



investiga+

año V
número

5

diciembre 2022

Secretaría de
**Posgrado e
Investigación**

ISSN 2618-4370

UPC
UNIVERSIDAD
PROVINCIAL DE
CÓRDOBA

Autoridades

Rectora

Lic. Raquel Krawchik

Vicerrector de Gestión

Dr. Enrique Bambozzi

Secretaria de Administración General y RRHH

Lic. Ma. Eugenia Agostini

Secretaria Académica

Prof. Patricia Ruth Budde

Secretaria de Extensión y Relaciones Institucionales

Lic. Mariela Edelstein

Secretario de Asuntos Estudiantiles y Graduados

Ab. Daniel Artaza

Secretaria de Posgrado e Investigación

Dra. Marcela Cena

Facultad de Arte y Diseño

Lic. Karina Rodríguez

Facultad de Educación y Salud

Mgtr. Mariana Etchegorry

Facultad de Turismo y Ambiente

Lic. Fernando Westergaard

Facultad de Educación Física

Mgter. Carola Tejeda

Cuerpo Editorial

Comité Editorial

Directora

Dra. Marcela Cena, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Editor

Mgter. Ariel Ingas, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Diseñador editorial

Dis. Mauro Nuñez, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Correctora de estilo

Lic. Juliana Candria, Universidad del Salvador, Argentina.

Otros miembros del Comité editorial

Dra. Carina Bologna, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Dra. Marcela Cena, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Mgtr. María Chauvet, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Mgtr. Ariel Ingas, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Comité Científico

Esp. Moriana Abraham, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Dr. Enrique Bambozzi, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Dr. Juan Emanuel Barrera Calderón, Universidad Nacional de Villa María, Argentina.

Dra. Lorena Beier, Universidad Provincial del Sudoeste, Argentina.

Dr. Facundo Boccardi, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Mgtr. Gloria Borioli, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Prof. Luciana Caverzacio, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Esp. Valeria Daveloza, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Dr. Claudio Díaz, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Dra. Ruth Fernández, Universidad Nacional de Villa María, Argentina.

Dra. Vanesa Garbero, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Lic. Raquel Krawchik, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Mgtr. María Laura González, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina.

Dr. Martín Liut, Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.

Mgtr. Jorgelina Marozzi, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Dra. Alejandra Mizrahi, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina.

Dr. Osmar Moreira de Sousa, Universidad Pública de San Carlos, Brasil.

Esp. Guillermo Ossana, Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.
Dra. María Inés Palleiro, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
Dra. Elena Pontnau, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.
Dra. Anelice Ribetto, Universidad del Estado de Río de Janeiro, Brasil.
Esp. Paola Roldán, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
Mgtr. Ángeles Rucci, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.
Dr. Pablo Scharagrodsky, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Equipo técnico

Diseño editorial

Dis. Mauro Nuñez, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Diseño de logo y arte de tapa

Dis. Ariel Tavella, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Fotografía

Lic. Paulo Jurgelenas, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Obra: *Otros mundos*

Editorial

Nuestra *Investiga+* presenta su quinta edición. La revista de publicación electrónica y de acceso abierto de la Universidad Provincial de Córdoba cumple cinco años. Y a medida que *Investiga+* se consolida como una herramienta regional para acceder al conocimiento científico, también se transforma conceptual y estructuralmente.

Investiga+ es hoy una revista indexada. Luego de haber aprobado los requisitos para ser incluida en el catálogo de Latindex, la revista ya forma parte de una serie de publicaciones cuyo sello de calidad le aporta visibilidad a sus contenidos y consecuentemente un mayor alcance de recepción.

Investiga+ incluye desde este número una nueva sección: Lema nacional e investigación. En concordancia con la propuesta oficial para este año Las Malvinas son argentinas, nos sumamos a las acciones de difusión y concientización vinculadas a la visibilización de los derechos soberanos argentinos respecto de la “Cuestión de las Islas Malvinas” en el marco de la Disposición Transitoria Primera de la Constitución Nacional, como así también al homenaje y reconocimiento a nuestros excombatientes y a sus familiares, tal como lo expresa el Decreto 17/22 publicado en el Boletín Oficial. Inauguramos esta sección con un homenaje a través de una entrevista que expone las investigaciones que el Equipo Argentino de Antropología Forense llevó adelante para la identificación de los soldados caídos en las islas. En diálogo con la coordinadora de ese equipo, revisamos el proceso de identificaciones que se extendió por varios años.

En cuanto a los artículos basados en investigaciones empíricas o ensayos teóricos que la publicación propone este año y en línea con la diversidad de saberes que se debaten en las ciencias sociales y humanidades, los temas que abordan los artículos incluidos en esta quinta edición son: la presencialidad y la inclusión educativa, una mirada histórica sobre el Instituto Nacional de Educación Física Gral. Belgrano, el estigma de vivir con Enfermedad de Parkinson, la creación de la primera Licenciatura en Educación Física en la Universidad de La Plata, los objetivos de desarrollo sostenible en educación superior, la posición docente en la Educación Física, algunos procesos de hibridación e interculturalidad en un evento musical de la Universidad Nacional de Córdoba, los dispositivos de intervención en tiem-

pos de sujetos de derechos, algunas técnicas experimentales para la escritura científica y el papel de lana como recurso de diseño.

Una última transformación remarcable es nuestra nueva portada, que contó con el diseño de arte de tapa del equipo de Comunicación de la UPC y la sugestiva obra de Paulo Jurgelenas *Otros mundos*. La imagen muestra esos otros mundos posibles a los cuales se accede a partir de la exploración e investigación.

Podríamos decir que el número cinco de *Investiga+* se caracteriza por afianzar su calidad de publicación abierta y, de acuerdo con sus contenidos, comprender la investigación como acción transformadora. *Investiga+* transformada para seguir investigando.

Dra. Marcela M. Cena
Directora de Investiga+

Mgtr. Ariel Ingas
Editor de Investiga+

Índice

Editorial	4
<i>Lucía Beltramino</i> Presencialidad e inclusión educativa. Un hilo que se tensa	7
<i>Ángela Aisenstein, María Feiguin, Mercedes Cobiella, María Dolores Martínez</i> Un lugar para salvar a la infancia: el Instituto Nacional de Educación Física Gral. Belgrano, Argentina (1938-1967)	24
<i>María de los Ángeles Bacigalupe, Georgina Strasser</i> Desafiando el estigma de vivir con enfermedad de Parkinson desde un grupo de soporte.....	41
<i>Alejo Levoratti</i> Entre la 'tradición humanista' y las 'ciencias del deporte'. La creación de la primera Licenciatura en Educación Física en la Universidad Nacional de La Plata (1979-1982).....	57
<i>Paola Bonavitta, Andrea Benavidez</i> Integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en educación superior: tensiones entre políticas regionales y globales.....	73
<i>Ivanna Verónica Marcantonelli, Marina Macchione, Juan Emanuel Barrera Calderón</i> Posición docente en la Educación Física: lo identitario, lo colectivo y las corporeidades en prácticas y saberes de egresadas del PEF-UPC	90
<i>Hernando Varela</i> Cuatrocientas voces para los cuatrocientos años. Procesos de hibridación e interculturalidad en la primera presentación del Orfeón Universitario de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina	109
<i>Juan José Castellano</i> "Arte y parte". Los dispositivos de intervención en tiempo de sujetos de derechos	127
<i>Liza Dosso, Mariel A. Ciorciari</i> Enseñanza de escritura científica mediante técnicas experimentales en escuela preuniversitaria.....	143
<i>Mariana Accornero, Renato Echegaray</i> Papel de lana como recurso de Diseño Gráfico.....	156
Lema nacional e investigación	
<i>Entrevista a Virginia Urquizu</i> Malvinas: excombatientes argentinos enterrados en Darwin recuperan su identidad.....	172

Presencialidad e inclusión educativa. Un hilo que se tensa

In-person Learning and Educational Inclusion. A Tightening Thread

Lucía Beltramino*

Resumen: En el siglo XXI, la inclusión se constituye en mandato de las políticas públicas en el campo educativo. En Argentina, esto se tradujo en un conjunto de normativas y programas orientados a generar las condiciones para incluir a los sectores más vulnerados al sistema educativo, haciendo hincapié en el nivel secundario de reciente obligatoriedad.

En este artículo nos proponemos reflexionar acerca de la posibilidad o imposibilidad de construir prácticas de inclusión educativa en el contexto de la pandemia por el COVID-19 al modificarse la forma escolar predominante hasta el momento. A partir de diversas entrevistas y observaciones realizadas en una escuela secundaria de la ciudad de Córdoba y en el marco de una investigación en curso¹, ensayamos respuestas a los siguientes interrogantes: ¿cómo sostener la trayectoria de los/as estudiantes sin verlos/as? ¿Cómo enseñar y acompañar sus procesos de aprendizaje cuando no hay posibilidades materiales para sostener vínculos mediados por las tecnologías? ¿Es posible cuidar a los/as estudiantes sin tenerlos/as cerca?

Palabras clave: escuela secundaria, inclusión, pandemia, formato escolar, presencialidad.

Abstract: During the 21st century, inclusion has become a requirement for public policies in the field of education. In Argentina, this has led to a set of regulations and programs designed to create the necessary conditions for including the most vulnerable sectors in the educational system, focusing on the secondary level, which has recently become compulsory.

This paper aims to discuss the possibility or impossibility of developing educational inclusion practices under the scenario of the COVID-19 pandemic, when existing schooling practices had to be modified. Based on several interviews and observations carried out in a secondary school in the city of Córdoba and within the framework of an ongoing research, this article attempts to answer the following questions: How can the students' journeys be supported without being present? How to teach and follow up their learning processes when there are no material resources to maintain relationships that are technology-mediated? Is it possible to take care of the students without having them nearby?.

Keywords: secondary school, inclusion, pandemic, schooling model, in-person learning.

Recibido:
17/06/2022
Aceptado:
14/10/2022



Esta obra está bajo
una Licencia
Creative Commons
Atribución - No
Comercial - Sin
Obra Derivada 4.0
Internacional.

* Licenciada en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
Docente. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
lbeltramino@unc.edu.ar

[1] Este artículo se desprende de mi trabajo de doctorado en Ciencias de la Educación (CONICET-FFyH-UNC) titulado: *Del imperativo político de inclusión educativa a las prácticas docentes en la escolaridad secundaria obligatoria. Un estudio en escuelas de gestión estatal en la ciudad de Córdoba*, dirigido por la Dra. Alejandra Castro.

Introducción

En el siglo XXI, la inclusión se constituye en mandato de las políticas públicas en el campo educativo. Esto se traduce, desde el punto de vista legislativo, en la sanción de un conjunto de normativas orientadas a generar condiciones legales para incluir a los sectores vulnerados en los diferentes niveles del sistema educativo. En este sentido, las mayores preocupaciones en nuestro país se centran en la educación secundaria de reciente obligatoriedad.

En 1993, con la sanción de la Ley Federal de Educación (LFE)², se comienza a ampliar progresivamente la obligatoriedad del nivel secundario que se completa, finalmente, con la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN)³, en 2006. Así, se incorporan nuevas demandas y expectativas a la escolarización secundaria que apuntan a modificar la matriz selectiva de este nivel de enseñanza.

Cabe recordar que la educación secundaria surgió, en nuestro país, a mediados del siglo XIX y principios del siglo XX, como preparatoria para una élite que aspiraba a seguir estudios universitarios o formar parte de los cuadros políticos y administrativos de la época. Por ello, la matriz selectiva (Tiramonti y Ziegler, 2008) fue un rasgo constitutivo de este nivel.

En este sentido, la investigación en curso tiene como objetivo central conocer las prácticas de inclusión que, en el trabajo escolar, docentes y directivos construyen para revertir cierta lógica exclusora y reinventar el mandato de la inclusión en prácticas escolares situadas.

Son objetos de indagación escuelas secundarias de gestión estatal y modalidad común, a fin de conocer las prácticas que generan que muchos/as estudiantes es-

[2] La Ley Federal de Educación estableció una nueva estructura para el sistema educativo argentino y reemplazó la organización por grados y niveles, por una organización en ciclos: Educación Inicial, Educación General Básica, Educación Polimodal y Educación Superior. En el marco de este ordenamiento, se define como obligatorio un año de la Educación Inicial y tres ciclos de Educación General Básica de tres años cada uno, lo cual se corresponde en la organización anterior con seis años de Educación Primaria y tres de Educación Secundaria. De este modo, la obligatoriedad escolar se extiende a diez años.

[3] La Ley de Educación Nacional (en adelante LEN) define una nueva organización para el Sistema Educativo Nacional volviendo a la organización por niveles: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior. Establece que la obligatoriedad se extiende en todo el país desde los cinco años hasta la finalización del nivel secundario. De este modo, la obligatoriedad escolar se extiende a trece años.

tén incluidos/as y otros/as excluidos/as, como así también las condiciones en las que se producen estas prácticas de inclusión. Es importante mencionar que definimos como prácticas de inclusión en el trabajo escolar aquellas que potencian y facilitan el acceso, la permanencia, el egreso y la construcción de aprendizajes valiosos en la escolaridad obligatoria, en particular, de los sectores más vulnerados.

La relevancia de documentar estas prácticas está en identificarlas y visibilizarlas dentro la complejidad del cotidiano escolar:

En las sociedades modernas lo no-documentado es lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente. Es la historia de los que han logrado la resistencia a la dominación y la construcción de movimientos alternativos... Los ámbitos de lo no-documentado dentro de las sociedades letradas son amplios y hacia ellos se dirige la mirada del etnógrafo, sumándose a otros esfuerzos (periodísticos y literarios) para dejar testimonio escrito, público, de realidades tanto cercanas como lejanas. (Rockwell, 2009, p. 21)

Ahora bien, el proceso de documentación desde una perspectiva etnográfica, tal como lo definimos en este proyecto, se vio ‘interrumpido’ por la pandemia por COVID-19 y la suspensión de la presencialidad en las escuelas, que comenzó a regir desde el lunes 16 de marzo de 2020 y se extendió durante todo el año lectivo. Esta situación generó mucha incertidumbre en relación con nuestro trabajo, que se vio afectado y siguió su curso utilizando las mediaciones tecnológicas disponibles.

En los inicios de la investigación nos interesaba indagar acerca de las posibles tensiones entre las prácticas de inclusión y el formato escolar de la secundaria, formato heredado de la modernidad que no presentaba profundas modificaciones y sostenía rasgos de su matriz selectiva. El contexto resignificó los objetivos propuestos y habilitó nuevas preguntas y reflexiones respecto a qué prácticas (nuevas y viejas) de inclusión podemos identificar en este nuevo contexto de pandemia.

A continuación, presentaremos algunos avances en torno a la relación entre presencialidad e inclusión educativa en el marco de la pandemia por COVID-19. Haremos hincapié en este elemento del formato escolar en coincidencia con lo planteado por Castro y Martino (2021) cuando afirman que la presencialidad es “uno de los rasgos constitutivos desde que la escuela es escuela, y (...) la única opción

educativa sancionada y validada jurídica y culturalmente para los niveles obligatorios de escolarización” (p. 6). Su suspensión parece que solo fue posible en un contexto de absoluta excepcionalidad. Para poder reflexionar acerca de lo acontecido echamos mano al campo literario. La noción de ‘distancia de rescate’⁴ será central para pensar la tensión entre inclusión y presencialidad.

La forma escolar de la escuela secundaria en pandemia

Numerosos autores han utilizado la metáfora de una máquina⁵ para pensar la escuela y explicar su proceso histórico de institucionalización, mostrando que se trata de una invención que parte de otras invenciones y que cumple determinadas funciones sociales. Como toda invención, entonces, la escuela está sujeta a modificaciones y alteraciones y, como cualquier máquina, está compuesta por un conjunto de engranajes que garantizan su funcionamiento.

En este momento nos interesa reflexionar sobre ciertos ‘engranajes’ de la maquinaria escolar que fueron alterados en la pandemia, para luego analizar su impacto en las prácticas de inclusión. En este sentido, dos conceptos resultan centrales: el de forma escolar y el de gramática.

En palabras de Southwell (2013), podemos afirmar que:

Hablar de forma escolar es, por lo tanto, referirse a aquello que confiere unidad a una configuración histórica particular, surgida -no sin dificultades- en determinadas formaciones sociales y que se constituye y tiende a imponerse, retomando y modificando ciertos elementos de formas antiguas. Los diversos aspectos de esta forma deben analizarse como unidad; de otro modo, solamente podría ser una numeración de múltiples características. (p. 92)

La forma históricamente consolidada de la escuela secundaria tiene rasgos específicos y, desde ella, se construye una gramática que, sin profundas modificacio-

[4] *Distancia de rescate* es una novela de la autora argentina Samanta Shweblin, publicada en 2014 por la Editorial Penguin Random House.

[5] Álvarez-Uría y Varela (1991), en *Arqueología de la escuela* y Pineau, Dussel y Caruso (2001), en *La escuela como máquina de educar*.

nes, se sostiene hasta la actualidad. Entendemos por gramática escolar las reglas y estructuras regulares que organizan el trabajo de enseñar. La gramática escolar posee un carácter imperceptible para los/as actores, ya que se arraiga en hábitos, en formas de llevar a cabo las prácticas y de habitar las instituciones (Tyack y Cuban, 2000).

Las instituciones escolares, entonces, operan sobre la base de una gramática escolar que, al igual que la gramática del lenguaje, proporciona de manera invisible un conjunto de estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor cotidiana de la enseñanza en las escuelas. (Bracchi, 2020, p. 3)

Los elementos de la forma⁶ de la educación secundaria, que persisten desde el siglo pasado con ligeras modificaciones, son: espacios fragmentados de conocimientos organizados en un currículum compartimentado y fuertemente clasificado (Bernstein, 2001); encierro en un espacio destinado para la educación escolar, el aula como unidad espacial; movimientos vigilados, dispositivos singulares de disciplinamiento (Foucault, 1986); políticas y legislaciones específicas; enseñanza simultánea, forma de trabajos homogéneos, agrupamientos por edades; gradualidad, sistemas de promoción rígidos y estandarizados (Alliaud, 2017); designación de profesores por especialidad y organización del trabajo docente por horas de clase (Terigi, 2008).

Es importante reconocer que esta forma sostenida en determinada gramática se relaciona con la matriz selectiva de este nivel. Con la extensión de la obligatoriedad educativa se da una compleja convivencia entre tales rasgos concebidos para la selección de determinados⁷ estudiantes con el mandato de asegurar la inclusión de todos/as.

La forma de la escuela secundaria se encontraba en discusión antes de la pandemia, en tanto forma heredada de la modernidad que pareciera no poder dar respuesta a la universalización del nivel secundario. Como lo sostienen las investigaciones realizadas por el 'Grupo Viernes' que coordina Guillermina Tiramonti

[6] Aquí son enumerados con fines analíticos, pero entendidos como unidad.

[7] El uso exclusivo del masculino remite a la organización de la escuela secundaria en nuestro país a través de los Colegios Nacionales donde asistían solo varones.

(2011), las modificaciones realizadas en las legislaciones no generan por sí mismas las condiciones para su cumplimiento (extensión de la obligatoriedad). Se proyecta, de este modo, la inclusión como un mandato sobre un dispositivo que posee lógicas selectivas y expulsivas. “Esta función selectiva está en la base de la definición de su formato y es el fundamento de una cultura escolar que naturaliza la exclusión de aquellos que no pueden responder o adaptarse a las exigencias de la institución” (Tiramonti, 2011, p. 22). La intención de universalizar el nivel debería, entonces, modificar la naturaleza de esta institución.

En este sentido, Frigerio, Diker y Mendoza (2009) afirman que “si cambia la delimitación de la población que se pretende escolarizar, la estrategia no puede reducirse a ampliar más de lo mismo, es decir, un formato escolar concebido para un universo más restringido numéricamente y más homogéneo culturalmente” (pp. 22- 23). En Argentina, para atender a los/as estudiantes que no logran concluir la educación obligatoria en la modalidad común que sostiene el formato moderno, se propusieron un conjunto de políticas educativas que modifican parcialmente la forma y la gramática de la educación secundaria, procurando atender a la inclusión de los/as estudiantes en circuitos escolares diferenciados. Son ejemplos las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires (2004) y el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria para jóvenes entre 14 y 17 años de Córdoba (2010). Tiramonti (2011) afirma que el sistema educativo encontró, en estos programas, el modo de sostener el mandato de la inclusión sin sacrificar su matriz selectiva: “segregó las poblaciones que debía incorporar y las fue incluyendo en diferentes circuitos escolares” (p. 22). La autora define esta estrategia en términos de “incorporación segregada”. Arroyo y Poliak (2011), por su parte, expresan que se intenta construir “una suerte de ‘ortopedia’ para un sistema educativo que no estaba preparado para la masividad en la que se encuentra hoy” (p. 95).

La forma escolar en cuestión fue conmovida, como nuestras vidas, por la pandemia por COVID-19. La medida sanitaria de cuidado de la vida que implicó la suspensión de la presencialidad en todas las escuelas y niveles del sistema educativo argentino, con la intención de que el virus no se propague, generó un cambio sustancial en unos de los engranajes de la forma escolar y, por ende, en el resto. “La alteración de la presencialidad arrastra consecuencias hacia los otros supuestos, precisamente porque la forma escolar es una combinación determinada de condiciones y no un mero agregado” (Terigi, 2020, p. 5).

La imposibilidad de que los cuerpos interactúen juntos en el mismo espacio y tiempo impide la simultaneidad de la enseñanza (es decir, un/una docente enseñando lo mismo a todos/as, al mismo tiempo). En consecuencia, la gradualidad se modificó, conformándose una unidad pedagógica entre el año 2020-2021 y, en concordancia con esta modificación, se alteraron los criterios de promoción y acreditación.

La gradualidad se ha complicado también. Tras tantos meses de no concurrencia a las instituciones escolares, las asincronías de los aprendizajes hacen muy difícil sostener la idea de que un mismo grupo está en el mismo grado (recuérdese en qué sentido decimos 'grado' cuando hablamos de escolarización); pero, además, se ha visto alterado el stock de contenidos que constituyen ese grado. (Terigi, 2020, pp. 5-6)

Tal como afirma Terigi (2020), sin presencialidad no se pudo sostener la simultaneidad ni la gradualidad. De allí que se modificaran los contenidos considerados valiosos a ser enseñados en procesos de priorización curricular, hecho que algunas autoras reconocen como una oportunidad para contrarrestar la inflación curricular (Maggio, 2021 y Rockwel, 2021), y también se promoviera la integración curricular mediante el trabajo por proyectos.

Asimismo, sin presencialidad ni simultaneidad en los edificios escolares se pierde, como sostienen Masschelein y Simons (2014), ese tiempo y espacio desvinculado de lo productivo y del hogar. La escuela, en tanto lugar separado del mundo, permite dejar de ser hijo/a para ser estudiante y, en tal sentido, genera igualdad.

Para nosotros, el acto principal y más importante que 'hace escuela' tiene que ver con la suspensión de un presunto orden natural desigual. En otras palabras, la escuela ofreció tiempo libre, es decir, tiempo no productivo, a quienes, por su nacimiento, por su lugar en la sociedad (por su 'posición') no tenían derecho a reivindicar... También fue un tiempo igualitario y, por lo tanto, la invención de la escuela puede describirse como la democratización del tiempo libre. (Masschelein y Simons, 2014, p.28)

En la misma línea, Larrosa (2019) hace un elogio del aula al considerar que es el dispositivo escolar por excelencia. Allí se genera tiempo para aprender, se producen encuentros, tienen lugar la lectura, la escritura, las imágenes; pero, sobre

todo, el aula representa un gran espacio donde se suspenden las desigualdades ya que todos/as son estudiantes. Esta singular igualdad ocurre, exclusivamente, durante ese tiempo de presencias en la escuela.

Si bien la oferta educativa en nuestro país es muy diversa y hay circuitos específicos para los distintos sectores sociales, el poder asistir al espacio escolar habilita el encuentro con otros y con determinados bienes culturales que, para muchos, serían inaccesibles si no fuera por la presencia de la escuela. Una gran cantidad de estudiantes en nuestro país accede a internet, a dispositivos tecnológicos y a libros solo en el edificio escolar. (Beltramino, 2020, p. 45)

En lo hasta ahora desarrollado, además de referir los cambios producidos por la pandemia en la forma escolar, comenzamos a dimensionar cómo la no presencialidad en las escuelas puso en evidencia las desigualdades sociales y educativas de nuestros niños/as, jóvenes y adultos/as. La enseñanza mediada por tecnologías, que surgió como una de las alternativas en virtud de la pandemia, exigió tanto a docentes como estudiantes disponer de recursos tecnológicos (celulares, computadores, datos, internet), recursos que no están distribuidos de manera igualitaria. De este modo, estallaron las desigualdades preexistentes que muchas veces preferimos no mirar.

Pero no se trata, solamente, de la desigualdad que se ve, esa que se muestra a través de la cámara que recorre los espacios más íntimos de las casas, sino también de aquella desigualdad que se intuye a partir de lo que no se ve. Los silencios, las ausencias de los estudiantes, los retrasos para acceder a los materiales de trabajo, son algunos de los indicadores de la desigualdad material que no alcanzan a mostrarse en nuestras pantallas (Garolera, 2020, p. 66).

Esta desigualdad que no se ve en las pantallas se percibe en nuestros/as estudiantes y, en particular, en muchos/as de los/as que hoy se nombran como 'desvinculados/as'.

Una escuela secundaria en los márgenes

En este apartado nos interesa presentar la escuela en la cual estábamos realizando trabajo de campo cuando irrumpió la pandemia, así como mostrar prácticas

de inclusión que se construyeron en ese marco. El subtítulo seleccionado tiene dos sentidos: por un lado, remite a los márgenes en los que está emplazada la escuela y, por otro, a los márgenes de las normativas y protocolo ya que, en esta institución, como seguramente en otras, sostener la escolaridad de los/as estudiantes durante 2020 muchas veces implicó estar en los márgenes normativos del contexto pandémico.

La escuela está ubicada en la ciudad de Córdoba, en zona norte, en medio de diferentes asentamientos precarios. Se trata de una zona de la ciudad donde hay altos índices de consumo y venta de drogas, así como confrontaciones; por esos mismos motivos son frecuentes los tiroteos y las muertes, tanto en enfrentamientos como por balas perdidas. En los asentamientos que rodean la escuela, las calles son de tierra; por ellas no circula la recolección de basura ni el transporte público de pasajeros que sí lo hace por las calles asfaltadas que rodean el barrio. Los/as estudiantes que asisten a la escuela son de la zona y, en 2020, la matrícula fue de 317 estudiantes. La presencia del Estado en esta zona se da mediante el dispensario, las escuelas de nivel inicial, primario y secundario, y un Parque Educativo de gestión Municipal de reciente inauguración.

A la escuela secundaria, que es parte de esta investigación, podríamos llamarla 'la de las puertas abiertas', ya que no cierra sus puertas en ningún momento del año. Allí funcionan la escuela secundaria de modalidad común en turno mañana y tarde y el Programa Inclusión y Terminalidad de la educación secundaria para jóvenes de 14 a 17 años (PIT). Hasta 2019, por la tarde, se dictaban talleres de oficios y, por la noche, funcionaba la escuela secundaria para adultos. Durante el receso estival se abría una escuela de verano para los/as jóvenes del barrio.

Esta escuela no quiere cerrar sus puertas en ningún momento y el equipo de gestión trabaja, desde hace algunos años, para eso. Como afirma la directora, primero se propusieron buscar

Algo para tener a los chicos todo el día en la escuela. Entonces, así fue que lo planteamos a la Secretaria de Equidad, el tema de tener oficios. Fue la primera escuela que tuvo oficios, no sabés lo que era, una felicidad la escuela, unos duendes fiesteros a la siesta... Tenías olor a pan porque había panificación; electricidad, los chicos arreglaban los ventiladores... A los oficios venían alumnos que habían dejado en segundo año, esos rebeldes, rebeldes con los que no podíamos... Después nos pasó que perdíamos los

alumnos en vacaciones de julio, de verano... Y así nació la escuela de verano. Planteamos a la Agencia de Cultura en ese momento y ellos se hacen eco, te escuchan... Y bueno, vino la escuela de verano, funciona desde el 2 de enero hasta el 7 de febrero, así que los vieras a mis chicos, allá, haciendo cola: les daban la remerita, les daban de comer, era una cosa... Los chicos, felices y ya no los tenías expuestos en la calle.

La escuela abierta todo el día y todo el año, con diferentes propuestas, se constituye en una práctica de inclusión socioeducativa y, principalmente, de cuidado de la vida de los/as estudiantes, ya que busca que los/as jóvenes no se involucren en las dinámicas del barrio y puedan construir un proyecto de vida alternativo. Como expresa el vicedirector:

Para mí, primero está la persona, a quien vos tenés que educar y enseñar y construirle un proyecto de vida... ¡Un proyecto de vida, no un proyecto sin vida! Porque acá, en 4 años, murieron más de 28 chicos que estaban en la calle, que pasaron por la escuela y no pudieron y se murieron, y no está escrito en un papel, están las grutitas, o sea, se murieron en serio y están los hermanos de ellos acá. Entonces, formar y construir proyectos de vida es real, no es de una película.

Con la pandemia, la escuela se vio obligada (como el resto de las escuelas) a suspender las clases presenciales y construir un modo, adecuado para sus estudiantes, para dar continuidad pedagógica. Dada la imposibilidad de dar clases sincrónicas por las carencias de recursos tecnológicos de las familias, se optó por trabajar con los cuadernillos producidos por el Ministerio de Educación de la Nación y con trabajos prácticos que los/as profesores/as enviaban al equipo de gestión por mail. Ellos se encargaban de imprimir y entregar en mano a estudiantes o familiares para que, una vez resueltos, volvieran en papel. La escuela devino en escenario de los intercambios: allí se recibían y se digitalizaban las entregas, allí se compartía con los/as docentes para que pudieran hacer las correcciones y el seguimiento. Tal modalidad de trabajo se sostuvo en los márgenes de las normativas, ya que los estudiantes y sus familias iban y venían a la escuela para buscar o entregar los trabajos; y el equipo de gestión continuó asistiendo para sostener esta modalidad de educación en el hogar comandada por la escuela (Terigi, 2020).

Así lo expresa el vicedirector:

Nunca dejamos de ir a la escuela, ni en marzo; siempre estuvimos yendo tres veces por semana: lunes, miércoles y viernes, siempre acompañando a los chicos. Si no hubiésemos ido a la escuela, la escuela se cerraba y hubiese sido terrible, porque los chicos hubieran quedado prácticamente sin poder hacer actividades... Tenemos aproximadamente 25.000 fotocopias digitalizadas y repartidas a los profes para que puedan corregir. Hemos motorizado la escuela a la distancia y con mucho esfuerzo.

Quienes siguieron asistiendo a la escuela fueron la directora, el vicedirector, el coordinador de cursos, el secretario, una ayudante técnica y el profesor de geografía. Este último docente iba todos los lunes, sacaba unos bancos al frente de la escuela y daba clases de consulta para que los/as estudiantes puedan solucionar las dudas (de todas las materias) que les generaban los trabajos que debían resolver. Dice el vicedirector:

El profe de geografía, que va todos los lunes, hoy estuvo, sacó una mesa afuera y ahí estamos enseñándole a los chicos. En los exámenes fuimos a buscarlos a sus casas, nos sentamos en la puerta de la escuela y les dimos el celular para que pudieran rendir.

Las mesas excepcionales de exámenes que se habilitaron en el 2020 autorizaban la toma de exámenes en forma remota⁸ y, desde el Ministerio de Educación de la provincia, se estableció el marco legal para la realización de esta modalidad de evaluación. Para tales fechas, y reconociendo que los/as estudiantes no tenían los recursos tecnológicos necesarios para rendir exámenes de forma remota, la escuela en la que realizamos trabajo de campo puso bancos en la entrada y el equipo de gestión prestaba un teléfono celular para que los/as estudiantes pudieran rendir. De este modo, el tribunal conformado por docentes evaluaba a distancia.

Concluye el vicedirector:

Es todo a pulmón... Se recibieron dos chicos, uno es de familia de carreteros y se recibió por este sistema. Viste que todos tienen el *Zoom*, bueno,

[8] Los *Memorándum* 001/20 y *Memorándum* 008/20 regulan las instancias de exámenes excepcionales 2020.

nosotros por videollamada de *WhatsApp*. No sabés cómo lloraba la madre... Eso es entregarle el título a los carreros, como dice la directora, a los negros carreros, a los negros nuestros; eso tiene mucho valor para nosotros, es nuestro proyecto educativo institucional, el PEI nuestro es un PEI vivo, no son diez hojas escritas con gráficos: está vivo y hay que construirlo todos los días.

Construir todos los días, afirma el vicedirector. Y así, en un inédito contexto y en la medida de lo posible, se fueron inventando prácticas de inclusión educativa que permitieron sostener y acompañar las trayectorias de los/as estudiantes. En los relatos recuperados podemos ver cómo, de algún modo, la escuela ‘se las arregló’ para tener presencia, para estar en la puerta sacando bancos al aire libre, prestando celulares, entregando, recibiendo, escaneando trabajos, sosteniendo algún tipo de ‘presencialidad’.

Distancia de rescate: presencialidad e inclusión educativa

Para pensar en el valor que cobra la presencialidad en la escuela luego de su pérdida, decidimos tomar un préstamo del campo literario. Tal vez, la pandemia que nos tomó por sorpresa y nos presentó un escenario de vida muy diferente al que conocíamos, hizo que necesitemos nuevas búsquedas para inteligir la época que nos toca vivir.

En el verano del 2021, leyendo por placer, nos encontramos con la novela *Distancia de rescate*, de Samanta Schweblin. Aquí no le haremos los honores que merece la obra, pero nos detendremos en la idea que da nombre al libro, ya que posibilita echar luz a algunas vivencias escolares en pandemia.

Amanda, una de las protagonistas de la obra, es madre de Nina y, a lo largo de las páginas, explica que siente que un hilo invisible la une a su hija. Cuando ese hilo imaginario se tensa, es porque su hija no está cerca y puede haber un peligro inminente. Ella cree que hay una distancia entre ella y su hija que es prudente y permitiría que, ante un peligro, ‘la rescate’. Amanda cuenta que esto es algo heredado de su madre: “Te quiero cerca, me decía. Mantengamos la distancia de rescate... Tarde o temprano algo malo va a suceder, decía mi madre y, cuando pase, quiero tenerte cerca” (p. 44). La protagonista sostiene que, cuando la distancia de rescate con su hija es imprecisa, el hilo se tensa y tira de su estómago.

Recuperamos, a continuación, algunas notas del diario de campo de esta investigación, registros de la vida cotidiana de la escuela ‘de las puertas abiertas’ en el 2021, escenas que se relacionan con la ‘distancia de rescate’.

Es 4 de marzo de 2021 y vuelvo a la escuela por primera vez de forma presencial. Entro a las 11 h Las puertas están abiertas, hay bancos atravesados que impiden el libre ingreso y, atrás de esos bancos, están dos de los preceptores que me toman la temperatura y me colocan alcohol. Luego ingreso. Voy saludando a los que me encuentro, sonriendo detrás del barbijo y con el puño (signos de época). El vicedirector me dice: “Acá estamos, felices de volver. Los chicos han vuelto muy pobres... tengo que entrar a dar clases en primer año. Vení al aula”.

Todas las ventanas están abiertas y no circula nadie por los pasillos, se nota que hay menos estudiantes en la escuela por los agrupamientos en burbujas. Entro al aula, hay 12 estudiantes. Por lo que está escrito en el pizarrón, están viendo las propiedades de la suma. El vicedirector me presenta. Los/as estudiantes están en bancos que son para dos, pero de a uno y los bancos distanciados entre sí. Él dice que no se conocen porque es primer año y vienen de diferentes primarias; que él ya los va a ir conociendo; que quiere saber si tienen hermanos más chicos, más grandes, qué hacen sus padres o tutores, qué les gusta, si tienen algún familiar querido muerto (se los dice a ellos/as). “Los voy a ir llevando al frente (lo dice por la sala de profesores y una oficina pequeña que hay ahí) a charlar, porque eso hace un vice”.

En ese momento, le dice a una nena que se quede un ratito a charlar con él... Cuando toca el timbre, me dice que los acompañe, a él y a la estudiante, y entramos a la salita más chica que está en la sala de profes. Le cuenta a la estudiante que él conoce a sus hermanos, que hasta su papá fue alumno de él. La estudiante escucha y asiente con la cabeza. Después le dice que cuenta con él, que si hay algo que no entienda se lo diga a él y él le explicará. También que, si alguien la molesta o le dice algo, se le diga y él los pone en vereda. Le pregunta si no tiene calor. La estudiante responde que no. “¿No tenés otras remeras para venir a la escuela?”, le dice. Ella responde que no. “Yo te voy a conseguir remeras, vos lo que tenés que hacer todos los días es lavar con jabón el barbijo”. Luego, la despide.

Él me cuenta que la estudiante es de una familia que pide en una esquina cercana a la escuela... “¡Todos los días vino esta semana con ese tapado de piel de oveja! (Es jueves). Decime, ¿nadie la vio, nadie...?” Le pide al ayudante técnico, que tiene una hija de la misma edad, que le traiga remeras.

La presencia, el estar en la escuela y poder mirar a los/as estudiantes, la ‘distancia de rescate’, esa distancia prudente que ‘permite’ mirarlos/as, habilita prácticas de cuidado como modos de inclusión. Eso se desprende de la escena relatada en la que el vicedirector llama a esta estudiante con excusas para, en realidad, preguntarle por qué está tan abrigada en verano, en un día tan caluroso. El estar con ellas/ellos en la escuela hace posible ver cómo están siendo sus condiciones de vida, intervenir y cuidar.

El vicedirector expresaba la alegría que sentía al tener “a los chicos y las chicas en la escuela”, y no estaba conforme con los agrupamientos en burbujas porque los/as estudiantes no podían asistir todos los días a la escuela: sin verlas/os, se tensa ese hilo invisible que permite el cuidado.

Vuelvo a las notas del 7 de diciembre de 2021:

Me voy de la escuela, estuve toda la mañana. El vicedirector me acompaña a la puerta, hay algunos estudiantes en el pasillo. Dice: “Va a segundo año, sale a robar armado”, me muestra con un gesto del rostro a un estudiante. “¿Qué puedo hacer para que no tenga que hacer eso? Primero, que esté acá en la escuela, andá a saber lo que hay en su rancho. Y él (me muestra otro estudiante) es carrero, prefiero que esté todo el día acá”.

En este apartado recuperamos escenas escolares: una de principio del año lectivo y otra del final. En ambas está presente la ‘distancia de rescate’, ese hilo que hay que evitar que se tense. Podríamos pensar que, si el hilo se tensa, la inclusión en esta escuela estaría en peligro. Esta afirmación surge de reconocer que prácticas de cuidado como las relatadas se traducen en situaciones de inclusión educativa que habilitan la posibilidad de estar, permanecer en la escuela y aprender; estar en un lugar que acoge, reconoce y, en especial, no expulsa. “Entonces, resulta paradójico pensar que las escuelas se cerraron como parte de una política sanitaria de cuidado, pero, a su vez, en sí misma funciona como espacio de cuidado” (Beltramino, 2020, p. 48).

Consideraciones finales: ojos que no ven, corazón que siente

Al iniciar este artículo expusimos algunos interrogantes que intentamos responder desde la experiencia de una escuela en particular durante la pandemia. Nos preguntábamos ¿cómo sostener la trayectoria de los/as estudiantes sin verlos/as? ¿Cómo enseñar y acompañar sus procesos de aprendizajes cuando no hay posibilidades materiales para sostener vínculos mediados por las tecnologías? En relación con esto mostramos los dispositivos que esta escuela inventó: trabajos prácticos en papel que iban, volvían y se compartían (luego de ser escaneados) con los/as docentes; clases de consulta en la puerta de la escuela y exámenes finales en el mismo lugar, con celulares y datos prestados. Se hizo “a pulmón”, afirmaba el vicedirector. Podríamos pensar que esta modalidad de trabajo fue una forma de sacarle un poco de tensión al hilo que tiraba en el estómago de los/as miembros del equipo de gestión al no ver a los/as estudiantes. Nos resta saber si las mediaciones construidas posibilitaron, durante el 2020, que los/as estudiantes aprendan lo esperado.

También nos preguntamos si es posible cuidar a los/as estudiantes sin tenerlos cerca. Esbozamos una respuesta con la noción de ‘distancia de rescate’ que nos permite visualizar la complejidad de las prácticas de cuidado cuando no se puede ver y compartir tiempo de presencia con los/as estudiantes.

Es importante mencionar que no desconocemos las numerosas investigaciones que ponen en tensión el formato escolar de la escuela secundaria, en tanto sostiene rasgos de su matriz selectiva de origen y, en ese sentido, funciona como un obstáculo para la inclusión. Sin embargo, de este formato cuestionado y alterado en la pandemia, revalorizamos un engranaje que consideramos fundamental para la inclusión: la presencialidad, sobre todo en escuelas que atienden a estudiantes vulnerados/as. Si pensamos en cuáles son las condiciones que permiten construir prácticas de inclusión educativa en estas escuelas, la presencialidad resulta indispensable. No por esto la presencialidad es garantía de inclusión; sin embargo, para la construcción de prácticas educativas que incluyan pedagógicamente a los/as estudiantes, necesitamos de su presencia o, como dice el vicedirector, “que esté todo el día acá”. La investigación que estamos realizando nos permite visibilizar la importancia del ‘estar ahí’, porque ojos que no ven es un corazón que siente, un hilo que se tensa en el estómago.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Uría, F. y Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. La Piqueta.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Arroyo, M. y Poliak, N. (2011). Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las Escuelas de Reingreso en G. Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar*. Homo Sapiens Ediciones.
- Beltramino, L. (2020). Aprendizajes escolares en cuarentena... mutaciones, pérdidas y certezas en L. Beltramino (Comp.), *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19*. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Ediciones Morata.
- Bracchi, C. (2020). Material de la Clase. Seminario Profesores, juventudes y escuela media. Especialización en Pedagogía de la Formación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Argentina.
- Foucault, M. (1986). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Frigerio, G., Diker, G. y Mendoza, S. (2009). *Los proyectos de inclusión educativa y la problemática de su evaluación*. Programa Eurosocial – Educación. Proyecto: Indicadores y procedimientos para el monitoreo y evaluación de proyectos de inclusión y promoción educativa. Centro de Estudios Multidisciplinarios.
- Garolera, C. (2020). Echar de menos el cuerpo. Una reflexión filosófica en torno a la impugnación de los cuerpos que educamos en L. Beltramino (Comp.), *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19*. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Noveduc.
- Maggio, M. (2021) *Educación en pandemia*. Paidós.
- Martino, A. G., y Castro, A. M. (2021). Espacios, tiempos y presencialidad escolar. La pandemia y una oportunidad de repensar la escolaridad. *Confluencia De Saberes. Revista De Educación Y Psicología*, (4), 63–84. <http://revele.uncoma.edu.ar/index.php/confluenciadesaberes/article/view/3079>
- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar*. Paidós.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rockwell, E. (2021). El Emporio Celestial de Conocimientos Benévolos: Dilemas entre el currículo y la inclusión. *Cuadernos de Educación*, (19), 13–26. Recuperado a partir de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/34129>
- Shweblin, S. (2014). *Distancia de rescate*. Penguin Random House.
- Simons, M. y Massechelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Southwell, M. (2013). El formato escolar en cuestión: reflexiones en pasado, presente

- y futuro en M. Pini, S. Más Rocha, J. Gorostiaga, C. Tello y G. Asprella (Coords.), *La educación secundaria ¿Modelo en (re) construcción?* Aique Educación.
- Tiramonti, G. (2011). Escuela media: la identidad forzada en G. Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar*. Homo Sapiens Ediciones.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones estrategias y oportunidades*. Paidós.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 1(29), 63–71. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701008.pdf>
- Terigi, F. (2020). Escolarización y pandemia: Alteraciones, continuidades, desigualdades. *RedCom*, (11). <https://doi.org/10.24215/24517836039>
- Tyack, D. y Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.

Un lugar para salvar a la infancia: el Instituto Nacional de Educación Física Gral. Belgrano, Argentina (1938-1967)

A Place to Save Children: the General Belgrano National Institute of Physical Education, Argentina (1938-1967)

Ángela Aisenstein *

María Feiguin **

Mercedes Cobiella ***

María Dolores Martínez ****

Resumen: Este artículo se inscribe en un proyecto de investigación que estudia la historia de la formación de profesores de Educación Física en el Instituto Nacional de Educación Física de San Fernando (provincia de Buenos Aires) creado en el segundo tercio del siglo XX. Pone la mirada en los espacios del Instituto para profundizar el conocimiento de su cultura escolar (Viñao Frago, 2002). A partir de la lectura de los registros oficiales, la normativa, los legajos de estudiantes, las publicaciones institucionales y de las entrevistas a exalumnos, se ha podido cartografiar los lugares donde se desplegaba el programa de formación y, a la vez, donde se disputaban sus sentidos.

El estudio de los múltiples componentes de su cultura escolar ha mostrado que el Instituto, lejos de ser un ámbito uniforme u homogéneo, ha sido un territorio de fuerzas en tensión, aunque no todas poseían la misma capacidad de definir aquello que estaba en juego. En conjunto, permite reconocer matices en los contenidos y las relaciones sociales propios de esta institución que gravitó en el dispositivo de formación docente en Educación Física en Argentina a lo largo del siglo.

Palabras clave: cultura escolar, educación física, formación de profesores.

Abstract: This article is part of a research project that studies the history of teachers training in Physical Education at the National Institute of Physical Education of San Fernando

* Doctora en Educación. Universidad de San Andrés. Argentina.

Docente. Universidad de San Andrés. Argentina.

aaissenstein@gmail.com

** Magíster en Ciencias Sociales con mención en Historia Social. Universidad Nacional de Luján. Argentina.

Docente adjunta. Universidad Nacional de Luján. Argentina.

mafeiguin@gmail.com

*** Docente de Educación Física.

Instituto Nacional de Educación Física. Argentina.

mcobiella@hotmail.com

**** Licenciada en Educación Física. Universidad Nacional de Luján. Argentina.

Jefa de Trabajos Prácticos. Universidad Nacional de Luján. Argentina.

lmartinez2919@gmail.com

Recibido:
20/06/2022
Aceptado:
11/10/2022



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

(province of Buenos Aires), created in the second third of the 20th century. It looks at the spaces of the Institute to improve the knowledge of its school culture (Viñao Frago, 2002). From the reading of official records, regulations, student files, institutional publications, and interviews with former students, it has been possible to map the places where the training program was deployed and - at the same time- where that meanings were disputed.

The study of the multiple components of its school culture has shown that the Institute, far from being a uniform or homogeneous environment, has been a territory of forces in tension, although not all of them had the power to define what was at stake. As a whole, it allows us to recognize nuances in the contents and social relationships of this institution that gravitated in the device of teacher training in Physical Education in Argentina throughout the century.

Keywords: school culture, physical education, teachers training.

Introducción

En la década de los treinta, en el marco de gobiernos conservadores y asociados al cuadro ideológico de entreguerras, se redescubren las virtudes formativas de la cultura física y, especialmente, del deporte. En Argentina, entre 1936 y 1938, se organiza la Dirección General de Educación Física, se incrementa la carga horaria de la asignatura en las escuelas y colegios y se crea el Instituto Nacional de Educación Física Gral. Belgrano¹ por decreto, impulsado por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina², como sección masculina del Instituto Nacional de Educación Física existente desde 1912 en la Capital Federal.

Su creación se encuadra en un contexto de políticas nacionales e internacionales signadas por una creciente polarización ideológica (Bisso, 2007) y una política cultural de masas basada en el reforzamiento de elementos nacionalistas y de freno al comunismo (Devoto, 2002). En ese marco, la cultura física podría ser una de las herramientas para ordenar la caótica multitud que constituía el pueblo y convertirlo en un movimiento de masas coherente que compartiera la creencia en la unidad popular a través de una mística nacional (Mosse, 2007).

La nueva institución, ubicada en San Fernando (provincia de Buenos Aires) en un predio propiedad del Ministerio, se organizó bajo un sistema de internado para alumnos becados del interior del país y externado para residentes en zonas cercanas. En ese ámbito nuevo y diferente de las instituciones existentes en la materia,

[1] En adelante, se utilizan también las denominaciones Instituto o INEF Gral. Belgrano.

[2] En adelante, el Ministerio.

se formarían, en palabras del Ministro Jorge E. Coll, “hombres capaces a disposición de un ministro, que ejecuten su voluntad y su pensamiento (...) que tiene la voluntad de lanzarse al agua y que tiene valor para salvar así a la infancia”³.

El Instituto fue un nodo en la red establecida entre los discursos higienistas y eugenésicos, la dimensión edilicia-arquitectónica de su emplazamiento, la influencia del escolanovismo, las disputas por los sentidos y finalidades de la educación física, la trama de relaciones de poder entre los docentes, funcionarios y referentes del campo. Esto se materializó en su cultura escolar (Viñao Frago, 2002). En ella gravitaron algunos de esos rasgos, siendo su núcleo duro la identidad patriótica, moral e higienista anclada al sentimiento de mejorar el país mediante las prácticas de la cultura física (Martínez, Melano, Aisenstein, 2017).

Desarrollo

El Instituto configuró un espacio material y simbólico para la formación de profesores líderes portadores de ciertos cuerpos, temperamentos, sensibilidades y saberes. Su misión, de regreso a las provincias de origen, sería difundir entre la infancia y la juventud -que asistían a las escuelas, las colonias de vacaciones y los campamentos de todo el país- un conjunto de técnicas, valores, emociones y prácticas a través de la cultura física. Con ellas se reforzaría el amor a la patria y el sentimiento del deber, y serían parte de una nueva estrategia para la construcción de una cultura política de masas vigente hasta la década de los sesenta.

Este artículo pone la mirada en los espacios del Instituto para profundizar el conocimiento de su cultura escolar entendida como un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas, regularidades y reglas de juego compartidas en el seno de una institución (Viñao Frago, 2002). Específicamente, revisar los lugares definidos y significados por quienes crearon y habitaron el internado ha dado a conocer de qué modo su diseño y utilización instituyó un discurso, más allá de su nivel factual, y determinó un sistema de relaciones que, en último término, no fue otra cosa que un sistema de poder o de control sobre los cuerpos (Escolano, 2000).

[3] República Argentina. Cámara de Diputados, Diario de sesiones del 22 de diciembre de 1938, pp. 913 y 914.

Porque los espacios alojaban rutinas, situaban evaluaciones, ordenaban el dictado de las asignaturas en la jornada mientras secuenciaban y jerarquizaban los saberes que se impartían. Al mismo tiempo, iluminaban aspectos que, en algún momento, pudieron ser tenidos por marginales en el estudio de la formación, pero que fueron parte relevante de ese proceso pedagógico. Actividades, ocupaciones y hasta pasatiempos quizás secundarios al mandato fundacional, pero que, sin embargo, “sustentaban la cultura de la sala de profesores y el patio de recreo, y se manifiestan en las costumbres y convenciones de la comunidad escolar” (Symes y Meadmore, 1999, p. 3).

Se descubre así que las rutinas institucionales y las actividades físicas, desplegadas en un predio especialmente adquirido, se complementaron con un amplio rango de prácticas -ideadas posteriormente y ubicadas en espacios específicos, pero investidos de sentidos cambiantes- que dieron un perfil particular a la población de estudiantes y maestros con los que se asoció. De esa manera, paulatinamente, se articularon de un modo idiosincrático respecto de la institución completa.

Estas microprácticas situadas en tiempos y espacios comunes revelaron, también, cuestiones silenciadas en los discursos oficiales, pusieron sobre la mesa ideas, posiciones y actividades que tensionaban el *ethos*⁴ institucional, su carácter distintivo, y señalaron las disputas entre actores y visiones sobre lo que debía ser un profesor de Educación Física⁵, y derivaron en constantes reajustes o reordenamientos del proyecto pedagógico.

Como efecto de sentido, una primera aproximación al INEF Gral. Belgrano remite a una de las posibles acepciones del concepto de heterotropía: esos lugares que se definen por su absoluta perfección, sobre todo si están rodeados de otros que no lo son (García Alonso, 2014)⁶. Pero el estudio detenido de los múltiples componentes de su cultura escolar ha mostrado que el Instituto, lejos de ser un ámbito

[4] Según la Real Academia Española: “Conjunto de rasgos y modos de comportamiento que conforman el carácter o la identidad de una persona o una comunidad”. <https://dle.rae.es/ethos?m=form>

[5] En adelante, EF.

[6] La heterotropía es condición de todo espacio, ya que lo espacial es construido “como esfera de yuxtaposición o coexistencia de distintas narrativas, como el producto de relaciones sociales dinámicas. Los lugares son imaginados como articulaciones concretas de estas relaciones sociales. El lugar es un punto de encuentro poroso, abierto, híbrido” (Massey, 1999, como se citó en García Alonso, 2014, p. 334).

uniforme u homogéneo (como algunos custodios de la memoria se esfuerzan por sostener), ha sido un territorio de fuerzas en tensión, aunque no todas poseían la misma capacidad de definir aquello que estaba en juego. Cartografiar estos espacios ha permitido ver los lugares elegidos y construidos para la formación de los salvadores de la infancia (distintos de las instituciones de formación de principios de siglo XX)⁷ y el modo en que esos mismos lugares albergaron prácticas que disputaban dichos sentidos. En conjunto, dan cuenta de los modos a partir de los cuales el dispositivo de formación docente estatal en Educación Física en Argentina se reorganiza en el segundo tercio del siglo XX.

Dado que, a menudo, los mismos espacios configuraban lugares en sintonía con el propósito formativo del Instituto, y a la vez eran significados como territorios para relajar la norma y soportar la vida institucional, su presentación se ha organizado en dos secciones. La primera, se ocupa de los lugares para el cultivo de un profesorado idóneo, más práctico que teórico, dedicado completamente a la profesión; son los lugares para la construcción y reforzamiento del ethos. La segunda, refiere a esos mismos espacios investidos como lugares disruptivos de ese orden normativo.

1. Los lugares para el cultivo del profesorado idóneo

Quizás emulando la organización de las universidades norteamericanas, los colegios ingleses (Mangan, 2010 a y b) o al Colegio Nacional Internado (moderno) de la Universidad Nacional de La Plata (Vallejo, 2007), la institución que finalmente se creó para proveer de maestros de Gimnasia y Recreación⁸ y de profesores de Educación Física a todo el país, tomó la forma de internado. Los beneficios de este tipo de organización para la efectividad de su tarea ya habían sido planteados en los primeros años del siglo XX con la creación de las escuelas normales para la formación de maestros para la escuela común (Fiorucci, 2014). Frente a la acción intermitente del régimen de externado para extirpar vicios, malos hábitos, defectos generales y reemplazarlos por otras virtudes, el internado subvencionado con becas constituía un ambiente superior. Sobre todo, cuando el presupuesto asig-

[7] La Escuela de Esgrima y Gimnasia del Ejército y la Escuela Normal Superior de Educación Física de la esfera civil.

[8] República Argentina. Boletín Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1938). Año 1. N° 4. Resolución 3 de noviembre/938. República Argentina. Boletín Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. (1939). Año II. N° 7. pp. 420. Decreto Nacional N° 27.829/939.

nado fuera suficiente y, siempre y cuando, se pudieran evitar efectos no deseados de la convivencia en un ambiente, en este caso, estrictamente de varones. En esta institución, la elección de esta modalidad combinaba un conjunto de reglamentaciones y minuciosos requisitos de ingreso: tener antecedentes personales y de familia honorables, recomendación de sus profesores, aptitud física comprobada, estar cursando el último año de la escuela normal en su ciudad de origen (Feiguin y Aisenstein, 2016), y poseer “antecedentes deportivos o de otro género que puedan determinar su vocación por la educación física”⁹. Además, las becas “se concederían con preferencia a los aspirantes provenientes de regiones del país donde fueran más necesarios los servicios” y no se elegiría “más de un becario por localidad o tres de una misma provincia o territorio” (Feiguin, 2019, p. 49).

El INEF Gral. Belgrano se emplazó en un espacio específicamente adquirido por el Ministerio para la formación de profesores de EF. La compra del predio se efectivizó, al menos, dos años antes de su creación, aparentemente para resolver el problema de localización del Instituto ya existente en la Capital. Los primeros decretos vinculados a esta operación datan del año 1935, es decir, que son previos al decreto de creación del INEF Gral. Belgrano. En los considerandos del decreto del 35 se señalaba que la educación física de la niñez y la juventud formaba parte importante de la obra educativa escolar y general que correspondía al Estado; y, por ello, requería de una ampliación considerable de los institutos y locales especiales de que se disponía para realizarlo. En la Capital Federal los locales abiertos para la gimnasia, el juego y el deporte eran escasos en número y capacidad, por lo cual emergía el deber de adquirirlos. De ese modo, también se ampliaría e intensificaría la obra del Instituto Nacional de Educación Física¹⁰. La escritura de compraventa está fechada el 6 de septiembre de 1936 y se firma en el despacho del Presidente de la Nación, General Agustín P. Justo¹¹. Comparecieron ante él las herederas de la familia Pearson, dueña originaria del inmueble de San Fernando

[9] Ministerio de Justicia e Instrucción Pública/Departamento de IP (1941). Memoria presentada al Honorable Congreso de la Nación, p. 855.

[10] Escribanía General del Gobierno de la Nación (1965). Testimonio de Venta Asociación de empleados del banco Hipotecario Nacional al Superior Gobierno de la Nación. Jorge Garrido, escribano general. Contaduría General de la Nación, Servicio de Contabilidad Patrimonial. Inscripto bajo N° 23705 T 82 F 45, foja 16.

[11] Escribanía General del Gobierno de la Nación (1965). Testimonio de Venta Asociación de Empleados del Banco Hipotecario Nacional al Superior Gobierno de la Nación. Jorge Garrido, escribano general. Contaduría General de la Nación, Servicio de Contabilidad Patrimonial. Inscripto bajo N° 23705 T 82 F 45.

(hasta su venta con fecha 31 de octubre de 1927)¹² y dos representantes de la Asociación de Empleados del Banco Hipotecario Nacional, dueña desde entonces de lo que denominaban Campo de Deportes. El precio de venta había sido fijado por Asamblea del 22 de abril del mismo año, y el comprador era el Superior Gobierno de la Nación.

El inmueble constaba de una casa quinta con todas sus poblaciones, plantaciones, construcciones, cercos y demás adherido al suelo, ubicado en el pueblo de San Fernando, provincia de Buenos Aires, y un terreno propio constituido por cinco fracciones. Para ello, el presidente de la Nación firmó el Decreto N° 69663/36 que autorizaba al Ministerio a convenir con el Directorio del Banco Hipotecario Nacional “la forma, precio y condiciones” para la adquisición del inmueble.

En los considerandos, el decreto expresa que, de ser adquirido, resultaría de verdadera utilidad pública, no solo por el excepcional conjunto de su situación, de ubicación, amplitud y belleza, sino porque las condiciones del inmueble solucionarían el problema de dotar al Instituto de un local adecuado para el cumplimiento de las altas funciones educativas, y para que los egresados hicieran, de modo más eficaz, la educación en los demás establecimientos de enseñanza normal secundaria y especial.

Además de resolver un problema de infraestructura, la compra de este lugar, bello, amplio y necesario, “con destino a la instalación del Instituto Nacional Superior de Educación Física y fomento de la gimnasia y de los deportes en general”¹³, parecía ser parte de un plan de gobierno en el cual la cultura física tenía un lugar destacado¹⁴. La Asociación Empleados del Banco Hipotecario había construido

[12] Su dueño original fue Amancio Alcorta, doctor en Jurisprudencia, quien ocupó cargos de ministro durante las presidencias de la generación del ochenta. Fallecido en 1902, la residencia es adquirida por Samuel Hale Pearson (de activa participación en empresas ferroviarias, de seguros y ganadero), y su esposa María Teresa Quintana (emparentada con el presidente de la Nación entre 1904 y 1906, Manuel Quintana).

[13] Escribanía, op. cit., foja 17.

[14] Según lo relata Jorge Saraví Riviere (1998), el inmueble de San Fernando fue también un objeto de litigio entre los sectores militar y pedagógico del campo de la EF (p. 115). A poco tiempo de adquirido por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, el Consejo Nacional de Educación Física, presidido por el Gral. Arana, consiguió que el este Ministerio, muy ligado a sectores del ejército, firmara el Decreto N° 124.648 del 3/2/38 por el cual destinaba dicho predio “para sede del Consejo Nacional de Educación Física, con todos los elementos con que cuenta actualmente”. Cuando se hace cargo Ortiz de la presidencia, el 5/5/1938, firma con el Ministro, Jorge Coll, el nuevo Decreto N° 3764, que deja sin efecto el cumplimiento del anterior.

una serie de espacios con finalidad deportiva, y resaltaba un edificio central de dos pisos de altura que orientaba su fachada principal hacia un campo de deportes de dimensiones destacadas.

Por las actividades propias del Instituto, la salud física de sus alumnos estaría asegurada, puesto que todos los preceptos de la higiene moderna eran cumplidos. El único problema estaba en obtener la atmósfera de serenidad para que salud sentimental o espiritual estuviera también asegurada¹⁵. Tras esa misión se orientaría su cultura escolar y también la ampliación de la infraestructura.

El inmueble tenía espacios con funciones específicas: los gimnasios para las clases de calistenia y de deportes, los playones con canchas de básquetbol y tenis, el cuadrilátero de box, la cancha de pelota paleta (que servía también como lugar para la práctica de tiro), la corredera y el saltómetro, el círculo de lanzamiento, el campo de deportes y el parque (que, cuando el clima lo permitía, se dictaban clases de Gimnasia y de Anatomía), el vestuario, la sala de profesores (donde se reunía el Consejo de Profesores). Todos lugares que debían ser habitados y utilizados conforme reglas específicas de vestimenta y de horarios, que apuntaban a la formación de un tipo de “jóvenes fuertes y sanos física y moralmente”¹⁶.

Es un deseo que el alumnado del Instituto entre en el local del Gimnasio (...), en forma correcta, alineados (...). Al llegar a los vestuarios, ocuparán las perchas por orden de llegada, sin dejar lugares vacíos. Hacer notar a los alumnos la necesidad de guardar más corrección en los baños y que se empeñen en demostrar el máximo de cultura en todo momento. Familiarizarlos con el orden y las buenas maneras, para que sea en ellos un hábito cuando tengan que inculcarlo a los alumnos a su cargo¹⁷.

El nuevo gimnasio también fue lugar de reunión para la celebración de eventos (galas de gimnasia, torneos deportivos, actos patrióticos, actos deportivos, actos sociales y de alto contenido simbólico para la institución, como la entrega de in-

[15] República Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. (1941), Memoria

[16] República Argentina, Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. (1941); Cartas y notas Ministeriales, Discursos de César Vázquez, colación de grados 1941.

[17] República Argentina. Instituto Nacional Educación Física. General Belgrano. Libro de actas. Acta Nro 22/942.

signias y la ceremonia de egreso), de encuentros de tipo académico (jornadas o seminarios) y otros. Las insignias eran una letra I roja en fondo blanco, el símbolo que los identificaría afuera como integrantes de esa ‘misteriosa escuela’ de formación¹⁸.

Los espacios para las prácticas de la cultura física o para las actividades curriculares (en sentido estricto) se completaban con otros, algunos alojaban actividades cocurriculares¹⁹ tales como aquellas organizadas por el Departamento Físico. Este ámbito institucional fue creado el 4/9/1940 como organización formada por los alumnos y controlado por una Comisión Asesora para contribuir a la educación sentimental ‘o espiritual’. Se pretendía que fuera “un organismo que encauzara las actividades fuera de programa dentro de este Instituto”²⁰. Sus actividades se ubicaban en espacios variados dentro del predio y contaban con uno reservado para los alumnos ‘periodistas’, que pronto se asumió como un lugar característico con la creación del semanario *Tam Tam*, órgano oficial, de propaganda y difusión de las actividades del Departamento²¹.

Estaban también las aulas destinadas a clases teóricas construidas con divisiones, muchas veces precarias, colocadas de manera provisoria dentro amplios espacios pertenecientes al edificio central, o en lugares subsidiarios (como altillos) que fueron cambiando o multiplicándose -a lo largo de los años- por necesidades académicas o edilicias. La biblioteca ofrecía ‘textos de estudio’; ‘libros de especialización en Educación Física’; libros de ‘Ciencias Literarias, Artes Plásticas, Música, Ciencias Naturales, Biografías de Hombre Célebres’ y una sección ‘traducciones’ porque “la mayor partes de la bibliografía existente sobre educación física está expuesta en idiomas extranjeros”²².

También deben ser mencionados los ámbitos en que se desarrollaban las actividades para la economía interna del Instituto y la reproducción de la vida cotidiana-

[18] Meléndez (2009, p. 7)

[19] Denominación encontrada en la Revista Educación Física (1963), publicada por el Ateneo de Profesores del Instituto de Educación Física M. Belgrano de San Fernando. Museo, Biblioteca y Archivo Histórico de la EF “INEF Gral. Belgrano” de la UNLU.

[20] Ministerio de Justicia e Instrucción Pública /Departamento de IP (1941). Memoria presentada al Honorable Congreso de la Nación; p. 886 y 888.

[21] Ministerio de Justicia e Instrucción Pública /Departamento de IP (1941). Memoria presentada al Honorable Congreso de la Nación, p. 840.

[22] Ministerio de Justicia e Instrucción Pública /Departamento de IP (1941). Memoria presentada al Honorable Congreso de la Nación; p. 841.

na: los dormitorios, el comedor y su galería, la lavandería y sala de planchado, el consultorio, la enfermería, la cocina. Allí tampoco los cuerpos eran dejados al azar. El comedor era el lugar donde los tres cursos se mezclaban, donde cada comensal era uno mismo y no el maestro o el ingresante. Allí se relataban hechos de la infancia, se rememoraban los afectos distantes, de la familia o de las novias, era el lugar donde se afirmaba la amistad, donde se daban pequeñas conversaciones personales entre los estudiantes (Meléndez, 2009). También el lugar donde se reforzaba el ethos.

Nos enseñaron formas de cómo había que comer, cómo había que levantarse, cómo había que mover la silla sin hacer ruido, cómo sentarse, cómo tomar los cubiertos. (...) No hacer ruido con la sopa cuando se la llevaba a la boca. Nos educaban muy bien. La gente que venía de otras áreas del deporte, de los clubes y nos veían comer, no lo podían creer.²³

Estaba organizado con mesas de seis cubiertos y dispuestas en tres hileras y se mantenían cuatro reservas. La mesa central, en la cabecera cercana a la entrada, era la del 'Semana General' (alumno de tercero que tenía la responsabilidad del cumplimiento de los horarios de todo el internado durante una semana); en el extremo opuesto a la entrada, una mesa con 10 o 12 cubiertos para los profesores, autoridades o invitados. El resto de las mesas no tenía ubicación asignada, eran ocupadas libremente, pero se les exigía cambiar de compañeros cada vez. Durante el desayuno, el comedor era el lugar donde se hacían públicas las faltas cometidas en la noche con sus respectivas sanciones.

Para acompañar la recepción de las camadas de estudiantes del interior, y para forjar la identidad del profesor esperado, durante el segundo año de funcionamiento del Instituto se requirió -con urgencia y por decreto- la construcción de otro espacio para dormitorio que se sumaría a la 'Querencia' (el primer dormitorio existente en el edificio del comedor con capacidad para veinte alumnos). De ese modo, la 'Casa Hogar' se sumó a los lugares particulares requeridos para perfeccionar la obra²⁴.

[23] Ex Alumno, entrevista N° 10.

[24] República Argentina, Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1941) Decreto N° 61915/40, p 880.

La ‘Casa Hogar’ constaba de tres dormitorios donde vivían los alumnos llegados del interior, divididos en grupos de 10 o 12 por dormitorio. Los testimonios relatan que “en los dormitorios todos los días pasaba algo”. Contigua a la ‘Casa Hogar’, suficientemente cerca como para ejercer el control, estaba la casa del director y su familia. Un testimonio cuenta que, en ocasión de desorden en los dormitorios, la esposa del director “subió (...), prendió las luces, nos hizo colocar el buzo y nos mandó a la sala de estudios a estudiar (...) hasta la 1 de la mañana. Entonces, nos vino a buscar y nos mandó al dormitorio nuevamente”²⁵.

El predio albergaba espacios para residencia del resto del personal del Instituto: el regente, el enfermero, el encargado de materiales y de servicios generales. Con excepción del médico y el odontólogo, todos vivían con sus familiares y componiendo una gran familia.

Había otros espacios para encuentros públicamente asignados y que, salvo los dormitorios, debían usarse en horarios que no sobrepasaran las 22 h; así estaban definidos, por ejemplo, el lugar de reunión para el estudio o la oficina del Departamento de Educación Física; el campo del honor frente a la ‘Casa Hogar’ reservado para conmemoraciones o celebraciones importantes donde se ubicaban los palcos para las autoridades e invitados (fuera de estos eventos, existía la prohibición explícita de pisarlo); el pino que era un cedro que ‘simbolizaba el calor hogareño’ (bajo el cual se realizaban fogones de encuentro y en cuyo tope se colocó la insignia de la institución); el brocal de la amistad (un aljibe ubicado frente a la ‘Casa Hogar’ donde anualmente se recordaba el resultado de torneos y a los alumnos fallecidos y donde se producían las reconciliaciones entre compañeros distanciados) (Gilabert, 1991).

Tus aulas saben del sabor de todos los acentos provincianos (...) tus fiestas saben de cantos, zambas, cuecas, guitarra, poesía; tus fogones del espiritualismo acendrado (...) tu campo de deportes conoce el sudor de nuestro cuerpo derramado en valientes caballerescas lides deportivas; tu parque magnífico, por cierto, en el que en más de una oportunidad dio consuelo a nuestras penas y desazones, a nuestros problemas y angustias...²⁶

[25] Ex Alumno, entrevista n° 6.

[26] (1959) Revista *Tam Tam* (6), p.15.

Con esta particularidad, el Instituto se incorporó al dispositivo de formación de profesores de la especialidad (Foucault, 1987). En tanto internado, puede ser interpretado bajo la lógica de una institución total, “un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislado de la sociedad por un período apreciable de tiempo, comparte en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente” (Goffman, 2001, p.13); un invernadero para la conformación de una identidad ajustada a la misión de la institución.

2. Los lugares disruptivos o desafiantes del ethos

Según Viñao Frago (1994), la ocupación del espacio, su utilización, supone su constitución como lugar. El salto cualitativo desde el espacio al lugar, es, pues, una construcción. El espacio se proyecta o imagina, el lugar se construye. Se construye desde el fluir de la vida y a partir del espacio como soporte; el espacio, por tanto, está siempre disponible y dispuesto para convertirse en lugar para ser construido (Viñao Frago, 1994, como se citó en Scharagrodsky, 2019). Por ello, es posible que, en ese mismo predio, de instalaciones maravillosas para la conformación de este cuerpo de profesores líderes, educados física y espiritualmente, los espacios especialmente atribuidos a las tareas curriculares y cocurriculares, se investían de otros sentidos hasta constituirse en lugares de resistencia. Ámbitos de realización de ingenuas travesuras juveniles, en términos de las fuentes, pero que resultaban objeto de sanciones disciplinarias.

Los alumnos internos podían reunirse u ocupar los dormitorios y el comedor solamente en los momentos destinados para el descanso y la alimentación, respectivamente, y en los horarios definidos para ello. Los dormitorios se ocupaban durante la noche y al momento de la siesta (30 minutos diarios en los que el descanso debía hacerse vestido con pijamas). Los legajos denuncian que era motivo de amonestaciones ser sorprendidos en los dormitorios acostados fuera del horario y sin autorización, o siendo las 10 h y habiendo ya sido despertado por el Semana General y Abanderado; se los consideraba signos de falta de colaboración con las autoridades de la casa y con sus compañeros, amén de un mal ejemplo a los alumnos de primer año. Los externos no podían hacer uso de los dormitorios y eran amonestados cuando se los descubría haciendo uso de una cama (Feiguin, 2019).

Pero había también lugares que se ocupaban durante la noche para actividades diferentes de las habilitadas específicamente; por ejemplo, la cocina, la sala de planchado (donde por la noche acudían a fumar, jugar a los naipes y a pasar otros momentos placenteros o de distensión), la ‘guarida matera’ (donde se daban el gusto de tomar mate, hábito que se pretendía erradicar en los profesores, y jugaban a las cartas o consumían bebidas más espirituosas) (Coccatto, 1962).

Por la noche también se recorría el lago en bote, se mateaba o se hacían fogones en el cañaveral, reuniones nocturnas, especies de fogón, actividades esperadas de unión y de conversación para estos jóvenes que se hallaban lejos de sus familias y solos consigo mismos, en las que tampoco faltaban las discusiones políticas o de orden social.

El lago, por la noche, es el lugar monopolizado por los relatos que hablan del goce de los ratos libres, la válvula de escape, de los encantos de reuniones en noches de luna con sus ecos, los rumores de la fronda que le rodeaba; todo constituía una exquisita conjunción de valores que elevaban e inspiraban sus almas. Reuniones para las que debían robar horas al descanso y al estudio para poder vivir lo que les ofrecía el lago y que siempre hacían acompañados por el temor de ser descubiertos por las autoridades, pero apañados por algunos miembros del personal, el sereno, el ecónomo (Coccatto, 1962).

Los legajos dan cuenta que el uso de los espacios era objeto de permanente control y adecuaciones, aun cuando no se lograba evitar las trasgresiones sino solo sancionarlas a posteriori. Probablemente, la necesidad de separar, ordenar los cuerpos dio lugar a que -avanzada la década del cincuenta- se construyera una nueva ala de dormitorios en la ‘Casa Hogar’.

De todo ello se hablaba en las reuniones del Consejo de Profesores, que era el lugar de la reorganización de las normas, pero también donde se hacían públicas las trasgresiones. Junto con las actas, los legajos son la superficie de registro de las actuaciones de este Consejo, en su tarea de encauzamiento de las conductas, de refuerzo de los valores y del sentido espiritual y vocacional de la formación; también descubren territorios de la cultura escolar donde se disputaban sentidos.

Generalmente, dando cuenta de la posición asimétrica de poder en la relación entre profesores/autoridades y alumnos, estas fuentes muestran el conjunto de formularios que daban entidad a esa tarea (‘Antecedentes para la calificación del

alumno'; 'Para el concepto y mejor rendimiento en la aplicación al estudio'; 'Plañilla de registro de sanciones'). En estos espacios textuales aparecen referencias a los lugares donde se desafiaba la serenidad y armonía de la institución, aspecto que era merecedor de mayores sanciones: la ceremonia de izado de bandera (a la que algunos alumnos llegaban tarde); las calles de San Fernando (donde algún alumno fue visto fumando); el cuaderno de registro de entradas y salidas (donde se controlaban "los regresos tarde de salida"; las llegadas "quince minutos después de la hora fijada")²⁷; las actividades oficiales y no oficiales de la escuela (en las cuales algunos alumnos no demostraban "aptitudes vocacionales para esta carrera"; o mostraban su "falta de adhesión"); el ropero del vestuario (de donde, a veces, los candados estaban "violentados y el interior totalmente vacío")²⁸; las competencias deportivas (donde algún alumno dio muestra de "falta de compañerismo para (...) compañeros del equipo de remo" en las que participara "representando a esta casa de estudios"²⁹.

Conclusiones

Tal como se anticipó, el estudio de la cultura escolar desde la mirada sobre los espacios, permitió reconocer diversidad de prácticas, rutinas, regularidades y normas aceptadas a primera vista, pero discutidas por lo bajo. Su estudio mostró, también, lugares en los que se situaban enseñanzas y se secuenciaban y jerarquizaban los saberes: el cuadro de honor para 'destacar ante sus compañeros y alumnado en general a aquellos estudiantes que tuvieran una clasificación de 7 o más y que (...) se hubieran destacado en conducta, aplicación y contracción general a las disciplinas físicas', colocado en un lugar visible de las dependencias de la escuela. También el dormitorio del abanderado, asignado como lugar de distinción para quien había sido elegido por tener 'gran ascendiente', por estar 'siempre en la escuela', por su aceptación y compenetración de las normas y no, necesariamente, por ser 'el más inteligente, ni el más estudioso teórico, o el más campeón', sino el más líder, "para poder guiar en los momentos necesarios" (Feiguin, 2019, p. 79). Asimismo, fue posible reconocer diferencias entre los espacios deportivos, cerrados y abiertos, con capacidad suficiente para el desarrollo de la gimnasia, el juego y el deporte, que contrastaban con las aulas menos provistas, pero que se

[27] República Argentina. Instituto Nacional Educación Física General Belgrano. Legajo alumno, 1948.

[28] República Argentina. Instituto Nacional de Educación Física General Belgrano. Legajo alumno, 1953.

[29] República Argentina. Instituto Nacional Educación Física General Belgrano. Legajo alumno, 1944.

ajustaban a la producción del tipo de profesor esperado ‘más práctico que teórico’ y con un profundo amor por la profesión³⁰.

En esos espacios, devenidos lugares de la formación y también de la resistencia, estos cuerpos masculinos se educaron, prepararon, esforzaron, sudaron, entrenaron, fortalecieron, higienizaron, tornaron morales y modelaron su vocación profesional; allí mismo se encontraron, se escondieron, divirtieron, relajaron, trasgredieron, solidarizaron, soportaron humillaciones, se subordinaron y construyeron una identidad en común. De ese modo, se fundieron en el “crisol de maestros” los “niños mimados del Sr. Ministro” (Coccatto, 1962, p. 43); y los alumnos de esta “Escuela inolvidable”³¹ internalizaron una forma de gobierno de sí en la que las interrupciones fueron leídas como hitos donde se reajustaba la táctica como pasos para el buen encauzamiento de las conductas. El resultado fue la cristalización del relato de una tradición de formación de líderes masculinos incorporada al dispositivo de la formación de profesores en todos los territorios que esta muchachada ocupó, desbordando los límites espaciales y temporales del predio de San Fernando, y recogiendo “en su configuración como territorio y lugar, signos, símbolos y huellas de la condición y relaciones sociales de y entre quienes lo habitan” (Viñao Frago, 1994, p.19).

Epílogo

El cambio de domicilio del año 1967, que llevó al Instituto de San Fernando a funcionar nuevamente junto con el INEF de señoritas en la Capital, marcó el inicio de una nueva etapa en la formación de profesores. Entre las razones de la mudanza, el Sr. Director Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación, profesor Hermes Pérez Madrid, expresaba la necesidad de terminar con cierto aislamiento en que se encontraba el INEF “Gral. Belgrano”, de reducir el presupuesto, de favorecer a los estudiantes que necesiten trabajar y la creencia de que “el régimen

[30] Este impulso de creación y de crecimiento espacial parece perder fuerza en los primeros años de la década del sesenta, cuando se comienza a cuestionar el emplazamiento geográfico del profesorado masculino. En 1965, el editorial de la revista Educación Física, del Ateneo de Profesores del INEF “M. Belgrano”, expresa la preocupación de sus miembros sobre la decisión gubernamental de reestablecer el profesorado de varones en la ciudad de Buenos Aires. Por qué el Instituto ‘General Belgrano’ no debe mudarse. Educación Física. Tomo IV N^º 14 julio 1965.

[31] Tal el título del libro de Gilabert (1991).

de internado no es bueno en la actualidad”³². En esa misma línea, el editorial de la Revista INEF de Buenos Aires alentaba el valor de compartir instalaciones e inquietudes, impulsaba la coeducación como uno de los pilares de la nueva educación y reafirmaba que ‘el problema de la relación hombre-mujer’ debía ser algo natural en el contexto de una escuela. El idílico predio de San Fernando con su internado, el solaz retirado de bullicio de la Capital que traería paz a los espíritus masculinos de los jóvenes futuros profesores, parecía haberse tornado un lugar antinatural para esa misma formación³³.

Referencias bibliográficas

- Bisso, A. (2007). *El antifascismo argentino*. Buenos Libros.
- Coccatto, A. E. (1962). *Crisol de Maestros. Recuerdos y anécdotas del curso 1939 del Instituto Nacional de Educación Física “General Manuel Belgrano”*.
- Decreto Nacional N° 27.829/939 [Ministerio de Justicia e Instrucción Pública].
- Decreto Nacional N° 61915/40 [Ministerio de Justicia e Instrucción Pública].
- Devoto, F. (2002). *Nacionalismo, Fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna. Una historia*. Siglo XXI editores.
- Escolano, B. A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela*. Biblioteca Nueva.
- Feiguin, M. A. (2019). *El INEF General Belgrano de San Fernando y la consolidación de una cultura escolar para la formación del docente (1938-1954/55)* [Tesis de Maestría inédita. Universidad Nacional de Luján. Buenos Aires, Argentina].
- Feiguin, M. A. y Aisenstein, A. (2016). Diseño de sujetos morales, sanos y patriotas. Formación de profesores en Educación Física. Argentina 1938- 1967. *Revista Pedagogía y Saberes*, (44), 9-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5685615>
- Fiorucci, F. (2014). Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, II(3), 25-45.
- Foucault, M. (1987). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. Siglo XXI editores.
- García Alonso, M. (2014). Los territorios de los otros: memoria y heterotopía. *Cuicuilco*, 21(61), 333-352. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=Soi85-16592014000300015
- Gilabert, H. R. (1991). *Una escuela ideal inolvidable*. Escuela de artes gráficas del Colegio

[32] Entrevista aparecida en N° 1, Año 1, de la Revista INEF de Buenos Aires (1967), editada conjuntamente por la subcomisión de prensa del INEF “Dr. Enrique Romero Brest” y la subcomisión Revista INEF del INEF “Gral. Manuel Belgrano”.

[33] De hecho, los Institutos Nacionales de EF que se habían creado recientemente en las ciudades de Mendoza y en Santa Fe integraban, en una misma institución, al alumnado femenino y masculino.

Salesiano San José.

- Goffman, E. (2001). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrortu.
- Mangan, J. (2010a). Social Darwinism and Upper Class Education in Late Victorian and Edwardian England. *The International Journal of the History of Sport*, 27(1-2), 78-97. <https://doi.org/10.1080/09523360903339106>
- Mangan, J. (2010b). Muscular, Militaristic and Manly; the Middle-Class Hero as Moral Messenger. *The International Journal of the History of Sport*, 27(1-2), 150-168. Doi: <https://doi.org/10.1080/09523360903339197>
- Martínez, M. D., Melano, I. y Aisenstein, A. (Julio de 2017). *Autonomía y tradición en Educación Física. El ideario de una Institución de formación de profesores que contribuye al mejoramiento de la salud física y moral de la raza*. Argentina 1930-1940. International Standing Conference of History of Education/ISCHE 39. Buenos Aires, Argentina.
- Meléndez, C. (2009). Promoción 1959. Manuscrito inédito. Buenos Aires, Argentina.
- Mosse, G. (2007). *La nacionalización de las masas*. Siglo XXI editores.
- Resolución 3 de 1938 [Ministerio de Justicia e Instrucción Pública].
- Saraví Riviere, J. (1998). *Aportes para una historia de la Educación Física: 1900 a 1945*. Instituto Superior de Educación Física N° 1 Dr. Enrique Romero Brest. http://bibliotecas.ucasal.edu.ar/opac_css/index.php?lvl=notice_display&id=37626
- Scharagrodsky, P. (2019). Notas sobre los lugares en la educación y la educación física, Argentina, finales del siglo XIX y principios del XX. Materiales para la Historia del Deporte. *Memoria Académica*, 18(73-87). https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14609/pr.14609.pdf
- Symes, C. y Meadmore, D. (1999). *The Extra-ordinary school. Parergonality & Pedagogy*. Peter Lang International Academic Publishers.
- Vallejo, G. (2007). *Escenarios de la Cultura Científica Argentina. Ciudad y universidad (1882-1955)*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=443413>
- Viñao Frago, A. (1994). Del espacio escolar y la escuela como lugar. Propuestas y cuestiones. Historia de la educación. *Revista interuniversitaria*, 12-13, 17-74.
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Morata.

Desafiando el estigma de vivir con enfermedad de Parkinson desde un grupo de soporte

Challenging the Stigma of Living with Parkinson's Disease from a Support Group

María de los Ángeles Bacigalupe*

Georgina Strasser**

Resumen: Una de las consecuencias más adversas de vivir con enfermedad de Parkinson (EP) es su impacto sobre la vida social del individuo enfermo. Las manifestaciones de la EP pueden generar estigma, entendido como fenómeno complejo que se ubica en la interface entre el individuo y el mundo externo. Desarrollamos una observación participante en el contexto de un programa estable de extensión universitaria de soporte físico y social de personas con EP y familiares (cuyo marco teórico promueve los aspectos de salud como superadores de la discapacidad), desde un enfoque de método mixto de investigación con dominancia cualitativa. Trabajamos con la escala de estigma de Fife y Wright, un focus group y entrevistas con los participantes (muestra intencional no probabilística de personas con EP con una severidad media según la escala de Hoehn y Yahr). En este trabajo nos centramos en los temas 'el cuerpo parkinsoniano' y 'el yo y el medioambiente'. Analizamos la coadaptación con su cuerpo y entorno que manifestaron los participantes y su resistencia al estigma, en el contexto de su participación en el grupo soporte y de la teoría de los ensamblados corporales, a fin de contribuir al desarrollo de una antropología de la salud situada.

Palabras clave: antropología de la salud, enfermedad de Parkinson, estigma social, soporte social.

Abstract: Living with Parkinson's disease (PD) has adverse consequences on individual's social life and its symptoms can generate stigma, which is a complex phenomenon that takes place between the individual and her/his external world. We developed a participant observation from a mixed method research approach with qualitative dominance, in the context of a university programme of physical and social support (whose theoretical perspective promotes the health aspects to overcome the incapacity). We worked with the Fife & Wright stigma scale, with a focus group and interviews with participants with low to moderate severity of PD (according to the Hoehn and Yahr scale). In this work we develop the themes the parkinsonian body and the self and the environment. We analyse participant's co-adaptation with their bodies and environments and their stigma resistance, in the context of their

Recibido:
15/06/2022
Aceptado:
21/10/2022



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

* Doctora en Ciencias de la Salud. Argentina.

Investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina.
mariabacigalupe@conicet.gov.ar

** Doctora en Ciencias Naturales. Argentina.

Docente adjunta. Universidad Nacional de San Luis. Argentina.

carolottoberlin@yahoo.com.ar

participation in the support group and the theory of body assemblages, to contribute to a situated anthropology of health.

Keywords: school, psychosocial perspective, prison space, human rights.

Introducción y objetivo

La enfermedad de Parkinson (EP) constituye una condición de salud multisistémica, neurodegenerativa, crónica y progresiva que incluye síntomas motores, no motores y premotores, cuya prevalencia es alta y va creciendo a medida que aumenta la edad del grupo poblacional considerado. Si bien su presentación puede variar notablemente entre las distintas personas que la sufren, los síntomas pueden llegar a ser discapacitantes y afectan la calidad de vida de las personas. En este contexto, entendemos la discapacidad no solamente como un estado vinculado con condiciones personales sino también como una situación en interacción con el medioambiente (Maffoni *et al.*, 2017).

El movimiento corporal como instrumento de comunicación (Birdwhistell, 1990), influye en las situaciones de intercambio social y su alteración es, probablemente, una situación que afecta el resultado de la comunicación interpersonal. El movimiento constituye más que un fenómeno fisiológico-mecánico e involucra a las emociones (Morita *et al.*, 2013), afectando las posibilidades de comunicación de las personas con sus entornos y su calidad de vida.

Los síntomas motores y no motores que sufren las personas con EP constituyen fuentes potenciales de problemas de comunicación, lo cual ha sido reconocido por autores clásicos como Macdonald Critchley (1929) al describir el típico movimiento corporal ‘en bloque’ y la ‘máscara facial’ como signos del parkinsonismo.

También la comunicación verbal puede estar afectada en personas con párkinson por dificultades de prosodia y articulación vocales (Gray y Tickle-Degnen, 2010).

Incluso se ha descrito que las personas con párkinson pueden encontrar dificultades en leer las expresiones faciales emocionales de otras personas (Alonso Recio *et al.*, 2012; Gray y Tickle-Degnen, 2010), aunque hay bastante controversia (Wabnegger *et al.*, 2015).

Estas manifestaciones de la EP, incluyendo su estatus de enfermedad neurológica crónica, pueden conducir a la generación de estigma (Burgener y Berger, 2008), entendido como fenómeno complejo que se ubica en la interfaz entre el individuo con párkinson y el mundo externo (Burgener y Berger, 2008; Maffoni *et al.*, 2017).

Fife y Wright (2000) postularon que la percepción del individuo del estigma cuenta en el diferente impacto que tiene la enfermedad sobre el yo. Como fenómeno relacional, la estigmatización es contexto-específica (McGonagle y Hamblin, 2014).

La participación de las personas con párkinson en terapias psicoeducativas y grupos de soporte colabora con la emocionalidad y movilidad de las personas con párkinson y disminuye la sobrecarga del cuidador (Oguh *et al.*, 2014; Simons *et al.*, 2006). Estas personas son capaces de involucrarse en actividades sociales y físicas, como la danza y los juegos deportivos, pudiendo mejorar su movilidad con la práctica. Se supone que estas actividades pueden involucrar procesos de plasticidad cerebral (Barnstaple *et al.*, 2020), inclusive en personas con EP (Bearss y DeSouza, 2017; Ciantar *et al.*, 2019) y aumentar el nivel de independencia del adulto mayor (Tarducci *et al.*, 2020).

En este trabajo de investigación nos preguntamos qué ocurriría con las personas con párkinson en nuestro contexto, particularmente con la experiencia del estigma vinculada con el cuerpo y las relaciones con el ambiente. Trabajamos con un grupo de personas que participaban de un programa de soporte físico y social, con actividades deportivas grupales, danza y conversaciones de grupo, conducido por profesionales de la salud y la educación.

En el contexto de una observación participante de larga data desarrollado por la primera autora de este trabajo, en esta comunicación nos proponemos mostrar resultados del estudio de método mixto realizado sobre el estigma en personas con párkinson, vinculando los temas (a) 'el cuerpo parkinsoniano' y (b) 'el yo y el medioambiente', con la mirada puesta en la comprensión de los comportamientos desde la perspectiva de los ensamblados corporales (Chenhall y Senior, 2017; Fox, 2011) y esperando contribuir a una antropología de la salud situada.

Metodología

Desarrollamos una observación participante en el contexto de un programa universitario de soporte físico y social en el Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina, durante los años 2017-2018, desde un enfoque de método mixto, intensivo, con dominancia cualitativa.

Usamos una versión en español -traducida de la versión en idioma inglés- de la escala de estigma de Fife y Wright (2000). Este instrumento está constituido por 24 ítems que representan cuatro subdimensiones del estigma: rechazo social (RE), inseguridad financiera (IF), vergüenza internalizada (VI) y aislamiento social (AS). La escala es autoadministrable (aunque algunos participantes solicitaron colaboración de las investigadoras para leer los ítems) y sigue el formato de una escala de tipo Likert, con valores de cada ítem entre 0 = No aplica y 4 = Muy de acuerdo.

La confiabilidad y validez de la escala ha sido probada por Burgener y Berger (2008) con personas con EP en etapas no avanzadas (severidad según escala de Hohen y Yahr de 1-2) y con, al menos, cinco años de evolución de la enfermedad, características que se asemejaron a las de nuestro grupo de observación.

En la etapa cuantitativa trabajamos con 17 personas con EP (edad en años= 70[± 7], severidad según escala Hoehn y Yahr 2,4[± 1,1] (original en Hoehn y Yahr, 1967; también Clarke *et al.*, 2016), evolución en años= 9,9[± 6,9], medicación dopaminérgica (levodopa) diaria en mg= 647,7[± 453], nivel educativo desde universitario a primario distribuido cuasi-uniformemente). Los participantes no presentaron otras condiciones de salud que pudieran afectar su autocrítica.

En la etapa cualitativa utilizamos las técnicas de *focus group*, entrevistas con los participantes y registros de campo, y trabajamos con un subgrupo de ese grupo de 17 personas con EP (que quedó conformado por 9 personas).

Realizamos descripción estadística y correlaciones de datos cuantitativos (significatividad $p \leq 0,05$), asistidos por *Microsoft Excel 365* (<https://www.microsoft.com/es-ar/microsoft-365/excel>) y *Google Colab* (https://colab.research.google.com/?utm_source=scs-index). Colab (o *Colaboratory*) es un entorno interactivo

de Google que permite trabajar con datos con el lenguaje Python (<https://www.python.org/>). Usamos las librerías Pandas (<https://pandas.pydata.org/>), *Numpy* (<https://numpy.org/>) y el módulo estadístico de *Scipy* (<https://docs.scipy.org/doc/scipy-0.14.0/reference/index.html>) para obtener correlaciones (r de Spearman, $p \leq 0,05$).

La información cualitativa fue procesada con transcripción verbatim y análisis cualitativo temático asistido por Atlas.ti 8.0 (<https://atlasti.com/es/>).

Nota ética: Seguimos las recomendaciones establecidas en la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial, Finlandia, 1964, y sus enmiendas (World Medical Association, 2018).

Resultados

Aplicación de la escala de estigma

Las medianas (con cuartiles 1 y 3 entre paréntesis) y medias (con desvíos entre paréntesis, obtenidas para comparar con antecedentes) de las subdimensiones fueron las siguientes: (a) RE: mediana 1 (1 - 2), media 1,44 ($\pm 0,66$), (b) IF: mediana 2 (1 - 2,5), media 1,74 ($\pm 0,77$), (c) VI: mediana 2 (1 - 2), media 1,76 ($\pm 0,71$) y (d) AS: mediana 2,5 (1,5 - 3), media 2,38 ($\pm 0,91$).

Hallamos las siguientes correlaciones destacables: (a) la edad de los participantes se correlacionó negativamente con RE ($r = -0,51$, $p = 0,03$) y con IF ($r = -0,5$, $p = 0,03$); (b) el tiempo de evolución de la enfermedad correlacionó positivamente con VI ($r = 0,54$, $p = 0,02$) y con AS ($r = 0,72$, $p = 0,0009$); (c) la dosis diaria de levodopa correlacionó positivamente con AS ($r = 0,61$, $p = 0,008$) y (d) correlacionaron positivamente entre sí RE e IF ($r = 0,84$, $p = 0,000$), VI y AS ($r = 0,61$, $p = 0,008$) e IF y VI ($r = 0,52$, $p = 0,02$). En este grupo, la severidad de la enfermedad no mostró correlación significativa con las dimensiones de la escala.

Las correlaciones mencionadas entre las subdimensiones eran esperables, sobre todo entre RE e IF y entre VI y AS, que forman parte de los mismos dominios básicos de la experiencia del estigma (experiencia de rechazo para RE e IF y sentimientos psicológico-sociales para VI y AS).

De acuerdo a estos resultados, en este grupo de participantes con EP observamos que las medianas de las subdimensiones fueron relativamente bajas (recordando que las puntuaciones iban de 0 = No aplica a 4 = Muy de acuerdo), excepto en AS (valores de las medianas: RE= 1, IF= 2, VI= 2 y AS= 2,5).

A mayor edad de los participantes, se observó menor experiencia de rechazo y estigma (subdimensiones RE e IF). Sin embargo, a mayor duración de la enfermedad, se observó aumento de sentimientos psicológico-sociales relacionados con el estigma (subdimensiones VI y AS). Cabe aclarar que, en este grupo de estudio, la edad no presentó correlación significativa con los años de diagnóstico de la enfermedad, con lo cual, según nuestra estimación, podrían ser variables independientes. Asimismo, observamos mayor sentimiento de AS asociado a mayor severidad de la enfermedad y dosis diaria de medicación, lo cual es coherente con la observación señalada de mayor sentimiento psicológico-social de estigma con mayor evolución de la enfermedad.

Nuestros resultados mostraron que este grupo de participantes era consciente del estigma social como resultado de la enfermedad, pero su percepción era relativamente media a baja.

Si bien la herramienta utilizada nos acercó a la problemática en nuestro grupo de trabajo, necesitábamos conocer más en profundidad qué estaba pasando a nivel de las percepciones de las personas participantes del estudio.

Construcciones cualitativas

Llevamos a cabo, entonces, entrevistas en profundidad y un *focus group*, al que sumamos conversaciones informales y autorreportes tomados de nuestro registro de campo. Los datos que exponemos a continuación constituyen una selección del análisis temático realizado. La extracción de temas constituyó un recurso analítico-expositivo y los temas no fueron autoexcluyentes.

‘El yo y el medioambiente’, como uno de los temas centrales asociado a la comprensión de los participantes de sus relaciones consigo mismo y con los otros, incluyó los subtemas referidos a autodescripción de los síntomas, el otro (pareja o compañero) y los otros (familia, amigos, otros con párkinson) y relaciones con las personas con párkinson.

Observamos la expresión de ‘un antes y un después’ del párkinson en la vida de los participantes, algunos de ellos asociando el comienzo a hechos trágicos en su contexto más cercano.

El acompañamiento familiar resultó un tema controversial: mientras que para algunos había sido muy favorable para sobrellevar los cambios asociados al párkinson, para otros había resultado problemático el tema de la comunicación con el entorno y adaptación a los cambios.

En los relatos observamos el foco puesto en el estigma de ser persona con EP y cómo se iban realizando las transacciones con el medio cotidiano para sobrellevar las situaciones, lo que condice con antecedentes donde se han identificado situaciones sociales vinculadas con el autoestigma, por ejemplo, juntarse a comer con otros sin párkinson (Hanff *et al.*, 2022).

En nuestro estudio fue frecuente, entre los participantes, la pregunta por la causa del párkinson, respondiéndose cada uno de distinto modo, asociando a hechos de la vida privada, preguntándose por la herencia y la asociación con los estados emocionales (como causa o como consecuencia), repitiendo insistentemente la pregunta (¿buscando confirmar alguna hipótesis personal?) y asumiendo la responsabilidad de su dolencia (a veces con vínculos con la culpa).

Esa idea de culpa podría asociarse al autoestigma de las personas con EP (Hanff *et al.*, 2022; Lin *et al.*, 2022). Se sabe que el autoestigma puede llevar a que las personas retrasen su consulta al médico, así como también al aislamiento social, disminuyendo sus posibilidades de mejoramiento e integración social.

En nuestro estudio, el espiritualismo, el turismo, la realización de actividades manuales (aunque con dificultades), el autoaprendizaje (conocerse a sí mismo) y el convencimiento de que ‘si uno se deja estar el resultado es peor’ constituyeron cuestiones que los participantes asociaron al hecho de ‘poder con los síntomas’, aunque también aparecieron expresiones de indignación e impotencia frente al ‘cuerpo disfuncional’.

El tema ‘el cuerpo parkinsoniano’ incluyó los subtemas referidos a expectativas sobre la eficacia e imagen corporales, impacto de los síntomas y las pérdidas. En algunas personas, la pérdida resultó vivirse con pesar, sobre todo la pérdida de

independencia y habilidades asociadas. Estas pérdidas eran vividas como situaciones angustiantes y, más allá de la resignación, las pérdidas, como ausencias, estaban, paradójicamente, presentes.

Este concepto es claro en otros textos que cualitativamente abordan el tema de las vivencias de la persona con EP (Albericio Gil, 2018). El duelo se entiende como proceso de adaptación a las pérdidas (García-Viniegras *et al.*, 2013), no solo pérdidas por muerte sino pérdidas a raíz de condiciones de salud debilitantes.

En el duelo, las formas de afrontamiento pueden conducir al sentimiento de enfado consigo mismo o con ese otro que es la enfermedad, como puede observarse en la expresión ‘Me bajó del camión’ de uno de los participantes de este estudio: la EP es vivida como ese otro que quitó a uno la posibilidad de seguir desarrollando su actividad laboral. En este conflicto se pone en juego la identidad social del actor y su rol en su contexto, donde la pérdida ocupacional por la enfermedad puede vivirse no solo como dificultad económica sino también como afectación de la masculinidad y reclusión doméstica, con un significado estigmatizante (Ledón Llanes, 2011).

El cuerpo y sus cambios fueron temas que atravesaron todos los intercambios en las distintas circunstancias. Al sentimiento de extrañamiento se sumó la ajениdad y el desmembramiento (señalando en las partes del cuerpo una intencionalidad propia), aunque otras personas sostuvieron su salubridad, a pesar de tener párkinson, y otras mostraron expresiones ambiguas: ‘no estar enfermo/a’ pero ‘no poder con su cuerpo’.

Lo que las personas creen sobre lo que sus cuerpos son capaces o no de hacer en situación de salud-enfermedad constituye lo que Schützler y Witt (2013) llamaron ‘eficacia corporal’, un sentimiento que, en el estudio de estos autores, estaba disminuido en personas que sufrían una enfermedad crónica respecto a quienes no la sufrían. Estas expectativas juegan un rol muy importante en el mantenimiento y recuperación de la salud.

En nuestra indagación, algunos de los participantes señalaron que, con el correr del tiempo, sus expectativas frente a las habilidades del cuerpo habían variado (¿en una coadaptación con su nuevo entorno?), algunos adoptando estrategias que les permitían seguir cumpliendo con las funciones cotidianas, otros ponien-

do el acento en la resignación y, otros, en la pérdida, el enojo y la impotencia que eso generaba.

El estigma con relación a sí o autoestigma reapareció como subtema vinculado al cuerpo parkinsoniano y sus síntomas, así como había aparecido vinculado a las relaciones con los otros y el entorno, aunque no en todos los participantes, algunos confirmando etiquetas, mientras que otros ‘resistiendo’ a ellas.

Los resultados mostraron, en primer lugar, la diversidad de situaciones y sentimientos. En segundo lugar, observamos que los participantes estaban preocupados por cómo su enfermedad estaba afectando su vida y sus relaciones, sus sentimientos respecto a su cuerpo parkinsoniano y cómo enfrentar las dificultades derivadas. La actitud de los médicos y de los otros, el tratamiento y su concepto de dolencia (*illness*) y enfermedad (*disease*) jugaban un rol importante ayudándolos a vivir una vida relativamente normal.

Discusión general

Nuestros resultados cuantitativos mostraron que, si bien las medianas de las cuatro subdimensiones del estigma fueron bajas, el aislamiento social (AS) constituía el aspecto más sentido, lo cual es esperable según los resultados de Hermanns (2013), donde las personas con EP sentían aislamiento que se exacerbaba por el pronóstico de una enfermedad discapacitante.

También hallamos una relación inversa entre edad y percepción del rechazo social y de la inseguridad financiera, lo cual condice con antecedentes de nuestro trabajo. Por ejemplo, Hermanns (2013) observó en su estudio cualitativo la dificultad en la que se encontraban las personas que desarrollaron la EP antes de los 50 años para adaptarse a la vida diaria y percibir los comentarios de los otros. También se ha registrado la manifestación de necesidades desatendidas de mujeres con párkinson (Subramanian *et al.*, 2022), muchas veces mujeres jóvenes con actividades laborales, familiares y sociales acordes a su edad.

Otro hallazgo interesante de nuestro estudio consideramos que es que, si bien el aislamiento social fue la dimensión con mayor percepción para el grupo, su mediana no superó los dos puntos y medio en una escala de cero a cuatro. A partir de esto, entendemos que el AS no fue un sentimiento común, sino que, mientras

algunas personas percibían que tener EP había influido en su aislamiento social, otras no. De este modo, si bien AS fue la subdimensión más sentida, no llegó al acuerdo completo. Esas percepciones medianamente sentidas se asociaron con la vergüenza internalizada (VI) aunque, en este caso, la mediana fue más baja aún que la de AS.

Al comparar las medias de subdimensiones con los resultados con Burgener y Berger (2008) observamos que, en nuestro estudio, las medias fueron menores (a pesar de que la severidad de la EP en el estudio de Burgener y Berger era menor que en nuestro estudio).

Entendemos que puede haber distintas variables que no controlamos y que influyen en las diferencias entre ambos estudios; a pesar de ello, podemos suponer que los participantes del nuestro mostraron una menor percepción del estigma como producto de tener EP, a pesar de manifestar mayor severidad de la enfermedad y habiendo observado, en este grupo, que mayor severidad correlacionaba con mayor percepción del AS como subdimensión del estigma.

Suponemos que este menor sentimiento de aislamiento podría tener relación con que los participantes fueron, predominantemente, concurrentes asiduos de un grupo de soporte físico y social. Este grupo se caracterizaba por proponer actividades para estimular la liberación del movimiento en personas con EP con actividades grupales lúdicas y artísticas.

Existen estudios controlados que muestran que la rehabilitación de personas con EP basada en grupo (versus individual) puede promover la motivación y mejorar la movilidad de las personas (Mitsui *et al.*, 2021). Asimismo, se sabe que el afecto positivo se relaciona con el soporte social y que la generación de una experiencia estética puede representar un factor terapéutico que mejore el bienestar y la autoeficacia corporal (Vescovelli *et al.*, 2018).

Otro factor que suponemos clave para mostrar menos sentimiento de aislamiento puede haber sido variedad de estrategias de afrontamiento, como la espiritualidad y la familia o el ayudar a otros que manifestaron varios miembros del grupo. En coincidencia con el estudio de Kang y Ellis-Hill (2015), en nuestro estudio cualitativo, el sentido de confianza en el manejo del párkinson y la contribución a las vidas de los otros, aparecieron como claves para mantener la calidad de vida.

Las personas mostraron una experticia progresiva en el conocimiento de sus propios cuerpos, en transacción permanente con el medio para reacomodarse continuamente a medida que iban cambiando, coincidiendo con los antecedentes (Hermanns, 2013).

Una de las cuestiones que apareció en nuestros datos fue el sentido de pérdida relacionado a la independencia y lo corporal. Previamente, se ha documentado que depender de los demás, la impredecibilidad y la pérdida de control, constituyen estresantes para las personas con EP Hammarlund *et al.* (2014). En nuestro estudio observamos que algunos participantes manifestaron estrategias de negociación con sus cuerpos y contextos a fin de superar las situaciones sin perder la independencia, en una coadaptación entre su situación actual y las expectativas sobre la eficacia del propio cuerpo; mientras que, para otros, el duelo por las pérdidas continuaba como cuestión no resuelta que afectaba su sentido del yo.

Señalamos más arriba que, en algunas ocasiones, el estigma, en sus distintas facetas, pudo observarse en las expresiones de los participantes. Como dijimos anteriormente, entendemos este concepto como un fenómeno relacional del individuo consigo mismo y con su entorno que involucra los aspectos corporales de esa relación, entendiendo por cuerpo un entramado de relaciones y no simplemente un conjunto de órganos interconectados (Chenhall y Senior, 2017; Fox, 2001).

Se ha visto que el autoestigma, como proceso de internalización del estigma donde la persona asume como propias las atribuciones equivocadas sobre la enfermedad, es una dimensión de la calidad de vida altamente afectada en personas con párkinson. Esto puede afectar la vida cotidiana y el comportamiento en espacios sociales y laborales y llevar a la evitación de estas situaciones lo más posible y al aislamiento del individuo (Hanff *et al.*, 2022).

El autoestigma apareció como subtema asociado al cuerpo parkinsoniano y sus síntomas, aunque pudo observarse más como fenómeno pasajero que como permanencia en el grupo, donde prevaleció el sentido grupal de resistencia al estigma (Firmin *et al.*, 2017).

Podría entenderse 'el cuerpo parkinsoniano' como un reduccionismo que acota el cuerpo a un conjunto de síntomas y signos medicalizados. Sin embargo, la elección de los participantes parece dirigirse hacia una dirección distinta y nos permite pensar un cuerpo fenomenológico del tipo planteado por los postulados

morleaupontianos, un cuerpo situado, como forma de ser (existir) en el mundo, de abrirse al mundo y existir en él. En ese abrirse al mundo se ve a sí mismo como cuerpo sensorial, sintiente y en relación con su ambiente (Ferrada-Sullivan, 2019). En este sentido, el cuerpo en su existir en el mundo y en su construcción de ensamblados relacionales, puede resistir al estigma asociado a sus rasgos físico-biológicos. Asimismo, al situarse en el mundo, se relaciona con pares y, en esos vínculos, encuentra sostén y pertenencia, aunque no se fusiona con los otros, sino que construye relaciones de interiorización y exteriorización que lo identifican.

El ensamblado dolencia-salud *-the ill-health assemblage* (Fox, 2011)- está constituido por las múltiples relaciones físicas, psicológicas y sociales que afectan al cuerpo durante un episodio de salud-enfermedad, que varía de individuo a individuo y de episodio a episodio y tiene más que ver con el significado emocional de la dolencia y el contexto cultural en el que ocurre que con la enfermedad en sí misma. La salud y la dolencia-enfermedad (*illness*) no son estados de un cuerpo ontológicamente previo, sino ensamblados que construyen el cuerpo en sí mismo en un momento y determinan sus límites y qué puede hacer. Las diferentes respuestas de las personas al cuidado de la salud se explican por la idiosincrasia de su propio ensamblado salud-dolencia.

En este contexto, entendemos por enfermedad (*disease*) el estado biológico resultante de una alteración de la norma definida biomédicamente del funcionamiento corporal y, como dolencia, (*illness*) al estado subjetivo-experiencial (Eisenberg, 1977; Fox, 2011; Kleinman, 1978).

Fox (2011) utiliza la palabra salud como una metáfora para denotar la capacidad del cuerpo de formar relaciones y de afectar y ser afectado. La salud no es la ausencia de relaciones salud-enfermedad-dolencia, sino que puede entenderse como la proliferación de las capacidades del cuerpo de afectar y ser afectado. La salud puede ser definida en términos de las capacidades extendidas del cuerpo de hacer, resistir y transformar sus relaciones, incluso en un cuerpo sufriente cuyas capacidades pueden verse restringidas o limitadas por una condición física.

Las familias, redes sociales y profesionales de la salud pueden constituirse en recursos de mejoramiento de esas posibilidades y capacidades y favorecer que las personas construyan, activamente, sus modos de existencia que desafían las imposiciones estigmatizantes y conformar espacios de soporte físico y socioemocional.

Entender, de este modo, la fenomenología del comportamiento de las personas con EP, puede permitir revisar la aproximación que los sistemas de salud y la sociedad tiene para con las personas diagnosticadas con párkinson y promover cambios en la imagen que, desde los distintos sectores, se proyectan de las personas enfermas y que afectan su calidad de vida.

Conclusiones

Los datos construidos muestran un fenómeno de coadaptación de los participantes con su cuerpo y entorno, su sentimiento respecto a sus cuerpos y su asunción-resistencia al estigma en el contexto de su participación en un taller como espacio de experiencia estética y soporte social.

La actitud frente al diagnóstico de una enfermedad neurológica crónica como la EP puede tomar al menos tres versiones: (a) una 'lucha quijotesca' que no tiene salida, (b) una resignación pasiva que tampoco tiene muchas expectativas de salida y (c) una aceptación activa que lleva a coconstruir con el medio una nueva relación y reestructurar el entramado corporal como ensamblado de interrelaciones y como territorio que puede ser sede de una nueva forma de estar en el mundo sin eliminarse en el intento de convivir con párkinson.

Participar de un grupo de soporte físico y social puede permitir llevar adelante la construcción de un entramado dolencia-enfermedad que permita a los sujetos desarrollar estrategias de resistencia al estigma y adaptación activa.

Esta investigación presenta características que limitan su extensión a otros ámbitos diferentes, lo cual no significa una debilidad *per se* si se comprende que su objetivo se inserta en un enfoque general intensivo y de método mixto con dominancia cualitativa, que, se espera, aporte elementos teóricos y empíricos a una antropología de la salud situada.

Agradecimientos

A los participantes de este trabajo, sus familiares-cuidadores y miembros del programa universitario de soporte físico y social para personas con EP en el que se realizó el trabajo.

Referencias bibliográficas

- Albericio Gil, C. (2018). Vivencias de una enferma de Parkinson: gestionando su afrontamiento. *Index de Enfermería*, 27(1-2), 82-85. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962018000100017
- Alonso Recio, L., Serrano Rodríguez, J. M., Carvajal Molina, F., Leoches Alonso, A. y Martín Plasencia, P. (2012). Reconocimiento de expresiones faciales de emociones en la enfermedad de Parkinson: una revisión teórica. *Revista de Neurología*, 54, 479-489. <https://doi.org/10.33588/rn.5408.2011648>
- Barnstaple, R., Protzak, J., DeSouza, J. F. X. y Gramann, K. (2020). Mobile Brain/body Imaging (MoBI) in dance: A dynamic transdisciplinary field for applied research. *European Journal of Neuroscience*. <http://dx.doi.org/10.1111/ejn.14866>
- Bearss, K. A. y DeSouza, J. F. X. (2017). Plasticity in Damaged Multisensory Networks. *Synaptic Plasticity*. InTech. <http://dx.doi.org/10.5772/67217>
- Birdwhistell, R. (1990). Kinesics and Context: Essays on Body Motion Communication (5ta reimpr.). *University of Pennsylvania Press*.
- Burgener, S. C. y Berger, B. (2008). Measuring perceived stigma in persons with progressive neurological disease: Alzheimer's dementia and Parkinson's disease. *Dementia*, 7(1), 31-53. <https://doi.org/10.1177/1471301207085366>
- Chenhall, R. D. y Senior, K. (2017). Living the Social Determinants of Health: Assemblages in a Remote Aboriginal Community. *Medical Anthropology Quarterly*, 32(2), 177-195. <https://doi.org/10.1111/maq.12418>
- Ciantar, S., Bearss, K., Levkov, G., Bar, R. y DeSouza, J. F. X. (2019). Investigating Affective and Motor Improvements with Dance in Parkinson's Disease [In submission: J. DeSouza personal communication 6th July 2020]. *bioRxiv*. <https://doi.org/10.1101/665711>
- Clarke, C. E., Patel, S., Ives, N., Rick, C., Woolley, R., Wheatley, K., Walker, M., Zhu, S., Kandiyali, R., Yao, G. y Sackley, C. (2016). Clinical effectiveness and cost-effectiveness of physiotherapy and occupational therapy versus no therapy in mild to moderate Parkinson's disease: a large pragmatic randomised controlled trial (PD REHAB) [Appendix 8: Hoehn & Yahr Stages]. *Health Technology Assessment*, 20(63). <https://doi.org/10.3310/hta20630>
- Critchley, M. (1929). Arteriosclerotic parkinsonism. *Brain*, 52(1), 23-83. <https://doi.org/10.1093/brain/52.1.23>
- Eisenberg, L. (1977). Disease and Illness. Distinctions between professional and popular ideas of sickness. *Culture, Medicine, and Psychiatry*, (1), 9-23. <https://doi.org/10.1007/bf00114808>
- Ferrada-Sullivan, J. (2019). Sobre la noción de cuerpo en Maurice Merleau-Ponty. *Cinta de Moebio*, (65), 159-166. <http://dx.doi.org/10.4067/s0717-554x2019000200159>
- Fife, B. L. y Wright, E. R. (2000). The dimensionality of stigma: A comparison of its impact on the self of persons with HIV/AIDS and cancer. *Journal of Health and Social Behavior*, 41(1), 50-67. <https://doi.org/10.2307/2676360>

- Firmin, R. L., Lysaker, P. H., McGrew, J. H., Minor, K. S., Luther, L. y Salyers, M. P. (2017). The Stigma Resistance Scale: A multi-sample validation of a new instrument to assess mental illness stigma resistance. *Psychiatry Research*, (258), 37-43. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.09.063>
- Fox, N. J. (2011). The ill-health assemblage: beyond the body-with-organs. *Health Sociology Review*, 20(4), 359-371. <https://doi.org/10.5172/hesr.2011.20.4.359>
- García-Viniegras, C. R. V., Grau Abalo, J. A. y Infante Pedreira, O. E. (2013). Duelo y proceso salud-enfermedad en la Atención Primaria de Salud como escenario para su atención. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 30(1), 121-131. <http://scielo.sld.cu/pdf/mgi/v30n1/mgi12114.pdf>
- Gray, H. y Tickle-Degnen, L. (2010). A Meta-Analysis of Performance on Emotion Recognition Tasks in Parkinson's Disease. *Neuropsychology*, 24(2), 176-191. <https://doi.org/10.1037/a0018104>
- Hammarlund, C. S., Andersson, K., Andersson, M., Nilsson, M. H. y Hagell, P. (2014). The significance of walking from the perspective of people with Parkinson's disease. *Journal of Parkinson's Disease*, 4(4), 657-663. <https://doi.org/10.3233/jpd-140399>
- Hanff, A. M., Leist, A. K., Fritz, J. V., Pauly, C., Krüger, R., Halek, M. & on behalf of the NCER-PD Consortium. (2022). Determinants of Self-Stigma in People with Parkinson's Disease: A Mixed Methods Scoping Review. *Journal of Parkinson's Disease*, 12(2), 509-522. <https://doi.org/10.3233/JPD-212869>
- Hermanns, M. (2013). The invisible and visible stigmatization of Parkinson's disease. *Journal of the American Association of Nurse Practitioners*, (25), 563-566. <https://doi.org/10.1111/1745-7599.12008>
- Hoehn, M. M. y Yahr, M. D. (1967). Parkinsonism: Onset, progression and mortality. *Neurology*, (17), 427-442. <https://doi.org/10.1212/wnl.17.5.427>
- Kang, M. y Ellis-Hill, C. (2015). How do people live life successfully with Parkinson's disease? *Journal of Clinical Nursing*, (24), 2314-2322. <https://doi.org/10.1111/jocn.12819>
- Kleinman, A. (1978). Concepts and a model for the comparison of medical systems as cultural systems. *Social Science & Medicine*, (12), 85-93. [https://doi.org/10.1016/0160-7987\(78\)90014-5](https://doi.org/10.1016/0160-7987(78)90014-5)
- Ledón Llanes, L. (2011). Enfermedades crónicas y vida cotidiana. *Revista Cubana de Salud Pública*, 37(4), 488-499. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662011000400013&lng=es&tlng=es
- Lin, J., Ou, R., Wei, Q., Cao, B., Li, C., Hou, Y., Zhang, L., Liu, K. y Shang, H. (2022). Self-Stigma in Parkinson's Disease: A 3-Year Prospective Cohort Study. *Frontiers in Aging Neuroscience*, (14). <https://doi.org/10.3389/fnagi.2022.790897>
- Maffoni, M., Giardini, A., Pierobon, A., Ferrazzoli, D. y Frazzitta, G. (2017). Stigma Experienced by Parkinson's Disease Patients: A Descriptive Review of Qualitative Studies. *Parkinson's disease*. <https://doi.org/10.1155/2017/7203259>
- McGonagle, A. K. y Hamblin, L. E. (2014). Proactive Responding to Anticipated Discrimination Based on Chronic Illness: Double-Edged Sword? *Journal of Business*

- and Ppsychology*, 29(3), 427-442. <https://doi.org/10.1007/s10869-013-9324-7>
- Mitsui, T., Ariei, Y., Tsukamoto, A., Taniguchi, K., Mabuchi, M., Shimizu, A., Sumitomo, N. y Maki, Y. K. (2021). Sociability-based fitness approach in Parkinson's disease: Comparison with conventional rehabilitation. *European Journal of Neurology*, 28(6), 1893-1900. <http://dx.doi.org/10.1111/ene.14798>
- Morita, J., Nagai, Y. y Moritsu, T. (2013). Relations between Body Motion and Emotion: Analysis based on Laban Movement Analysis. En Knauff, M., Pauen, M., Sebanz, N. y Wachsmuth, I. (Eds), Proceedings of the Annual Meeting of the *Cognitive Science Society* (pp. 1026-1031). Cognitive Science Society. <https://escholarship.org/uc/item/8sk5s61w>
- Ogih, O., Eisenstein, A., Kwasny, M. y Simuni, T. (2014). Back to the basics: regular exercise matters in Parkinson's disease: results from the National Parkinson Foundation QII registry study. *Parkinsonism and Related Disorders*, 20(11), 1221-1225. <https://doi.org/10.1016/j.parkreldis.2014.09.008>
- Schützler, L. y Witt, C. M. (2013). Body-Efficacy Expectation: Assessment of Beliefs concerning Bodily Coping Capabilities with a Five-Item Scale. *Evidence-based complementary and alternative medicine*. <https://doi.org/10.1155/2013/152727>
- Simons, G., Thompson, S. B. N. y Smith Pasqualini, M. C. (2006). An innovative education programme for people with Parkinson's disease and their carers. *Parkinsonism and Related Disorders*, 12(8), 478-485. <https://doi.org/10.1016/j.parkreldis.2006.05.003>
- Subramanian, I., Mathur, S., Oosterbaan, A., Flanagan, R., Keener, A. M. y Moro, E. (2022). Unmet Needs of Women Living with Parkinson's Disease: Gaps and Controversies. *Movement Disorders*, 37(3), 444-455. <https://doi.org/10.1002/mds.28921>
- Tarducci, G., Gárgano, S., Paganini, A., Vidueiros, S., Gandini, A., Fernández, I., Nápoli, C. y Pallaro, A. (2020). Condición física saludable y su relación con habilidades básicas para la independencia del adulto mayor. *Hacia la Promoción de la Salud*, 25(2), 84-93. <https://doi.org/10.17151/hpsal.2020.25.2.10>
- Vescovelli, F., Sarti, D. y Ruini, C. (2018). Subjective and psychological well-being in Parkinson's Disease: A systematic review. *Acta Neurologica Scandinavica*, 138(1), 12-23. <https://doi.org/10.1111/ane.12946>
- Wabnegger, A., Ille, R., Schwingenschuh, P., Katschnig-Winter, P., Kögl-Wallner, M., Wenzel, K. y Schienle, A. (2015). Facial Emotion Recognition in Parkinson's Disease: An fMRI Investigation. *PLoS ONE*, 10(8), e0136110. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0136110>
- World Medical Association [WMA]. (2018). WMA Declaration of Helsinki – Ethical principles for medical research involving human subjects. <https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-helsinki-ethical-principles-for-medical-research-involving-human-subjects/>

Entre la ‘tradición humanista’ y las ‘ciencias del deporte’. La creación de la primera Licenciatura en Educación Física en la Universidad Nacional de La Plata (1979-1982)

Between the “Humanist Tradition” and the “Sports Sciences”. The Creation of the First Bachelor’s Degree in Physical Education at the National University of La Plata (1979-1982)

Alejo Levoratti*

Resumen: Este artículo busca analizar las condiciones que posibilitaron la creación de la licenciatura en Educación Física en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) en la Argentina, en el año 1982. Para ello, nos adentramos en diferentes fuentes y contextos que permiten comprender los sentidos que se le asignó a la formación de un profesional universitario de la educación física. Sumamos a ello, el convenio firmado para el desarrollo de las ‘ciencias del deporte’ en el país entre el Estado nacional y la República Federal de Alemania. Ello construyó la urdimbre que dio sentido a la propuesta que se desarrolló en una institución en singular, pero consideramos expresiva de un período de la disciplina. El texto evidencia cómo en el proceso de configuración de la propuesta curricular se produjo un paulatino giro desde un enfoque humanista de la educación física hacia las ciencias del deporte, resultante de las instituciones y actores que ganaron protagonismo en ese período.

Palabras clave: educación física, formación, licenciatura, universidad.

Abstract: This article aims to analyze the conditions that made possible the creation of the Bachelor’s Degree in Physical Education at the UNLP in Argentina in 1982. To do this, we delve into different sources and contexts that make it possible to understand the meanings assigned to the training of a University Physical Education professional. Added to this is the agreement signed between the nation state and the Federal Republic of Germany for the development of “sports sciences” in Germany. This, built the warp that gave meaning to the proposal that was developed in an institution in singular, but we consider it expressive of a period of discipline. The text shows that in the process of shaping the curriculum proposal there was a gradual shift from a humanist approach to physical education towards sports sciences, resulting from the institutions and actors that gained prominence during that period.

Keywords: physical education, training, degree, university.

Recibido:
28/06/2022
Aceptado:
19/10/2022



Esta obra está bajo
una Licencia
Creative Commons
Atribución – No
Comercial – Sin
Obra Derivada 4.0
Internacional.

* Doctor en Ciencias Sociales y Humanas. Universidad Nacional de Quilmes. Argentina.
Investigador en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina.
levoratti@gmail.com

Introducción

La formación de los profesores de Educación Física en la Argentina transitó su proceso de institucionalización a lo largo del siglo XX (Levoratti y Scharagrodsky, 2021). Los Institutos Nacionales de Educación Física se establecieron como la matriz formativa a ser replicada, aunque profesores y agrupaciones disciplinares destinaron energías para la inscripción dentro de las universidades. Estos proyectos procuraban evidenciar la relevancia de la disciplina dentro de la educación, constituyendo las prácticas de investigación universitarias y la formación de un especialista con título de licenciado en un anhelo para el crecimiento disciplinar. Las primeras experiencias universitarias se realizaron a partir de 1953 en la Universidad Nacional de La Plata y de Tucumán. Ambas se dedicaron a formar docentes en la materia. Este estudio se centra en lo que fue el primer plan de estudio para la formación de licenciados en Educación Física en la UNLP en 1982, instancia que tuvo una implementación parcial.

Se busca poder dar cuenta de las tramas que fueron construyendo las condiciones de posibilidad para la concreción de este diseño curricular y los trazos que lo definieron. Para ello estudiamos, en primer lugar, los sentidos asignados a la inclusión de la educación física dentro de las universidades; en segundo lugar, la modalidad en la cual se inscribió dentro de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP); en tercer lugar, los lineamientos que se fijaron en el convenio firmado entre el Gobierno argentino y la República Federal de Alemania para el desarrollo de las 'ciencias del deportes'; y, por último, nos dedicamos a problematizar cómo dichas dimensiones se encuentran presentes en la construcción del plan de estudio analizado. Para ello trabajamos con diversas fuentes primarias y secundarias que nos posibilitaron dar cuenta de los debates que se venían produciendo en la educación física sobre la formación superior. En particular, recuperamos resoluciones y documentos promovidos por el Ministerio de Educación de la Nación, los planes de estudio, programas de materias y los expedientes de la UNLP. Esta sistematización exigió acudir a diferentes acervos documentales, entre los que se destacan: la Biblioteca de la Facultad de Humanidades y Ciencias de La Plata de la UNLP, el Centro de Documentación Histórica y Museo de la Educación Física y el Deporte "Gilda Lamarque de Romero Brest" perteneciente al Instituto Superior de Educación Física N° 1 y la Biblioteca Nacional de Maestros y Maestras.

La educación física y las universidades

En el año 1953 comenzó la formación en Educación Física en dos universidades nacionales: Tucumán y La Plata. Cada una de estas instituciones presentó derroteros particulares en la disciplina de acuerdo a los actores que participaron y a la inscripción que lograron hacia dentro de cada casa de estudio. Pero antes de abordar ello nos podríamos preguntar: ¿por qué abrir la carrera en las universidades?, ¿fue una iniciativa institucional?, ¿fue una exigencia de las políticas educativas nacionales del momento?, ¿qué se discutía en la disciplina en relación con la formación?

Recién en 1953, en plena implementación del Segundo Plan Quinquenal, la formación en Educación Física dio sus primeros pasos en las universidades nacionales con la creación de la Escuela de Educación Física en la Universidad Nacional de Tucumán y del Profesorado Universitario de Educación Física en la UNLP. Como sostienen María Laura González de Álvarez (2012), para el caso de Tucumán, y Alicia Villa (2003), para el caso de La Plata, ambas creaciones deben ser comprendidas en una trama local y nacional. Es decir, dicha propuesta tiene como contexto la política nacional, el Segundo Plan Quinquenal que dio los fundamentos y las condiciones de posibilidad para tales aperturas, pero también deberemos reconocer el accionar de actores institucionales y de la educación física que los movilizaron. Silvia Finocchio (2001) muestra, para el caso de la UNLP, cómo la comisión especial que estuvo a cargo de diagramar la propuesta inicial hacía referencia al “(...) acuerdo en cuanto a la importante misión que toca desempeñar a la educación física entendida, principalmente, como una parte complementaria de la educación integral; teniendo en cuenta, también, la actual circunstancia de hallarse vigente la Ley 14148 (Segundo Plan Quinquenal)” (p. III).

Cada una de las universidades desarrolló proyectos particulares y convocó a diferentes personalidades de la educación física. En el caso de la Universidad de Tucumán, se nombró al profesor Enrique Carlos Romero Brest (hijo), quien se había desempeñado en el Instituto Nacional de Educación Física de la capital. Él se encargó de confeccionar el plan de estudio, seleccionar a los docentes y dirigir la carrera los primeros años. En la UNLP fue convocado el capitán del Cuerpo de Gimnasia y Esgrima del Ejército, Alejandro Joaquín Amavet, quien actuaba por entonces en la Dirección de Educación Física de dicha universidad y previamente lo había hecho en el Consejo Nacional de Educación Física.

A su vez, cada una de las universidades se introdujo en la vida institucional de manera diferente. En Tucumán se creó una Escuela de Educación Física, que algunos analistas la asimilan a los institutos; en La Plata, en cambio, se incorporó dentro de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Tanto Romero Brest (hijo) como Amavet, dedicaron parte de sus escritos a la inclusión de la educación física en las universidades. Romero Brest (1960), en un texto publicado bajo el título *La educación Física en la Universidad*, expresaba que:

...es impostergable crear en Latinoamérica escuelas universitarias de educación física, con estudios correspondientes a los diferentes grados de la profesión y que, en primer término, es urgente formar técnicos e investigadores y profesores de Educación Física de nivel universitario, cuya carencia motiva la desorientación actual de la educación física. (p. 4-5)

Amavet (1957), por su parte, en *Apunte para una introducción al estudio de la Educación Física* planteaba que:

Nuestro país tiene hoy necesidad de esa Educación Física Social llevada a cabo, en primer lugar, por profesores que investiguen y que luego actúen como verdaderos conductores sociales. Por eso, por ese hecho nuevo, es que es indispensable su formación universitaria superior; no meros técnicos. (p. 31)

Aunque con concepciones disciplinares diferentes, los dos coincidían en la 'necesidad' de formar profesores en la universidad vinculando tal institución con la investigación y la producción de conocimiento científico, ambos elementos que permitían modificar la situación disciplinar.

Estos proyectos también se encontraban en la agenda de la Asociación de Profesores de Educación Física. En la cuarta conferencia que se realizó en 1956, se afirmó en sus conclusiones.

Que las escuelas de formación de profesores de Educación física deben tener la misma jerarquía que las demás escuelas de formación de profesores y funcionar con el carácter de escuelas universitarias dependientes de las Facultades de Ciencias de la Educación. (Asociación de Profesores de Educación Física, 1956, p.14).

Esta resolución fue recuperada por el profesor Enrique Carlos Romero Brest en el Primer Symposium de Departamentos Universitarios de Educación Física de América Latina que se realizó en la Universidad de Concepción en Chile en 1963, espacio donde los expositores argumentaron sobre el requisito de que la formación se inscriba dentro de las universidades en América Latina.

En el V Congreso Panamericano de Educación Física que tuvo lugar en Buenos Aires en 1970, organizado por las autoridades de la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación (DNEF,DyR), Romero Brest y Amavet volvieron a poner en agenda la temática. Este último con un trabajo titulado La formación universitaria del docente en educación física: la educación física dentro de las humanidades. Además, en la comisión que trabajó sobre la formación de profesores, las presentaciones se orientaron, preponderantemente, hacia los conocimientos necesarios para el ejercicio en los distintos niveles educativos. Se consideró que la formación debería tener tres áreas: formación cultural, formación pedagógica y formación técnica.

Por último, se expuso en la relatoría de tal espacio:

que la misma será realizada en instituciones de igual jerarquía y modalidad que las responsables de la formación de otras áreas.

Con relación a ciclos superiores para graduados: que se establezcan en las universidades. Es ya un deber ineludible la concreción de un programa de estudios tendientes a alcanzar un nivel superior al de profesorado, a través de la profundización o especialización en temas que respondan a necesidades y características nacionales. (Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación, 1970, p. 118)

Por lo expuesto, durante la segunda mitad del siglo XX se comenzaron a materializar aquellos proyectos que buscaban incluir a la formación dentro de las universidades, sumado a que tomó mayor protagonismo, en ese proceso, los discursos que posicionaban a la educación física como parte de la educación. Estas propuestas no se pueden circunscribir a actores concretos, sino que formaron parte de la agenda de la Asociación de Profesores de Educación Física y de los Congresos Panamericanos de Educación Física.

La formación de profesores en educación física en la Universidad Nacional de La Plata

El 6 de junio de 1953, en la Ciudad de Eva Perón (La Plata), se discutió y aprobó, en el Consejo Universitario, la creación de la carrera y el plan de estudios del Profesorado Superior en Educación Física. Como han desarrollado distintos analistas (Villa *et. al.*, 2003), dicha promulgación tiene como antecedente directo la creación de una comisión encargada de evaluar tal posibilidad integrada por el doctor José M. Castillo Morales, el profesor Rodolfo M. Agoglia y el capitán Alejandro J. Amavet. En el devenir de la carrera, la figura de Amavet se convirtió en uno de sus referentes, construyéndose una ‘tradición’ en base a su figura caracterizada por una “educación física humanista” (Villa, 2003). El primer plan de estudios se definió por la selección de asignaturas que se venían dictando en distintas Facultades de la Universidad, advirtiéndose una mayor presencia de las humanidades. Además, durante la segunda mitad del siglo XX fue objeto de modificaciones.

En el año 1970 se reformaron, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, los currículums de distintas carreras, entre las que podemos mencionar: Historia, Letras, Filosofía, Psicología y Educación Física (Finocchio, 2001). Para ello, se conformó una ‘Comisión de reestructuración y planes de estudio’. En el caso de Educación Física, se fundamentaba tales cambios

A los efectos de proponer, no solo profesores e investigadores en los dominios de la educación física, sino también futuros educadores, el plan tendía a asegurar que su formación, además de teórica-práctica específica, fuera completada por aspectos motivadores de experiencias y vivencias que enfrentarían al estudiante con los problemas concretos de la educación en los distintos ciclos de la enseñanza y los de la comunidad en general. (UNLP, 1970, p. 1)

Sumado a todo ello, se buscó con el plan que los egresados tengan una “formación pedagógica básica para todos los profesores de la Facultad” (UNLP, 1970, p. 1). La estructura curricular expresaba una mayor presencia de las asignaturas de las Ciencias de la Educación y una reducción de las materias de los otros departamentos de la Facultad de Humanidades, tendencia que continuará en las sucesivas reformas. Un elemento que aparece en este documento, que nos sirve de antecedente de lo que analizaremos en el plan de 1982 y exterioriza intenciones latentes, es la posibilidad de la apertura de licenciaturas en la disciplina, al expre-

sarse que: “Esta misma realidad configura la provisión de considerar, oportunamente, la apertura de licenciaturas como un ciclo ulterior con orientaciones que abarquen los grandes conjuntos de especialización teórica (humanística-biológica), técnica y práctica” (UNLP, 1970, p. 2). Alejandro Amavet, en el tercer cuaderno de la Educación Física Renovada, difunde la nueva estructura programática afirmando que está permitirá: “(...) preparar, no solo profesores en los dominios de la educación física, sino también futuros investigadores (...)” (Amavet, 1969, p.116. Ambas cuestiones, las prácticas de investigación y la apertura de la licenciatura, fueron un anhelo permanente de la disciplina en la Facultad posibilitándole obtener un estatus ‘científico’, dimensiones que se asociaban a la construcción de la ‘legitimidad académica’ de la Educación Física (Levoratti, 2021).

En 1978 se realizó otra nueva modificación curricular, al igual que en las carreras de Letras y Ciencias de la Educación. El plan se trazaba como objetivos:

Afirmar la carrera del Profesorado en Educación Física, transformándola en una especialidad educativa auténtica equiparable a las especialidades universitarias más definidas y acreditadas.

Asegurar que, además de la preparación específica, los estudiantes de esta carrera adquieran preparación pedagógica y científica que acredite su formación docente y su capacidad de juicio crítico (UNLP, 1978, p. 1).

En este caso, se reafirmaba el vínculo con las Ciencias de la Educación, explicitando:

Procurar mantener proximidad con el Plan del Profesorado en Ciencias de la Educación para lograr una sólida formación pedagógica. (...) Atender a la equilibrada fundamentación anatomofisiológica y psicológica con las especulaciones filosóficas y sociológicas tendientes a la formación del pedagogo en “educación física”. (UNLP, 1978, p.1)

Si lo comparamos con su predecesor, no presentaba grandes mudanzas; se alteraba nuevamente la denominación de materias en los mismos términos que lo hacía la carrera de Ciencias de la Educación. Se reafirmó, en este caso, la concepción del profesor en Educación Física como un pedagogo. Además, las categorías organizadoras de los planes y las temporalidades de las reformas, respondían más a necesidades de la Facultad y a cambios en los debates de las Ciencias de la

Educación, que a disputas o iniciativas impulsadas por los actores de la educación física. Esos elementos son claves para comprender las configuraciones de las propuestas formativas en la UNLP, donde los actores modelaron los planes de estudio dentro de unas determinadas posiciones conceptuales e institucionales. Debemos agregar que la formación en esta institución se fue construyendo como una alteridad a los lineamientos que se fijaban para los Institutos Nacionales de Educación Física (Aisenstein, 1995; Di Paola, 1993), aunque también se evidencian problemáticas que hacían a la agenda del momento, como fue la cuestión de la producción de licenciados y la inscripción de la educación física dentro de las problemáticas educativas más generales.

Lineamientos del acuerdo entre el Gobierno argentino y la República Federal de Alemania que trajo a los expertos de la Escuela de Educación Física de Colonia

En el año 1953, los profesores Enrique Carlos Romero Brest y Hermes Pérez Madrid realizaron una visita a la Escuela de Educación Física de Colonia, en Alemania, donde entablaron vínculos con Carl y Liselott Diem, quienes serán considerados por esta última como uno de los antecedentes de las interacciones que luego se formalizarán en las décadas siguientes (Diem, 1985).

Entre 1961 y 1984, especialistas alemanes realizaron múltiples acciones de capacitación y promoción de las ‘ciencias del deporte’ en la Argentina. La figura de Liselott Diem se la puede erigir como la principal en la prosecución de estas acciones, aunque no fue la única. También se debería nombrar a August Kirsch, Irma Nikolai, Gerhard Hecker, Clemens Menze, Renate Scholtzmethner, Karl-Heinz Dörner, Ulrich Jonath, Werner Vich y Kurt Wilke, quienes dictaron capacitaciones en el país y asesoraron en las reformas de los planes de estudio de la formación docente inicial.

En diciembre de 1971, estando como director de la DNEF, DyR el profesor Hermes Pérez Madrid, se institucionaliza el convenio entre la República Argentina y la República Federal de Alemania a partir de la firma del acuerdo de cooperación entre ambos países, que tenía como objeto “concretar programas para el desarrollo del deporte en la República Argentina” (Resolución N° 486, Ministerio de Relaciones Internacionales, p. 9). Se fijaron tres líneas de acción: primero, la infraestructura deportiva; segundo, el desarrollo del ‘deporte escolar, recreativo y

de alto rendimiento'; y, tercero, la consolidación de la 'medicina del deporte'. Esta agenda se encontraba influenciada por los preparativos para la realización del Mundial de Fútbol de 1978, donde especialistas germanos asesoraron en la construcción de los estadios y en la transferencia de tecnología de telecomunicaciones.

Entre 1971 y 1973 se concretaron capacitaciones, viajes de profesionales argentinos hacia Alemania para recibir formación y el dictado de cursos de docentes germanos en el país. Entre las temáticas tratadas, la formación de los profesores de Educación Física fue objeto de análisis. En febrero de 1973 se sancionó la Resolución 320 del Ministerio de Cultura y Educación, donde se aprobó el informe de la comisión de la que formaron parte especialistas alemanes, autoridades de la DNEF, DyR y de los INEF. En ella se fijó la impronta de transformar en instituciones universitarias a los INEF. Ahora bien, ese año, como consecuencia de los cambios en el poder ejecutivo, el convenio de entendimiento fue suspendido. Recién en 1977, durante el Gobierno de facto cívico-militar autodenominado 'Proceso de Reorganización Nacional', los funcionarios locales buscaron reactivarlo. El Prof. Héctor Barovero, a cargo de la DNEF, DyR, y el Prof. Alberto Dallo, Secretario de Deportes de la Nación, realizan un viaje con el objeto de conseguir 'asistencia técnica' para la reforma de la formación. En esa línea, Liselott Diem junto a Gerhard Hecker y a Clemens Menze, asesoraron en la construcción del plan de estudio aprobado por Resolución 926 de 1980 (Beer, 2014). El informe final de esta comisión conjunta fue aprobado por Resolución Ministerial N° 560 del año 1979. En él se establecía la necesidad de modificar el plan de estudio de la formación docente de los profesores de Educación Física. Entre las sugerencias estaban la incorporación de la asignatura Investigación y la exigencia de realizar una tesis para orientar la disciplina hacia la pesquisa. En el mismo informe se dejó expresada la necesidad

de la reestructuración del plan de estudios del Profesorado de Educación Física e Implantación en los mismos de los estudios de posgrado para el otorgamiento de licenciaturas (...), sumado a la generación de las condiciones para la realización de posgrado en educación física y los deportes. (Resolución ministerial N° 560, 1979, p. 3-4)

Este proyecto que incentivó la DNEF, DyR, no solo implicaba que los Institutos Nacionales reestructuraran su formación, sino que también se buscó que en las universidades se puedan realizar estudios de posgrado, siendo la primera ins-

tancia la creación de las licenciaturas. Clemens Menze mantuvo reuniones con las autoridades de la Universidad Nacional de Cuyo, en Mendoza, y de la UNLP, siendo en este último caso donde el proyecto logró formalizarse, aunque no se completó su implementación. En el apartado que sigue, nos dedicaremos a presentar el proceso de aprobación del plan de estudios de 1982 de la UNLP.

El plan de estudios del año 1982 de la UNLP

La propuesta que profundizamos a continuación corresponde al currículum del Profesorado y Licenciatura en Educación Física aplicado en la UNLP a partir del año 1982. Lo primero que tenemos que plantear es que la implementación de esta propuesta se interrumpió en 1984 con la recuperación de la democracia y la normalización de la Universidad. Como veremos, además de los deseos institucionales de abrir esta nueva titulación, los funcionarios de la DNEF, DyR tuvieron un rol activo en la movilización y canalización de este proyecto.

En 1979, el profesor Ernesto Rogg, ‘jefe’ del Departamento de Educación Física de la UNLP, iniciaba las solicitudes de modificación curricular argumentando sobre la misión de la Universidad en materia de formar ‘profesionales’ y, en particular, en la ‘educación física’. También hacía referencia en los considerandos a los acuerdos que se habían arribado en el V Congreso Panamericano de Educación Física realizado en Buenos Aires en 1970 y a los resultados de la asistencia técnica efectuada por los representantes de la Escuela de Educación Física de Colonia, Alemania, en el país. Ante eso planteaba que “la titulación aquí sugerida destacará y resolverá definitivamente la jerarquía de la carrera universitaria de nuestra Facultad, frente a otras que se desenvuelven en el país con distintas categorías y niveles, atento a la proliferación de instituciones formadoras” (UNLP, 1979, p. 2).

En estas primeras páginas del expediente ya se muestra que la apertura de la carrera de licenciatura no puede ser interpretada solamente como una necesidad de producir investigación, sino también aparece una búsqueda de posicionar al Departamento de Educación Física de la UNLP en la disciplina, identificándose esta nueva titulación como un elemento de distinción. También se exhibían en los argumentos del por entonces ‘jefe de Departamento’ la necesidad de equiparar la carrera al resto de las que se dictaban en la Facultad, posibilidad que se visibi-

lizaba a partir de la creación de la Licenciatura, lo cual implicaba incorporar las prácticas de investigación.

Un elemento que hay que mencionar es que, aunque define como ‘científico-humanística’ la línea de la carrera en la Facultad, presentaba al ‘campo’ de la educación física con una amplitud “que exhibe el campo investigativo de la educación física, abarcando áreas de la pedagogía, de la biología, de la psico-sociología y las propias del deporte, de la rehabilitación física y de la educación especial” (UNLP, 1979, p. 5). También buscó colocar a los profesores de Educación Física como aquellos actores sociales que podrán asesorar sobre el deporte con fundamento científico. Dimensión que aparecía organizando la propuesta curricular de los INEF desde ese mismo año.

En una nota elevada por Rogg al decano de la Facultad, Exequiel César Ortega, consideraba como positiva la reforma de los planes de los INEF, enfatizando que estos incluían “... significativos contenidos humanísticos en el plan”, dimensión que expresaba dentro de su argumento, que

(...) el profesorado en Educación física de nuestra Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación ha sido previsor señalando las alternativas inconvenientes que, desde la óptica pedagógica, pueden instalarse si se descuida este aspecto fundamental en la formación de docentes en la disciplina Educación Física. (UNLP, 1979, p. 14)

Esta consideración le servía para “(...) ratificar la correcta estructura del Profesorado en Educación Física de la Facultad y, entendemos, alienta a su vez la iniciativa de la creación de una Licenciatura como este Departamento propusiera al señor decano” (UNLP, 1979, p. 14). Para legitimar su propuesta, Rogg se respaldó en los cambios producidos en los INEF y en la figura institucional de la DNEF, DyR, pero también consideró que ese proceso que se estaba gestando a escala nacional recuperaba, en parte, los lineamientos conceptuales que caracterizaban a la formación en educación física en la UNLP.

Se puede agregar a ello que Rogg, además, estaba movilizado por reafirmar, en alguna medida, el lugar de la institución dentro de la educación física. En ese sentido, es revelador un párrafo donde alegaba que tenía conocimiento del proyecto de la DNEF, DyR de promover los estudios de licenciatura en el país y expresaba que:

Sería de lamentar que una de las primeras carreras universitarias en ‘educación física’ creada en el área de Latinoamérica se viera superada en sus aspiraciones de promover su licenciatura por el empuje de otros países o instituciones argentinas que ya están en la iniciativa, no obstante carecer de los antecedentes, antigüedad, experiencia y proyecciones que ofrece la nuestra. (UNLP, 1979, p. 2)

Durante el año 1980, el proyecto no registró avances, pero en junio de 1981 Rogg presenta nuevamente una nota al decano, donde relata las acciones realizadas para viabilizar el plan de la licenciatura y los inconvenientes que se fueron sucediendo. En esta exposición tomó mayor notoriedad la participación de especialistas de la Escuela de Educación Física de Colonia, expresándose en una reorientación conceptual hacia las ‘ciencias del deporte’, y en la puesta a disposición de docentes de la institución alemana para el dictado de los cursos. Eso quedó registrado en la bitácora del convenio entre Alemania y Argentina, entre el 24 de agosto y el 5 de septiembre, con el “Prof. Dr. G. Hecker (*Beratung Sportpädagogik / Sportdidaktik / Postgraduierten / Studiengänge*) in La Plata” (Consultoría de Pedagogía del Deporte / Enseñanza Deporte - Estudios de posgrado) en La Plata.

En esa dirección se suman al expediente fojas bajo el título “Recomendaciones para la instalación de Licenciaturas de Educación Física y Deportes en las universidades argentinas, especialmente en La Plata”, firmadas por el Dr. Gerhard Hercker y el Prof. Ernesto Rogg. En este documento, se exteriorizaba que la conducción del deporte tiene que partir de metas prefijadas que “(...) deben ser fundamentadas científicamente, condición que plantea el indispensable desarrollo de las ciencias del deporte” (UNLP, 1981, p. 2). Se expresó que esto se logrará, como en otros países de la región (Brasil y Venezuela), por medio de “(...) la creación de instituciones de investigación, así como cursos de grado académico” (UNLP, 1981, p. 2).

Luego de este asesoramiento, se realizó una nueva propuesta curricular de la licenciatura que fue la que finalmente se aprobó. En ella se extendía la duración de la carrera de profesor a cinco años, es decir, la misma duración que tendría la licenciatura, planteándose que ello era necesario para asimilarla al resto de las carreras dictadas en la Facultad. Se planteó la incorporación de contenidos ‘biológicos y didácticos’. Esta incorporación del área biológica era ‘novedosa’, teniendo en cuenta la ‘tradicional’ de la institución en la materia que se presentó ante-

riormente. Esta licenciatura era considerada en dicho momento como posgrado. Asimismo, el profesorado era concebido como “un título docente y facultad para la enseñanza de la asignatura Educación Física en todos los niveles y variantes del sistema educativo” (UNLP, 1981, p. 20). Esta perspectiva suprimía de la formación de profesor todas las asignaturas vinculadas a las prácticas de la investigación, dado que eran reservadas para la licenciatura. En el plan aprobado se incluyeron nuevas cátedras dentro del Departamento de Educación Física. Para el profesorado se nombraban: Didáctica de la Enseñanza Preprimaria y Primaria, Fisiología Aplicada y Traumatología Deportiva, Educación Sanitaria y Emergencias Aplicadas, Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza en Educación Física y Gimnástica V. Además, en la licenciatura se abriría: Seminario de Investigación, Kinesiología del Educando Especial y Psicología del deporte.

De la comparación de ambos planes, se advierte que el contenido ligado a la investigación se concentró en el trayecto de la licenciatura. Las materias específicas para los futuros licenciados eran: Lógica y Metodología de la Investigación Educativa, Estadística Aplicada a la Educación, Seminario de Investigación en Educación Física I y II.

Al graficar esta distinción en los programas de las materias que eran para las dos carreras, también se presentó esta diferenciación. En el eje “Atletismo” de la materia Gimnástica I del año 1983, se observa claramente esta separación.

“Trabajo prácticos a cumplimentar por los alumnos del profesorado: (...)

- a) Carrera de velocidad con partida baja;
- b) Salto en longitud: técnica “suspendida”;
- c) Salto en altura: técnica barrel-rol;
- d) Lanzamiento de la bala. Técnica O’Brien;
- e) Fiscalización de torneos atléticos, nivel primario” (UNLP, 1983, p. 5).

En cambio, a los alumnos de la licenciatura se les exigía:

- a) Asistencia y participación en las clases indicadas por la Escuela;
- b) Determinación de la longitud media del paso en carreras de distintas velocidades;

- c) Realizar una lámina, apaisada y en escala, de una de las disciplinas desarrolladas por el programa, demostrativa del movimiento secuenciado;
- d) Llevar hemeroteca del atletismo;
- e) Confección de fichas bibliográficas de libros específicos. (UNLP, 1983, p. 5).

Las instancias de evaluación son expresivas de las rupturas que se trazaron entre el profesorado, donde los dominios corporales de lo técnico-deportivo eran preponderantes y, la licenciatura, vinculada al análisis de las técnicas y de las producciones bibliográficas en la materia. Cerrando el apartado, es oportuno mencionar la paulatina orientación del plan de estudio hacia los saberes de las ciencias del deporte'' y el 'entrenamiento deportivo', cuestión que encuentra sentido en los diferentes grupos y actores que se fueron consolidando en los debates sobre la formación, tanto en el nivel institucional como en las agencias estatales participantes.

A modo de cierre

El presente trabajo buscó dar cuenta de los procesos que conformaron las condiciones de posibilidad para que, en el año 1982, se aprobara la Licenciatura en Educación Física en la UNLP, siendo la primera en su tipo en el país. Como se mostró, aunque el estudio está focalizado en una institución, este proceso es expresivo de una compleja trama que articula la agenda disciplinar en el nivel nacional y regional, convenios transnacionales de desarrollo de las 'ciencias del deporte', el proyecto político para el deporte y la educación física de los funcionarios de la dictadura cívico-militar, sumado a las aspiraciones y propuestas de los actores inscriptos en la institución universitaria. En decir, lo que se materializó en la UNLP evidencia una trama compleja, que informa los sentidos que se pusieron en juego en el currículo. La estructura programática inicialmente recuperó los lineamientos conceptuales que se venía implementando en la UNLP, pero a partir de que tomaron mayor relevancia los asesoramientos y modos de intervención de los especialistas alemanes se incrementaron los contenidos ligados a las 'ciencias del deporte', el entrenamiento deportivo, la rehabilitación y las prácticas de investigación. Además, en la construcción del perfil del licenciado, se enfatizaron los conocimientos analíticos sobre los diferentes deportes, las técnicas y los procesos de evaluación, suprimiendo las evaluaciones 'prácticas-corporales' que eran reservadas para los estudiantes del profesorado.

Este estudio, sobre las instancias de concreción curricular del plan de licenciatura, abren un espectro para futuras indagaciones que den cuenta de los procesos de apropiación que realizaron los docentes y estudiantes sobre esta propuesta formativa.

Referencias bibliográficas

- Aisentein, Á. (1995). *Currículum presente. Ciencia ausente. El modelo didáctico de la Educación Física: entre la escuela y la formación docente*. Miño y Dávila.
- Amavet, A. (1957). *Apuntes para una introducción al estudio de la Educación Física. Memoria Académica*. Memoria Académica. UNLP. FAHCE. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.126/pm.126.pdf> FaHCE
- Amavet, A. (1969). *Cuaderno de Educación Física Renovada 3*. UNLP. FaHCE.
- Asociación de Profesores de Educación Física. (1956). Cuarta Conferencia de Profesores de Educación Física. Buenos Aires.
- Beer, D. (2014). *La configuración de las tradiciones del Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires y su resignificación en el contexto de la última Dictadura Militar*. [Tesis de doctorado, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales].
- Diem, L. (1985). *Sportförderung in Argentinien*. Richarz.
- Di Paolo, A. (1993). *Historia de la creación del Profesorado Universitario en Educación Física*. De la Campana.
- Finocchio, S. (2001). *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: Documentos y notas para su historia*. Ediciones al Margen- UNLP.
- Gonzales de Álvarez, M. L. (2012). *Instituto de educación física de la UNT. Primeros tiempos de la formación de profesores en la Universidad (1953/1959)*. Mimeo.
- Levoratti, A. (2021). Entre el “patio” y el “paper”. Un análisis sobre las propuestas curriculares para la formación de profesores de Educación Física, Argentina (1970-1989). *Educar em Revista*, (37), 1-219. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77062>
- Levoratti, A. y Scharagrodsky, P. (2021), Notas para una historia de las instituciones argentinas de formación de docentes en Educación Física durante el siglo XX. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries)*, 12(35), 92-110.
- Resolución N° 486 de 1971. Ministerio de Relaciones Internacionales. Argentina.
- Resolución ministerial N° 560 de 1979. Argentina.
- Romero Brest, E. C. (1960). La Educación Física en la Universidad. *Humanidades*, (13), 253-267.
- UNLP (1970). Plan de Estudio. Profesorado en Educación Física. Universidad Nacional de La Plata.
- UNLP (1978). Plan de Estudio. Profesorado en Educación Física. Universidad Nacional de La Plata.
- UNLP (1979). Expediente N° 500-28600, 31 de agosto de 1979. Solicita la Implantación

- de la Licenciatura en Educación Física. Universidad Nacional de La Plata.
- UNLP (1981). Expediente N° 500-32370, 16 de junio de 1981. Eleva propuesta de modificación del plan de estudios. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.
- UNLP. (1983). Programa Gimnástica 1. Universidad Nacional de La Plata.
- Villa, A. (2003). La tradición humanista en la formación de profesores/as (Amavet y el caso del Profesorado en Educación Física. UNLP). *Revista Digital efdeportes.com*, (56).

Integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en educación superior: tensiones entre políticas regionales y globales

Integration of the Sustainable Development Goals in Higher Education: Tensions between Regional and Global Policies

Paola Bonavitta*

Andrea Benavídez**

Resumen: Este trabajo brinda resultados parciales de un proyecto marco realizado por la Red 'Los objetivos de desarrollo sostenible en el aula: género, educación de calidad, reducción de las desigualdades' del Programa Redes-3ce de Investigación en Docencia Universitaria 2020-2021, de la Universidad de Alicante, España. El trabajo indaga sobre la percepción del estudiantado en relación con la integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS) 4, 5 y 10 a través de prácticas pedagógicas áulicas. Aquí exponemos lo relevado en tres asignaturas: Sociología de la Educación, Epistemología de las Ciencias Sociales y Filosofía II de la Universidad Provincial de Córdoba y la Universidad Nacional de San Juan, respectivamente. Se recurrió a un diseño experimental que concreta mediciones antes y después del cursado de las materias mencionadas a partir de un pretest y posttest que dieron cuenta sobre la vinculación entre el estudiantado y los ODS. En este trabajo se exponen resultados parciales y se reflexiona, desde una lectura crítica y feminista, sobre autonomía y educación superior en la región.

Palabras clave: ODS, educación, pedagogía feminista, perspectiva crítica.

Abstract: This paper provides partial results of a framework project carried out by the Network "The Sustainable Development Goals in the classroom: gender, quality education, reduction of inequalities" of the Networks-3ce Program for Research in University Teaching 2020-2021, of the University of Alicante. The work investigates the perception of students in relation to the integration of Sustainable Development Goals 4, 5 and 10 through classroom pedagogical practices. Here we present the findings in three subjects: Sociology of Education, Epistemology of Social Sciences and Philosophy II of the Provincial University of Córdoba and the National University of San Juan, respectively. We resorted to an experimental design, taking measurements before and after the course of the students of the mentioned subjects from a pretest and posttest that showed the link between the students and the SDGs. This paper presents partial results and reflects from a critical and feminist reading on autonomy and higher education in the region.

Keywords: SDGs, education, feminist pedagogy, critical perspective.

Recibido:
07/06/2022
Aceptado:
03/10/2022



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

* Doctora en Estudios Sociales de América Latina.

Investigadora en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina.

paola.bonavitta@gmail.com

** Doctora en Estudios Literarios. Universidad de Alicante. España

Docente. Universidad Nacional de San Juan. Argentina

andreabenavidez@unsj-cuim.edu.ar

Introducción

Este artículo surge como resultado del trabajo compartido de las autoras en el marco de la Red ‘Los objetivos de desarrollo sostenible en el aula: género, educación de calidad, reducción de las desigualdades’ del Programa Redes-3ce de Investigación en Docencia Universitaria 2020-2021, de la Universidad de Alicante, España. Dicho programa focaliza en integrar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), propuestos en el año 2015 por las Naciones Unidas, a la docencia universitaria. En este sentido, el Objetivo 4 promulga: garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos; el Objetivo 5: lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas; y, finalmente, el Objetivo 10 apunta a: reducir la desigualdad en y entre los países. Las metas de los ODS 4, 5 y 10, desde el ámbito educativo y desde una perspectiva feminista, se vuelven también aspiraciones concretas si pretendemos contribuir con acciones pedagógicas a la educación para evitar situaciones de violencia y desigualdades de género. Como antecedentes de trabajos anteriores, hemos participado de investigaciones y publicado trabajos en conjunto con la Red de Estudio de Diferenciales de Género de la Universidad de Alicante¹.

Este artículo analiza la integración de ODS en las currículas de las asignaturas Sociología de la Educación, de la licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC); y de Epistemología de las Ciencias Sociales, de la licenciatura en Trabajo Social, y Filosofía II, de la licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de San Juan. Se aplicó una secuencia de pre y postest que fue completado por las y los estudiantes de dichas materias en ambas universidades. La intención fue ver cómo se vinculaba el estudiantado con los ODS antes y después de ser aplicados en el cursado, y también reconocer sus percepciones y miradas. Para ello, nos posicionamos desde una perspectiva feminista, descolonial, situada e interseccional que nos permite contextualizar en nuestro territorio-universidad la implementación de los ODS.

[1] En la misma línea, hemos venido indagando sobre desigualdades de género en la educación superior y, en los últimos años, el foco se ha puesto en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, 5 y 10 propuestos en el año 2015 por las Naciones Unidas (Benavidez, A. A., Diez, V. G., y Pirán, F. B., 2021), (Bonavitta, P., Maritano, O., Schnell, R., Gastiazoro, M. E., Coseani, D., Johnson, C., y Scarpino, P., 2021), (Galoviche, V., Bonavitta, P., y Benavidez, A. A., 2020). Estos trabajos compartidos, así como la vinculación a redes de alcance regional o internacional, nos han permitido conocer estrategias, recursos pedagógicos y resultados de los trabajos realizados en universidades de diversos lugares.

Asimismo, hemos realizado estrategias de integración de ODS a la planificación de asignaturas. Algunas preguntas giran en torno a si las y los estudiantes reconocen estos Objetivos y si los adoptan como propios. También pensamos: ¿son estos objetivos desarrollistas aplicables a nuestro Sur? ¿Qué aportes podemos brindar sobre ellos desde los feminismos descoloniales? ¿Qué sucede con la ausencia de una mirada interseccional en los ODS?

Objetivos de Desarrollo Sostenible como una política global

El sistema de indicadores de equidad de género para las instituciones de Educación Superior permite crear una intermediación entre las políticas globales, los planes de gobierno y las políticas educativas, con el fin de asegurar la eliminación de todo tipo de discriminación y segregación. Al mismo tiempo, facilita generar acciones que apunten a la transversalización de la perspectiva de género al interior del campo educativo. Desde la Plataforma de Beijing (1995) se plantearon algunas de las acciones estratégicas para asegurar la equidad de género en la educación, relacionadas con: la eliminación del analfabetismo entre las mujeres; el aumento del acceso a la formación profesional, la ciencia, la tecnología y la educación permanente; la generación de sistemas de educación y capacitación no discriminatorios; la asignación de recursos suficientes para las reformas de la educación y la vigilancia permanente de la aplicación de esas reformas; la promoción de la educación y la capacitación permanente de las niñas y las mujeres; entre otras acciones (ONU Mujeres, 1995).

En tanto, desde la Red de Australia, Nueva Zelanda y el Pacífico de la Red de Soluciones de Desarrollo Sostenible (SDSN Australia/Pacific, 2017) se plantean algunas razones a tener en cuenta frente a la importancia de la vinculación de las universidades con el trabajo de implementación e incidencia de los ODS. En la Agenda 2030 de las Naciones Unidas se plantearon 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que resultan una política global de acciones para la sostenibilidad, la desigualdad, la violencia, acceso a la educación, etc. Aquí abordamos los ODS que se relacionan con Educación (ODS 4), Igualdad de Género (ODS 5) y Reducción de las Desigualdades (ODS 10). En el marco de esta investigación, las planificaciones de las cátedras con las que trabajamos han integrado contenidos específicos con dimensiones de los ODS seleccionados.

El ODS 4 expone la importancia de garantizar una educación de calidad. En los contextos globales, la calidad como concepto es discutible en tanto conecta educación y mercados. El contexto de revisión crítica sobre la reforma universitaria ha convocado a confirmar las desigualdades que imperan en el acceso a la universidad pública. En las recomendaciones de la III Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) en 2018 están presentes algunas sugerencias y lineamientos en cuanto a la implementación de los ODS como continuidad de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y, en ese sentido, se compromete con una función de la universidad que piensa críticamente al desarrollo y concientiza sobre la consecución de los objetivos previstos en la agenda 2030. Asimismo, se expresan dos modelos de universidad que coexisten: el (neo)liberal y el modelo de la educación superior como bien público y social (Rovelli, 2018). Esas dos formas de gestionar el conocimiento también se visibilizan en las concepciones de calidad que se sostienen. Las recomendaciones de la CRES 2018 alientan a fomentar educación universitaria de calidad capaz de albergar estrategias de internacionalización transversales que promuevan modelos de desarrollo centrados en el buen vivir.

El ODS 5 insta a alcanzar la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres y niñas. Las investigaciones muestran que es escasa la incorporación de este objetivo en la educación universitaria (Merma-Molina, Gavilán-Martín, Hernández-Amorós, 2021). De manera coincidente, las acciones en las universidades por la igualdad de género e inclusión de las diversidades comprenden un proceso de luchas por derechos y reivindicaciones que atraviesan la trama social, cultural y académica. En los diseños pedagógicos que abordan estas temáticas en el nivel de contenido conceptual o de contenidos prácticos, resulta cooperante apelar a una política global, en tanto abre instancias de complementación o discusiones que estimulan el pensamiento crítico. El ODS 5 en la docencia tiene preeminencia en relación con confrontar los estereotipos de género presentes en el conocimiento, en especial, en la producción académica. La relación entre educación superior e investigación está ligada, sobre todo, en el contexto de las prácticas áulicas. Ese acercamiento próximo y mediado por transformaciones de aprendizaje reclama la erradicación de sesgos de género en favor de avanzar en condiciones de justicia epistemológica y división sexual del conocimiento. Algunos de los sesgos de género en la investigación se relacionan con la elección de los temas, ya que las líneas de financiamiento de agencias tienen marcas patriarcales en sus conformaciones de intereses. Otro sesgo es atravesado por las tensiones entre las lógicas de la diferencia y las de la igualdad en relación con estereotipos de género, ade-

más de la construcción no binaria presente en el conocimiento (Díaz, 2017; Limic, 2015).

Finalmente, el ODS 10 refiere a la reducción de las desigualdades. La política universitaria como política pública se configura de acuerdo a marcas de época que reflejan los límites de las políticas nacionales e internacionales. Las universidades, en tanto singularidades, se encuentran tensadas entre las lógicas de autonomía y regulación en “la producción, distribución y preservación del conocimiento” (Chiroleu *et al.*, 2016, p. 25). Además, los compromisos para erradicar las diferencias sociales refieren a diversos aspectos, entre ellos, la creación de universidades nacionales que han favorecido el acceso a la educación superior de sectores desfavorecidos y que cuentan con apoyos económicos acotados destinados a menguar las desigualdades estructurales que condicionan la permanencia y el acceso a los ámbitos universitarios. También, la dimensión de universidad y territorio se encuentra marcada por un devenir institucional que, en consonancia con políticas estructurales, relaciona diversas formas de comprender la extensión crítica (Marquina y Chiroleu, 2015; Tommasino y Cano, 2017) como respuesta a la reducción de desigualdades locales y regionales (CRES, 2018). La interculturalidad en la educación superior, como desafío permanente, demanda visibilizar las condiciones étnicas de comunidades cuyos derechos al acceso a la educación confrontan con las declaraciones de derechos humanos (Mato, 2019). Como sociedad privilegiada de conocimiento, la comunidad académica asume los desafíos culturales de ampliación de derechos donde el enfoque interseccional produce análisis críticos. En ese sentido, la complejidad que atraviesa a la educación universitaria requiere esfuerzos sostenidos y cooperativos para que la lógica de inclusión/exclusión contemple los factores de desplazamiento y contribuya a minimizar el desgranamiento y abandono por parte de estudiantes de la enseñanza universitaria.

Lecturas críticas en torno a los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Las preocupaciones sobre la cooperación entre las universidades argentinas y las políticas de los ODS tienen algunos antecedentes (Solans, 2021; Monfasani, 2018). No obstante, las actividades curriculares de la educación superior abren un espacio oportuno para influir, de manera reflexiva, sobre los alcances y limitaciones de las políticas globales. Esto permite poner al estudiantado frente a desafíos que resultan complejos. Aprovechar oportunidades para fortalecer el pensamiento

crítico y las acciones de transformación social. Aunque los lineamientos generales de integración de ODS a las universidades son notables, la inserción específica puede resultar compleja por varias razones. Entre ellas, es importante referir que la vinculación entre contenidos específicos y los ODS 4, 5 y 10 depende del tipo de universidad, de la naturaleza de las asignaturas, de los intereses específicos del estudiantado, de la cultura universitaria, también de quién ejerce la docencia y la gestión académica. A continuación, explicaremos dos de las grandes críticas que circulan en torno a los ODS y la educación entendida en sentido amplio:

1) Autonomía pedagógica en ámbitos universitarios

Los contextos de la educación superior argentina son complejos y están atravesados por múltiples factores. En gran medida, las políticas globales intervienen en la forma de hacer universidad. A partir de la intervencionalización e internacionalización creciente de las universidades, surgen temas y problemas que unen agendas académicas, pero que, a su vez, emergen como continuidad de procesos globales presentes en la educación universitaria. En este sentido, las acciones de CONEAU² vienen dando indicadores que organizan las agendas de contenidos de las carreras universitarias. En los mismos marcos de políticas educativas regionales, las tendencias muestran la importancia de los vínculos en red e instan a participar de ellos con estrategias. En relación con la CRES celebrada en 2018, Laura Rovelli (2018) analiza instrumentos que han dado lineamientos comunes a partir de la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO 1998-2009 y la Conferencia Regional de Educación Superior de La Habana 1996, en búsqueda de consolidación de intereses que puedan dar definiciones específicas sobre la educación superior como bien común y acompañar las instancias en que la educación superior se convierte en bien público. Las declaraciones existentes son múltiples en relación con la incidencia de los años 90, donde el rol del Estado se presentaba como garante en función de su responsabilidad financiera, pero también en tanto organismo legitimador de derechos no solo universales y humanos sino también sociales. Las políticas de internacionalización motivan la movilidad académica de estudiantes y docentes que puedan homologar, en cierto punto,

[2] La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) es un organismo descentralizado que funciona en jurisdicción del Ministerio de Educación de la Nación. Su misión institucional es asegurar y mejorar la calidad de las carreras e instituciones universitarias que operan en el sistema universitario argentino por medio de actividades de evaluación y acreditación de la calidad de la educación universitaria.

los conocimientos que atraviesan a las regiones³. En consonancia con estos perfiles, es que las prácticas pedagógicas áulicas son también cajas de resonancia de acciones impulsadas por lineamientos estructurales de educación universitaria.

Los Objetivos del Desarrollo del Milenio (ODM), que luego se han convertido en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, cuentan con aceptación relativa. Las condiciones que favorecen la autonomía de la educación superior y su gestión están atravesadas por tensiones en relación con financiamientos internos y regionales. El desarrollo como modelo de transformación social interpela las relaciones entre ODS y educación superior. Las críticas -sobre todo económicas- indican que, “el propio concepto de ‘desarrollo’, incluso en su versión sostenible, lleva implícito el crecimiento económico como una de sus componentes esenciales” (Hidalgo-Capitán *et al.*, 2019). A su vez, los análisis críticos apuntan al desarrollismo por la forma que vincula la dependencia (Fornet-Betancourt, 2010) y mencionan a los ODS: “El modelo de mal desarrollo insostenible implícito en los ODS no garantiza el aumento del bienestar de la población mundial, pero sí el enriquecimiento de las empresas transnacionales que operan a nivel global” (Hidalgo-Capitán *et al.*, 2019). Frente a esto, las instancias de autonomía universitaria focalizan en idearios ligados a intereses de grupos que, en nuestras universidades, se ven atravesados por lógicas múltiples de políticas públicas. Los financiamientos de instituciones académicas dependen mayoritariamente de fondos públicos en los que los enfoques sobre desarrollo tienen tensiones, dado que “tras largos años de implantar un modelo desarrollista en algunos países de América del Sur y favorecidos por los altos precios del petróleo, no fue suficiente para sentar bases de un nuevo cambio que garantice una mejor calidad de vida” (Lalama y Lalama, 2019, p. 23).

Por otra parte, al analizar la aplicación de los ODS, abundan críticas como “el vocabulario extraordinariamente débil, vago e impreciso con el que se han redactado deliberadamente objetivos y metas, facilitando así su incumplimiento” (Gil, 2018, p. 113). Las inconsistencias de lineamientos internacionales ya que “parece contradictorio el hecho de que numerosos países suscriban los ODS y afirman trabajar para su cumplimiento, cuando se niegan a firmar importantes tratados internacionales que están contenidos en la Agenda 2030” (Gil, 2018, p. 114).

[3] Algunas muestras de ello son el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), Grupo Montevideo (AUGM), la Asociación de Universidades Amazónicas (UNAMAZ), la Asociación de Universidades e Institutos de Investigación del Caribe (UNICA), Espacio Común del Conocimiento y Educación Superior en América Latina y el Caribe (ENLACES) (Rovelli, 2018).

Frente a políticas sociales y educativas específicas emergentes de los contextos, las respuestas de vinculación entre universidades y sociedad convocan a que las políticas públicas sean ejecutadas de manera entrelazada. La Agenda 2030 impulsa a los gobiernos actuales a dar avances a través de las políticas públicas específicas de educación, ciencia y tecnología, las cuales hacen visible la confluencia de planificación y administración.

2) Desigualdades económicas situadas y la centralidad desarrollista

Los ODS abordan la desigualdad desde una mirada puesta en los ingresos: se incorpora la categoría de desarrollo económico como solución estructural a la problemática de la desigualdad, lo cual invisibiliza que es, en general, el afán de desarrollo económico propio del sistema capitalista el que lleva a la pobreza. Otra dimensión del desarrollo no considerada por los ODS es la que realiza el enfoque de capacidades y libertades (Sen, 1993), el cual plantea la ampliación de las opciones vitales de las personas. Desde el concepto de capacidades, Amartya Sen analiza problemas sociales que afectan el bienestar humano, como la desigualdad, la pobreza, la calidad de vida, la ausencia de desarrollo humano y la injusticia social, lo que contribuye a evaluar los alcances y límites de una sociedad verdaderamente libre. Sen no se pregunta por el grado de satisfacción de las personas o por la cantidad de recursos con que cuentan en sus vidas, sino por lo que estas personas son capaces de hacer o ser realmente. Este es un giro significativo para pensar la sociedad, pues establece diferencias relevantes sobre las distintas demandas que deben considerar las instituciones en el interior de la sociedad para mejorar la calidad de vida de sus miembros (Urquijo Angarita, 2014).

Los críticos de los ODS señalan que el problema radica en el concepto de desarrollo empleado que podría ser muy inclusivo, pero no lo es. Adolece de “un reduccionismo progresivo que termina equiparando desarrollo con expansión mercantil” (Pérez Orozco, Paiewonski y García Domínguez, 2008, p. 22). Asimismo, en relación con las desigualdades, deja de lado el concepto de feminización de la pobreza y las mayores dificultades a las que se ven sometidas las mujeres en el sistema capitalista para el acceso a bienes y servicios, a la vez que tampoco se aborda la categoría de interseccionalidad, por lo que se concibe a las mujeres como constituyendo un sujeto universal, sin focalizar en las diferencias y particularidades que se dan cuando consideramos la raza, la clase, la sexualidad, la identidad de género, las discapacidades, la edad o nivel educativo. A su vez,

la perspectiva de interseccionalidad (Viveros Vigoya, 2016) nos interpela para abordar las desigualdades creadas por dinámicas excluyentes. Es decir, nuestras acciones y propuestas requieren articular distintas condiciones desde una mirada situada con el objetivo de sostener universidades más inclusivas.

Por otra parte, en la construcción de los ODS se emplea la teocracia mercantil, a partir de la cual el bienestar es consumo creciente y sin límite en el mercado, dejando de lado el debate sobre a qué llamar buen vivir y quiénes pueden acceder a ello. Se propone fomentar la inversión extranjera como una solución, desconociendo que la intromisión de organismos de financiamiento internacional en la historia de América Latina no ha hecho más que endeudar las economías a costa de compromisos que solo perjudican el buen vivir de las comunidades locales (Grondona, 2016).

Aproximaciones metodológicas

La investigación ha sido parte de un estudio mayor que cuenta con más de 10 universidades miembros, tanto europeas como sudamericanas (Merma-Molina *et al.*, 2021). En este trabajo, el foco está puesto en dos universidades argentinas: la Universidad Nacional de San Juan y la Universidad Provincial de Córdoba. La primera cuenta actualmente con 15.509 estudiantes y, la segunda, con 15.158. Hemos seleccionado ambas por ser los espacios de trabajo de las autoras, por ser instituciones públicas y también por la proximidad en cantidad de asistentes. Indagamos en estudiantes de la asignatura Sociología de la Educación, de la licenciatura en Psicopedagogía (UPC); y en Epistemología de las Ciencias Sociales, de la licenciatura en Trabajo Social, y Filosofía II de la licenciatura en Enfermería de la UNSJ. Hemos implementado un diseño con un grupo experimental y concreto: mediciones antes y después del cursado en las materias mencionadas durante el ciclo lectivo 2021.

El proyecto marco contó con cuatro fases de desarrollo. Durante la primera, se han realizado actividades de coordinación de acciones del profesorado de la Red, ajustes del diseño de las asignaturas para la integración de los ODS y dictado de cursos de formación para el profesorado. Durante la segunda fase se diseñaron los instrumentos de recolección de datos, tanto el pretest, que constó de un cuestionario para evaluar las experiencias de integración de los ODS y el conocimiento del estudiantado en la temática, como el postest, un cuestionario para evaluar

la experiencia de integración, y se aplicaron ambos. En la tercera fase se analizaron los datos y concretaron instancias de comunicación en Jornadas Científicas. Durante la cuarta y última fase, el objetivo fue la publicación de resultados.

Tanto en UPC como en UNSJ, hemos trabajado con la metodología cuantitativa para reconocer las percepciones estudiantiles en torno a la integración de los ODS. En cada una de las universidades aplicamos dos cuestionarios virtuales a una muestra de 255 estudiantes. Las encuestas fueron de tipo descriptivo, y la primera fue completada al iniciar el cursado de las materias y, la segunda, al finalizar. Las preguntas giraron en torno al conocimiento y percepción de los ODS 4, 5 y 10 y su implementación o no en las trayectorias académicas universitarias, así como la experiencia sobre su integración.

La aplicación de los cuestionarios se realizó en dos momentos: el primero fue al inicio del cursado, previo a todo tipo de contacto con la materia y las docentes, es decir, sin haber abordado los ODS en el contexto del aula. El segundo momento fue al finalizar la asignatura, tras haber profundizado y discutido en el aula sobre los ODS y su importancia.

En relación con cómo se integraron los ODS a lo largo de la asignatura y de las labores docentes universitarias, contábamos con cinco posibilidades al momento de iniciar el cursado: 1) mediante actividades específicas en las materias que dictamos; 2) en algunos módulos o temas de la asignatura; 3) el proyecto integrado de la asignatura; 4) de forma transversal; y 5) de manera transdisciplinar en programas más amplios.

En el caso de la UPC, los ODS se aplicaron en un módulo específico de la asignatura Sociología de la Educación y, de forma transversal, en todo el dictado de clases a partir de las siguientes estrategias: i) selección de materiales específicos de lectura y de discusión; ii) trabajo en foros que promuevan el intercambio; iii) generación de espacios para la coconstrucción del conocimiento. La integración de los ODS se llevó a cabo en la medida en que se pensó y trabajó en clave feminista durante el recorrido de la asignatura.

Para Epistemología de las Ciencias Sociales, la integración se realizó a través de objetivos de conocimiento sobre los ODS y vinculando contenidos en tres seminarios que se desarrollaron en la asignatura, que permiten la articulación entre la teoría y la práctica en seminarios internos: a) Herramientas de alfabetización

académica e investigación universitaria. Integración de los ODS 4 y 10; b) Derechos Humanos y enfoque epistemológico. Integración de los ODS 10; y c) Femenismos latinoamericanos y enfoques de género. Integración del ODS 5.

Para Filosofía II, la integración se realizó en el contexto general de la asignatura a través de los Objetivos Generales: 1) Aplicar habilidades de aprendizaje colaborativo y aprendizaje autónomo al servicio de su trayectoria profesional, así como aprender a tomar decisiones de compromiso social-humanístico en relación con los ODS 4, 5 y 10; 2) Actuar conforme a los planteamientos críticos/reflexivos en Enfermería procurando favorecer la acción en los temas de no discriminación de género, salud y bienestar (ODS 5 y 10) tanto teóricos como prácticas. Se integraron de manera transversal a través de competencias. Además, se realizó la integración teórica-práctica desde la operacionalización de contenidos.

Algunas aproximaciones

Previo al inicio de las clases, el cuestionario se aplicó a 255 estudiantes de ambas universidades, de las cuales el 69 % tenía entre 18 y 25 años y el 17,6 % entre 26 y 33 años. Cabe aclarar que el 90 % del estudiantado que completó la encuesta son mujeres y el 97 % no cuenta con ninguna titulación previa. El 83 % afirmó que nunca había estudiado nada relacionado a los ODS en toda su formación de grado.

De quienes sí aseguraron haber estudiado algún contenido vinculado a los ODS, el 18 % afirmó que los había abordado de forma interdisciplinaria relacionándolos con otras temáticas o asignaturas; el 17 % indicó que se han planteado los ODS en actividades relacionadas con el mundo real; el 13 % aseveró que lo hizo como un tema específico en el marco de una asignatura; un 10 % dijo haberlo hecho como parte de un trabajo final de alguna asignatura; y otro 10 % señaló que, en sus carreras, se han realizado actividades de concienciación o sensibilización sobre los ODS. Solo el 3 % explicó que se han abordado en todos los temas, actividades y en la evaluación de la asignatura. Esto nos da la pauta para pensar que los ODS no dejan de plantearse en el aula como un contenido específico, como una temática que es necesario abordar y sobre la cual reflexionar apostando a la realización de una educación más inclusiva e igualitaria; no obstante, aún no conseguimos integrarlos de manera transversal en los contenidos universitarios.

Estos resultados fueron arrojados en el test previo al inicio de clases. Al final, se aplicó un instrumento de similares características que permitió conocer la opinión del estudiantado sobre los ODS una vez que fueron abordados en diferentes momentos de la práctica pedagógica. El 90 % de las respuestas señalaron que podrían contribuir con la aplicación de los ODS desde su lugar y con acciones situadas y favorecer las metas propuestas. Es interesante ver que un contenido que les resultaba ajeno al inicio del cursado fue no solamente incorporado a través de la práctica pedagógica, sino también apropiado críticamente de manera de considerar que podrían aportar a las metas de los ODS.

Una vez integrados los contenidos de los Objetivos en las materias específicas, el estudiantado reconoció ciertas potencialidades en su aprendizaje: el 77 % expresó que los ODS son aplicables y útiles en un futuro desempeño profesional; el 62 % dijo que son útiles y aplicables en su vida personal; el 80 % coincidió en que contribuyen a tomar conciencia de las problemáticas más extendidas a escala global, por ejemplo, la pobreza; el 69,5 % contempló que promueven valores humanistas y la convivencia pacífica en la sociedad; y el 57 % cree que potencian y promueven la inclusión social, económica y política de todas las personas.

En relación con la violencia de género, el 65,7 % cree que contribuyen a eliminar todas las formas de violencia de género en los ámbitos público y privado. Vemos como sí despertó cierto interés y también acuerdos con la importancia de considerarlos en el marco de las prácticas pedagógicas; coinciden ampliamente en las acciones concretas que puedan generarse a partir del compromiso con los ODS.

Por otra parte, la mitad del estudiantado consideró que, efectivamente, la implementación de los ODS asegura que todas las niñas y niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita en todos los territorios. Asimismo, solo el 24 % expresó que facilitan la migración y la movilidad ordenadas, seguras, regulares y responsables de las personas. Es interesante ver que aquí se contempla una mirada crítica que distingue entre la meta y la intención y las complejas realidades latinoamericanas marcadas por la desigualdad y las brechas de clase, de género y digitales. Esto se visibilizó al preguntar si los ODS favorecen la creación de políticas, especialmente fiscales, salariales y de protección social y solo el 35 % respondió que sí. No obstante, es importante señalar que, más allá de las discordancias o descreimiento en torno a los efectos concretos que puedan efectuar la implementación de estas metas en las políticas públicas o en el impacto en la realidad social, solo el 2,4 % estuvo de acuerdo en que los ODS no tienen

ninguna utilidad. El impacto de las microacciones en el ámbito educativo, que promuevan la reflexión y la construcción colectiva del saber, conlleva siempre algún tipo de cambio, así sea en situaciones microsociales.

Como señala Seffner (2019), el movimiento de democratización del territorio educativo implica un compromiso con el ejercicio de la democracia y con su aprendizaje a través de la práctica. De esta forma, generar un ambiente de estas características implica promover el debate público, la libertad de expresión, la consulta e interpretación de fuentes, la réplica en las argumentaciones, el cotejo de informaciones divergentes, la discusión sobre ética y estrategias de investigación y de ejercicio profesional, entre otros mecanismos. Estas acciones propician la posibilidad de que el estudiantado identifique de qué forma la democracia se rasga con

el racismo, el machismo, la homofobia, la extrema desigualdad económica, la dificultad de acceso igualitario a los medios de comunicación, la concentración de riquezas y oportunidades en las manos de pocos, el prejuicio con individuos originarios de ciertas regiones del país, la descalificación de personas con discapacidad, la no aceptación de inmigrantes, la intolerancia religiosa (Seffner, 2019, p. 359, traducción libre).

Conclusiones

Sobre la base de lo que hemos podido recabar con los test implementados en las aulas, comprendimos que los ODS han sido aceptados y reflexionados por parte de la comunidad estudiantil. Es interesante, a su vez, notar cómo las y los estudiantes han tomado los ODS propuestos, también, como metas para su desarrollo profesional futuro. No obstante, sabemos que por sí solos, y a pesar de sus buenas intenciones, los Objetivos no producen cambios en lo concreto. Sin embargo, en el ámbito educativo, su integración permite no solo visibilizar las desigualdades de género, educativas y de acceso sino también reflexionar sobre ellas y ensayar soluciones para poder disminuirlas.

Entrán también en disputa los límites y características de la inclusión educativa. ¿Alcanza con incluir en las aulas a más personas para disminuir desigualdades y fomentar la equidad, o la inclusión indiferenciada y sin erradicar diferencias estructurales solo pronuncia más esas desigualdades? ¿Reflexionar y transver-

salizar contenidos de género permite, por sí mismo, una apuesta por una vida libre de violencias? ¿Una mirada universal de los ODS sin contemplar interseccionalidades contribuye, efectivamente, a una vida libre de violencias y con accesibilidad real de niñas, niños y mujeres al sistema educativo?

Las complejas relaciones entre políticas educativas regionales y globales demandan la reflexión epistemológica sobre los desafíos que surgen en relación con el ejercicio de grados de autonomía pedagógica en ámbitos universitarios. Las condiciones de ingreso y permanencia en el sistema educativo superior reclaman una mayor preocupación por disminuir/erradicar las dificultades que las juventudes deben enfrentar para estudiar una carrera universitaria. La centralidad del desarrollismo como modelo económico impacta de diversas formas en las políticas educativas regionales, como lo han demostrado las sucesivas instancias de diálogo propuestas en jornadas celebradas en las últimas décadas. Resulta necesario considerar los perfiles profesionales del estudiantado que participó en este estudio en relación con el acceso a enfoques críticos sobre temas de desigualdades económicas situadas.

Algunas de las posibles reflexiones en torno a las preguntas que nos orientaron en la indagación realizada motivan la aproximación a un mayor conocimiento sobre las estrategias de implementación de objetivos globales para disminuir las desigualdades estructurales vinculadas al acceso a la educación superior. En particular, los ODS 5 y 10 pueden verse disputados por modelos que convergen en las universidades. Los movimientos feministas han logrado avances significativos en las políticas educativas universitarias con enfoques de género. Asimismo, la ausencia de estrategias que intervenculen propuestas que impacten en los diseños curriculares reclaman prácticas pedagógicas centradas en la transversalidad de contenidos. Además, la integración de los ODS con contenidos curriculares ha logrado favorecer objetivos de aprendizajes centrados en el pensamiento crítico en relación con el contexto social.

Como educadoras confiamos en la potencia transformadora de la educación, aunque sabemos que las prácticas pedagógicas se insertan en una estructura y un contexto particular, con sus desiguales condiciones materiales de existencia. También reconocemos que los ODS fueron creados en un territorio que no es el latinoamericano con todas sus brechas existentes. En principio, debemos reducir la pobreza y las tasas de analfabetismo y las sobrecargas de cuidados en los cuer-

pos de niñas y mujeres para pensar que, efectivamente, lograremos garantizar sus posibilidades educativas.

Referencias bibliográficas

- Asamblea General Naciones Unidas. (2015). Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Benavídez, A. A., Diez V. G., y Pirán, F. B. (2021). Prácticas pedagógicas con enfoques de género en la universidad. *Sul-Sul-Revista de Ciências Humanas e Sociais*, 1(03), 193-209.
- Bonavitta, P., Maritano, O., Schnell, R., Gastiazoro, M. E., Coseani, D., Johnson, C. y Scarpino, P. y (2021). Lo micro como política activa: propuestas para transversalizar la perspectiva de género en la UNC. *Santiago*, (154), 202-215. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/173997>
- Chiroleu, A., Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2016). *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Ediciones UNGS.
- Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. CRES (2018). Declaración Final. <https://www.iesalc.unesco.org/2019/02/20/declaracion-final-de-la-iii-conferencia-regional-de-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe-cres-2018/>
- Díaz, C. (2017). La perspectiva de género en ciencia. Cómo reducir los sesgos de género que lastran la mirada científica sobre las mujeres. *Investigación y Ciencia*, (494), 54. <https://bit.ly/2GU73JU>
- Fornet-Betancourt, R. (2010). De la significación de la filosofía latinoamericana para la superación del eurocentrismo. *Revista de Filosofía*, (65), 7-20.
- Galoviche, V., Bonavitta, P., y Benavídez, A. A. (2020). Diálogo de saberes en torno a la presencia de contenidos con perspectiva de género en la UNSJ y la UNC. *Entorno*, 32-44. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/138552>
- Gil, C. G. (2018). *Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica*. Papeles de relaciones ecosociales y cambio global, (140), 107-118. https://www.fuhem.es/papeles_articulo/objetivos-de-desarrollo-sostenible-ods-una-revision-critica/
- Grondona, A. A. (2016). *Estilos de Desarrollo y Buen Vivir*. Buenos Aires. Ediciones del CCC Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20170629115427/Estilos_de_desarrollo_y_buen_vivir.pdf
- Hidalgo-Capitán, A. L., García-Álvarez, S., Cubillo-Guevara, A. P., Medina-Carranco, N. (2019). Los Objetivos del Buen Vivir. Una propuesta alternativa a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Iberoamerican Journal of Development Studies*, 8(1), 6-57. DOI: 10.26754/ojs_ried/ijds.354

- Lalama, R. A. y Lalama, A. B. (2019). América Latina y los objetivos de desarrollo sostenible: Análisis de su viabilidad. *Revista de ciencias sociales*, 25(1), 12-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7113713>
- Limic, T. (2015). Para un diálogo interepistémico y decolonial entre feministas occidentales y no occidentales. *Tabula Rasa*, (23), 133-156.
- Marquina, M., y Chiroleu, A. (2015). ¿Hacia un nuevo mapa universitario?: La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. *Propuesta educativa*, (43), 7-16. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852015000100003
- Mato, D. (2019). Educación superior y pueblos indígenas: experiencias, estudios y debates en América Latina y otras regiones del mundo. *Revista del Cisen Tramas/Mae-pova*, 6(2). http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/sa-untref/20171121042125/pdf_1285.pdf
- Merma-Molina, G., Gavilán-Martín, D. y Hernández-Amorós, M. J. (2021). La integración del Objetivo de Desarrollo Sostenible 5 en la docencia de las universidades españolas. Revisión sistemática. *Santiago*, 154, 49-75. Recuperado de: <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/5249/4668>.
- Monfasani, R. (2018). La situación de la bibliotecología argentina en la aplicación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030. *Revista Prefacio*, 2(2).
- ONU Mujeres. (1995). Declaración y plataforma de acción de Beijing. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015) Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Naciones Unidas.
- Paiewonsky, D., Pérez Orozco, A. y García Domínguez, M. (2008). *Cruzando Fronteras II: Migraciones y desarrollo desde una perspectiva de género*. Instituto Internacional de Investigaciones y Capacitación de las Naciones Unidas.
- Rovelli, L. (2018). Las Conferencias mundiales y regionales de Educación Superior como instrumentos de política. Mediaciones y reformulaciones latinoamericanas de fines del siglo XX y principios del XXI (2018). *Política y tendencias de la educación superior a diez años de la CRES 2008*. https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/MemAca_984fb03e6f9c362314b7670d3299064e
- SDSN Australia/Pacific. (2017). Cómo empezar con los ODS en las Universidades. Melbourne: Australia, New Zealand and Pacific edition.
- Seffner, F. (2019). Quando a democracia e os direitos humanos se encontram com a educação. In *Direitos Humanos em Debate: educação e marcadores sociais da diferença*. *CirKula*, 350-369.
- Sen, A. (1993). Capability and Well-being. The Quality of Life. *Clarendon Press*. <https://doi.org/10.1093/0198287976.003.0003>
- Solans, M. L. (2021). Contribución de las universidades argentinas públicas al logro del ODS sobre la igualdad de género y empoderamiento de las mujeres y las niñas (2015-2019). *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 33(2), 713-737. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.293>
- Tommasino, H., y Cano, A. (2017). Modelos de extensión universitaria en las univer-

sidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37344015003.pdf>

Urquijo Angarita, M. (2014). La teoría de las capacidades en Amartya Sen. *Edetania*, 46, 63-80.

Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, (52), 1-17.

Posición docente en la Educación Física: lo identitario, lo colectivo y las corporeidades en prácticas y saberes de egresadas del PEF-UPC

Teaching Position in Physical Education: the Identity, the Collective and the Corporeality in Practices and Knowledge of PEF-UPC Graduates

*Ivanna Verónica Marcantonelli**

*Marina Macchione***

*Juan Emanuel Barrera Calderón****

Resumen: En este artículo presentamos parte del análisis que el equipo de investigación está realizando sobre el proyecto titulado 'Formas de vinculación social en las prácticas profesionales de egresadas y egresados del Profesorado en Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba'¹ (PEF-UPC), donde rastreamos las formas de vinculación que tienen lugar en las prácticas profesionales de profesoras de Educación Física (EF) en dos escenarios -uno escolar y otro socio comunitario- en la ciudad de Córdoba. A partir del tratamiento de las entrevistas y de las observaciones, identificamos que las egresadas dotan de sentido las experiencias que acontecen en el encuentro educativo al asumir definiciones ético-políticas sobre la tarea de enseñar EF. Relacionamos estas definiciones con la construcción de la posición docente ya que las egresadas subvierten los valores sociales dominantes que atraviesan las relaciones educativas en las clases de EF y posibilitan construir nuevos sentidos acerca de los saberes de la cultura corporal, entre ellos, el juego y los deportes. Las egresadas ponen en juego en las dinámicas vinculares con niñas y adolescentes, saberes y prácticas que trascienden a la EF en sí misma y se proyectan hacia la construcción de las identidades y a la formación de la ciudadanía activa.

Palabras clave: posición docente, educación física, tramas vinculares, identidades, corporeidades.

Abstract: In this article we present part of the analysis that the research team is carrying out on the research project entitled Forms of social bonding in the professional practices of

* Licenciada en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

Docente ordinaria. Universidad Provincial de Córdoba. Argentina.

imarcantonelli@upc.edu.ar

** Licenciada en Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires. Argentina.

Docente ordinaria. Universidad Provincial de Córdoba. Argentina.

marinamacchione@upc.edu.ar

*** Doctor en Ciencia Política. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

Docente ordinaria. Universidad Provincial de Córdoba. Argentina.

ebarreracalderon@upc.edu.ar

[1] Convocatoria 'Proyectos de apoyo a Grupos de Reciente Formación con Tutores (GRFT)' del Programa de Generación de Conocimientos (PGC), 2019, Ministerio de Ciencia y Tecnología de Córdoba. Res. 00077.

Recibido:
26/06/2022
Aceptado:
07/11/2022



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

graduates and graduates of the Physical Education Faculty of the Provincial University of Córdoba where we track the forms of bonding that take place in the professional practices of Physical Education (PE) teachers in two scenarios -one school and another community partner- in the city of Córdoba. From the treatment of the interviews and the observations, we identified that the graduates give meaning to the experiences that occur in the educational encounter by assuming ethical-political definitions about the task of teaching PE. We relate these definitions with the construction of the teaching position since the graduates subvert the dominant social values that go through educational relationships in PE classes and make it possible to build new meanings about the knowledge of body culture, including games and games. sports. The graduates put into play the relationship dynamics with girls and adolescents, knowledge and practices that transcend PE itself and are projected towards the construction of identities and the formation of active citizenship.

Keywords: teaching position, physical education, link plots, identities, corporeities.

Introducción

Proponemos un acercamiento a dos experiencias de prácticas profesionales de docentes de Educación Física (EF) que se llevan a cabo en espacios educativos, uno escolar y otro sociocomunitario, en la ciudad de Córdoba. La inquietud por conocer las experiencias de egresadxs del profesorado de EF surge de un interés común entre docentes de la unidad curricular de Ética y Construcción de Ciudadanía en diálogo con Práctica Docente en la Facultad de Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba (FEF-UPC). Al analizar las relaciones entre los valores sociales dominantes y la construcción de las moralidades, surge la pregunta por cómo estas relaciones atraviesan a la educación y a las prácticas y saberes de docentes en EF. Los primeros interrogantes se orientan a rastrear los valores sociales en los vínculos en las experiencias educativas con la mirada puesta en los modos en que se construyen los lazos sociales en los espacios de intervención de docentes en EF.

En línea con este argumento, a modo de supuesto, planteamos la reproducción/subversión de los valores sociales dominantes presentes en las tramas interpersonales que se producen en el encuentro educativo. A partir de esta afirmación, avanzamos hacia la formulación del problema de investigación sobre los sentidos y valores que se ponen en juego en las formas de vinculación social de egresadxs de la carrera de PEF en sus prácticas profesionales docentes. Los propósitos de la investigación se orientaron, por un lado, a reconocer los valores dominantes y los valores disruptivos en las relaciones interpersonales construidas por lxs egresadxs en el ejercicio de sus prácticas docentes; por otro lado, a indagar cómo se

expresan y se resuelven algunas tensiones de valores que reconocemos en la EF, entre ellas, la competencia/la cooperación, lo individual/lo colectivo, el cuerpo objeto/el cuerpo disfrute.

Desarrollamos el estudio a partir de una perspectiva relacional y situacional de los procesos sociales. En particular, las prácticas educativas involucran procesos complejos de vinculaciones e interrelaciones atravesadas por condicionantes macro y meso sociales (Von Specher y Boito, 2010). En coherencia con ello, optamos por un abordaje metodológico cualitativo a partir de estudio de casos (Vieytes, 2004) que privilegia comprender los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias de prácticas profesionales. Para esto, combinamos las técnicas de la entrevista y la observación etnográfica a los fines de captar las vivencias y sentires de lxs docentes en las experiencias con niñxs y adolescentes (NyA), los sentidos y valores puestos en juego en las relaciones vinculares y las tensiones que aparecen en esas prácticas. Estos procedimientos permitieron la construcción de los datos y la formulación de categorías analíticas como parte de las primeras interpretaciones del estudio.

El objetivo que nos planteamos en este artículo es analizar la posición docente en dos experiencias de egresadas del PEF a partir de la constitución de lo identitario, la construcción de lo colectivo y los sentidos en y a través de las corporeidades. Para ello, la estructura del artículo comprende la delimitación del marco teórico de la investigación, la descripción de los casos en estudio y la presentación de las dimensiones de análisis que nos permiten arribar a la construcción de los primeros resultados.

Marco teórico de la investigación

Partimos de considerar que los agentes sociales producen prácticas a partir de condicionantes estructurales preexistentes cuya existencia, a la vez, requiere de la acción de los agentes en cuanto a la reproducción/subversión/reactualización de las estructuras, por lo tanto, las modifican. Como expresan Von Specher y Boito (2010), “esta postura, basada en los resultados empíricos, es la sostenida por la mayor parte de los teóricos sociales contemporáneos” (p. 23) y se torna relevante en nuestro estudio para investigar las prácticas de egresadas de EF, las formas en que construyen las vinculaciones sociales con niñxs y adolescentes y los valores que se ponen en juego en esas experiencias.

Si bien nuestro foco de interés son las tramas vinculares y los intercambios entre sujetos singulares (nivel micros social), no podemos desconocer que estas se inscriben, a su vez, en contextos más amplios, lo institucional/comunitario (nivel meso) y lo socio-cultural (nivel macro). Estos niveles operan como referentes del análisis y son necesarios para situar las prácticas de lxs sujetxs en una sociedad. Entendemos que el mercado, los medios de comunicación y las políticas públicas tienen un papel preponderante y señalan tendencias dominantes de formas de vinculación social que impactan en las instituciones y en los intercambios que acontecen en la cotidianidad de los encuentros. Las lógicas del sistema capitalista patriarcal caracterizadas por el individualismo, la distancia (Debord, 1988), el desencuentro social, la competencia (Sennett, 2012) y el sexismo heteronormado (Flores, 2016), constriñen las experiencias en nuestras sociedades e imprimen valores que tiñen los objetos y las relaciones sociales delimitando, en un fuerte sentido, aquello que se legitima en un espacio social.

Los valores y las normas morales se forman socialmente y atraviesan las relaciones interpersonales; por efecto de los procesos de socialización se van configurando las subjetividades. En estos procesos participan activamente las instituciones. La escuela es una agencia moral que educa moralmente y forma y marca la dimensión moral de la subjetividad de quienes circulan por ella (Gentili, 2000). Particularmente, y en relación con los saberes organizados en las disciplinas escolares, entre ellas la EF, reconocemos que su conformación histórica involucra la producción de subuniversos simbólicos (Edelstein, 2003) que inciden en las prácticas que, por efecto de las tradiciones, se tornan rutinarias y conllevan la naturalización de valores. Kirk (1990) analiza cómo uno de los efectos del curriculum oculto de la EF se corresponde con ser proveedora de valores de competitividad, individualismo, masculinidad y disciplina en el trabajo. A su vez, Scharagrodsky (2008) aborda el papel que la EF escolar tuvo en la construcción de un orden corporal heterónimo orientado a la reproducción de valores de masculinidad y feminidad asociado al disciplinamiento de los cuerpos. Estos valores se sedimentaron en la EF, reproduciendo un orden social acorde con las lógicas del programa institucional de la escuela moderna (Dubet, 2010) y con el sistema capitalista patriarcal, que constriñe las prácticas.

Sin embargo, nos interesa destacar que los sujetos cuentan con un margen de acción para la apropiación de los “intersticios” (Scribano y Boito, 2012) que el sistema deja sin cubrir, tensionando las modalidades dominantes de relación. Los sujetos producen sentidos y, por lo tanto, son protagonistas activos en la cons-

trucción de lo cultural y lo social² (Von Specher y Boito, 2010) al dotar de significantes -a través de una red discursiva- al mundo social. En vínculo con ello, Southwell (2013) sostiene:

Los discursos son prácticas que forman sistemáticamente los objetos de los que hablan y disputan la hegemonía por la construcción de la realidad al organizar enunciados que operan en conjunto y que configuran identidades y sentidos a partir de ciertas condiciones estructurales que hacen posible su formulación. (p. 12)

Recuperamos estos aportes en tanto permiten identificar cómo se vuelve central para los sujetos las vivencias y experiencias que producen en los espacios en que interactúan. En consonancia con ello, nos permite reconocer el papel protagónico de los agentes sociales en la construcción de las identidades³, en tanto proceso de apertura a la otredad y a lo novedoso, que recrea las condiciones de base a partir de las cuales los sujetos producen prácticas y saberes.

En relación con las prácticas profesionales docentes, reconocemos que los discursos de la política producen regulaciones que son traducidas y resignificadas por los agentes sociales en los escenarios educativos singulares en que estos accionan. Las prácticas de la enseñanza entendidas como prácticas sociales (Edelstein, 1995) involucran, en un nivel microsociedad, la construcción y puesta en circulación de discursos que se producen de manera relacional en las vivencias, intercambios y experiencias de educadorxs y educandxs y con una intencionalidad educativa más o menos consciente por parte del/lx docente.

[2] Von Specher y Boito (2010) sostienen que esta red discursiva está tejida por las prácticas productoras de sentido -que se manifiestan en discursos- de los agentes sociales que ocupan distintas posiciones en el espacio social general (en las clases sociales) y en los campos que forman parte del mismo, posiciones que implican capitales y poderes diferentes puestos en juego en el intercambio, luchas en consecuencia.

[3] Cuche (1999) plantea que ningún grupo, ningún individuo, está encerrado a priori en una identidad unidimensional. Lo característico de la identidad es, más bien, su carácter fluctuante que se presta a diversas interpretaciones (p. 116). El autor entiende a la identidad como una construcción social dinámica, multidimensional. Involucra a las interacciones entre los grupos y de los procedimientos de diferenciación que instauran en sus relaciones (p. 110). Involucra al individuo como actor social, que en función de su apreciación de la situación social utiliza de manera estratégica sus recursos identitarios. En la medida en que la identidad es un lugar en el que se ponen en juego luchas sociales de 'clasificación' (...), la identidad se construye a través de las estrategias de los actores sociales (p. 118).

Esos discursos producen prácticas; algunas de ellas involucran conocimientos tácitos o conocimientos en la acción (Schön, 1992) producidos socialmente, que permiten la ejecución de las tareas cotidianas apelando a un sentido práctico. Estos saberes decantan en costumbres, rituales y rutinas construidas de manera experiencial y transmitidas por las tradiciones prácticas. A su vez, las prácticas son reguladas por normas y prescripciones que operan constriñendo a los individuos.

Sin embargo, los sujetos operan mediante acciones de apropiación y control (Terigi, 1999) sobre las normas, generando nuevas interpretaciones de sentidos. La existencia de zonas conscientes de las prácticas (Davini, 2015) involucra la reflexión, así como la toma de decisiones propias. Es decir, estas últimas refieren a las acciones que los docentes pueden fundamentar en conocimientos especializados. Estos saberes se producen en un proceso social de intercambio colectivo que permite la toma de decisiones situadas en los contextos particulares en que se producen las prácticas.

Entendemos que las sucesivas mediaciones que lxs docentes llevan a cabo en la realización de la tarea de enseñar van configurando la construcción de una posición docente (Southwell, 2013) al dotar de sentidos a sus prácticas. En referencia a las prácticas profesionales en la EF, consideramos que circulan discursos y prácticas que disputan los valores hegemónicos asociados con el cuerpo, la competencia, el rendimiento, el individualismo, el exitismo y reconfiguran experiencias que, por momentos, irrumpen con lo establecido. Lxs docentes operan en sus espacios de intervención, producen sentidos y accionan en la realidad mediante tácticas (De Certeau, 2000) que son modos de resistencia en la actuación vinculadas con la situación concreta; por lo tanto, se manifiestan en las formas de vinculación social que producen en las relaciones e intercambios junto a NyA.

Estas tácticas o ‘dispositivos de astucia’ toman ventaja de las ‘oportunidades’, sacando partido de las cartas ajenas en el instante decisivo, es decir, se intercepta el juego del otro, el sitio instituido por el otro. Las tácticas solo ocurren ‘en una red disciplinaria preexistente’, imprimiendo ‘marcas de disenso’ en ellas. (Páez, 2019, p. 53)

Lxs sujetxs accionan aprovechando los espacios, los intersticios de libertad relativa en el marco de los valores legitimados por la cultura hegemónica. Estas acciones, muchas de ellas percibidas en los discursos hablados, pero también en los

gestos y corporeidades⁴, (Brener y Arias, 2017) generan nuevos significantes sobre la EF manifiestos en las vinculaciones sociales que acontecen en los intercambios educativos. En esas interacciones operan valores singulares que producen acercamientos/separaciones, inclusiones/exclusiones, jerarquías, reconocimientos/desconocimientos, donde lo que se juega es, nada más y nada menos, que el lugar de la alteridad en la relación. Estas dinámicas suponen interacciones más/menos conflictivas, donde no siempre las disputas de sentido adquieren formas directas; en muchas ocasiones se tramitan de modos sutiles y fragmentarios y se manifiestan desde la gestualidad y la corporeidad. En todo caso, se producen sentidos en el que se disputan valores, modelos del orden del deber ser que, explícitos o no, forman parte de esas dinámicas.

Por lo tanto, cuando hablamos de las prácticas profesionales de lxs docentes de EF, hacemos referencia a su complejidad en tanto acciones que no únicamente requieren de habilidades técnicas, sino que involucran principios éticos y políticos que asumen quienes enseñan; suponen la producción de una posición docente que se hace explícita en los discursos y prácticas de las egresadas. Entendemos que la configuración de la posición docente no es ajena a la conformación del sujeto político colectivo (Martínez Bonafé, 2015) y, a su vez, a una ética de la alteridad (Bárcena y Melich, 2000). Ambos componentes se manifiestan en las prácticas profesionales cuando la acción política y la preocupación ética subvierten los sentidos asignados al campo de la EF y a las experiencias educativas singulares que se producen en las dinámicas vinculares, en los escenarios educativos.

Descripción de los casos en estudio

El interés investigativo de indagar la construcción de sentidos y valores que tiene lugar en distintos contextos del ejercicio profesional en EF nos llevó a seleccionar casos –de manera intencional– a partir de los cuales intentamos comprender las formas en que se tensionan las prácticas de EF, a nivel micro, con las coordenadas propiciadas por cada escenario socio-institucional.

[4] Brener y Arias (2017) definen la corporeidad como la percepción individual del cuerpo, como canal, vía, que nos permite establecer vínculos emocionales cuando nos comunicamos con el otro, corporeidad que se interpreta desde el dejar hablar al cuerpo, en sus gestos, en sus movimientos, en sus posturas, en el marco de una situación pedagógica (p. 37).

Los casos se seleccionaron por su capacidad para generar información relevante y diversa respecto al problema planteado. Realizamos una muestra de dos experiencias de práctica profesional docente de egresadas del PEF abordando escenarios educativos con diversos grados de formalización (Sirvent, 2006); un caso en un espacio escolar y otro en un espacio sociocomunitario. Los motivos de dicha elección refieren al interés por observar continuidades y rupturas en las formas de vinculación en EF, en relación con la variedad de contextos y prácticas que allí se ponen en juego.

En el marco de estas definiciones, las discusiones del grupo de investigación giraron en torno a diversos criterios de selección de casos; entre ellos, debatimos: la presunción de ruptura, es decir, aquellas prácticas profesionales que entendíamos pudieran irrumpir en las prácticas hegemónicas de EF; la incidencia de la experiencia en diferentes espacios sociales, en cuanto a los valores y sentidos que se ponen en juego desde y para lxs sujetxs que la vivencian; el posicionamiento epistemológico desde donde las docentes construyen la propuesta formativa, en cuanto a los modos de concebir los saberes que forman parte del campo de la EF; el tiempo de desarrollo y permanencia de las experiencias en los contextos de las prácticas; la presencia de la intencionalidad pedagógica en los vínculos interpersonales; y la posición de las docentes acerca de las problemáticas de género al considerar su atravesamiento en las prácticas de EF.

A partir de estos criterios avizoramos dos experiencias de prácticas profesionales de docentes de EF. Por un lado, una escuela secundaria de gestión pública de la ciudad de Córdoba (caso 1). Allí la profesora Sandra desarrolla, entre otros, un proyecto escolar de deportes alternativos como opción a las propuestas hegemónicas de EF. La institución posee, en el turno tarde, un ciclo con orientación en EF y recibe estudiantes de barrios colindantes que asisten al Paicor (desayuno, almuerzo y merienda) en la escuela. Lxs adolescentes presentan diversas problemáticas sobre violencia, consumos y pobreza, entre otras. El establecimiento dispone de varios espacios para prácticas corporales, el SUM y patios donde los cursos realizan distintas actividades simultáneamente. Desde el año 2012, la profesora lleva a cabo diferentes proyectos en vínculo con las necesidades e intereses de lxs estudiantes, tales como prácticas de natación, rítmicas y gimnásticas, prácticas corporales urbanas con la intencionalidad de vivenciar experiencias y vínculos interpersonales que promuevan la participación y la construcción de ciudadanía desde una visión de integralidad que articule la educación de lxs estu-

diantes con los contextos comunitarios y sociales de pertenencia. En este marco, visitan otras instituciones y habilitan la posibilidad de continuar con sus estudios superiores con proyectos de vida, más allá de la educación obligatoria.

Por otro lado, una experiencia sociocomunitaria de fútbol femenino localizada en un Sitio de la Memoria en la ciudad de Córdoba, con la intención de generar un espacio de inclusión y apropiación del territorio (caso 2). La experiencia del Colectivo Abriendo la Cancha está radicada en Córdoba a partir del año 2016 y se compone por mujeres que poseen diferentes trayectorias sociales y profesionales en espacios socio comunitarios en relación con la práctica del fútbol, además de experiencias variadas en proyectos sociales y educativos. Desde esta agrupación, se presenta un proyecto de fútbol femenino para las niñas y adolescentes del barrio.

La particularidad de la propuesta refiere a un posicionamiento enunciado sobre líneas conceptuales y políticas sociales contempladas en diferentes normativas vinculadas a garantizar los derechos de las niñas. En este sentido, por ubicarse en un Sitio de Memoria, el proyecto se encuentra atravesado por el debate y la reflexión colectiva sobre los derechos humanos en articulación directa con el lugar, pero también con otros actores que intervienen en él. Como consecuencia del trabajo territorial entre organizaciones de derechos humanos, organizaciones sociales y el aparato estatal, el Sitio representa, desde el año 2010, una marca de memoria del terrorismo de Estado en nuestro país. A partir de este hecho político se produce una re-funcionalización simbólica de las instalaciones y un trabajo continuo que tiene como principales destinatarios a la comunidad circundante.

En este contexto es donde Abriendo la Cancha y, particularmente, Somos Nosotras,⁵ desarrollan sus actividades todos los sábados por la mañana. Específicamente, cuentan con dos canchas y allí participan aproximadamente 30 NyA. La profesora Patricia explicita que la actividad semanal se organiza en torno a un precalentamiento lúdico y se insiste en la presentación de las NyA para reforzar el (re) conocimiento entre todas. Luego, se realiza un partido de fútbol en el que se enseñan y revisan técnicas y tácticas propias del deporte y, finalmente, se comparte un momento de charla donde se reflexiona sobre la jornada, sobre lo que

[5] Somos Nosotras es el nombre que deciden las niñas y adolescentes que participan del proyecto de fútbol femenino.

les acontece y se proyectan actividades de salidas educativas. Esta dinámica tiene múltiples variaciones en función de la cantidad de jugadoras que asisten a cada encuentro, de intereses y demandas, entre otros factores.

Sobre deportes alternativos y fútbol femenino. Análisis de las experiencias de Sandra y Patricia

Se elaboraron tres categorías que emergieron del trabajo empírico y que permiten sistematizar los discursos y prácticas de las egresadas del PEF, los sentidos y valores puestos en juego en las tramas vinculares en los casos de estudio. Las categorías son: la constitución de lo identitario, la construcción colectiva de la propuesta (junto con la mirada puesta en lo otro y el lugar de las palabras) y los vínculos con y a través de las corporeidades. Desde allí podemos referenciar cómo se producen las interacciones y los valores que se propician, cuestionan o tensionan en las tramas vinculares en las experiencias seleccionadas. Como punto de partida explicitamos que no se realizará una comparación de cada caso, sino que intentaremos comprenderlos en su complejidad y particularidad con el objetivo de analizar la construcción de la posición docente a partir de reconocer los vínculos y tramas de relaciones que ponen en juego en el encuentro con estudiantes (caso 1) y con NyA (caso 2). Identificamos que las tres categorías analíticas atraviesan la noción de posición docente. Es decir, representan las dimensiones con las cuales cada profesora, Sandra y Patricia, adquiere su cualidad de agente social en los contextos donde habitan sus prácticas.

4.a. La constitución de lo identitario en Sandra y Patricia

En el caso de la profesora Sandra, cuestiona y reflexiona tanto sobre la deportivización de las prácticas docentes en EF, como también, sobre ciertas lógicas dominantes que operan en las mismas: “en esa puja con lo nuevo y lo viejo comenzó a aparecer ese pensamiento crítico de qué, por qué, el lugar de la mujer, el del hombre, el de la fuerza, el de la pedagogía por sobre la competencia” (S. V., comunicación personal, 15 de junio de 2021). De esta manera, Sandra reconoce que llegar a prácticas alternativas fue un proceso de búsqueda y cuestionamientos que comenzó a emerger desde su formación docente donde sentía un “versus” entre sus vivencias/experiencias dentro del IPEF y lo que ella buscaba, que tenía que ver con el disfrute de las prácticas corporales (S. V., comunicación personal,

15 de junio de 2021). De esta manera, “lo viejo” representa una lógica competitiva, principalmente enmarcada en los deportes colectivos de invasión como el fútbol, básquet, handball; y “lo nuevo” aparece con la propuesta de los deportes alternativos y su implementación en el abordaje didáctico de la docente. Esta tensión entre lo nuevo/lo viejo es recurrente en el discurso de la profesora y nos advierte dos modos en puja que representan ciertos conceptos, valores y estereotipos sociales hacia el interior del campo de la EF. En este marco, surge la propuesta de deportes alternativos en la asignatura de Prácticas Corporales en clases mixtas en 4.º año del secundario. “Formalmente, tenía que comenzar a pensar estas prácticas coeducativas” (S. V., comunicación personal, 15 de junio de 2021). De esta forma, intenta correrse del “mundo fantástico del deporte” y comienza a buscar prácticas alternativas y situadas donde “todos pudieran descubrir algo que los atrape” (S. V., comunicación personal, 15 de junio de 2021).

En el caso de la profesora Patricia, el fútbol es un medio para construir la propia identidad. “Empecé a jugar al fútbol y ahí me deconstruí por completo, porque ya venía con una aceptación de mi persona”. A su vez, el fútbol le posibilitó el encuentro con otrxs; expresa que “jugamos al fútbol porque es una forma de hacer valer nuestros derechos en un espacio que está tomado por el patriarcado” (P. R., comunicación personal, 6 de agosto de 2021). Desde esta doble inscripción identitaria -personal y colectiva-, podemos reconocer que el fútbol se configura como práctica política asociada a los sentidos que Patricia le otorga: “El feminismo me cambió la vida (...) es como un camino de ida, es como una sabia formidable que vas absorbiendo de a poquito” (P. R., comunicación personal, 6 de agosto de 2021). A su vez, en sus palabras podemos reconocer la tensión entre un deber ser asociado a discursos normatizados y un accionar que intenta su deconstrucción. Se preguntaba “¿cómo vamos a hacer esto? nos va a ver todo el mundo. Tenía vergüenza... No Pato, esto es así, estamos trabajando las políticas de género” (P. R., comunicación personal, 6 de agosto de 2021).

Reconocemos en estas expresiones cómo persiste la huella de los valores dominantes junto con la pregunta que permite la apertura a lo novedoso, a identificar el fútbol con las políticas de género y al feminismo como expresión máxima del cambio. Consecuente con ello, la decisión de nombrar a la agrupación se constituye en el primer signo identitario que condensa los valores del fútbol con los cuales cobran sentido sus prácticas en la voz de la profesora: “teníamos que ponernos un nombre, decidimos por Abriendo la Cancha porque la cancha se abre para todas, todos y todes, para ideas, creatividad, el amor, para las disidencias,

para la diversidad, para el que tenga ganas de disfrutar” (P. R., comunicación personal, 6 de agosto de 2021). En los encuentros con NyA, la competencia y la cooperación se hacen presentes ya que se destaca, no solo el trabajo en equipo de las niñas y las profesoras, sino que también hay un compromiso para una meta, sin dejar de lado el disfrute entre ellas y con otros partidos de fútbol con otros grupos. Identificamos un modo de intervención de Patricia que involucra un trabajo pedagógico acerca de la identidad del grupo y que se va configurando a través de los intercambios y vínculos que posibilita el jugar al fútbol. En las observaciones de los encuentros, identificamos el trabajo con la identidad colectiva. La cancha tiene colores elegidos por las chicas, al igual que su nombre, ‘Somos Nosotras’. En las paredes hay grafitis: ‘El fútbol va a ser de todxs’, manos impresas en las paredes que delimitan el sector de la cancha con colores rosa y negro. Patricia expresa: “Estas niñas, cuando crezcan de acá a diez años, van a ver un montón de cosas que van a poder leer, van a estar ellas y las transformaciones que vienen” (P. R. comunicación personal, 6 de agosto de 2021).

En ambos casos, identificamos un juego de espejos entre la construcción subjetiva de las identidades docentes y la posibilidad de accionar en sus prácticas profesionales, direccionando la tarea de enseñar. Las egresadas subvierten los valores hegemónicos producidos socialmente sobre el deporte. Se tensionan modos internalizados de ser y actuar con prácticas que quiebran los valores naturalizados del fútbol y de los deportes asociados históricamente a la competición -que en el marco del capitalismo cobra fuerza despersonalizando las subjetividades y las relaciones interpersonales- hacia prácticas y discursos que abren a nuevos sentidos vinculados a la construcción de las identidades desde el reconocimiento a las diversidades y a la inclusión social.

4.b. La construcción colectiva de la propuesta de deportes alternativos y de fútbol femenino

En cada experiencia, lo colectivo cobra importancia debido a que es parte de lo que se disputa en los modos de sortear las situaciones emergentes. Para el desarrollo del proyecto de deportes alternativos, Sandra lleva a cabo tácticas de ruptura que se vehiculizan a través de la negociación, el diálogo, la búsqueda de convencer y ganar la aceptación de voluntades de lxs otrxs profesores de EF y de lxs

directivos. El primer cambio refiere a clases mixtas de EF y luego a incursionar en otras expresiones del deporte que habiliten la inclusión y la participación.

Expresa respecto a sus colegas que “reconocer que todo esto exige una cuestión de género, obviamente que mis compañeros muchas cosas no lo entendieron, pero sí aceptaron esto de la construcción de ciudadanía y la formación integral del sujeto”. Luego expresa que “no me quería perder del proyecto, entonces hay cosas que cedí”. Esta táctica le permite sostener sus valores en cuanto a posibilitar la coeducación aún sin que los docentes lo advirtieran.

Respecto a lxs estudiantes, Sandra pone de manifiesto lo colectivo al expresar la centralidad que ellxs adquieren en la configuración de su propuesta pedagógica, con lo cual plantea una revisión de la relación entre docente-estudiante mediada por el reconocimiento de la alteridad: “Ahí comencé a descubrir las habilidades de mis estudiantes, comencé a ver que había chicos que hacían parkour, que, la verdad, tenían un dominio. Y cedí mi lugar para que se mostraran, para que también exploraran con sus compañeros” (S. V., comunicación personal, 15 de junio de 2021). Los saberes se reconfiguran al no presentarlos de manera unidireccional, sino que se valoran los que son parte de las experiencias singulares de lxs estudiantes. En consecuencia, “el rol protagónico de la clase comenzó a distribuirse. Este poder ya no era solo mío, que venía con los saberes correctos, lo que debía ser, como debía ser, sino que ellos me enseñaban a mí” (S. V., comunicación personal, 15 de junio de 2021).

Sandra se plantea de manera transversal y permanente en su práctica docente, la mirada puesta en la alteridad, una reflexión situada de las condiciones materiales de vida que la interpelan en la comprensión de lxs estudiantes como sujetxs de derecho.

No puedo blindar a mis estudiantes diciendo que hay un mundo fantástico del deporte, están en la escuela, no están en el club. No sé si comieron, si desayunaron. No sé si durmieron bien, si estuvieron laburando, si vienen, perdón que utilice esta palabra, pero si vienen cagados a palo por su papá o su mamá. Y yo me voy a meter en un mundo de reglamento, de repetir un movimiento, cuando adentro se está explotando el cuerpo de lo que ha vivido. (S. V., comunicación personal, 15 de junio de 2021)

Advertimos en la docente una posición reflexiva y crítica en los vínculos donde la palabra, la pregunta y la escucha ocupan un lugar fundamental. Esto le permite re-pensar su práctica, re-pensarse como docente. Al decir de Sandra: “pero siempre tenían esa misma dinámica de hablar, de decir más allá de hacer... Yo notaba que lo más significativo que se llevaban eran las charlas y las reflexiones que podíamos hacer” (S. V., comunicación personal, 15 de junio de 2021). De esta manera, se utiliza la clase de EF para preguntar, hablar y cuestionar aspectos de la vida, y esto es metaforizar la práctica y hacerla propia de manera colectiva. Esto se observa cuando cuenta sobre una de sus clases: “descubrí por qué no les gustaba mirarse y hablar de eso... ¿Qué pasa?, ¿no me acepto yo o es el miedo a que el otro no me acepte?, ¿yo no me estoy aceptando por lo que el otro dice de mí o porque realmente a mí me molesta algo?” (S. V., comunicación personal, 15 de junio de 2021).

En relación con el caso 2, el proyecto de fútbol femenino se construye colectivamente entre lxs integrantes de Abriendo la Cancha en diálogo con referentes del Sitio de la Memoria. El proyecto se desarrolla para NyA del barrio, desde una lectura situada en las condiciones del contexto. Patricia expresa que “teníamos que hacer un trabajo territorial, entonces trabajamos a través de recuperar la memoria por medio del fútbol y ahí fue otro aprendizaje”. Expresa la realización de una búsqueda, “a conocer más, a dialogar con las chicas del archivo y fue un montón, porque yo no tenía tanto conocimiento sobre eso, fue como un baño de realidad” (P. R., comunicación personal, 6 de agosto de 2021).

Reconocemos la elaboración de una propuesta educativa que busca la articulación del fútbol con la memoria, en el marco de condiciones histórico-sociales que lo posibilita. De esta manera, el contexto político, institucional y barrial demanda la construcción colectiva de la propuesta desde una doble inscripción: Abriendo la Cancha, una agrupación feminista, y el Sitio de la Memoria, que promueve los derechos humanos. Se produce un espacio articulador de acuerdos y responsabilidades. La profesora dota de sentido esa experiencia. Expresa que “daba fútbol en un espacio de mucho dolor, de sufrimiento, con ese umbral de tristeza y, de repente, uno escucha unas sonrisitas que llegan a ese espacio y empiezan a sembrar como un poco más de esperanza” (P. R., comunicación personal, 6 de agosto de 2021).

Identificamos que el proyecto alberga lo que Martínez Bonafé (2015) llama la conformación de un sujeto político colectivo que se construye a partir de las ac-

ciones e intercambios en las que se consensuan distribuciones de tareas. Hay un reconocimiento por parte del colectivo de que las NyA son sujetxs de derechos. Esta definición conlleva el desafío de sostener, en la cotidianeidad, acciones que permitan subvertir las condiciones socioculturales de desigualdad. Patricia expresa que “es muy difícil a veces cuando tenés hermanas con muchas hermanitas y tenés que ver que salga de ese rol de madre y se divierta también, que tiene derecho a jugar” (P.R., comunicación personal, 6 de agosto de 2021). En ambos casos, identificamos el sentido político de lo colectivo que posibilita un proyecto pedagógico transformador.

4.c. Los vínculos con y a través de las corporeidades

Como dijimos, la EF ha tenido un papel histórico en la construcción de un orden corporal para la docilidad de los cuerpos (Scharagrodsky, 2008). En este sentido, se les otorga especial atención a las corporeidades en cada experiencia.

En el caso de Sandra, advierte que la EF, en algunos casos, reproduce prácticas competitivas al presentar los contenidos de forma segmentada, los cuales tienen que ver “con reglamentos, técnicas y nombres de huesos y músculos” (S. V., comunicación personal, 15 de junio de 2021) y con un programa de estudio que -cuando ella se inició en la docencia- se encontraba “muy deportivizado”. Estas prácticas tradicionales competitivas promueven el imaginario de cuerpo-máquina, “tirar más rápido, más fuerte, correr más rápido, patear mejor la pelota” (S. V., comunicación personal, 15 de junio de 2021), lo que refuerza los patrones hegemónicos de poder. Sandra recupera su biografía corporal y su formación en el IPEF cuando expresa que:

Como estudiantes del profesorado, tenía más status aquel que venía de un club o había tenido experiencia a nivel competitivo, que aquel que tenía ansias de aprender a enseñar, como se decía en ese momento a través del movimiento, que era más por donde iba mi búsqueda y por el disfrute de la práctica corporal. Entonces, en ese versus que todo el tiempo encontraba y se ponía en jaque en mi formación, fui construyendo algunos caminos posibles. (S. V., comunicación personal, 15 de junio de 2021)

Y se permite construir otros modos de relacionamiento con lxs estudiantes desde una concepción de cuerpo vivido (Brenner, 2017) y desde el disfrute.

Cuando yo me recibo de profesora, comienzo lo que yo digo a ponerme el traje (...) porque comencé a jugar con estos roles. (...) y llegó un momento que me puse en jaque y dije: tengo que encontrarme, tengo que encontrar ese disfrute, esa complicidad con mis estudiantes, eso de que las cosquillas en la panza, la piel de gallina cuando algo sucede. (S. V., comunicación personal, 15 de junio de 2021)

La puesta en tensión del cuerpo-máquina y cuerpo-disfrute atraviesa las decisiones que Sandra asume en la clase, posibilitando nuevos modos de construir las relaciones vinculares a partir de elementos que son medios de traslado de lxs estudiantes. Relata que:

un día cerré todo el sum y les dije: vamos a usar las patinetas. De esa manera, fuimos explorando y viendo que todos teníamos la misma posibilidad de ser buenos para algo. Entonces, el rol protagónico de la clase comenzó a distribuirse. Este poder ya no era solo mío, sino que ellos me enseñaban a mí y esa cuestión de humanizar hasta la propia práctica, los miedos (...) a ver, profe te ayudamos, cómo es, y ellos van, buscan, traen (...) y eso me fue muy positivo. (S. V., comunicación personal, 15 de junio de 2021)

Patricia recupera, también, percepciones sobre el cuerpo en su trayectoria de formación docente en el IPEF, al punto de significar un cambio en su vida “en el sentido de que el lenguaje corporal dice más de lo que podemos pronunciar” (P. R., comunicación personal, 6 de agosto de 2021). En relación con esto expresa una posición sobre las prácticas profesionales en la EF:

Lo que tenemos para dar como profes de EF es un montón y no se define en esto solo del movimiento, también podemos interpretar las emociones de la otra persona o se siente que está fracasando porque no puede hacer un ejercicio. Empecé a trabajarlo desde el amor, que fue lo que a mí me hizo falta mucho en mi infancia, y cuando junté las dos cosas fue sorprendente, se vieron cambios en mis alumnos, en mí. (P. R., comunicación personal, 6 de agosto de 2021)

Podemos identificar en la experiencia del fútbol femenino el trabajo que realiza para propiciar una ruptura respecto a códigos de vestimenta, a la vez que de conductas esperadas para NyA. Esta tensión es generada y responde a discusiones

macrosociales respecto al género, con lo cual, rescatamos cómo Patricia se hace eco y lo pone en evidencia en este espacio educativo. Sostiene que las NyA tienen “vergüenza con el cuerpo, a mostrar las piernas, a hacer ejercicios y abrir las piernas. Hay una información sobre el cuerpo muy heteronormada, con mucho anillo y aro. Empezas a trabajar eso, ¿cómo me siento cómoda jugando al fútbol?” (P.R., comunicación personal, 6 de agosto de 2021).

En ambos casos, se pone en jaque una idea de cuerpo-máquina a partir de una reflexión autocrítica y biográfica respecto a sus trayectorias educativas con fuerte hincapié en el tránsito por la formación docente para generar modos de ser docente revalorizando sentidos que ligan con concepciones de corporeidades, primando el cuerpo-disfrute.

Conclusiones

En el recorrido del artículo hemos analizado las posiciones docentes que construyen egresadas de EF a partir del análisis de sus acciones -discursos y prácticas-, manifiestos en los modos de relacionamiento sociales en sus experiencias de trabajo en dos espacios, uno escolar y otro socio comunitario. En este marco, la categoría de posición docente resultó significativa en tanto permitió comprender “los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. (Southwell, 2013, p. 166). Hemos procurado comprender cómo las egresadas en la propia configuración de sus posiciones docentes desarrollan lecturas y visiones sobre la EF que aportan a la formación de las identidades y la ciudadanía en NyA. Reconocemos que las egresadas imprimen en sus discursos y prácticas un sentido fuerte de inclusión social y de reconocimiento de las diversidades y que la posición docente involucra nuevos significantes vinculados a las prácticas corporales. Analizamos cómo estas prácticas profesionales docentes se sostienen en definiciones sobre el cuerpo que van más allá de lo biológico y abren a lecturas de las corporeidades desde el cuerpo/deseo, cuerpo/disfrute, cuerpo/social. Un indicio de la construcción de la posición docente refiere a la disposición de las egresadas para la reflexión pedagógica sobre las prácticas situadas en las condiciones sociales e institucionales en que se produce.

Referencias bibliográficas

- Bárcena, F. y Melich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Paidós.
- Brener, A. y Arias, P. (2017). *Sentir y pensar la educación física: profesoras y profesores como arte-sanos de lo corporal*. Paidós.
- Cuche, D. (1999). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Nueva Visión.
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Debord, G. (1988). *Comentarios sobre la sociedad del espectáculo*. Anagrama.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. 1. Artes del hacer*. Editorial Universidad Iberoamericana. http://books.google.es/books?id=iKqK5OfkLnUC&printsec=frontcover&source=gbs_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Revista Política y Sociedad*, 47(2). <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/22724>
- Edelstein, G. (2003). Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Edelstein G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapeluz.
- Flores, V. (2016). Afectos, pedagogía, infancia y heteronormatividad. En *Pedagogías transgresoras*.
- Gentili, P. (2000). Educación y ciudadanía: la formación ética como desafío político en *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Santillana. (27-52). Santillana.
- Kirk, D. (1990). *Educación física y currículum*. Universitat de València.
- Martínez Bonafé, J. (2015). El sujeto político y la educación. *Cuadernos de pedagogía*, (455), 91-94.
- Páez, F. M. (2019). *Artes de hacer en encuentros culturales de la provincia de Córdoba, 2010-2013*. Centro de Estudios Avanzado.
- Scharagrodsky, P. (2008). *Gobernar es Ejercitar. Fragmentos para una historia de la Educación Física en Iberoamérica*. Prometeo.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Scribano, A. y Boito E. (2012a). Fiesta y amor en A. Scribano, G. Magallanes y M. E. Boito (Comp.), *La fiesta y la Vida: estudio sobre una sociología de las prácticas intersticiales*. Editorial CICCUS.
- Scribano, A. y Boito E. (2012b). Experiencias festivas: una recuperación teórico-metodológica en A. Scribano, G. Magallanes y M. E. Boito (Comp.), *La fiesta y la Vida: estudio sobre una sociología de las prácticas intersticiales*. Editorial CICCUS.
- Sennett, R. (2012). *Juntos: rituales, placeres y política de cooperación*. Anagrama.
- Sirvent, M. T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S. y Lomagno C. (2006). Revisión del concepto de Educación No Formal. *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OP-FYL*; Facultad de Filosofía y Letras UBA. https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/TEMPORETTI/EducaNoFormal/SIRVENT-MT_EDUCACION%20NO%20FORMAL.pdf

Southwell, M. (octubre de 2013). *La noción de posición docente: acerca de la politicidad de la educación*. Conferencia presentada en el Encuentro Internacional X años del PAPDE, UNAM, México.

Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana.

Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas*. Editorial de las Ciencias.

Von Sprecher, R. y Boito, M. E. (2010). *Comunicación y trabajo social*. Editorial Brujas.

Fuentes

P. R., comunicación personal, 6 de agosto de 2021

S. V., comunicación personal, 15 de junio de 2021

Cuatrocientas voces para los cuatrocientos años. Procesos de hibridación e interculturalidad en la primera presentación del Orfeón Universi- tario de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

*Four Hundred Voices for Four Hundred Years. Hybridization
and Intercultural Processes in the First Performance of the
Orfeón Universitario in the Universidad Nacional de Córdoba
(Argentina)*

*Hernando Varela**

Resumen: En el año 2012, dieciocho agrupaciones corales vocacionales de diferentes dependencias de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) se unieron para darle vida a un Orfeón Universitario en el marco de los festejos por los 400 años de la Universidad. Con el propósito de aunar una gran cantidad de voces y de expresarse colectivamente en un gran coro, se optó por la confección de un programa musical -por demás ecléctico- que puso en relieve diversas líneas expresivas y manifestaciones culturales que han atravesado a la Universidad y a la práctica coral enmarcada en ella a lo largo de su derrotero histórico. Este trabajo se propone reflexionar sobre los procesos de hibridación que ocurren en el espectro de alcance de la Universidad como práctica social, considerando que la propuesta programática del Orfeón Universitario da cuenta de una interculturalidad en las prácticas culturales de la Universidad.

Palabras clave: interculturalidad, hibridación cultural, Universidad Nacional de Córdoba, canto coral.

Abstract: In 2012, 18 vocational choirs from different dependencies of the Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) came together to give birth to the Orfeón Universitario during the celebrations for the 400 years of the University. In order to unite a large number of voices and express themselves collectively in a large choir, an eclectic musical program was made-up that highlighted various expressive lines and cultural manifestations that have crossed the University, and the choral practice framed in it, throughout its historical course. This work aims to reflect on the hybridization processes that occur in the scope of the University as a social practice, considering that the musical program of the Orfeón Universitario accounts for an interculturality in the cultural practices of the University.

Keywords: pinterculturality, cultural hybridization, National University of Cordoba, choral singing.

Recibido:
24/05/2022
Aceptado:
28/10/2022



*Esta obra está bajo
una Licencia
Creative Commons
Atribución – No
Comercial – Sin
Obra Derivada 4.0
Internacional.*

* Licenciado en Composición Musical. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
Docente. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina
hernando@upc.edu.ar

Intereses y motivaciones

En el año 2013 se cumplieron 400 años de existencia de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina. Ese fue el marco para que se dieran una serie de celebraciones en toda la comunidad universitaria que comenzarían un año antes bajo la consigna “Camino a los 400 años”. Uno de los proyectos artístico-culturales que se puso en marcha en este contexto fue el del Orfeón Universitario, que consistía en reunir a todos los coros vinculados a la Universidad en un gran orfeón. En el proyecto que dio inicio a esta experiencia, impulsado en el comienzo por Polo Román y Lina Seisdedos, se remarcaba que:

La celebración de los 400 años de la Universidad sería el marco propicio para llevar esa idea a la práctica, al permitir que un número determinado de voces y voluntades, aparentemente aisladas y dispersas, converjan en un gran coro al que se podría llamar Orfeón Universitario, para interpretar obras musicales que serán la expresión de la voluntad creadora de los coros de la Universidad Nacional de Córdoba y símbolo de hermandad alrededor de la música. (Román y Seisdedos, 2012).

En esa intención de aunar, de hermanar, de expresar la ‘voluntad creadora’ colectivamente y, a su vez, en una gran unidad ‘coro’, se optó por la confección de un programa por demás ecléctico que ponía en relieve diversas líneas expresivas y manifestaciones culturales que han atravesado a la Universidad y a su práctica coral a lo largo de su derrotero histórico. Consideramos que esta pluralidad de manifestaciones, aún dejando de lado muchas otras, habilita a reflexionar sobre los procesos de ‘hibridación’ que ocurren en el espectro de alcance de la Universidad como práctica social. Nos enmarcamos en los postulados de Nestor García Canclini (2001), que define la ‘hibridación’ como “procesos socio-culturales en los que, estructuras o prácticas discretas que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas” (p. 14). En este trabajo me propongo poner en relieve algunos elementos de los repertorios que incluyeron el programa musical que evidencien estos procesos. Parto de la hipótesis de que el Orfeón Universitario, en su primera presentación de 2012, daba cuenta de la interculturalidad¹ en las prácticas culturales de la Universidad.

[1] Se utiliza el prefijo inter- apelando a lo siguiente: “La hibridación, como proceso de intersección y transacciones, es lo que hace posible que la multiculturalidad evite lo que tiene de segregación y pueda convertirse en interculturalidad” (García Canclini, 2001, p. 20).

El primer concierto del Orfeón Universitario, donde se presentó el programa que analizo, se llevó a cabo en la Sala de las Américas del Pabellón Argentina de la UNC el sábado 1 de diciembre de 2012, a sala completa². El concierto fue estructurado en una serie de talleres (cuatro) que integraban un número limitado de coros, cada uno para abordar dos obras de un repertorio en particular. Luego, se reuniría el total de los cantantes de las dieciocho agrupaciones corales que participaron en esa edición para interpretar algunas músicas a capela y, como cierre, junto a la Orquesta Sinfónica de la UNC. Iré deteniéndome en cada obra (en el orden que acontecieron en el concierto) sin pretensión de ser exhaustivo, pues interesa plantear un mapeo del programa en su totalidad y, atendiendo a las diferentes singularidades, con el objetivo de que vayan surgiendo nexos y ‘parciales’ en la proyección de un imaginario intercultural.

Música Barroca Colonial Americana (*Runacunap suyacuinin callpan nacpa quemi cuinin...*)³

El concierto comenzaba con la muestra del taller ‘Música Barroca Colonial Americana’. La agrupación coral estaba conformada por los cantantes del coro de la Facultad de Matemática, Astronomía y Física; del coro de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño; del coro de la Facultad de Ciencias Químicas y del coro de la Escuela de Fonoaudiología de la Facultad de Ciencias Médicas. El bloque estaba dirigido por el director del coro de FaMaF (Facultad de Matemática, Astronomía, Física y Computación), Gustavo Rocchietti, y participaba, también, un pequeño grupo de instrumentistas (violines: Enrique Roberti e Iván Mastroardi; violonchelo: Catriel Luna; y clave -en realidad piano eléctrico-: Mariana Rocchietti). El programa presentaba las obras de la siguiente manera:

- *Hanacpachap* (Anónimo-Cuzco- Primera obra polifónica impresa en lengua quechua)⁴

[2] El proyecto se sostiene, hasta nuestros días, como una de las actividades más convocantes promovidas por la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNC con diversos conciertos a lo largo de la última década y la participación, por ejemplo, en los festejos por los 100 años de la Reforma Universitaria en 2018 y con la última presentación el domingo 1 de diciembre de 2019, en homenaje a la Prof. Lina Seisedos, fallecida en octubre de ese año.

[3] Del texto del *Hanacpachap: Esperanza que anima y da soporte a los hombres*.

[4] *Hanacpachap cussicuinin*: <https://www.youtube.com/watch?v=2ATeTUboVCs>
Alma Redemptoris Mater: https://www.youtube.com/watch?v=EDe7TTbaW_w

- *Alma redemptoris mater* (Anónimo-Archivos musicales de las misiones jesuíticas de Chiquitos, Bolivia)

Si bien existen dudas sobre la autoría del *Hanacpachap*, es importante remarcar que fue Juan Pérez Bocanegra el autor de la publicación que incluía esta pieza y puede haber tenido algún tipo de incidencia en su contenido musical o hasta haberla compuesto él mismo. “Juan Pérez Bocanegra, el autor de (o quizás el instigador para que se compusiera) el hoy tan difundido *Hanacpachap cussicuinin*, primera polifonía impresa en América” (Waisman, 2019, p. 124). También resulta importante aclarar que, si bien Bocanegra fue cantor de la catedral de Cuzco y tuvo una fuerte presencia en las misiones, la impresión de su *Ritual formulario* que incluía esta obra fue realizada en Lima. El *Hanacpachap* es una de las obras más difundidas e interpretadas actualmente del repertorio de música colonial latinoamericana, principalmente por ser la primera composición polifónica impresa en el territorio americano. Menos difundido es el siguiente dato:

Resulta ridículo (aunque mucho más triste) que, de los cientos de capillas indígenas esparcidas por todo el continente, el único testimonio de una pieza polifónica no proveniente de las misiones jesuíticas sea el conocido *Hanacpachap* impreso por Juan Pérez Bocanegra en su *Ritual formulario*, en Lima en 1631. (Waisman, 2019, p. 168)

Otra de las particularidades de la pieza es la lengua de su texto escrito en quechua. Esto puede leerse como un proceso de multiculturalidad, de mestizaje cultural, de culturas musicales euro-indígenas. En parte es cierto, pero como consecuencia de un programa de evangelización: “En nuevas zonas de contacto euro-indígena, el programa de una música omnipresente como herramienta para la evangelización siguió vigente” (Waisman, 2019, p. 125). En las misiones, las músicas que circulaban cotidianamente eran, principalmente, canciones simples en lengua indígena local provistas por los mismos misioneros, en general, con el objetivo de hacer más atractivo el culto católico a los nativos. En este punto, resulta interesante observar cómo se trasladan los usos⁵ de las músicas proponiendo diversas constituciones de sentido. Mientras en el siglo XVII la lengua indígena buscaba empatizar con los nativos y acercar tanto las prácticas musicales europeas como

[5] Sobre los ‘usos’ de las canciones, ver Seman, P. (2019). Prólogo. La canción nunca es la misma en A. Gilbert y M. Liut (Comp.), *Las mil y una vida de las canciones*. Gourmet Musical Ediciones.

el contenido religioso, hoy lo que llama la atención de esta música es, justamente, el texto en quechua. Esto es lo que resalta, en este caso, la inclusión del *Hanacpachap* al apelar a la pluriculturalidad de las naciones latinoamericanas. En relación con la *performance*, se utilizaron dos elementos para subrayar esta cuestión. Por un lado, el coro cantaba sosteniendo dos banderas: una argentina y una *whipala*. Por otro lado, en la interpretación musical, se optó por realizar la última estrofa sumando un charango y transformando esa estructura métrica de dos ‘breves’ en ‘un dos cuartos’ con ritmo de carnavalito.

Otra cuestión que rescata la inclusión de este bloque en el programa, es el histórico. Este himno procesional fue editado pocos años después de la creación del Colegio Máximo de Córdoba (institución fundacional de lo que hoy conocemos como UNC), en 1613. El *Alma Redemptoris Mater*, en este sentido, viene a representar ya un siglo XVIII de las prácticas musicales en Hispanoamérica, donde el estilo barroco se había instalado fuertemente y se actualizaba constantemente con influencias de los misioneros que venían de diferentes experiencias musicales (no solo españolas). Este es el caso de Martin Schmid, padre suizo de la orden jesuítica, destinado a enseñar música a los indios en las misiones de Chiquitos. Se le atribuyen a Schmid varias de las obras de los archivos de las misiones de Chiquitos junto a otras de Domenico Zipoli. De hecho, habría sido Schmid en su paso por Córdoba (camino a Chiquitos), quien fuese encargado de llevar a las misiones las composiciones de Zipoli tan presente en la historia musical y, particularmente, de las prácticas corales en Córdoba.

Lo expuesto anteriormente se basa en el trabajo publicado recientemente por el musicólogo Leonardo Waisman. Quisiera destacar el trabajo de Waisman como raíz de la inclusión de este bloque en el programa del Orfeón Universitario de 2012. En el comienzo de su libro plantea el lugar que viene a cubrir esa publicación en relación con la “considerable difusión que ha tenido en las últimas décadas la música colonial latinoamericana, presente ya en innumerables salas de concierto de todo el mundo y registrada en múltiples grabaciones y videos que circulan vertiginosamente por el ciberespacio (...)” (Waisman, 2019, p. 11). De todas formas, es precisamente su trabajo de rescate que posibilitó y potenció (al menos localmente) la inclusión de la música colonial hispanoamericana en los repertorios de los coros de Córdoba. En este sentido, existe un antecedente muy concreto en la primera *Minga Coral* en 2004, donde se convocó a coros de la provincia de Córdoba a sumarse a una experiencia de talleres y canto colectivo que abordó obras de las misiones jesuíticas coloniales bajo la dirección de Waisman. Esa experiencia

de la *Minga Coral*, organizado por la Asociación de Directores de Coro de la República Argentina (filial Córdoba) y motorizado por Polo Román fue, sin dudas, el puntapié inicial hacia el Orfeón Universitario. Dicho de otro modo, el Orfeón es la concreción de la idea de realizar una Minga Coral en la Universidad Nacional de Córdoba. Resulta un dato indispensable para comprender cómo desembarcan estas obras en el Orfeón Universitario.

Música argentina de raíz folklórica (cada cosa que vimos, ya la vimos los dos...)

En el segundo bloque del concierto tuvo lugar la presentación del taller en el que participaron cantantes del Coro Estable de la Facultad de Ciencias Agropecuarias; Melisma Camerata, vocal de esa facultad; el coro del CEPRAM (Centro de Promoción del Adulto Mayor); el coro del PUAM (Programa Universitario para Adultos Mayores) y el coro de alumnos de la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano. Dirigía este segmento Sandra Leoni (directora del coro de la Facultad de Ciencias Agropecuarias). Mucho podría decirse sobre las dos canciones que integraron el bloque (*Carnavalito del Duende*, de Castilla y Leguizamón; *No te puedo olvidar*, de Castilla y Falú) y sobre el vínculo de la UNC con la canción folklórica. De todas formas, nos focalizaremos -en este apartado- en lo que daba principal unidad al bloque y esto se relacionaba con los arreglos corales. Ambos arreglos fueron compuestos por Fernando Gorgas. Fue entonces un pequeño reconocimiento y agradecimiento a su producción y aporte al repertorio de los coros vocacionales de Córdoba, en particular los universitarios. “Su obra coral es ampliamente reconocida en el ámbito de la provincia de Córdoba, hecho avalado por la interpretación de sus arreglos por numerosas agrupaciones corales” (Gallo *et al.*, 2018).

Fue en el marco de la actividad coral universitaria donde Fernando Gorgas tuvo su primera experiencia musical como cantante del coro de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales y fue, en gran parte, para los coros universitarios que orientó su producción. “Yo siempre hice arreglos para coros universitarios, lo importante es que fueran cantables”⁶ (Gallo *et al.*, p. 332). Cristina Gallo, en su trabajo sobre arreglos de Gorgas, nombra varias de las interacciones del arregla-

[6] Cita de las entrevistas realizadas por Gallo, C.

dor con los directores y coros universitarios que ayudan a comprender la constitución de identidad de este bloque de dos canciones:

Entre los directores y coros para los que escribió arreglos, Gorgas menciona en su entrevista a Polo Román y el coro de la Facultad de Agronomía de la UNC; a Gustavo Maldino⁷ y una formación de cuarteto vocal que dirigía; a Gustavo Rocchietti y el coro de la Facultad de Matemática, Física y Astronomía de la UNC (...). (Gallo *et al.*, 2018, p. 333)

En los cuatro talleres iniciales del concierto, las obras tenían una fuerte relación con el/la director/a del bloque y su coro de base; en general, obras de su repertorio histórico o más reciente. Este caso no era la excepción. Estos dos arreglos de Gorgas fueron compuestos en estrecha relación con el coro de Ciencias Agropecuarias⁸ y fueron grabados por este elenco para el *CD Encuentro Coral – Volumen I* de 1997, editado a raíz de un premio estímulo de la Municipalidad de Córdoba.

Desde que, a partir del boom del folclore en los años sesenta, los coros también comenzaron a cantar esas músicas, se fueron generando -cada vez más- cuantiosas generaciones de arregladores de la canción en formato coral. Este proceso llevó desde la inclusión de uno o dos arreglos de músicas de raíz folclórica hacia el final de los programas de los coros (luego de cumplir con las obras canónicas) hasta la conformación de conciertos, exclusivamente, por este tipo de arreglos. En ese proceso, Gorgas fue un pionero y un actor fundamental del desarrollo de la canción de raíz folclórica en el ámbito de los coros vocacionales de la Universidad Nacional de Córdoba. El bloque ‘Música argentina de raíz folklórica’ opera como un reconocimiento a la labor de Gorgas y a la inclusión progresiva del repertorio folclórico en la música coral universitaria.

Música popular latinoamericana (¿... todas las voces?)

En el bloque bajo esta denominación se incluyeron dos canciones: *Drume negrita* y *Lata d’agua*. La primera, del compositor cubano Eliseo Grenet (1893-1950) y popularizada principalmente por ‘Bola de Nieve’⁹; y, la segunda, compuesta con músi-

[7] Director también del coro de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño.

[8] El director del coro en el momento de la creación de los arreglos era Polo Román.

[9] Nombre artístico del músico cubano Ignacio Jacinto Villa y Fernández (1911-1971).

ca de Luis Antonio y letra de Jota Junior¹⁰. Participaron los cantantes del coro de la Facultad de Lenguas, del coro de la Facultad de Artes y del coro de la Facultad de Psicología. Dirigía este segmento Matías Saccone (director de coro de la Facultad de Lenguas).

En esta sección del espectáculo se apelaba al sentimiento de la ‘Patria Grande’, alineándose con las políticas culturales a nivel nacional del momento y también multiplicado en los diversos eventos de las celebraciones por los 400 años de la UNC. Se buscaba pensarnos como sujetos interculturalmente inmersos en esta ‘Patria Grande’ y, a su vez, como un reflejo del devenir (y origen también¹¹) latinoamericano de la Universidad. Se apuntaba a proyectar un imaginario en el que se borran las fronteras nacionales consolidando la unidad latinoamericana. Ahora, veamos qué nos aportan en este sentido las canciones elegidas, puntualizando en la primera de ellas.

Drume negrita es una canción de cuna cubana que trascendió las fronteras de ese país de la mano de ‘Bola de Nieve’, músico que se difundió internacionalmente por sus interpretaciones de las músicas populares cubanas: “sus canciones contribuyeron a valorar la identidad, dignidad cultural y costumbres de los afro-cubanos y a la aceptación de la negritud como parte genuina de la cultura cubana” (Balmaseda Maestu, 2008, p. 56).

*Mamá la negrita
se le salen lo pie’e la cunita
y la negra Mesé
ya no sabe qué asé*

*Tú drume negrita
que yo va comprá ‘nueva cunita
que va tené capité
que va tené ca cabé*

[10] Nombres completos: Antonio de Pádua Vieira da Costa (1921-1996) – Candeias Jota Júnior (1923-2009).

[11] Al crearse el Colegio Máximo de Córdoba en 1613, los países latinoamericanos no estaban constituidos como los conocemos hoy.

*Si tú drume yo te traigo un mamey
muy colorao,
y si no drumi yo te trai'un babalao
que da paupau.*

Excede al objetivo de este trabajo profundizar en el estudio de la canción y un análisis literario, pero rescato del texto algunos factores para problematizar sobre lo expuesto en el párrafo introductorio de este apartado. Podemos apreciar, en este arreglo, que hay componentes que apelan a darle un fuerte 'color local' y puede resultar ininteligible para gran parte de la comunidad latinoamericana. Por un lado, rasgos fonéticos y sintácticos muy característicos de un español africanizado¹² (*drume* -duerme- / *yo vá a comprá* -yo voy a comprar- / *Mesé* -Mercedes-) y, por otro, expresiones de tipo léxico propio de esa cultura local: *mamey* -fruto característico del caribe-, *babalao* -"santero, máxima autoridad del clero lucumí, sacerdote de Ifá y representante de Orula en la tierra" (Balmaseda Maestu, 2008, p. 58). Difícilmente podemos hablar, a partir de esta canción, de una música integradora de Latinoamérica toda por sus características fuertemente locales. De todas formas, habilita a pensar en los procesos de mestizaje y de hibridación, cuestión que sí es común a todas las naciones aglomeradas en la 'Patria Grande'. Para este caso, rescatamos la siguiente consideración de Balmaseda Maestu (2008):

El prolongado e intenso mestizaje de la América Hispana a lo largo del tiempo fue diluyendo este componente en muchos sitios, pero en la zona caribeña ha sobrevivido de manera intensa, en diverso grado de fusión con los otros componentes étnicos y culturales, y ha nutrido determinados hábitos sociales y culturales, la comida, el folclore, el arte, especialmente la música, ciertas manifestaciones religiosas de carácter sincrético y, de diversa manera, el español de la zona, aportándole rasgos singulares de criollización. (p. 53)

Ahora, ¿qué pasa con las 'músicas populares latinoamericanas' que no fueron incluidas en este bloque del concierto? Sería, en todo caso, una tarea faraónica tan

[12] El contacto histórico de lenguas africanas con el español originó la presencia, por todo el mundo hispánico, incluso en España, de un español africanizado o pidginizado, cuya pervivencia parece ser la del habla bozal de los negros de Puerto Rico en el XIX y de Cuba hasta mediados del XX, como consecuencia directa de la gran cantidad de esclavos africanos llevados desde finales del XVIII hasta mediados del XIX para trabajar en las plantaciones azucareras (Balmaseda Maestu, 2008, p. 53).

solo comenzar a nombrarlas. Es evidente que no hay, en esas dos canciones, una representación de todas las músicas populares latinoamericanas. Me pregunto, entonces, ¿existe la posibilidad, en el contexto de este programa tan ambicioso en cuanto a representatividad y proyección de imaginarios de comunidades, de lograr esa representación con seis minutos de música? Quizás se podría haber apelado a canciones que el devenir histórico ha posicionado (de la mano de ciertos intérpretes) como patrimonio de la Latinoamérica toda, como por ejemplo *Canción con Todos*, de César Isella; *Manifiesto*, de Víctor Jara; o *Latinoamérica*, de Calle 13. Y aun así, ¿estaría cumplido el objetivo?

Rescato, en este caso, que se apunta a una proyección de un territorio latinoamericano como unidad, pero plural, poniendo en relieve la 'localidad', la multiplicidad cultural y la hibridación como característica común. Por otro lado, cabe considerar que *Drume negrita* formó parte del disco doble *Mercedes Sosa en Argentina*, que incluía registros de los conciertos que realizara la artista al regresar del exilio al país en febrero de 1982. La inclusión de *Drume negrita* en esos conciertos (y consiguiente disco) que marcaron un hito cultural y político en la historia latinoamericana, por un lado, consolida un mensaje de alianza de la 'Patria Grande' y, por otro, constituye a la canción como un ícono de la trashumancia de las músicas populares del continente.

Música Académica Argentina (oposiciones que se desploman...)

Continuaba el programa con dos piezas del ciclo *Indianas N.º 1* para coro y piano de Carlos Guastavino (la primera, *Gala del día*, con texto de Arturo Vázquez y, la última, *Una de dos*, con texto de Juan Ferreyra Basso) compuestas en 1967. Para esta sección participaron los cantantes del coro de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales y el coro de Egresados y Amigos de la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano, y estuvo dirigido por Cecilia Croce (Dir. del coro de la Facultad de Ciencias Exactas), acompañados al piano por Arnaldo Ghione. Su elección como pianista acompañante no fue meramente circunstancial. Fue convocado por la directora del bloque, Cecilia Croce, para trabajar junto a su coro en 2011 y 2012 las 6 *Indianas* de Guastavino. Por un lado, por un lazo afectivo entre pianista y directora (Ghione fue profesor de Croce en el Instituto Superior de Educación Artístico Musical Domingo Zipoli) y, por otro, por la relación entre Ghione y el propio Guastavino. En los últimos años de vida del compositor, Ghione lo visitaba asiduamente y dedicó muchos años a la divulgación de su obra para

piano. El programa anunciaba el bloque de ‘Música Académica Argentina’. Sin pretender profundizar demasiado sobre el asunto, es importante que nos detengamos sobre la cuestión de si es pertinente categorizar como ‘Música Académica Argentina’ a esas piezas de Guastavino o si, por otro lado, resulta pertinente incluir esas piezas (y no otras) bajo ese título.

Conocidas son las críticas que se han hecho sobre la producción de Guastavino en el campo de la música nombrada como ‘académica’. Estas críticas, según Silvina Luz Mansilla (2011), constituían una formación discursiva “para la cual Guastavino era un creador anacrónico fuera de época, anclado a viejas tradiciones musicales decimonónica y con escasos méritos artísticos” (p. 222). Se conformaba por la “indiferencia, los juicios irónicos, el silencio o la crítica lapidaria procedente, sobre todo, del campo de la composición académica” (Mansilla, 2011, p. 221). Claramente, esto se daba en una coyuntura donde los agentes legitimados del campo de la composición académica bregaban por el desarrollo de estéticas más vanguardistas, aunque se mantienen hasta nuestros días en algunos casos (no ahondaremos sobre ello en este trabajo). Mansilla (2011) considera que este territorio hostil “doblegaría definitivamente la intención de Guastavino de insertarse en el campo de la llamada música culta, académica o clásica” (p. 236). A su vez, es bien conocida (y presentada detalladamente en el texto de la autora citada: *La obra Musical de Carlos Guastavino. Circulación, recepción, mediaciones*) la inserción de la obra del compositor en el campo de la música popular argentina en el marco del *boom* del folclore argentino en la década de los sesenta. Este fenómeno se constituye a través de la colaboración con poetas del campo de lo ‘popular’ y la popularización de canciones de Guastavino por intérpretes influyentes, como *La tempranera* por Eduardo Falú y Mercedes Sosa; o *Hermano*, también por la cantante tucumana. En relación con las ‘canciones’ de las Indianas, ocurrió con *Chañarcito, chañarcito*, zamba interpretada por Eduardo Falú y, en la última década, por Liliana Herro. Sobre la producción de Guastavino como música llamada de raíz folclórica, sumaremos dos citas que consideramos importantes. En primer lugar, de Mansilla (2011) en relación con las interpretaciones de Eduardo Falú: “Sus versiones de *La tempranera*, *Romance de la Delfina*, *El sampedrino*, *Se equivocó la paloma* y *Chañarcito, chañarcito*, son inconfundibles y fueron percibidas por el público argentino e internacional, desde la época del *boom* del folclore, como música popular” (p. 189). Por otro lado, León Benarós, autor de la poesía de *Chañarcito*, comentaba que era la intención del compositor “hacer música para el pueblo. Guastavino (...) aspira, con legítimo derecho, a que alguien pueda silbar alguna vez por la calle (...) cual-

quiera de las zambas o canciones que recientemente ha compuesto” (en Mansilla, 2011, p. 159)¹³.

Frente a este escenario, Mansilla plantea la tesis de que Guastavino produjo una música nacionalista ‘nueva’, una música asentada en la ‘intersección’ de los ámbitos culto y popular¹⁴. Y, en ese terreno, Guastavino ha sido, en el último lustro, repertorio obligado para los coros argentinos por su accesibilidad en cuanto dificultad de abordaje para los coros vocacionales. Si bien la autora no focaliza sobre la práctica coral de las obras del compositor, en relación con esto comenta:

Se estima que tanto *Se equivocó la paloma* como *Pueblito, mi pueblo* fueron canciones muy difundidas en sus versiones a capela, pues existe una suerte de tradición oral consensuada con referencia a su condición de repertorio ‘básico’ para la práctica comunitaria del canto en Argentina (Mansilla, 2011, p. 215).

En la proposición de que la producción de Guastavino superó la dicotomía u oposición entre los géneros ‘culto y popular’ es que encontramos la mayor carga simbólica de la inclusión de estas indianas en el Orfeón Universitario. Se constituye la universidad como una práctica cultural que busca superar esa dicotomía (académico-popular) y que lo logra, cotidianamente, a través de los Coros Vocacionales Universitarios.

Música étnica americana¹⁵

En este punto del concierto se consolidaba el Orfeón Universitario propiamente dicho. El escenario recibía a los/las, aproximadamente, cuatrocientos cantantes para comenzar con los *Tres cantos nativos dos índios Kraó*¹⁶, ‘ambientado’ por Marcos Leite para coro mixto y percusión *ad libitum*¹⁷. Se presentaba, entonces así, una

[13] Mansilla toma estas declaraciones de una nota de la *Revista Folklore*, (41), 3-6.

[14] El análisis de Oscar Escalada sobre las Indianas da cuenta de ello focalizando sobre todos los aspectos reconocibles de ‘raíz folclórica’ en la composición. Ver: Escalada, O. Carlos Guastavino. Análisis de “Indianas”. *International Choral Bulletin*, (22), 12-21.

[15] *Tres Cantos Nativos dos Índios Kraó*: <https://www.youtube.com/watch?v=9zg6CHDee-g>

[16] Los Kraó (o Krahô como se los conoce habitualmente) son un grupo étnico de indígenas nativos que habitan dentro del territorio del Brasil.

[17] De esta manera lo encontramos explicitado en la partitura: *Ambientado* por Marcos Leite. Se trata de cantos anónimos con los que Leite construye la obra.

gran masa coral que, a partir del rescate de esta música, resaltaba la condición multiétnica de nuestra América. Esta cuestión se abordaba, a su vez, desde la *performance* en la estética de la sonoridad. A partir de una colocación más abierta de la voz, se buscaba una sonoridad más estridente, menos homogénea. Con esta obra, bastante simple en su confección, se buscaba un fuerte impacto desde la sonoridad y la percusión corporal. Al comienzo, los/las cantantes se encargaron de generar un clima sonoro, con percusión corporal y diversos sonidos vocálicos, escenificando una gran tormenta y la aparición de diferentes animales selváticos. Si bien esta escenificación no está explicitada en la partitura de Leite, es una convención ya por uso en el campo de la actividad coral que se incluía en la interpretación de la obra (no he podido rastrear el inicio de esa práctica ya común en esa obra).

Luego de estos ‘cantos nativos’ se iría sumando la Orquesta Sinfónica, primero las cuerdas para la versión de *Inconsciente colectivo* bajo mi dirección, y luego la orquesta completa para el cierre con *Halleluia* y *Gaudeamus Igitur*, bajo la dirección de Gonzalo Bustos.

Inconsciente colectivo (... es necesario cantar de nuevo una vez más)¹⁸

Esta canción de Charly García está incluida en su primer disco solista (luego de las experiencias de *Sui Generis*, *La Máquina de Hacer Pájaros* y *Seru Girán*) en 1982. Se trata del álbum *Yendo de la cama al living* que, entre otras canciones, incluía *No bombardeen Buenos Aires* y *Yo no quiero volverme tan loco*. Este fenómeno se da en el período de decadencia de la última dictadura militar del país. Desde 1981, cuando el autoritarismo comenzó a ceder (un poco) a partir de Roberto Viola, y con el fracaso de la guerra de Malvinas en abril de 1982, se da un florecimiento de la crítica social a través de las canciones dentro de lo que se conoce como *rock nacional*. “Naturalmente, aquellos espacios que la dictadura fue cediendo o descuidando, fueron inmediatamente cubiertos por voces disidentes” (Pujol, 2013, p. 177). Cabe aclarar que, a lo largo de la dictadura, el *rock* continuó su desarrollo¹⁹, pero luego de Mal-

[18] *Inconsciente colectivo*: <https://www.youtube.com/watch?v=fn1b4OQLe2A>

[19] Sobre esta cuestión se explaya, entre otros, Sergio Pujol (2007), en su libro *Las ideas del Roc-Genealogía de la música rebelde*. “Cuando en marzo del 76 la Junta Militar golpea el orden institucional, el rock seguirá su curso sin mermar demasiado su caudal, aunque algunos grupos sufran directamente la represión (Alas se disuelve y algunos de sus integrantes emigran; otro tanto suce-

vinas, que significó una bisagra cultural, se observaría en el *rock* una explicitación mayor frente a estas temáticas y, sobre todo, un llamado (con esperanza) a construir un mejor futuro, como en el caso de *Inconsciente colectivo*. A su vez, el colapso del gobierno del Proceso y la guerra, marcaron un punto de inflexión para la música popular, sobre todo en cuanto a la difusión y distribución que animaba a los artistas a lo expuesto anteriormente. “... la guerra, que ocultó y desfiguró tantas cosas, terminó permitiendo que el *rock* nacional pudiera exteriorizarse a gran escala” (Pujol, 2013, p. 183). Charly García (junto a Spinetta, los máximos creadores del *rock* nacional según Pujol) apela, en esta canción, al término de Carl Jung como “esa herencia humana e innata que aparece como forma estructural en todos los individuos, inconsciente que nos unifica al aspirar y esperar lo mismo, en este caso, la libertad” (Pacheco, 2015, p. 259). En la canción hay una clara referencia a lo sombrío de la etapa transcurrida en dictadura:

*Pero a la vez existe un transformador
que te consume lo mejor que tenés
te tira atrás, te pide más y más
y llega un punto en que no querés.*

De todas formas, lo que marca fuertemente *Inconsciente colectivo*, y por la razón que diversos artistas provenientes de diferentes escenas musicales (principalmente Mercedes Sosa) lo tomaron como bandera hasta convertirse en un himno de la música popular nacional, tiene que ver con la referencia a la libertad como constitutiva de ese inconsciente colectivo.

*Mama la libertad, siempre la llevarás
dentro del corazón
te pueden corromper
te puedes olvidar
pero ella siempre está*

de con Crucis) y la cultura rock en su conjunto sea fuertemente hostigada por la dictadura de Videla y compañía. En realidad, las condiciones difíciles -problemas para alquilar salas, poca llegada al disco, restricciones en los medios, razzias policiales, etc.-, lejos de desanimar al movimiento, terminan dándole una insólita templanza, a la vez que cierta capacidad de adaptación para la supervivencia en medio de los que se dará en llamar una cultura del miedo”.

En el Orfeón Universitario, la versión interpretada fue de un arreglo de Marcelo Valva para coro mixto y orquesta de cuerdas. En el marco del concierto, *Inconsciente colectivo* se consolida como referencia al retorno de la democracia, tan caro en la reconstrucción del tejido social y cultural a través de la Universidad. En un trabajo anterior, presentado por los/las directores/as de coro de la UNC en el marco del Vº Congreso Nacional de Extensión Universitaria en 2012, argumentábamos que “el advenimiento de la democracia en la década del ochenta ofreció un nuevo escenario cultural en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) que facilitó la formación y multiplicación de Coros Vocacionales en sus diferentes unidades académicas” (Varela *et al.*, 2012). Me interesa, entonces, remarcar la función transformadora del canto colectivo. A su vez, y a raíz de esto último, la inclusión de *Inconsciente colectivo* apela a dos cuestiones fundamentales: el poder de transformación que habilita tanto la canción²⁰ como el canto coral y la ‘libertad’ como condición inherente a la humanidad.

El Orfeón Universitario junto a la Orquesta Sinfónica de la UNC²¹

Con la orquesta completa ya en escena y bajo la dirección de Gonzalo Bustos (por esos años subdirector de la orquesta) se interpretó el *Halleluia* del Oratorio ‘El Mesías’, de G. F. Haendel. La permanente puesta en escena de esta obra (en todo el mundo) la han ‘popularizado’. Es su fuerte carácter de júbilo la que la constituye como uno de los sinfónicos-corales más interpretados con regularidad. Los ámbitos universitarios no escapan a esta cuestión y, en el caso de la Universidad Nacional de Córdoba, debido a la diversa constitución de los coros (de estudiantes universitarios, de trabajadores, de egresados, de adultos mayores, etc.), esta cuestión se reafirma por la posibilidad de abordaje con relación a su nivel de dificultad.

El concierto finalizó con la interpretación de lo que, históricamente, se ha ido consolidando (y así se presentaba en el programa) como un ‘Himno Universitario’. Excede a los objetivos de este trabajo detallar el derrotero que ha tenido el *Gaudeamus Igitur* en su construcción estrófica y su práctica musical a lo largo de la historia. Simplemente, considero importante puntualizar que fue concebido

[20] Idea que plantea Pujol entre otros analistas de la canción.

[21] Halleluia: <https://www.youtube.com/watch?v=JswIcZY6anU>

Gaudeamus: https://www.youtube.com/watch?v=_NeVafV-fQI

en la Edad Media, con fuerte relación temática con los Carmina Burana de los goliardos y que, a partir de su utilización en ámbitos universitarios, a lo largo de los siglos fue transformándose, sumándose al himno estrofas que quitaban completamente el sentido festivo (de *carpe diem*) del texto original. Esto es claramente observable con tan solo contrastar un par de líneas del texto original con alguno de los últimos agregados: “Gocemos entonces, mientras somos jóvenes” vs. “Viva el Estado y quien lo gobierna, viva nuestra ciudad y la generosidad de quienes nos protegen”. Resulta habitual que en los actos académicos de los que participan los coros universitarios (Actos de Colación de Grado, entrega de Títulos Honoris Causa, etc.) se presente el himno en su versión coral. En la *performance* del Orfeón Universitario se cantaron solo las estrofas del ‘primer’ *Gaudeamus*, al unísono, sobre la ejecución de la Orquesta Sinfónica de la UNC de la *Obertura para un Festival Académico* op. 80 de Johannes Brahms, logrando una nueva hibridación entre el carácter festivo del mensaje estudiantil y la solemnidad académica de la obertura que Brahms compuso con motivo del doctorado *Honoris Causa* que le concediera, en 1879, la Facultad de Filosofía de la Universidad de Breslau.

Conclusiones

A través de un recorrido por el programa de la primera presentación del Orfeón Universitario de la Universidad Nacional de Córdoba que reunió a la gran mayoría de sus coros, observé cómo los coros y sus directores/as presentaban la práctica coral como parte constitutiva de la identidad de la institución educativa. Soy consciente de las limitaciones de este estudio, pues cada segmento del programa, y cada obra, merecen un análisis más exhaustivo y profundo. De todas formas, considero que este abordaje permitió recuperar elementos que hablan de las potencialidades en la confección del programa musical en relación con la constitución identitaria de los Coros Vocacionales Universitarios en el marco de los 400 años de la UNC.

Con un programa ambicioso y por demás ecléctico se proyectó un imaginario identitario con consciencia histórica, pluricultural, transétnico, basado en un territorio latinoamericano de mestizaje y culturas híbridas, que busca superar la dicotomía ‘académico/popular’ fuertemente democrático, apelando a la libertad como condición inherente de la humanidad, a la reconstrucción de los tejidos sociales en la historia reciente y al poder de transformación del canto colectivo. A su vez, se hizo un fuerte hincapié en la participación de agentes locales, como Leo-

nardo Waisman, Fernando Gorgas y Arnaldo Ghione. Considero, también, que el Orfeón Universitario no solo buscó visibilizar procesos de hibridación de prácticas culturales en el marco de la UNC, sino que la presentación de ese programa musical se constituyó en sí mismo como acto de interculturalidad e hibridación. Por otro lado, teniendo en cuenta las diversas acciones que acompañaron la presentación del Orfeón (como el ciclo de encuentro corales ‘Cantando los 400’ y la presentación de una ponencia en el 5º Congreso Nacional de Extensión), concluyo que los Coros Vocacionales Universitarios apostaron, en el marco de las festividades por los 400 años de la UNC, a una visibilización de su actividad extensionista e injerencia en la vida de la comunidad universitaria.

Referencias bibliográficas

- Balmaceda Maestu, E. (2008). *La huella africana en el español caribeño a través de Mojana, Drume Negrita y Saludo Changó*. Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL). Pamplona. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/21074>
- Escalada, O. (2011). Carlos Guastavino. Análisis de “Indianas”. *International Choral Bulletin*, (22), 12-21.
- Gallo, C. Y., Fernández, P. E. y Alberti, L. M. (2018). Los arreglos de Fernando Gorgas para coro mixto a capela en los espacios curriculares Práctica Coral I y Práctica Coral II en S. Aballay y C. Avendaño Manelli (Comp.), *Confluencia de saberes: Institucionalización de la música popular en la academia*, 329-350. Editorial Universitaria.
- García Canclini, N. (2001). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Paidós.
- Mansilla, S. L. (2011). *La obra musical de Carlos Guastavino. Circulación, recepción, mediaciones*. Gourmet Musical Ediciones.
- Pacheco, G. (2015). Perspectivas y percepciones de libertad en las Américas. *Revista Káñina*, (2), 257-263. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44247253015>
- Pujol, S. (2007). *Las ideas del Rock. Genealogía de la música rebelde*. Homo Sapiens.
- Pujol, S. (2013). *Cien años de música argentina*. Editorial Biblos.
- Román, L. y Seisdedos, L. (Comunicación personal, 28 de febrero de 2012). Proyecto Orfeón Universitario.
- Seman, P. (2019). Prólogo. La canción nunca es la misma en A. Gilbert y M. Liut (Comp.), *Las mil y una vida de las canciones*. Gourmet Musical Ediciones.
- Varela, H. (2012). Coros Vocacionales en la Universidad Nacional de Córdoba: extensión y derecho a la cultura. *Revista EXT*, 1(2). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/1558>

Waisman, L. (2019). *Una historia de la música colonial hispanoamericana*. Gourmet Musical Ediciones.

“Arte y parte”. Los dispositivos de intervención en tiempo de sujetos de derechos¹

“Being Judge and Jury”. Intervention Devices in Time of Subjects of Rights

Juan José Castellano*

Resumen: El presente ensayo aborda la Convención sobre los Derechos del Niño y el enfoque basado en DD. HH. como un dispositivo complejo que aporta lineamientos políticos, jurídicos y éticos concretos y efectivos para implementar intervenciones en promoción, prevención y protección de los derechos de niñas, niños y jóvenes.

Para desarrollar este postulado, se profundiza la noción de dispositivo foucaultiano y de intervención; se desarrollan los aportes prácticos de la Convención, como también ciertas particularidades en su abordaje contextualizado. Por último, se deja planteada la necesaria problematización crítica de las relaciones sociales desde el biopoder² y la ética.

Palabras clave: Convención sobre los Derechos del Niño, enfoque basado en derechos humanos, dispositivo de intervención, ética, biopoder.

Abstract: This essay deals with the Children’s rights convention and approach based on human rights as a complex device that provides concrete and effective political, legal and ethical guidelines to implement interventions in order to promote, prevent and protect the rights of children and young people.

To develop this postulate, the notion of Foucauldian and intervention device is deeply analyzed; practical contributions from the Convention to intervention are developed, as well as certain peculiarities in a contextualized approach. At last, it is set out the necessary critical problematization of social relations from biopower and ethics.

Keywords: children’s rights convention, approach based on human rights, iIntervention device, ethics, biopower.

Recibido:
13/07/2022
Aceptado:
26/10/2022



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

* Magíster en Sociosemiótica y en Bioética. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. Subdirector de Promoción del Bienestar y Programas Especiales de la Sec. de Capital Humano. Gobierno de Córdoba. Argentina.
juanjosecastellanosh@gmail.com

[1] El presente artículo se basa en la conferencia brindada el 2 de noviembre de 2019 en el marco del IV Encuentro Nacional de FORUM, Infancia Red Federal: Subjetividades y derechos en infancia y adolescencia hoy, realizado en la ciudad de Córdoba.

[2] Biopoder es un término originalmente acuñado por el filósofo francés, Michel Foucault, para referirse a la práctica de los estados modernos de “explotar numerosas y diversas técnicas para subyugar los cuerpos y controlar la población.

I. De normas, dispositivos y prácticas

¿Cuál es el tiempo que necesita una regulación jurídica para instalarse en las prácticas sociales? Hace poco tiempo se cumplieron 30 años de la sanción de la Convención sobre los Derechos del Niño (en adelante, la Convención o CDN) y 70 años de la Declaración de los Derechos Humanos, fechas cruciales en el marco de ciertas luchas sociales.

La hipótesis del presente artículo es que, todavía hoy, luego de tantos años, la Convención es un dispositivo dignificante al igual que el enfoque basado en los derechos humanos y que tienen profundos aportes para realizar a las prácticas en el campo de las niñeces y juventudes. Este dispositivo brinda el marco, da el sentido y delinea las intervenciones con niñas, niños y jóvenes, aportando pautas políticas, jurídicas y éticas muy concretas y efectivas a la hora de diseñar una acción, intervención o una política pública en promoción, prevención o protección de derechos. Pero, lo más importante, constituye un constructo operativo que torna exigibles y efectivos los derechos reconocidos.

Dicho de otra manera, pensamos a la Convención sobre los Derechos del Niño, el enfoque basado en derechos humanos y el paradigma de la protección integral, como todo un dispositivo complejo de intervención subjetivante que, haciendo eje sobre sus elementos dignificantes y de resistencia, aportan a prácticas de emancipación, pero, en especial, a prácticas de libertad.

II. La primera pregunta: ¿qué es un dispositivo de intervención?

Hay dos formas, por lo menos, de pensar los dispositivos que interesa traer a colación en esta oportunidad. Por un lado, el *foucaultiano*, que se utiliza para analizar y problematizar prácticas sociales. Y, por otro lado, los que se denominan de intervención, que implican toda una serie de acciones complejas ‘diseñadas’ para lograr efectos esperados dentro de ciertos campos de prácticas, sean educativas, de salud, protección de derechos, etc.

II.1. El dispositivo *foucaultiano*³

Michel Foucault (1983), para abordar las prácticas sociales en cuanto a las relaciones de poder, saber y subjetividad que se ponen en juego, utiliza la noción de dispositivo, entendiéndolo como

ese conjunto resueltamente heterogéneo que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en síntesis, tanto lo dicho cuanto lo no dicho (...). El dispositivo mismo es la red que puede establecerse entre esos elementos. (p. 184)

En segundo lugar, el dispositivo es la naturaleza del vínculo que puede existir entre esos elementos heterogéneos (*cf.*, p. 184), los efectos que produce y cómo recrea mecanismos estratégicos para instaurarse y seguir funcionando. Vínculo que se da dentro de un juego de cambios de posiciones, modificaciones de funciones, que pueden ser muy diferentes (*cf.*, p. 184).

Por último, entiende que los dispositivos son “una especie de formación que, en un momento histórico dado, han tenido como función principal responder una urgencia” (p. 185), lo que le da su naturaleza ‘esencialmente estratégica’, que suponen una cierta manipulación de relaciones de fuerzas que implican una intervención racional y concertada que las direcciona, bloquea o estabiliza.

Analizar algo a modo de dispositivo, expresa Deleuze (1999), sea la sexualidad, la disciplina, o los derechos humanos, etc., implica pensar los objetos, los sujetos, el poder y el saber, interrelacionados sin contornos definitivos. Se trata de “cadenas de variables relacionadas entre sí”. Todo se conforma y se delimita dentro de ellos. Los ‘objetos visibles’, los ‘enunciados formulados’, las ‘fuerzas ejercidas’, los ‘sujetos’ en sus posiciones, son ‘vectores’ o ‘tensores’ que interactúan afectándose mutuamente.

Así, Deleuze reconoce en el dispositivo una serie de ‘dimensiones’, a saber: curvas de visibilidad, curvas de enunciación, líneas de fuerza, línea de objetivación

[3] Para elaborar este apartado se retoma lo analizado por Castellano J. J. (2012), en *Poder, Autoridad y Obediencia entre padres e hijos*. Una genealogía. Ed. Alción.

y subjetivación y líneas de ruptura. Brevemente, podemos decir que, por la ‘curva de visibilidad’, cada dispositivo tiene un régimen de luz que hace aparecer y desaparecer objetos, que distribuyen lo visible de lo invisible; mediante la ‘curva de enunciación’ se definen objetos, sujetos, movimientos sociales, una normativa jurídica o un género literario. Por ‘líneas de fuerzas’ se quiere indicar que la fuerza circula por líneas de un punto a otro del dispositivo librando una batalla estratégica constante, penetrando cada punto, cosa, objeto, cuerpos o institución que lo conforma. Es mediante la fuerza que se logra rectificar una curva anterior, trazar tangentes, envolver proyectos, cambiar sentidos, ir del ver al decir y viceversa. El poder es lo que hace que, mediante una lucha estratégica y táctica, se vaya manejando la orientación de la luz y se levante o silencie la voz que enuncia, todo dentro de un marco que se legitima y retroalimenta con juegos de verdad que son producto y efecto del decir verdadero (*cf.*, Deleuze, 1999).

En cuanto a las ‘líneas de objetivación y subjetivación’ se hace referencia a la construcción del objeto de conocimiento y del yo del sujeto, aún del sí mismo dentro del dispositivo. Para Cristina Donda (2003), la subjetivación habla de un proceso de producción de subjetividad que se da dentro de un dispositivo (*cf.*, Donda, p. 69). En temas de niñeces y juventudes, de la mirada, de cómo se mira y lo que se mira, es lo que se ve, y desde ese lugar se afecta la subjetividad, la identidad, la forma en cómo ese otro/a se percibe, se define, etc. Los diagnósticos construyen lo que miran y a quién mira.

Estas líneas se mezclan tanto que no se las puede distinguir. En el campo de la patologización de la infancia, por ejemplo, es muy claro dónde se hace ‘foco’, qué indicadores se tienen en cuenta para atar un saber (diagnóstico, teorías, doctrinas, normas, leyes, fármacos) a un cuerpo y población, como también quiénes pueden decir y qué está legitimado para ser enunciado y visibilizado.

Pensar el sujeto como engendrado por un dispositivo le quita su calidad de soberano; por lo tanto, se ubica como ‘hijo de su tiempo’. Lo que implica pensar que no se pueda ser cualquier sujeto en cualquier momento. No obstante, ello no quiere decir que esté determinado por el dispositivo; por el contrario, dentro de la multiplicidad de líneas que se juegan en las prácticas y que son analizadas en esa trama, el sujeto puede tomar distancia del objeto y de sí mismo, permitiéndole ser parte de algunas de las transformaciones por las que pasa la constitución de su subjetividad, generándose así las ‘líneas de ruptura’.

Un punto relevante a señalar es que el dispositivo es una metáfora construida por el analista. Es casi una redundancia remarcarlo, pero no se está pensando en la captación de algo que existe, sino que es una modalidad de ‘desciframiento’ por la cual se analizan las prácticas en un juego estratégico que implica una multiplicidad de variables -no todas- que se entrecruzan, recreando acciones y reacciones que impacta afectando las cosas y los sujetos⁴ (Donda, 2003, p. 55).

En ese sentido, siguiendo a Deleuze, desenmarañar las líneas de un dispositivo es, en cada caso, levantar un mapa, cartografiar, instalarse en un ‘trabajo en terreno’, montarse sobre las líneas mismas para ver sus vinculaciones, sus reajustes y las constantes reformulaciones estratégicas que se producen con la sola intención de mantenerse en movimiento y producir el efecto de poder esperado. Pero el análisis no se conforma con levantar un mapa, señalar sus vínculos y ver el imperativo estratégico utilizado para responder a la urgencia, como si fuera un trabajo que se enquistaba en la descripción del pasado. Sino que, parte del análisis, tiene que ver con tocar lo actual y el campo de posibilidades que se abren para delante (*cf.*, Deleuze, *op. Cit.*, p. 160).

Mediante esta forma de problematización del pensamiento es como se puede tomar distancia de nosotros mismos a fin de poder pensar, decir y hacer otra cosa; de donde podrán desprenderse las líneas de fuga que permitan interpelar lo que somos, los modos en que nos gobernamos y nos gobiernan, para tejer otro tipo de relaciones. Trabajo que se torna posible, no desde una mirada global y de gran escala, sino todo lo contrario, poniendo eje en los detalles, en los ardidés, en las pequeñas, desconocidas, invisibles y no legitimadas prácticas, donde se configuran muchas de las grandes organizaciones de poder.

Analizar la Convención sobre los Derechos del Niño como dispositivo, nos pone en el arduo y necesario trabajo de saber qué discursos instaló, qué prácticas produjo dentro del campo jurídico, pero también dentro del campo mayor de lo social. Poder comprender qué saberes y poderes pone en juego, cuáles logró desactivar, a qué se enfrentó y qué subjetividades está recreando. Pero en la actualidad, también habilita la pregunta sobre qué prácticas de poder se están instalando y qué efectos o afectaciones no deseadas habilita o condensa. Si bien en esta oportu-

[4] Para Donda, “el dispositivo es una red de análisis construida por el historiador a partir de las prácticas por las cuales se organizan a los sujetos” (*op. Cit.*, p. 55).

tunidad solo tomaremos una traza del dispositivo, la de los aportes a la intervención, vale dejar presentada la complejidad en su trama mayor.

II.2. Los dispositivos de intervención

Es muy común escuchar en profesionales de la salud, educación, justicia, discapacidad, etc. hablar de generar dispositivos de intervención. Pero ¿a qué se hace referencia con ello? Beatriz Greco (2014a), con su equipo de formación en intervención educativa, entiende que los dispositivos de intervención “son artificios creados para producir algo, para generar movimiento en los sujetos, para disponer relaciones y espacios, tiempos y tareas de modo de crear y motivar transformaciones”. Y, en la misma línea, sigue diciendo: “generar un dispositivo no supone crear de la nada todo nuevo, muchas veces implica disponer de otro modo: espacios, tiempos, formatos, propuestas curriculares, posiciones, es decir, inventar otra manera de entramarlos, ponerlos en relación y potenciarlos” (Greco, B., 2014a, págs. 7-8). Es decir, se trata de crear o generar artificios que, en realidad, vienen a conjuntar lo que puede ser que ya esté, pero lo alinean sobre otros objetivos o modos.

Greco (2014a), además de tener en cuenta los postulados de Foucault y de Ranciere para pensar los dispositivos, se apoya en las reflexiones realizadas por Marta Souto (2019), quien entiende que, si bien en distintos campos de saberes y disciplinas usan el término con ciertas particularidades, es posible encontrar algunos sentidos generales o comunes, a saber:

(...) dispositivo implica ubicarnos en el plano de la acción en un campo del quehacer humano, en el que un artificio se inventa, mezcla de arte y técnica, de oficio y profesión, de habilidad, destreza, conocimiento, maestría para ser puesto en práctica. Así, el término dispositivo se utiliza en la electrónica, la ingeniería, la medicina, el derecho, la sociología, la política, el psicoanálisis, la psicología social, el análisis institucional y en cada campo adopta características específicas. (p. 6)

Y sigue diciendo: “Todo dispositivo dispone, resuelve, decide, es decir, ejerce en este sentido un poder; pero, a la vez, pone en disposición, crea una situación, prepara, anticipa, propone, genera una aptitud para algún fin, pone en juego potencialidad y posibilidad a futuro” (Souto, 2019, p. 6).

Souto hace toda una caracterización de los dispositivos, de las que nos parece interesante resaltar las siguientes:

- Se trata de un “artificio, artefacto, aparato, conjunto y distribución de partes o de reglas”⁵;
- Es una invención;
- Tiene carácter utilitario, pues se crea para cumplir una función;
- Se orienta a una finalidad;
- “(...) implica, como artificio, un sentido de conjunto, de composición de partes distintas que se articulan, se engranan más o menos mecánica o libremente”, (*cf.*, Souto: *op. Cit.*, p. 6).

Como se observa, ambas autoras tienen en cuenta la complejidad del término, la red heterogénea de elementos, solo que ahora son creados por quienes intentan resolver o producir algo.

Muchas veces se usan estos sentidos de la ‘noción dispositivo’ de manera indistinta. La realidad es que, sin confundir la matriz, ambas son de gran utilidad para la intervención. En el caso del autor francés, nos sirve para analizar críticamente una práctica naturalizada con el fin de desactivar ciertos mecanismos de poder y habilitar nuevas posibilidades. Por otro lado, tanto cuando analizamos un dispositivo como cuando lo diseñamos, los postulados de Foucault nos hacen estar atentos a sus mutaciones y efectos no deseados, pues en esas mutaciones cambia y nos cambian. Somos parte del dispositivo, estamos adentro. Las máquinas son creadas por los humanos, pero los humanos cambian con las máquinas. Con los dispositivos pasa lo mismo. Pensemos el dispositivo escolar, los dispositivos de sexualidad, las redes sociales, las normas jurídicas, etc.

Entonces, conforme a lo desarrollado, somos parte del dispositivo. Nos condiciona, así como también lo condicionamos y actuamos de alguna manera sobre él. Por eso se debe estar atento, para montarnos sobre las líneas de fuga, las que transforman y mantienen los objetivos que se diseñan.

[5] Dirá Souto: “(...) de una invención, producto del ingenio del hombre en su relación con el mundo”; “(...) tiene un carácter utilitario, es creado para cumplir una función, para lograr un resultado más o menos específico”; “(...) posee valor de instrumento, de herramienta, de medio para, es inventado para cumplir una función en la relación del hombre con la realidad y por ello responde y se orienta a una finalidad” (*cf.*, Souto: *op. Cit.*, p. 6).

Pero, al mismo tiempo, es muy interesante pensar desde la gestación de dispositivos como aparatos que se diseñan para modificar algo que aporte a mejorar la vida de las personas que están involucradas en esa situación concreta.

En ese sentido, entendemos que hay dispositivos dignificantes, donde lo que potencia y se profundiza es la posibilidad de constituirse (para no decir crearse, recrearse) sujetos creativos, autónomos y críticos. Ahora, deberemos estar alerta a que el dispositivo no vire hacia lo no deseado, lo que no se busca, hacia su opuesto. Por ejemplo, cuando un dispositivo se olvida del sujeto y lo cosifica; cuando el interés del profesional o del servicio o programa se olvida del ciudadano y lo instrumentaliza para otros fines; cuando el interés superior del niño/a se convierte en un dispositivo que viene a justificar concepciones o prácticas adultas, entre otras.

III. ¿Por qué la Convención sobre los Derechos del Niño como dispositivo dignificante?⁶

Iniciamos este trabajo afirmando que la CDN es un dispositivo dignificante, que tiene plena vigencia y sigue traccionando una transformación social inacabable. Y es, justamente, esta línea la que vamos a resaltar en esta oportunidad. Como parte nodal del enfoque basado en derechos humanos de niñas, niños y adolescentes, la norma internacional aporta a la intervención, mínimamente, en lo siguiente:

1. Reconoce y piensa a niñas, niños y jóvenes como seres humanos capaces, competentes, dignos, que son y hacen desde lo que son: 'sujetos'. Las normativas jurídicas hacen hincapié en la noción de sujeto como sujetos de derechos, pero esto abre para recuperarlos como sujetos de deseo, que piensan, quieren, sienten, crean y producen.

2. Conceptualiza y reconoce al niño/a como 'sujeto de derechos'. Este es un mojón o principio que necesita ser resignificado y profundizado, pues produce sentido por sí mismo.

[6] Para este apartado se siguieron algunos de los postulados desarrollados en el libro *La revolución de los Vínculos. Niñas, niños y jóvenes como sujetos de derechos*. (2018). Ed. Alción, 2º Ed., Córdoba. En particular, su epílogo.

En primer lugar, cambia su condición a titulares de derechos y, en segundo lugar –redoblando la apuesta–, les reconoce el ejercicio de esos derechos. Cuestión que tiene que ver directamente con la capacidad y la ‘autonomía’, lo que habilita toda una serie de reflexiones necesarias y prácticas que deben instalarse en los debates éticos, filosóficos, psicosociales y jurídicos sobre el tema. Pero más importante aún, deben instalarse en las microprácticas cotidianas de las personas adultas.

La cuestión de la autonomía se nutre de una serie de tensiones que se deben profundizar en forma urgente: entre autonomía, competencia y protección; entre experiencia, desarrollo y libertad; entre cuidado e independencia, todas dimensiones que deben ser analizadas de un modo complejo y articulado, no limitándose a una pragmática jurídica ni psicológica.

Por ejemplo, mientras por un lado estamos aprendiendo a cuidar y acompañar a niñas/os y jóvenes como sujetos que se desarrollan de modo autónomo, al mismo tiempo debemos estar atentos a ciertos corrimientos cuando –bajo la idea de conceder libertad y autonomía– no actuamos en protección, no asumiéndonos como sujetos responsables en el encuentro con ese otro/a.

En suma, se debe problematizar lo antes enunciado, como así también el foco puesto en la ‘individualidad’ desde la que se suele abordar el tema en el marco de ciertas concepciones jurídicas, médicas y de prácticas particulares que promueven la capacidad de recuperar el ejercicio y la autodeterminación de niñas, niños y jóvenes, descontextualizándolas de la trama dentro de la cual surgen o habilitan esas posibilidades. Creemos que guiar, acompañar, cuidar, escuchar, dialogar, son acciones relacionales que están muy lejos de depositar en el propio niño/a toda la responsabilidad de ciertas decisiones que responden a instituciones y dispositivos complejos creados por sociedades complejas como: educar, atender la salud, trabajar, ser cuidado en la órbita familiar, convivir con el medio ambiente y la cultura, circular dentro de las estrategias de mercado, etc.

Se trata de sumar a todas las personas en relaciones dialógicas y no abandonar a ninguna a una suerte individual y descontextualizada. Esto corre para con cualquier persona, en particular, si está condicionada por relaciones asimétricas fijas que subjetivizan desde una diferencia que discrimina y vulnera.

3. Aborda la capacidad de titulares de derechos y detentores de deberes. En el caso de niñas/os y jóvenes, el Comité de los Derechos del Niño, de forma recu-

rente, hace hincapié mediante sus Observaciones Generales, que debe partirse de aquellas acciones que potencian la ‘capacidad’ del otro/a, en particular, de los titulares de los derechos, pero también de quienes deben cumplimentarlos. Se debe abordar lo positivo, lo que pueden, los ‘puntos fuertes’ de niñas y niños y las aportaciones que deben hacer los y las adultos para lograr el cumplimiento de sus derechos en forma integral.

4. Asociado con lo anterior, es nodal el lugar de las y los adultos –con sus instituciones- como ‘facilitadores’. Sujetos que no hacen, piensan o deciden por el otro/a, sino que ‘facilitan entornos, generan espacios y tiempos’ para que niñas, niños y jóvenes se agencien desde sus necesidades y deseos.

5. Toda práctica pasa por la trama de los ‘principios generales’ de la Convención. Otras herramientas fundamentales de la Convención para hacer de guía a las intervenciones individuales, grupales, profesionales e institucionales, han sido estos principios que fueron y siguen siendo de vital importancia para promover e impulsar el cambio de enfoque y paradigma: Igualdad y No discriminación; Interés Superior del Niño/a; Vida, Supervivencia y Desarrollo holístico; y Participación. Cada acción, política o norma debe ser atravesada por cada uno de estos principios sustanciales, procesales e interpretativos, los cuales delimitan los contornos de una intervención con enfoque de derechos humanos de niñas/os y jóvenes.

6. Se parte de una noción holística de ‘desarrollo’ que complejiza y amplía la representación sobre las dimensiones a tener en cuenta para cumplimentar al máximo las necesidades, que son derechos. Noción que, junto al principio de ‘integralidad’, marcan un piso complejo a garantizar, reforzando los principios internacionales de derechos humanos de ‘interdependencia, interrelación y simultaneidad’ en el cumplimiento de los derechos.

7. Prioriza los principios de ‘co-esponsabilidad y prioridad familiar’: vínculos familiares y comunitarios como prioritarios y la ubicación del Estado como ‘siempre’ responsable en forma subsidiaria. La comprensión práctica de esta trama insta a desandar los paradigmas que estigmatizaban, pues de otra manera los seguimos reproduciendo. Pero más importante aún, lleva a revisar y dignificar toda una serie de instituciones con sus circuitos procedimentales para lograr el cumplimiento de estos derechos. En ese marco, por ejemplo, se deben seguir ge-

nerando políticas de fortalecimiento familiar, en especial en aquellos grupos que han sido estigmatizados y vulnerados por el sistema en forma estructural.

8. Se instala la noción de ‘políticas públicas’, pero ahora fuertemente ‘con enfoque de derechos humanos’, saliéndose del eje focalizado en el asistencialismo arbitrario o en acciones desde el Estado que no cumplimentan con los principios reconocidos por los derechos humanos tanto en el nivel internacional como regional. Esta es la postura abordada en el nivel internacional por los organismos, pero, en especial, por la Comisión Interamericana de los Derechos Humanos⁷.

9. Por último, insistimos y hacemos hincapié en la recuperación de las ‘acciones basadas en la promoción de los buenos tratos y la resolución pacífica de conflictos’. De esa manera, salimos del foco centrado en la violencia y sus efectos naturalizados e invisibilizados, para adentrarnos en todo un campo práctico a fin de abordar otros modos de intervención.

En pocas palabras, sabemos de la importancia de cada una de estas dimensiones, elementos a la hora de intervenir para que niñas, niños y jóvenes sean reconocidos como sujetos de derechos, con la complejidad que eso significa. Por eso decimos que la norma, el enfoque y el paradigma configuran un dispositivo subjetivante, que haciendo eje sobre los pivotes dignificantes que se desprenden de su complejidad, aportan a resistir ciertas prácticas anquilosadas y a generar prácticas de libertad.

La Convención fue fundamental para motorizar el cambio de posición de las personas menores de edad que eran vistos desde milenios como sujetos incompletos, dependientes e incapaces. Y lo sigue siendo, ahora, para dignificar y hacer exigible y real esa posición.

[7] Para profundizar sobre políticas públicas con enfoque de derechos ver documento: Políticas públicas con enfoque de derechos humanos, (2018) OEA/Ser.L/V/II. Doc. 191; Abramovich, V. (2020). Los derechos humanos en las políticas públicas en Revista electrónica del Consejo de Derechos Humanos; Castellano, J. J. (2021). El enfoque basado en los Derechos Humanos en Niñas, Niños y Adolescentes según el Comité de los Derechos del Niño. Una necesaria insistencia en Orlandi, O., Faraoni, F. y Kowalenko, A. (Directores), Derechos de niñez y adolescencia. Hacia una disciplina autónoma. Ed. Nuevo enfoque, Córdoba.

IV. “Arte y parte”. Aportes desde la intervención contextualizada

Como dijimos, el enfoque basado en derechos humanos, los derechos y principios que enumeramos, son lo que le dan sentido a la intervención, sostienen el hilo ‘mínimo’ de las prácticas, de las políticas, de las micropolíticas relacionales, de las acciones intersubjetivamente acordadas. En las intervenciones le damos vida al enfoque.

El enfoque basado en los derechos humanos es un dispositivo subjetivante que equilibra los vínculos, garantiza derechos, corresponsabiliza sujetos y, lo más importante, implica un más allá del derecho que lo usa como estrategia.

Así, en el nivel de la trama de intervención, no debería perderse el eje de lo mejor para las niñas/os y jóvenes y propender a la escucha que los habilita. No se puede desconocer el ‘contexto familiar, comunitario y social’ en que viven en cada situación singular que estamos atendiendo. Más aún, hay que abrir la mirada a otros aspectos del contexto que también son parte de lo que pasa y de la solución. Amplitud que abarca desde las políticas económicas, empresariales, de mercado, de gobierno e incluidas las ambientales, culturales, tanto en el nivel local como global.

Hay que recordar que el sistema de protección es, justamente, un ‘sistema y se piensa desde una red’ comunitaria lo más local posible, pues parte de reconocer que la trama que configuran los vínculos cercanos son los que aportan a la solución de la manera más integral y sostenida.

El trabajo articulado que se desprende de lo dicho requiere un alto conocimiento del rol de cada uno/a, respetando incumbencias profesionales e institucionales, no solo de sí, sino también de cada persona interviniente. Para que esto sea posible, un factor nodal es la ‘confianza y la responsabilidad’. Confianza de que uno cumplirá su rol de la mejor manera y que el otro/a hará lo mismo para que la trama se active sin acompañamientos y derivaciones que suelten a nadie.

En suma, los dispositivos de intervención no pueden descuidar este enfoque que genera una trama compleja que es más que la suma de los derechos reconocidos y las responsabilidades consecuentes. Sin embargo y al mismo tiempo, la intervención no puede solo asentarse en derechos, también hay que activar las dimensiones relacionales de cuidado, éticas, de resolución pacífica de conflicto, afectivas y

ecológicas. Relacionarse con otras/os implica todos estos campos articulados en forma holística e integrada.

Y ello es así porque:

a. *La intervención es relacional*: se produce en el ‘entre’ de los vínculos; entre adultas/os y niñas, niños y jóvenes; entre las/os mismos co-responsables; entre las personas y su entorno.

b. *Intervenir implica ser arte y parte*: hace poco tiempo, en un encuentro de profesionales que trabajan en equipos interdisciplinarios en educación en el interior de la provincia de Córdoba⁸, surgió en forma recurrente cuando analizaban la intervención, que ellos se sentían ‘arte y parte’ en la acción. Y eso se produce porque cuando se trabaja en localidades pequeñas, municipios, etc., más si el profesional es de la comunidad, se observa que la territorialidad y la cercanía hacen que los equipos que intervienen se sientan implicados. Situación que vivencia cualquier agente de un órgano local de protección, educación, salud, justicia, organizaciones de la sociedad civil, parroquias, etc., como también le acontece a quienes trabajan en grandes urbes, pero desde un abordaje comunitario y situado.

Territorialidad y cercanía facilitan el abordaje situado, lo cual implica un compromiso con las personas y con los actores sociales intervinientes en la situación. Las partes se hacen de carne y hueso y la mirada fácilmente se contextualiza. No solo se pone nombre al niño/a, sino también al docente, a la médica, la familia que son parte. Por un lado, se le pone nombre y, por otro, se atiende a las circunstancias, pues se los conoce, se sabe de las fortalezas y debilidades de la comunidad, lo que permite que la trama social sostenga un abordaje más integrado.

Esto sin desconocer su contracara: ‘pueblo chico, infierno grande’, lo que significa que la cercanía también plantea sus obstáculos. Por ejemplo, si activa la discriminación, el estigma proyecta el prejuicio y desde ese lugar no se actúa bajo múltiples motivos o excusas. En este caso, el problema no es el anonimato del ‘caso’, sino la activación del prejuicio que no habilita la intervención correspondiente. Se pre-condena la situación, olvidando la finalidad de transformación que tiene la intervención desde un enfoque de derechos humanos.

[8] Encuentro de Equipos Profesionales de Acompañamiento Educativos (EPAE) de la provincia de Córdoba. Octubre de 2019.

En suma, ser arte y parte puede ser leído como un obstáculo, pero también como una oportunidad.

c. *Se interviene para acompañar y transformar un estado de situación*: la intervención debe salirse de las prácticas que propenden a ‘describir la situación del otro/a’ a modo de informes conclusivos, determinantes sobre la vida de un niño o niña y sus familias en particular. Este proceder era una práctica habitual por parte de equipos que tenían un rol pasivo consistente en brindar informes ‘no vinculantes’ al sistema judicial para que resolviera el caso. Hoy, en el marco del sistema de protección, donde todos y todas tenemos un rol activo, se interviene para acompañar y transformar un estado de situación que afecta negativamente a niñas/os, jóvenes, sus familias y comunidades. Son intervenciones que generan subjetividad, potencian la capacidad y autonomía, asisten en la idea de procesos cambiantes y en los vínculos. Se trata de reconocer y fortalecer capacidades, generar entornos habilitantes y resilientes. En pocas palabras, se interviene para transformar, restituyendo derechos, haciendo cesar la vulneración y empoderando.

d. *La intervención tiene que apoyarse en las trazas productivas de los dispositivos y, más aún, basarse en dispositivos productivos*: mirada subjetivante; relaciones bientratantes que dignifican; entornos lúdicos y recreativos; tiempos y espacios de circulación de la palabra que reconoce y legitima a niñas/os y jóvenes -al igual que a todos los actores implicados- desde su autonomía, actitud crítica y creatividad.

e. *La intervención es en red, entramada, contextualizada, “cara a cara”, en cercanía, comprometida e implicada*: ser parte del proceso, ser facilitadores del desarrollo autónomo de niñas, niños y jóvenes desde el lugar que ocupemos dentro de la trama en cada situación, en cada tiempo, es ser parte viviente y creativa de un movimiento emancipante que puede posibilitar y lograr mundos posibles que no imaginamos.

V. La necesidad de la actitud crítica. Entre biopoder y ética

Si, como expresamos, las prácticas sociales están atravesadas por líneas de poder que filtran por todos lados; si cada palabra, norma, acto, política, sentencia y estrategia, puede convertirse en cualquier cosa, inclusive en su opuesto; si una práctica de libertad más tarde puede mutar en un dispositivo de dominación, es claro que no podemos relajar la capacidad crítica frente a los enunciados y las

acciones sociales que se desprenden de los postulados de la Convención sobre los Derechos del Niño y del corpus mayor de los derechos humanos.

Sabemos que el discurso jurídico es la matriz del enfoque de derechos humanos y que su gran aporte es generar obligaciones a las personas e instituciones responsables, en especial los Estados, para facilitar el desarrollo integral de niñas/os y jóvenes. Dicho de otra manera, la fuerza de los derechos humanos radica en su capacidad regulativa, tornando exigible un marco ético político, siendo una herramienta más para contrarrestar ciertos paradigmas que históricamente han sometido a personas bajo relaciones de dominación.

En el recorrido descriptivo que hicimos del enfoque basado en derechos humanos de niñas, niños y jóvenes, encontramos una multiplicidad de pistas para la intervención, de mojones que hacen de emergentes que las/los dignifican como sujetos que pueden vivir dentro de relaciones de respeto mutuo. La Convención sobre los Derechos del Niño constituye un dispositivo que regula, como mínimo, el acercamiento de las brechas asimétricas que propende a relaciones intergeneracionales y que pone la cuña más cerca del surgente creativo –la niñez– para generar nuevas subjetividades libertarias propensas a generar mundos posibles más dignificantes de su condición humana.

En esta línea, el próximo movimiento para desplegar el paradigma de la protección integral es concentrarnos sobre la exigibilidad, operatividad y justiciabilidad de los derechos y principios ya reconocidos y conquistados. Es, en ese campo de confrontación o batalla, en donde deben posicionarse las intervenciones para lograr nuevos avances y evitar retrocesos.

Al mismo tiempo, insistimos en la necesidad de hacer un repliegue ético político para contrarrestar el abuso del poder que en las relaciones se cuele constante e insistentemente. El discurso jurídico es limitado en esta trama mayor de las relaciones sociales. El ‘adultocentrismo, el paternalismo, el androcentrismo, el fascismo, el sexocentrismo, el machismo, el etnocentrismo, el clasocentrismo’, son todas relaciones segmentadas de poder que tienen en común no mirar al otro/a. No lo reconocen como un legítimo otro/a, sino que lo cosifican, el sujeto se vuelve a hacer objeto. Ese micro y macro fascismo –diría Foucault– es tentador y está presente. En el caso de niñas/os y jóvenes, esta trama relacional pragmática está a la orden del día.

La ética, entendida como el proceso de reflexión sobre nosotros mismos/as y en relación con los otros/as, le pone sustancia y sentido al camino que delinea y garantiza en sus bornes mínimos la regulación jurídica. Ética y política deberán estar presente en las intervenciones para que se concrete, cada vez más, lo que alguna vez fue una utopía.

Referencias bibliográficas

- Abramovich, V. (2020). Los derechos humanos en las políticas públicas, en *Revista electrónica del Consejo de Derechos Humanos*.
- Castellano J. J. (2012). *Poder, Autoridad y Obediencia entre padres e hijos. Una genealogía*. Ed. Alción.
- Castellano, J. J. (2018). *La revolución de los Vínculos. Niñas, niños y jóvenes como sujetos de derechos*. Ed. Alción.
- Castellano, J. J. (2021). El enfoque basado en los Derechos Humanos en Niñas, Niños y Adolescentes según el Comité de los Derechos del Niño. Una necesaria insistencia en O, Orlandi; F. Faraoni y A. Kowalenko (Directores). *Derechos de niñez y adolescencia. Hacia una disciplina autónoma*. Ed. Nuevo enfoque, Córdoba.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (15 septiembre 2018). *Políticas públicas con enfoque de derechos humanos*. (OEA/Ser.L/V/II.Doc. 191).
- Deleuze, G. (1999). ¿Qué es un dispositivo? en E. Balvier (Comp.), *Michel Foucault, Filósofo*, 155-163. Gedisa.
- Donda, C. S. (2003). *Lecciones sobre Michel Foucault. Saber, sujeto, instituciones y poder político*. Ed. Universitas.
- Foucault, M. (1983). El juego de Michel Foucault en O. Teran (Comp.), *Michel Foucault, El discurso del poder*, 183-215. Folios Ediciones.
- Greco, B. (2014a). Material de trabajo: *Intervenciones Institucionales entre equipos de orientación y escuelas*. Impreso en sitio *Equipo de Apoyo y Orientación* dentro del curso: Ciclo para referentes de la provincia de Córdoba.
- Greco, B. (2014b). Intervención Institucional en Educación, *Revista La Fuente*, (59), 6-8.
- Souto, M. (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Revista Educación, lenguaje y sociedad*, Vol. XVI, 1-16. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/3856>

Enseñanza de escritura científica mediante técnicas experimentales en escuela preuniversitaria

Teaching Scientific Writing through Experimental Techniques in a Pre-University School

Liza Dosso*

Mariel A. Ciorciari**

Resumen: Este trabajo presenta una investigación sobre una propuesta pedagógica realizada entre el 2014 y el 2021¹ en la especialidad Química de una escuela técnica preuniversitaria de la ciudad de Santa Fe. Con el objetivo de fomentar la curiosidad como disparador del conocimiento científico, se propone a los estudiantes innovar en el proceso de elaboración de un producto. A partir de esta experiencia, se les alienta a plasmar los resultados mediante un informe técnico y póster. Se pretende aumentar la autopercepción de los estudiantes como participantes de la creación de conocimiento y la adquisición de habilidades para la comunicación científica de resultados, específicamente, la redacción de informes técnicos. Las evidencias obtenidas a lo largo de la experiencia y en el análisis posterior del trabajo pedagógico, mostraron una mejora en la importancia atribuida a la comunicación de la ciencia y un aumento de la consciencia de la propia capacidad de dar cuenta de sus aprendizajes a corto y a mediano plazo.

Palabras claves: proyecto pedagógico, informe técnico, comunicación científica, herramientas de aprendizaje.

Abstract: This work presents a pedagogical experience between 2014 and 2021 in the Chemistry specialty of a pre-university technical school in Santa Fe city. To promote curiosity as a trigger for scientific knowledge, students are motivated to innovate in the process of making a product. From this experience, they are encouraged to capture the results through a technical report and a poster. It is intended to increase the self-perception of students as participants in the creation of knowledge and the acquisition of skills for the scientific communication of results, specifically the writing of technical reports. The evidence obtained from this experience and in the subsequent analysis of the pedagogical work showed an improvement in the importance attributed to the communication of science. It also showed an increase in the student's awareness of their capability to express their short- and medium-term learning.

Keywords: pedagogical project, technical report, scientific communication, learning tools.

* Doctora en Ingeniería Química. Universidad Nacional Del Litoral. Argentina.

Investigadora Asistente en INCAPE / CONICET. Argentina.

ldosso@fiq.unl.edu.ar

** Profesora de Letras. Universidad Nacional Del Litoral. Argentina.

Docente Titular en Escuela Industrial Superior. Universidad Nacional Del Litoral. Argentina.

marielcior@gmail.com

[1] Solo se discontinuó en el año 2018 y en 2020 se realizó de manera completamente virtual.

Recibido:
20/06/2022
Aceptado:
14/10/2022



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

1. Introducción

En Argentina, en 2017, se contabilizaban 1455 escuelas técnicas de administración pública. Este tipo de institución ha sido concebida, desde hace muchos años, como plataforma de inserción al mundo laboral de mano de obra técnica altamente capacitada (Secretaría de Evaluación Educativa, 2017). Sin embargo, existen indicios de que la matriz laboral está cambiando a nivel mundial y se destaca el interés en las habilidades creativas, el pensamiento crítico y el desarrollo de empresas de base tecnológica, en gran medida apoyadas en I+D (Investigación y Desarrollo), como se reporta en el sitio web de la Fundación COTEC (Fundación COTEC para la Innovación, *s.f.*).

Ubicada en la ciudad de Santa Fe, la Escuela Industrial Superior es una institución técnica de educación preuniversitaria dependiente de la Universidad Nacional del Litoral. Allí se dictan carreras de especialización técnica profesionalizante en las áreas de mecánica, construcciones y química (Escuela Industrial Superior, *s.f.*). Su tradición en la ciudad se remonta a más de 100 años.

El plantel de docentes está conformado, de manera mixta, por profesionales del ámbito de la educación, fundamentalmente en el Ciclo Técnico Común (primeros tres años) y profesionales de las áreas específicas con mayor presencia en el Ciclo Técnico. En la Institución prevalece un código agregado y una enmarcación fuerte (Bernstein, 1998); es decir, que la diferenciación entre las distintas disciplinas está muy delimitada. Aunque pueden enumerarse proyectos proclives a la integración, la mayoría impacta de manera escasa en la práctica. En cuanto a la enmarcación, los docentes tienden a fijar límites claros respecto de las habilidades a alcanzar, los contenidos a estudiar, las formas de trabajo y los tiempos de entrega. Predomina la idea de que es necesario preparar a los estudiantes para adaptarse a los tiempos y necesidades externas, como se expresa en distintos artículos periodísticos (Muñoz, 2021), o como se detalla en el mismo plan de estudios de la institución (Universidad Nacional del Litoral, 2009).

En este contexto, es necesario que los estudiantes sean capaces de informar sus prácticas de laboratorio como preparación para el ejercicio profesional. Sin embargo, se observa un contraste entre la importancia que se le asigna a este contenido/habilidad y la implementación de su enseñanza. Por un lado, las materias técnicas lo dan por contenido supuesto y, por otro, en el programa de Lengua, disciplina de formación general, tiene apenas una borrosa definición. Inclusive,

en las áreas que realizan experiencias de laboratorio e instruyen a los estudiantes para la realización del informe, se conjetura que lo hacen desde la observación de lo previsible y recuperando fragmentos de la guía de trabajo práctico o siguiendo plantillas provistas por los docentes, sin justificación del formato.

Es así como surgió, en 2014, la referida práctica pedagógica que se propone dar relevancia al contenido en el plan de cátedra. Se pretende reconocer al informe como un formato textual con características definidas procedente de la experiencia real y tendiente a la comunicación de resultados, no necesariamente conocidos a priori, cuyo valor comunicativo es inherente a la práctica científica. Esta experiencia se lleva adelante en la especialidad Química, en cuarto año, y se impulsa desde el área de Lengua Nacional IV, en cuyo plan de cátedra figura el contenido denominado 'Tipos de informe' (Universidad Nacional del Litoral, 2009), al cual se vincula esta propuesta.

El objetivo principal es fomentar la genuina necesidad de comunicar resultados empíricos mediante la realización de una experiencia creativa de investigación científica relacionada al área de Química, que condense las prácticas profesionales adquiridas. A partir de esto, y mediante la elaboración de registros en diferentes formatos (audiovisual, informe técnico y póster), se intenta que los alumnos experimenten las habilidades para la comunicación científica (pensamiento crítico, planteo de hipótesis, comunicación de objetivos, reporte de metodologías, búsqueda bibliográfica, incorporación de referencias, reporte de resultado y planteo de conclusiones). Finalmente, se busca integrar las distintas disciplinas de la especialidad para fomentar la articulación académica. Antecedentes similares se pueden encontrar en el trabajo de Padilla (Padilla *et al.*, 2010) o de Achával (Achával *et al.*, 2021). No obstante, estos difieren en cuanto a los sujetos de estudio, ya que se trata de estudiantes universitarios de formación académica de grado.

2. Metodología

2.1. Formato del proyecto pedagógico

El proyecto está enmarcado dentro de la asignatura Lengua Nacional IV. Constituye una unidad completa de la materia y, por lo tanto, una calificación relevante para su acreditación.

Consta de tres etapas: la primera, de presentación y motivación; la segunda, de fabricación y relevamiento; y la tercera, de comunicación de resultados.

La primera etapa se lleva adelante por medio de una charla sobre un evento científicamente relevante vinculado con la vida cotidiana de una persona no perteneciente al ámbito científico. Se presentaron casos verídicos de individuos que se vieron obligados a acercarse al conocimiento científico sin tener formación académica. Fueron expuestos casos como el de Janet Stephens, una estilista ajena a la academia que publicó varios artículos científicos sobre hallazgos en arqueología (Stephens, 2008). Otro caso fue el de Lucas Fauno, activista por los derechos de las personas que conviven con VIH quien, junto al dibujante Jon Amarillo, creó un comic de difusión sobre el VIH (Fauno y Amarillo, 2018). A partir de ejemplos como estos, se analizó la necesidad de comunicación de la ciencia por parte de los personajes expuestos, ya sea de manera académica o mediante activismo.

La charla es llevada a cabo por una especialista del ámbito de la investigación y tiene como primer objetivo poner en evidencia el impacto de la actitud científica en un espacio que les resulte familiar a los estudiantes, en contraste con la percepción social del científico y su práctica como un ser aislado y reservado para ámbitos especializados y claustros universitarios. Se les presentó, asimismo, un esquema general de estructura de texto científico, partes que lo componen, lenguaje, idiomas, etc., según se puede encontrar en la bibliografía (Day, 2005). A partir de la segunda edición del proyecto, se invita a estudiantes avanzados que ya hicieron la experiencia, para compartirla a quienes la inician. En dicha charla, además, se presenta el boceto del informe y el cronograma de trabajo.

En la segunda etapa, los estudiantes agrupados de a tres eligen libremente un proceso de elaboración de un producto vinculado con su especialidad, lo estudian, lo llevan adelante y registran todo el procedimiento. La entrega que se les solicita es un registro visual, es decir, fotos y videos que den cuenta de la realización. Luego, proponen una modificación innovadora al proceso que satisfaga alguna necesidad en la región, investigan acerca de su viabilidad y vuelven a realizar la experimentación introduciendo la propuesta. Entregan nuevamente los registros visuales y, desde el año 2019 con el acompañamiento del área de matemática, generan encuestas de aceptación que procesan e incluyen como estadísticas en el informe final. Cabe destacar que el aporte innovador propuesto por el mismo equipo de estudiantes, así como la libre elección del proceso de elaboración, constituyen dos puntos claves del diseño del proyecto.

La tercera etapa consta de la realización del informe técnico propiamente dicho, el diseño del póster científico similar a los que se exhiben en algunos congresos y su defensa. El informe es entregado como primer borrador y se realizan devoluciones orientadas a la detección y corrección de posibles errores (desarrollo de las secciones del informe, incorporación de bibliografía, confección e interpretación de gráficas y figuras). Una vez aprobada la entrega del informe, se realiza un procedimiento similar en formato póster para afianzar la comprensión de la estructura del texto, ya que este segundo formato requiere una fuerte capacidad de síntesis de lo que se desea comunicar. Cada una de estas partes se evalúa de manera independiente y se sintetiza una nota final del proyecto. Los criterios de evaluación aplicados son: entrega en tiempo y forma, originalidad de la modificación, investigación bibliográfica realizada, adecuación de las partes del informe técnico, síntesis y claridad del póster.

La evaluación del trabajo está enfocada en la comunicación de resultados, no en el éxito del proceso de elaboración. Por esta razón, se enfatiza desde el inicio la relevancia de registrar también los procedimientos fallidos.

2. 2. Metodología de evaluación del éxito del proyecto pedagógico

El impacto pedagógico del proyecto se evaluó de dos maneras. Por un lado, mediante el análisis de resultados directos: adhesión al programa por parte del alumnado, sostenimiento de dicha adhesión a lo largo del ciclo lectivo y alcance de los objetivos planteados al inicio del proyecto (tipo de redacción, interpretación de las partes del informe y conexión de la propia experiencia productivo-experimental con la redacción científica). Desde 2014 hasta 2021, inclusive, se ha evaluado a 126 alumnos.

Por otro lado, para la evaluación diferida, fueron encuestados 46 estudiantes de 5.º año de la especialidad Química, de los cuales 16 participaron del proyecto en 2021, mientras que los restantes realizaron la currícula regular de la asignatura Lengua. También se entrevistaron 5 docentes que dictan distintas asignaturas específicas de la especialidad de 5.º año. En el caso de los docentes, se llevó adelante una entrevista de tipo abierta.

3. Resultados

Los resultados se presentarán en dos partes. Los inmediatos, obtenidos a corto plazo, a partir de lo observado en las entregas concretas en el marco del proyecto; y los diferidos, conseguidos a mediano plazo, a partir de las encuestas realizadas a los estudiantes de 2021, siete meses después de terminado el proyecto.

3.1. Resultados inmediatos

Hubo una fuerte adhesión al proyecto por parte de los estudiantes (mayor al 99 %). Solamente un estudiante de todos los que participaron del proyecto en las 8 ediciones, no lo hizo. En muy pocos casos (3 %), la adhesión se dio de manera tardía, más cerca de la necesidad de acreditación.

Quienes se involucraron en el proyecto lo sostuvieron a lo largo de todo el proceso, que duró un promedio de dos meses e implicó diversas instancias y entregas (boceto, dos fabricaciones con registro audiovisual entregado en forma de fotografías y videos a la cátedra para dar cuenta del proceso, muestra de productos, encuestas de aceptación, borrador de informe, informe, borrador de póster, póster, defensa oral) en el 100 % de los casos.

El formato del informe técnico fue logrado, en gran medida, por los estudiantes en la entrega final, lo cual se verifica al observar sus notas históricas desde 2014. La recurrencia de puntos débiles, tales como ausencia de referencias, dificultad para correrse del formato 'trabajo escolar' e imprecisiones para definir el título, pudieron identificarse durante las entregas intermedias y mejorarse para la versión final. En el 100 % de los casos se lograron, como mínimo, informes satisfactorios.

En las entregas intermedias se encontraron espacios de devoluciones para los estudiantes donde surgieron inquietudes relacionadas con las disciplinas específicas. Se notó interés en higiene y seguridad, buenas prácticas de manufactura, necesidad de registro de datos, desarrollo de las habilidades de investigación bibliográfica y trabajo interdisciplinario (las cátedras de las áreas específicas manifestaron su continuo apoyo para el desarrollo de los proyectos, ya sea prestando los espacios de laboratorios como acompañando el diseño experimental).

Las entregas intermedias de registros visuales abrieron la posibilidad de hablar sobre otros temas ajenos a los objetivos, pero valiosos para la disciplina, como es el caso de higiene y seguridad, lo cual habilita otros intercambios interdisciplinarios.

3.2 Resultados diferidos

Encuestas al alumnado

En el ANEXO I se detallan las preguntas realizadas al grupo de 46 alumnos. A continuación, se expone el análisis de las encuestas realizadas al cuerpo estudiantil.

Frente a la pregunta 4 del cuestionario realizado a los alumnos de 5.º año (ANEXO I):

Tabla 1: Resultados porcentuales de las respuestas a la pregunta 4 del cuestionario realizado a los alumnos. (ANEXO I).

¿Recibieron instrucción para redactar informes técnicos en algún momento del ciclo superior?	Participó	No Participó
Sí	93.33 %	70 %
No	6.67 %	26.67 %
Solo guía explicativa	0 %	3.33 %

Como se observa en la Tabla 1, de los estudiantes participantes en el proyecto, el 93.3 % reconoce haber recibido instrucción específica dentro del ciclo técnico para realizar informes técnicos, contra un 6.7 % que manifiesta no haberla recibido. Entre los que llevaron adelante la currícula regular de la asignatura -sin proyecto pedagógico-, esta diferencia de percepción se acentúa, siendo de un 70 % contra 30 % que declara no haber recibido instrucción alguna.

Frente a la siguiente pregunta, que profundiza el ámbito en el que obtuvieron ese conocimiento, se observan los siguientes resultados:

Tabla 2: Resultados porcentuales de las respuestas a la pregunta 5 del cuestionario realizado a los alumnos. (ANEXO I)

¿En el área de Lengua se trabajó la redacción de informe técnico?	No participó	Participó
No	50 %	13 %
Sí, pero no relacionado con la especialidad	30 %	27 %
Sí	20 %	60 %

A partir de estas diferencias expuestas en la Tabla 2, se observa que los alumnos involucrados en el proyecto pedagógico no solo perciben, en mayor medida, haber recibido instrucción específica en la elaboración de informes técnicos, sino que además asignan esa instrucción a la asignatura Lengua (87 %), mientras que del alumnado que realiza la currícula regular, solo el 50 % percibe haber recibido la instrucción dentro de dicha materia.

Cabe destacar que del 87 % de los participantes del proyecto que reconoce haber recibido instrucción para la realización del informe técnico, un 60 % muestra consciencia de la especificidad de la instrucción como afín a la especialidad Química. En cambio, del grupo no participante, estos porcentajes caen a un 50 % que reconoce instrucción y solo un 20 % que le atribuye especificidad afín a la especialidad.

De preguntas como: ‘¿En qué materias realizaron informes técnicos este año?’, ‘¿qué es lo que han informado en estos?’, se desprende que las materias específicas de Química proponen reportes técnicos de observación de resultados previsibles y de búsquedas bibliográficas (más del 80 % de las respuestas), lo cual coincide con lo inferido previamente al desarrollo de este trabajo en cuanto a cómo se presenta el informe técnico en otras materias distintas a la asignatura Lengua.

Entrevistas a los docentes

Las entrevistas a los docentes de 5.º año de distintas materias de la especialidad Química fueron realizadas durante el primer semestre de 2022. En este período, los alumnos de la última edición del proyecto (2021) no habían realizado infor-

mes técnicos para sus asignaturas. Por este motivo, de las entrevistas sobre el desempeño de los estudiantes no se obtuvo información sobre su desenvolvimiento real, pero se pudo conocer más en profundidad la complejidad de la enseñanza para la redacción científica.

A continuación, se transcriben las respuestas obtenidas respecto a dos ejes. En primer lugar, se les consultó cuáles fueron las principales dificultades observadas en los alumnos a la hora de redactar los informes o reportes técnicos. Posteriormente, se les pidió que se expresaran sobre cuál consideraban que era el ámbito de la escuela o la disciplina en la que los alumnos debieran aprender las competencias pertinentes a la escritura de Informes Técnicos.

Dificultades observadas en la redacción científica:

Docente 1: “Yo les enseño a ser concisos. El gerente de la fábrica no tiene tiempo para leer mucho, en tres oraciones se tiene que entender. Les juega en contra, en la evaluación que les tomo, que desarrollen demasiado. Tienen dificultades en la comprensión de textos y miedo a equivocarse”.

Docente 2: No responde.

Docente 3: “Quieren poner foto de todo. Tenían que relevar y querían sacar fotos. No aprovecharon los 15 días para hacer consultas, no me da buena espina. Falta el marco teórico, te quieren vomitar los datos. Olvidate de análisis de resultados. Discutir por qué los errores, qué significa esto o aquello, cuáles son los objetivos del TP. Falta de fuentes, wikipedia y algún librito. Mucha copia. Parecen tartamudos en el lenguaje. No adaptan a la escritura, quedan en la expresión coloquial. Ellos son de la era digital. Si yo les permitiera, llenarían de emoticones”.

Docente 4: “Redacción de conclusiones (de lo que veía en los informes de 4o)”.

Docente 5: “Relacionadas a la redacción, como: oraciones muy largas, incoherencias en la conjugación de los verbos, escriben en primera persona”.

De estas transcripciones se observa que las dificultades señaladas por los docentes están relacionadas con la redacción en general, pero también con aspectos que se destacan durante el desarrollo del proyecto pedagógico, tales como caren-

cia de referencias bibliográficas, pobre evaluación de los resultados obtenidos, inconsistencia en los tiempos verbales, etc.

De las respuestas de los docentes se infiere una predominante concepción del informe técnico como formato para las instancias de evaluación por sobre un proceso formativo para aprender a redactarlo.

Ámbito o disciplina en la que los docentes consideran que deberían aprender a realizarlo:

Docente 1: “Yo se los tengo que dar. Yo redacto procedimientos en fábrica, se lo doy en clase. En todas las Químicas. En todas las materias un poco, cada una tiene su particular”.

Docente 2: “En Lengua”.

Docente 3: “Trabajo en conjunto con Lengua”.

Docente 4: “Para mí, desde Física y Química. Lengua tiene una forma... No sé dónde se aprende. Me parece que tiene que ser un ámbito compartido. Siempre yo he errado con los tiempos verbales, se necesita el apoyo de la Lengua. Pero tiene que ser algo en conjunto. Así como aprenden a leer, cuando llegan al Ciclo Técnico deberían ya saber hacerlo”.

Docente 5: “Es un trabajo interdisciplinario. No alcanza con trabajarlo solamente en Lengua y tampoco solamente en Química Analítica General”.

Se evidencia que, para los docentes de las especialidades, no existen certezas acerca del ámbito, de la forma, ni del momento curricular en que los estudiantes deben recibir la formación específica para la redacción de informes técnicos. En buena parte, reconocen que la participación de la asignatura Lengua resulta necesaria y hasta fundamental, y también que el trabajo interdisciplinario puede fortalecer el aprendizaje.

4. Conclusiones

La Escuela Industrial Superior se propone, históricamente y en el marco de la tradición de las escuelas técnicas en el nivel nacional, como una plataforma de inserción laboral. Sin embargo, un contenido clave para fomentar una habilidad profesionalizante como la comunicación y lectocomprensión de la ciencia, en general, y la redacción de informes técnicos y reportes, en particular, no está consolidado de manera íntegra en el material curricular ni tampoco en la visión del cuerpo docente acerca de la forma y el ámbito en el cual debería desarrollarse y entrenarse.

En el análisis del plan de estudios y de las entrevistas a profesores, se detecta un problema institucional con respecto a la enseñanza de la construcción del informe técnico. Se observa un vacío pedagógico respecto de quién se responsabiliza de desarrollarlo y cuándo es necesario hacerlo, lo cual coincide con que este contenido se presenta a los estudiantes de manera incompleta, pobre y asistemática.

A partir de los resultados obtenidos en el presente trabajo, es posible concluir que el dispositivo utilizado para el desarrollo pedagógico del contenido 'Tipos de informe' fue una herramienta útil para que los estudiantes de 4.º año de Química de la Escuela Industrial Superior inicien y perfeccionen su recorrido en la comunicación científica.

A la luz del porcentaje de participación, sostenimiento y acreditación de la materia, se puede concluir que la creación de conocimiento y la adquisición de habilidades para la comunicación científica de resultados, específicamente para la redacción de informes técnicos, se verifica en los participantes del proyecto; sin embargo, puede resultar necesario reforzar este aprendizaje en etapas formativas posteriores. Se desprende de las respuestas de los estudiantes cierta disociación entre la fuerte adhesión al proyecto que manifiestan durante su realización y el decaimiento poco mayor al 10 % en la conciencia de haberlo transitado detectado al año siguiente, lo cual podría disminuir el efecto cognitivo del proyecto.

El impacto en la atribución de importancia a la comunicación científica indica la necesidad de sistematizar los resultados obtenidos en el desarrollo de este dispositivo y la evaluación posterior al proyecto cada año, para poder hacer un seguimiento más exacto, ya que, si bien los datos parecen indicar una tendencia, no son concluyentes.

Dada la predominancia de la conciencia metacognitiva sobre el contenido ‘Tipos de informe’ de los participantes, parece recomendable extender la implementación del proyecto a las tres divisiones de 4.º año de la Institución. Otra opción es moverlo del programa de Lengua Nacional IV a un espacio integrador, tal como una materia común, que se podría enmarcar en el concepto de ‘materia optativa’ dentro del plan de estudio, a fin de posibilitar que más estudiantes participen.

Agradecimientos

Las autoras agradecen a la Escuela Industrial Superior por el espacio y la oportunidad para la realización del proyecto pedagógico, así como a los cuerpos docente y estudiantil por su colaboración al responder las entrevistas y encuestas. Se agradece la colaboración de la Prof. Mariela Ingaramo en la lectura y corrección general del texto.

Anexo I

Entrevista a estudiantes de 5.º año de Química 2021.

- 1) Sos estudiante de 5.º: Qa- Qb² - Qc
- 2) ¿En qué materias realizaron informes técnicos este año?
- 3) ¿Qué es lo que han informado en estos?
- 4) ¿Recibieron instrucción para redactar informes técnicos en algún momento del Ciclo Superior?
- 5) ¿De qué forma la recibieron?
- 6) ¿En el área de Lengua se trabajó la redacción de informe técnico?
- 7) ¿Qué actividades realizaron para trabajar el contenido informe técnico?
- 8) ¿Esas actividades impactaron en tu posterior habilidad para realizar informes técnicos?
- 9) ¿Qué importancia le asignás a la comunicación de resultados de experiencias en el ámbito de la Química?: 1- 5

[2] Los estudiantes de 5.º Qb son el grupo participante del proyecto en el año 2021.

Referencias bibliográficas

- Achával, L., Cicerone, A. P. y Acosta, V. S. (2021). Prácticas profesionalizantes en orientación vocacional: articulaciones, demandas y trayectorias. *Investiga+*, 4(4), 161-200. http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a4n4.pdf
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: Teoría, investigación y crítica*. Morata.
- Day, R. A. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. The Oryx Press.
- Escuela Industrial Superior. (s. f.). Recuperado 12 de septiembre de 2022, de <http://www.eis.unl.edu.ar/pages/institucional/historia.php>
- Fauno, L. y Amarillo, J. (2018). Bicho y Yo. *Agencia Presentes*. <https://agenciapresentes.org/bicho-y-yo/>
- Fundación COTEC para la Innovación. (s. f.). Recuperado 12 de septiembre de 2022, de <https://cotec.es/>
- Muñoz, M. (21 de octubre de 2021). *Semanas Técnicas, estrategia para pensar en nuevas formas de enseñar y aprender*. El Litoral. www.ellitoral.com/educacion/semanas-tecnicas-estrategia-pensar-nuevas-formas-ensenar-aprender_o_bt2RNCN2W2.html
- Padilla, C., Douglas, S. y López, E. (2010). *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. <https://bdigital.uncu.edu.ar/>
- Secretaría de Evaluación Educativa. (2017). *Las escuelas técnicas secundarias en la Argentina: Características institucionales y rendimiento educativo*. 44.
- Stephens, J. (2008). Ancient Roman hairdressing: On (hair)pins and needles. *Journal of Roman Archaeology*, 21, 110-132. <https://doi.org/10.1017/S1047759400004402>
- Universidad Nacional del Litoral. (2009). Plan de Estudio 2010. Universidad Nacional del Litoral. <http://www.eis.unl.edu.ar/media/Concursos/Plan%20Estudios%20EIS.pdf>

Papel de lana como recurso de Diseño Gráfico

Wool Paper as a Graphic Design Resource

Mariana Accornero*

Renato Echegaray**

Resumen: El presente trabajo pretende dar continuidad al proyecto de investigación de la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba, financiado por el programa Grupos de Investigación de Reciente Formación (GIRF 19) del Ministerio de Ciencia y Tecnología de Córdoba: La producción de papel de lana como aporte sustentable a las artes y el diseño (Accornero *et al.*, 2020). Tras haber realizado, en los últimos años, experiencias con el papel de lana producido a partir de lana de oveja y fibra vegetal de paja brava y/o totora en técnicas relativas a las distintas expresiones artísticas como grabado, escultura, arte textil, encuadernación de libros y pintura, nos proponemos demostrar las posibilidades del papel artesanal en procesos de diseño gráfico, tanto en envases como en tarjetas y etiquetas.

Al explorarse la capacidad expresiva del papel, sus posibilidades de resistencia a cortes, calados, plegados, impresiones, pegados y uniones, podemos realizar aportes al ciclo de un producto biodegradable óptimo para el diseño artesanal hecho a mano, a pequeña escala.

Palabras clave: papel de lana, sostenibilidad, aplicaciones, Diseño Gráfico.

Abstract: The present work intends to give continuity to the research project of the Faculty of Art and Design of the Provincial University of Córdoba, financed by the Recently Formed Research Groups Program (GIRF 19) of MINCYT Cba.: "The production of wool paper as a sustainable contribution to the arts and design". After having carried out experiments in recent years with woolen paper produced from sheep's wool and vegetable fiber such as wild straw- paja brava and/or totora in techniques related to different artistic expressions such as engraving, sculpture, textile art, book binding, painting. We intend to demonstrate the possibilities of craft paper in graphic design processes, both in packaging designs such as cards and labels.

Exploring the expressive capacity of paper, its possibilities of resistance to cuts, fretwork, folding, printing, gluing and joining, we can make the following contributions to the cycle of an optimal biodegradable product for small-scale handmade craft design.

Keywords: wool paper, sustainability, applications, design.

Recibido:
07/06/2022
Aceptado:
25/10/2022



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

* Licenciada en Pintura. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

Docente. Universidad Provincial de Córdoba. Argentina.

marianaaccornero@upc.edu.ar

** Magíster en Diseños de Procesos Innovativos. Universidad Católica de Córdoba. Argentina

Docente. Universidad Provincial de Córdoba. Argentina.

renato.fad@upc.edu.ar

El papel de lana producido de manera experimental en Córdoba apuesta a una innovación en la producción artesanal de papeles para arte y diseño, con métodos sostenibles y amigables con el medio ambiente y estimula la producción lanar de la provincia de Córdoba, especialmente en sectores vulnerables como las regiones serranas. El objetivo de este proyecto fue producir papel a partir de lana descordada provista por la Cooperativa de Trabajo Pampa de Olaen, perfeccionar la técnica y el proceso de elaboración de papel con características de sustentabilidad y limitar, al máximo, el uso de productos químicos y con sistema de recupero de agua y energías renovables. Esta experimentación abre posibilidades de investigación y nuevas tecnologías para nuestra región al ser pionera en la producción de papeles artesanales de fibras animales y vegetales propuesta por el Proyecto Molino de Papel de la Universidad Provincial de Córdoba, y habilita espacios de formación e investigación en relación con la producción de papel, sus aplicaciones y posibilidades de experimentación en diferentes áreas de arte y diseño.

En las diferentes aplicaciones del papel que este equipo de investigación ha llevado adelante desde 2017, se han alcanzado buenos resultados en impresiones sobre matrices de grabado, tanto de madera, piedra, metal y linóleo, así como también una buena respuesta ante experiencias de estampación en frío y calor, como serigrafía, sublimación e impresión a chorro de tinta. La memoria del papel y su resistencia permitió ser expuesto a costuras, bordados, afieltrados, modelados sobre matrices, plegados, pinturas con soluciones acuosas, grasas o secas, tinturas, sin perder su estructura ni agrietarse, siendo un material apto para las producciones artísticas en general (Accornero *et al.*, 2019).

En esta etapa se convocó a un especialista en Diseño Gráfico con la finalidad de realizar pruebas al papel de lana en objetos de diseño como envases, etiquetas, tarjetas, cortes e impresiones, a fin de evaluar sus posibilidades en el área de diseño. En este informe presentamos los resultados y procedimientos llevados a cabo como avances del trabajo de investigación.

Las pruebas experimentales relativas a productos de diseño gráfico se delimitan en dos aspectos inherentes a la disciplina: la elaboración en sí de los diseños y los medios tecnológicos para reproducirlos. El recorte tiene que ver con la esencia técnica de la investigación, que en el campo disciplinar del Diseño significa un nuevo material para reproducir al diseño como producto. Hay un aspecto más que consideramos en cada prueba que llevamos a cabo: se trata de las cualidades visuales que el sustrato logra expresar.

1. La capacidad expresiva del papel

Todos los materiales empleados en los diseños (papeles, cartones, plásticos, metales, etc.) poseen una capacidad expresiva propia; esto significa que la materialidad -en términos comunicacionales- está en potencia de contribuir a un mensaje desde sus cualidades físicas percibidas. Estas cualidades son portadas por cada material e interpretadas por el usuario del diseño. Por ejemplo, un envase de aluminio expresa durabilidad, firmeza, reutilización y protección, cualidades que provienen de los atributos propios de los metales; un envase realizado en polietileno remite a lo efímero, liviano, económico y descartable, percepciones relativas a los plásticos.

Cada diseño gráfico que se crea tiene como función comunicar un mensaje. Para ello recurre a la tipografía, al color, a la morfología, a la composición y al uso de textos e imágenes para lograrlo. La materia es un elemento más que permite la expresión de una identidad y un estilo visual.

Comprendida esta capacidad comunicacional de los materiales, nuestra investigación requiere un detenimiento especial para responder: ¿qué expresan nuestros papeles?, ¿qué nos ayudan a decir?, ¿qué aspectos de la comunicación podrían reforzar? Las respuestas soslayan la contestación a una pregunta más con fines prácticos: ¿en qué casos usaríamos nuestros papeles y en cuáles no?

Todos los signos visuales poseen una dimensión sintáctica (lo que objetivamente vemos), una pragmática (lo que nos permite hacer) y una semántica (lo que está significando). Es en esta última dimensión donde nos detenemos a descifrar la capacidad expresiva de nuestros papeles como recurso material en un diseño.

Cada uno de los papeles creados deja ver, en mayor o menor medida, la materia prima con la que fue elaborado y la irregularidad propia de la producción artesanal. Esa sintaxis visual deviene en una expresión semántica específica: transmite la idea de lo hecho a mano, de origen orgánico, de rusticidad y de singularidad. Consecuentemente, lo pragmático del diseño debería concebirse de acuerdo a las cualidades ínsitas del material.

En consonancia con la expresión visual de los materiales obtenidos se precisó qué caminos tomar, tanto para establecer qué diseños se podrían explorar como para

definir en qué sistemas tecnológicos se podrían reproducir. A continuación, se describen las pruebas basadas en esta consideración inicial.

2. Pruebas experimentales para la elaboración de diseños

Fueron realizadas un total de diez pruebas distintas equivalentes a diez bocetos de piezas de diseño. Todas ellas han tenido siempre el mismo objetivo: explorar posibilidades de formato para la elaboración de distintas piezas de diseño. Todas las pruebas se llevaron a cabo con la misma metodología, variándose la selección del papel, decisión fundada en dos criterios: probar la mayor cantidad posible de sustratos y escoger el más apto para cada diseño.

2.1 Listado de los diseños experimentales

Pruebas orientadas al diseño de envases:

Prueba N° 1: envase prismático de base triangular. Papel empleado: lana descerdada + paja brava.

Prueba N° 2: envase decaédrico de base cuadrada. Papel empleado: lana descerdada + totora + palo borracho.

Prueba N° 3: envase cúbico de dos piezas. Papeles empleados: lana gris top + paja brava y lana + totora + quebracho.

Prueba N° 4: envase prismático de base rectangular de dos piezas. Papeles empleados: lana descerdada + paja brava.

Pruebas orientadas al diseño de fajas como envoltorios:

Prueba N° 5: faja de dimensiones pequeñas. Papel empleado: lana gris + paja brava.

Prueba N° 6: faja de dimensiones amplias. Papel empleado: lana + totora.

Pruebas orientadas al diseño de etiquetas colgantes:

Prueba N° 7: etiqueta rectangular. Papel empleado: lana gris + paja brava.

Prueba N° 8: etiqueta romboide. Papel empleado: lana descerdada gris + paja brava.

Pruebas orientadas al diseño de tarjetas:

Prueba N° 9: tarjeta díptica rectangular. Papel empleado: lana descordada gris + totora.

Prueba N° 10: tarjeta díptica cuadrada. Papel empleado: lana descordada gris + totora.

2.2 Proceso experimental de las pruebas

La creación de un proceso de diseño específico para ser empleado en situaciones delimitadas por condicionantes que se establecen para obtener resultados concretos, conforma un método propio de la investigación en diseño (Santarsiero, 2011). Consiste, básicamente, en diseñar considerando etapas en las cuales las actividades se agrupan bajo un mismo propósito.

Etapas: bocetado sobre papel común

Objetivo: obtener dimensiones, definir la forma, los plegados y encastrados sin derrochar las muestras de papel.

Actividades: bocetado de propuestas, dibujo técnico sobre el papel borrador, cortado, plegado, pegado y registro fotográfico del resultado. Todas las actividades están hechas a mano sin la intervención de computadora u otros equipos.

Materiales y herramientas: papel borrador, adhesivo vinílico lavable, trincheta, tijera, superficie de corte, lápiz, fibra, goma, regla, escuadra, transportador y plantilla de círculos.

Resultado: boceto tridimensional acabado materializado en papel obra.

Etapas: construcción sobre el papel definitivo

Objetivo: obtener el diseño final en el material a probar.

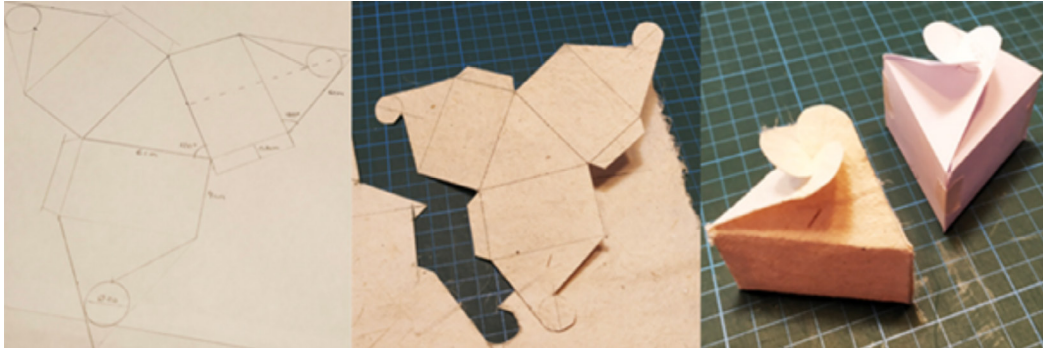
Actividades: ídem etapa uno, reemplazando el papel borrador por uno de propia fabricación.

Materiales y herramientas: los mismos que en la etapa uno.

Resultado: el diseño final construido con un papel elaborado en el molino.

Figura 1

Registro fotográfico de las etapas uno y dos



Fuente: Renato Echegaray (elaboración propia).

Etapas tres: valoración del resultado

Objetivo: definir a modo de conclusión parcial.

Actividades: manipulación del diseño, observación, reflexión, escritura de fortalezas y debilidades del resultado de cada prueba.

Resultados:

Fortalezas:

- Apariencia visual netamente manufacturada, cualidad que reforzaría la coherencia conceptual al envasar un producto también hecho a mano.
- El papel puede cortarse sin dificultades con trincheta si ésta posee suficiente filo en la cuchilla.
- Los envases explorados son aptos para ser empleados como 'caja de regalo' para realzar el carácter como tal, al contener el producto que se obsequia.
- Los envases puede contener un objeto seco y liviano sin ningún tipo de inconvenientes.
- En los envases prismáticos, la forma tridimensional logra armarse y el envase cerrarse para guardar, abrir para sacar y volver a guardar. Es decir, no se desgasta fácilmente reiterando la operación de abrir y cerrar. Esto significa que resiste la manipulación.
- Todas las pruebas de diseño de fajas de sujeción, etiquetas colgantes y tarjetas han resultado positivamente aptas para ser usadas como tales.

Debilidades:

- Por la apariencia artesanal y la concordancia que el material debe tener con el producto que contiene, no podría emplearse para envasar un inmenso espectro de objetos, por ejemplo, tecnológicos y alimentarios. Son papeles absorbentes, consecuentemente, no podrían envasarse contenidos húmedos.
- Los pliegues se definen, pero no perfectamente como en un papel obra o ilustración, debido a la irregularidad de la superficie del sustrato.

- Los papeles 'lana gris top + paja brava', 'lana descordada + totora + palo borracho' desprendieron partes del material en la manipulación de envases y fajas; no son aptos para el uso como contenedor.
- En el envase de papel 'lana + totora + quebracho' la irregularidad del sustrato hace que el material no sea apropiado para formato de envases con dos materiales. La fricción lo deteriora y la presión lo deforma.

Figura 2

Formatos explorados para el diseño



Fuente: Renato Echegaray (elaboración propia).

2.3 Consideraciones para futuras pruebas

En los envases prismáticos, si bien la prueba indica que el papel es apto para construir envases que funcionen como cajas de regalo, el contenedor construido manualmente requiere varios minutos de elaboración. Consecuentemente, puede no ser redituable económicamente. Considerándose esto, deberían realizarse pruebas empleando tecnologías CNC (Control Numérico por Computadora) para corte y marcado del material a baja escala.

Abandonar pruebas en las que el deslizamiento de un papel sobre otro sea el sistema para abrir y cerrar envases. La calidad del papel no cambiará. Por lo tanto, la realidad física de fricción y su consecuente desgranamiento, tampoco.

El contenido de las tarjetas y etiquetas colgantes fue escrito a mano. En futuras pruebