por los siguientes textos (nombrados cronológicamente): *Chicas muertas* (2014), de Selva Almada; *Las cosas que perdimos en el fuego* (2016), de Mariana Enríquez; *Games of Crohn* (2017), de Leonor Silvestri; *Por qué volvías cada verano* (2018), de Belén López Peiró; *Cometierra* (2019), de Dolores Reyes; *Las malas* (2019), de Camila Sosa Villada; *El invencible verano de Liliana* (2021), de Cristina Rivera Garza; y, *Sacrificios humanos* (2021), de María Fernanda Ampuero. En una revisión de los sistemas de representación de las identidades, se concluye que algunos textos construyen una declarada intención de denuncia, pero reproducen lógicas esencializantes; mientras que otros exploran en la lengua nuevas formas de desarticular la violencia y (de)construir identidades.

Palabras clave: capitalismo cultural / identidades / subalternidades / interpelación ética

En plena era del semiocapitalismo, ¿pueden los escritores imaginar y producir una práctica lingüística capaz de generar un mundo alternativo a la dominación del capital?
~Cristina Rivera Garza

Introducción

Vivimos en una era en la que el trabajo inmaterial es central en la producción de valor. El trabajo *con* y *desde* el lenguaje, la invención, el conocimiento, las emociones controlan el mercado y, a la vez, son controlados por el mismo. La estetización y mercantilización total, con la expansión del capitalismo cultural en el avance de la sociedad global de la información y el entretenimiento, arrasa incluso con las identidades. En consecuencia, surge la pregunta sobre los modos de eficacia del arte y la literatura para construir genuinos disensos en orden a la articulación de necesarios distanciamientos del ser compacto del capital. Siguiendo la observación de N. Richard (2021), la irrupción de las industrias culturales y la difuminación de las fronteras entre lo estético, lo político y lo económico generan un conflicto entre lo crítico y lo disidente del arte y la cultura orientada hacia el consumo. T. Escobar (2021) expone que el arte se desplaza a través de circuitos controlados por el mercado y adopta características propias de la industria cultural, como la espectacularización, el efectivismo y la trivialización. En esta época también marcada por el crecimiento de las empresas transnacionales del libro y el trabajo de los medios de comunicación, J. Ludmer (2007) señala el fin del ciclo de la autonomía literaria con su conocida categoría de "literaturas postautónomas". Le da nombre así al surgimiento de escrituras cuyo impacto radica en fabricar presente con la "realidad cotidiana", una representación construida y reproducida desde los medios, la tecnología y la ciencia. Por lo tanto, la apuesta discursiva de dichas narrativas se halla en la producción de "efectos reales", la reconversión estética de los símbolos/imágenes disponibles culturalmente en los imaginarios sociales, de modo tal que refuerzan, reproducen y/o interpelan las construcciones identitarias.

En este marco, la presente investigación focaliza la atención en la literatura latinoamericana contemporánea y la creciente producción, circulación y comercialización de narrativas que se inscriben en las luchas por los derechos a la igualdad y la libertad de las mujeres y disidencias sexo-genéricas. Textos que, luego del agotamiento de la episteme moderna, privilegian la voz de las subalternidades en una

aspiración reivindicatoria y depositan en el acto de narrar el deseo emancipatorio y la búsqueda de la democratización de los saberes. Textos en los que, asimismo, la clave de lectura pasa por la configuración/representación de identidades marginadas, excluidas o violentadas.

El auge de la narrativa vivencial que abarca prácticamente todos los registros, señalado por L. Arfuch (2005) bajo el concepto de "espacio biográfico" (unificación de la multiplicidad de formas que asume la narración autobiográfica y los relatos de vida), implica hibridaciones, préstamos y contaminaciones mediáticas, literarias y académicas. Dichas formas de la narración identitaria articulan la sociedad del espectáculo y la efectividad de las fórmulas de la autenticidad con el carácter narrativo de la experiencia, siendo el concepto "experiencia" el que T. De Lauretis (1984) reconoce como trascendente en la instalación de una agenda feminista sobre todo ligado a la construcción de subjetividad implicada en la aprehensión de los hechos sociales como subjetivos.

Es desde esta perspectiva que se establece un cruce entre literatura y feminismos, dado que reconocemos la emergencia de textos en los que la escritura constituye un modo de acción, una *performance*: el texto literario como intervención estético-política. Y al hablar de feminismos se hace referencia, específicamente, a los movimientos feministas de la segunda década del siglo XXI, conocidos como la "cuarta ola del feminismo", constitutivos y constituyentes de la protesta frente a las crisis sociopolíticas, el avance del neoliberalismo y las nuevas expresiones de extrema derecha que afectan a mujeres y disidencias sexuales y de género (Fuentes, 2020).

Así, la problemática descripta nos convoca a una revisión de los modos de eficacia del llamado "arte comprometido", dado que en el cruce entre literatura y feminismo(s), se reconoce desde un comienzo que la lucha por la emancipación y visibilización convive con su mercantilización y espectacularización. Desde un enfoque contrastivo, la construcción del corpus implica la inscripción de la literatura en el encuadre del consumismo y un análisis de los textos en el conflicto entre la "imagen rentable" y "lo irrepresentable" (Escobar, 2021), entre el consenso y el disenso (Rancière, 2011).

En el abordaje de los textos que nos convocan, con la visualidad al servicio del mercado en la distribución de las imágenes (representaciones, subjetividades, imaginarios) como "formas-mercancías" (Richard, 2021), se instala el interrogante por los sistemas de representación y, consecuentemente, por la identidad. Siguiendo a L. Arfuch (2005), preguntarnos por las identidades (luego del fracaso de los grandes relatos de la modernidad) implica considerar dos dimensiones interdependien-

tes: una, dialógica: como una concepción dinámica solo fijada temporalmente desde la diferencia y en el conflicto con otras concepciones donde una intenta investirse de valor hegemónico; y la otra, narrativa: como producto de estrategias enunciativas de representación y la producción de sentidos en el discurso social. Subsiguientemente, centrándonos en el carácter performativo de la lengua, adoptamos la postura de J. Cháneton (2004), quien al trasladar la teoría de la semiosis social al contexto teórico de la crítica feminista, propone la noción de "producción social de sentidos identitarios", entendida como una conceptualización de la constitución histórica de subjetividades sexuadas (corriéndose de la noción de género) *en* y *por* el discurso social. En consecuencia, la subjetividad como producción social de sentidos identitarios pone el foco en la capacidad del lenguaje de producir lo que nombra.

En esta instancia, se propone un recorrido de análisis de las estrategias discursivas y narrativas que posibilitan la construcción de espacios de percepción (en tanto percibir es actuar, la percepción es una opción formal y la opción formal crea mundo) e interpelación de los sistemas de representación, desde el cual leemos a los textos en el conflicto entre el avance de la reificación por los procesos de comercialización capitalista y la configuración de un lenguaje que impugne "el régimen de visibilidad" (Rancière, 2011).

La violencia devenida espectáculo

En marzo del año 2019, la editorial Sigilo publica *Cometierra*, la primera novela de la autora argentina Dolores Reyes, y cinco años después la misma cuenta con catorce reimpresiones, siete traducciones (al francés, holandés, polaco, italiano, inglés, sueco y turco) y una secuela, *Miseria*, editada por *Penguin Random House*. La venta de esta novela como una historia conmovedora que otorga voz a víctimas de femicidios le otorga un gran éxito comercial.

Igualmente, identificamos otras narrativas que son recibidas célebremente por el mercado, signadas por las formas de terror y por un tono de declaración de la violencia de género, a saber: *Las cosas que perdimos en el fuego* (2016), de Mariana Enríquez, y *Sacrificios humanos* (2021), de María Fernanda Ampuero.

Las condiciones de recepción/consumo de estos tres textos exponen una legitimación y consenso en torno a las imágenes que apelan a la tematización de la violencia, en términos de una "hegemonía discursiva" (Angenot, 2010); la producción

de sentidos identitarios (re)produce y fija validaciones en torno a lo decible y escribible, en fin, lo aceptable discursivo.

Brujas, monstruos y animales recorren estas narrativas y construyen una atmósfera mágica que deviene en una paradoja, el carácter de denuncia de los textos se tensiona con la actualización de las jerarquías de género/sexualidad largamente operantes en la construcción de identidades/subalternidades.

> – Los muertos no ranchan donde los vivos. Tenés que entender.
> – No me importa. Mamá se guarda acá, en mi casa, en la tierra.
> – Aflojá de una vez. Todos te esperan.
> Si no me escuchan trago tierra.
> Antes traga por mí, por la bronca, porque les molestaba y les daba vergüenza. Decían que la tierra es sucia, que se me iba a hinchar la panza como a un sapo.
> – Levantate de una vez. Lavate un poco.
> Después empecé a comer tierra por otros que querían hablar. Otros, que ya se fueron. (*Cometierra*, p.11)

> No se va a detener, había dicho la chica del subte en un programa de entrevistas por televisión. Vean el lado bueno, decía, y se reía con su boca de reptil. Por lo menos ya no hay trata de mujeres, porque nadie quiere a un monstruo quemado y tampoco quieren a esas locas argentinas que un día van y se prenden fuego –y capaz que le pegan fuego al cliente también. […] ¿Cuándo llegaría el mundo ideal de hombres y monstruas? (*Las cosas que perdimos en el fuego*, p. 195, 196).

> Véanme, véanme. Frágil como cuello de pollo. Una mujer extranjera con una mochila a la espalda frente a un hombre desconocido con dos perros enormes y feroces en lo más remoto de una ciudad remota de un país remoto.
> Véanme, véanme. Poquita coa para el mundo, sacrificio humano, nada. […]
> Véanme, véanme. Cuando está tan cerca que huelo su aliento a salitre y descomposición me meo encima, no puedo hablar. Hago sonidos guturales, chillidos, como si en vez de humana fuera un conejo aún vivo en las fauces de un lobo. […]
> Véanme, véanme. Una extranjera sola que es como un venado que es como un bebé que es como una carnecita del dedo que se arranca sin dificultad y se mastica y se escupe. (*Sacrificios humanos*, p.19, 26, 29).

Evidentemente, son textos que en el plano de lo anecdótico exponen situaciones de violencia de género, no obstante, en el plano de lo procedimental recuperan for-

mas instaladas en el sistema literario latinoamericano que reproducen sentidos fijados en el imaginario social: la personificación y la comparación/animalización operan a efectos de la esencialización de las identidades en clave exótica y, en definitiva, de sus comercializaciones. Así, estos textos, fácilmente asimilables por el mercado, no solo engendran tópicos hegemónicos de la época, sino también conviven con la "memoria discursiva" (Angenot, 2010) en la acumulación de signos y modelos ligados a la subalternidad y al realismo mágico en el sistema de la literatura latinoamericana.

Violencia epistémica, metamorfosis y reinvención

Entre las narrativas que conforman el corpus de la investigación, se observa una serie de textos en los que resulta operativa la inscripción de la primera persona de la mano de la conciencia de escritura. Como mencionamos, la categoría de *espacio biográfico* que plantea Arfuch (2005) se revela como productiva para dar cuenta la multiplicidad de narraciones que basan su efecto performático en las formas verosimilizantes de la autobiografía/autoficción y otras maneras de relatar la vida.

Entre ellas, reconocemos, en un principio, dos textos: *Chicas muertas* (2014), de Selva Almada y *Las malas* (2019), de Camila Sosa Villada. Ambos han tenido un gran impacto en el mercado, al igual que los previamente analizados, y cuentan cada uno de ellos con varias traducciones y reconocimientos internacionales a través de menciones y premios.

A los fines del análisis, establecemos una regularidad en ambas narrativas: por un lado, la declaración de una preocupación en torno al lenguaje, los modos y la necesidad de nombrar; y, por otro lado, en conflicto con lo señalado, la esencialización en clave exótico/maravilloso que opera en la producción de sentidos identitarios.

> Me preguntó el nombre varias veces esa noche, parecía olvidarlo al instante de escucharlo, algo que es habitual. A las travestis no nos nombra nadie, salvo nosotras. El resto de la gente ignora nuestros nombres, usa el mismo para todas: putos. Somos los manija, los sobabultos, los chupaverga, los bombacha con olor a huevo, los travesaños, los trabucos, los calefones, los Osvaldo cuando mucho, los Raúles cuando menos, los sidosos, los enfermos, eso somos. El olvido de mi nombre por parte de la Tía Encarna era una muestra más de esa amnesia general a los nombres propios de las travestis, aunque

> ella lo adjudicaba a los golpes recibidos en la cabeza. Yo le repetía una y otra vez, Camila, Camila. (*Las malas*, p.79)

> Tres adolescentes de provincia asesinadas en los años ochenta, tres muertes impunes ocurridas cuando todavía, en nuestro país, desconocíamos el término femicidio. Aquella mañana yo también desconocía el nombre de María Luisa [...] No sabía que a una mujer podían matarla por el solo hecho de ser mujer, pero había escuchado historias que, con el tiempo, fui hilvanando. Anécdotas que no habían terminado en la muerte de la mujer, pero que sí habían hecho de ella objeto de la misoginia, del abuso, del desprecio. (*Chicas muertas*, p.18)

Así, en ambos textos la reflexión acerca de los modos de nominalización pone de manifiesto el carácter constituyente de la lengua en relación con la identidad y la construcción de saber. En este sentido, la recuperación del discurso dominante, referido a la apropiación de las voces, así como la violencia ejercida desde la invisibilización de las mismas, resulta funcional a efectos de ensayar una búsqueda por desmontar la "violencia epistémica" (Spivak, 1999) en torno a los modos de subjetivación.

Sin embargo, por otra parte, en ambas narrativas la refuncionalización del realismo mágico opera en la reiteración de la lógica exotizante en la representación del otro (la otra). Lobos que se transforman en mujeres y mujeres que se convierten en pájaros, escenas de metamorfosis que reproducen jerarquías de identidad/ subalternidad.

> ¿Conoces la historia de La Huesera? [...] Es una vieja muy vieja que vive en algún escondite del alma. Una vieja chúcara que cacarea como las gallinas, canta como los pájaros y emite sonidos más animales que humanos. Su tarea consiste en recoger huesos. Junta y guarda todo lo que corre el peligro de perderse. Tiene su choza llena de huesos de todo tipo de animales. Pero sobre todos prefiere los huesos de los lobos. [...] arma el esqueleto. Cuando la última pieza está en su sitio y la figura del lobo resplandece frente a ella, La Huesera se sienta junto al fuego y piensa qué canción va a cantar. Una vez que se decide, levanta los brazos sobre el esqueleto y empieza su canción. A medida que canta, los huesos se van cubriendo de carne y la carne de cuero y el cuero de pelos. Ella sigue cantando y la criatura cobra vida, comienza a respirar, su cola se tensa, abre los ojos, pega un salto y sale corriendo de la choza. [...] el lobo se transforma en una mujer que corre libremente hacia el horizonte, riéndose a carcajadas. Tal vez esa sea tu mi-

> sión: juntar los huesos de las chicas, armarlas, darles voz y después dejarlas correr libremente hacia donde sea que tengan que ir. (*Chicas muertas*, p.50)

> María finalmente cedió y me llamó a su lado, y se levantó la blusa toda bañada en lágrimas, como debe haber estado el manto de la Virgen María cuando vio morir a su hijo en la cruz, y me mostró todo su costillar izquierdo, del que brotaban unas plumas minúsculas de color gris, como de gallina bataraza.
> Lloraba desconsoladamente y a mí lo único que se me ocurrió fue pasarle la mano por las plumas, pensando que se las había pegado con fana. Pero no. Para probarme que las plumas salían de ella, se arrancó una y me la puso frente a los ojos, y del hueco de la piel le había brotado una lágrima de sangre. (*Las malas*, p.86)

De este modo, las estrategias discursivas de representación de las mujeres devienen en una forma de subordinación, en tanto actualizan un espacio de percepción desde el asombro, es decir, una mirada que desde la extrañeza reproduce formas de inferiorización. Consecuentemente, las cinco narrativas analizadas hasta el momento resultan acordes al denominado "boom del subalterno" (Moraña, 1997), concepto que explica la contradicción que acarrea el fenómeno de difusión y apropiación de la figura del subalterno por el mercado internacional en relación con la búsqueda de su emancipación.

Impugnación de la lengua y creación de nuevos modos de nombrar

Al abordar la producción de relatos de vida desde la inscripción de una conciencia de escritura, la refuncionalización de la larga tradición del testimonialismo/ documentalismo impregna nuestro corpus. *El invencible verano de Liliana* (2021), de Cristina Rivera Garza, es un texto que a fines de reconstruir la vida y memoria de Liliana Rivera Garza, víctima de femicidio, realiza un trabajo de archivo con respecto a materiales discursivos que transcribe y analiza, al mismo tiempo que recupera testimonios de personas allegadas.

> Este libro se basa en los cuadernos, notas, apuntes, recortes, planos, cartas, cassettes y agendas que se encontraron entre sus pertenencias, que nadie había tocado en treinta años. * (*N de la E. Todos los documentos fueron copiados, con fidelidad, del archivo

> personal de Liliana Rivera Garza) [...] Los testimonios de todos ellos fueron contrales para los capítulos V, VI y VII (p. 301)

A su vez, este texto en el ejercicio de la enunciación configura una instancia de exposición tanto del trabajo de montaje del libro como también de los procedimientos de construcción del discurso. En este aspecto, sumado al trabajo de análisis del discurso que opera luego de la recuperación del archivo, la construcción *comunal* del relato propicia una subversión a la autoridad radicada en la autoría individual, y así pone en práctica una *poética de la desapropiación* (Rivera Garza, 2019).

> El feminicidio no se tipificó en México sino hasta el 14 de junio de 2012, cuando el Código Penal Federal lo incorporó como un delito [...] A gran parte de los feminicidios que se cometieron antes de esa fecha se les llamó crímenes de pasión. Se le llamó andaba en malos pasos. Se le llamó ¿para qué se viste así? Se le llamó una mujer siempre tiene que darse su lugar. Se le llamó algo debió haber hecho para acabar de esta forma. Se le llamó sus padres la descuidaron. Se le llamó la chica que tomó una mala decisión. Se le llamó, incluso, se lo merecía. La falta de lenguaje es apabullante. La falta de lenguaje nos maniata, nos sofoca, nos estrangula, nos dispara, nos desuella, nos cercena, nos condena. (p. 34)

> Reconstruir los últimos meses de la vida de Liliana no es sencillo. [...] no encontraba lenguaje para nombrar la violencia que la seguía de cerca [...] La tentación de reconstruir la vida de Liliana como una víctima inerme ante el poder avasallador del macho fue grande. Por eso he preferido que hable ella misma. (p. 195, 198)

Asimismo, el metalenguaje y la reflexión metadiscursiva, en un anclaje a la misma instancia enunciativa regente, constituye una forma de impugnar la capacidad de la lengua para nombrar el mundo y construir identidad. Consecuentemente, interpretamos estas operaciones como modos de convocar “lo irrepresentable”, es decir, interpelar las imágenes y representaciones sociales en una redefinición de lo *visible/sensible*.

El contraste desde la forma testimonial/documental lo establecemos con *Por qué volvías cada verano* (2018), de Belén López Peiró, un texto declarativo en su pretensión explícita del "hacer justicia", lo que le resta fuerza performativa: “Actualmente tengo 22 años, soy estudiante y escribo este texto para poder contar lo que viví, sufrí y padecí en mi adolescencia y poder hacer justicia.” (p.8,9). A su vez, sin cuestionar el dominio del yo que enuncia, la simulación de enunciación citada,

como una ilusión de "diversificar" las voces y exponer las representaciones del imaginario colectivo, deviene en una apropiación de los discursos circulantes.

> Llamarlas víctimas es volver a garcharlas otra vez. Y otra vez. Es convencerlas de que les cagaron la vida, de que su historia empieza y termina ahí, con el tipo adentro. Les hacen creer que son a partir de él, que su identidad se construye a partir de la violación, que sus derechos fueron vulnerados y que ya nadie les va a garantizar que no se las vuelvan a coger. […] Y ahora había vuelto, empoderada, a recuperarla. (*Por qué volvías cada verano*, p.91, 103).

De este modo, la disyunción mujer víctima-mujer empoderada opera con un efecto reproductivo de formas ya instaladas en las luchas feministas; formas, en definitiva, del consumo, imágenes rentables en tanto consensuadas en el discurso hegemónico.

Llegando al final del recorrido, hacemos mención de un último texto que desde el paratexto plantea una ironía paródica, la que también es constructiva del cuerpo del texto: *Games of Crohn. Diario de una internación* (2017), de Leonor Silvestri. En esta instancia, enfocamos el análisis en la operatividad de la recursividad de la lengua en la creación de un total de 31 neologismos (como ser: *heterofriendlyflexible*; lesbianasheterosexuales; heterohumana; anarcoqueer; lesbofeminascuasiqueer; lesbofeministas), modalizaciones negativas que funcionan mayormente con un tono de insulto.

> *Games of Crohn*, se acabó, que esta enfermedad autoinmune me traiga un retiro voluntario del escenario fútil de la nada que propone «¡*queer* in Baires para toda Latinoamérica!», los cumbioqueer y su activismo de estrellato. ¿Hasta dónde la visita doméstica ayuda o entorpece? ¿Hasta dónde doméstica? ¿Continúo siendo el bicho raro que la gene pasa a observar? Oh, la he tocado en su enfermedad, he sido buena, la he ayudado. Oh, discúlpame es que tuve un mes terrible, oh, es que he perdido el celular, oh, oh, oh, es que alguien dijo algo de mí en las redes sociales, ya sé lo tuyo es TE-RRI-BLE. […] Alguna vez me han dicho: tener muchos amigos es poco higiénico. Además no hay tanto tiempo. Además Buenos Aires es tan anodino y atrasa tanto. Además está siempre igual, siempre lo mismo, hace 10 años que veo las copias muertas de modelos que ya eran viejos en otras latitudes, las guerras de divismos, los vedetismos, las subjetividades tinellizantes y rialescas hasta en las muestras de arte, el arte envileciéndose a sí mismo […]; Buenos Aires es simplemente aburrido con su sadomasoquismo tan *heterofriendlyflexible* de muchacha de oficina de familia católica perversoide con novio y

> mujercita sumisa viviendo siempre de lo que un macho provee. ¿Estas son las sexualidades disidentes? ¿O serán las lesbianasheterosexuales, profesionales, blancas, monogámicas, flacas, madres? Déjenme reírme e irme al mundo de la literatura, donde están los libros de los cuales nunca debería haber partido, nunca partí. [...] Ay, las tortas de la buena conciencia del consenso. Ese feminismo conciliador que no se nos quita. (*Games of Crohn. Diario de una internación,* p.56,57,62)

La creación de palabras constituye una estrategia de representación e interpelación ética de la diversidad sexo-genérica y el progresismo capitalista que la condiciona y esencializa en clave exótica. De esta forma, las vinculaciones entre literatura y política, aunque también feminismos, "apuntan a crear un paisaje inédito de lo visible, nuevas subjetividades y conexiones, ritmos diferentes de aprehensión de lo dado." (García Canclini, 2010:234).

Conclusiones

Para sintetizar, observamos que algunas narrativas se ubican en una declarada intención de denuncia, haciendo un uso instrumental del lenguaje y del discurso un medio de difusión y consumo de información, al mismo tiempo que reproducen lógicas esencializantes; mientras que otras, sin renunciar a su carácter performativo, exploran en la lengua la creación de nuevas formas de desarticular la violencia y (de)construir concepciones identitarias. Consecuentemente, la búsqueda por desmontar la violencia política y epistémica en relación con las jerarquías de género/sexualidad entra en conflicto con las estrategias discursivas puestas al servicio de la apropiación/comercialización de las identidades. Así, en la consolidación de este "sistema-mundo europeo/euro-norteamericano capitalista/patriarcal moderno/colonial" (Castro Gómez, 2007), que conduce a la naturalización y reproducción de una lógica jerárquica, binaria y excluyente, traducida en relaciones de dominación, explotación y subalternización, apostamos al carácter político de toda identificación y a repensar la democracia no como consenso, la suma pasiva de la diferencias, sino como conflicto, desde la afirmación de la diferencia en las luchas reivindicativas por el reconocimiento, esperando que esta investigación pueda realizar aportes a movimientos contrahegemónicos.

Bibliografía

Angenot, Marc (2010*): El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Arfuch, Leonor (2002): *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

---------- (2005): *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires, Prometeo Libros.

Castro Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón. (Comps.) (2007): *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores.

Cháneton, July (2004): Género, poder y discursos sociales en la Argentina de fin de siglo XX. Vol. 1 [tesis de doctorado, Universidad Nacional de Buenos Aires]. Repositorio Institucional de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

De Lauretis, Teresa (1984): *Alicia ya no. Feminismo, semiótica, cine*. Madrid, Ediciones Cátedra. Traducción de Silvia Iglesias Recuero.

Escobar, Ticio (2021): *Contestaciones: arte y política en América Latina: textos reunidos de Ticio Escobar: 1982-2021*. Buenos Aires, CLACSO.

García Canclini, Néstor (2010): *La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminencia*. Buenos Aires, Katz.

Ludmer, Josefina (2007): Literaturas postautónomas. Ciberletras. Revista de crítica literaria y de cultura. Vol. 17. Disponible en http://www.lehman.cuny.edu/ciberletras/v17/ludmer.htm

Rancière, Jacques (2011): *El malestar en la estética*. Buenos Aires, Capital Intelectual.

Richard, Nelly (2021): *Zona de tumultos. Memoria, arte y feminismo. Textos reunidos de Nelly Richard: 1986-2020*. Buenos Aires, CLACSO.

Rivera Garza, Cristina (2019): *Los muertos indóciles. Necroescrituras y desapropiación*. Ciudad de México, Penguin Random House Grupo Editorial.

Spivak, Gayatri (1999): ¿Pueden hablar los subalternos? MACBA. Traducción de Manuel Asensi Pérez, 2009.

ISBN 978-987-692-421-4

FHUC
UNL • FACULTAD
DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS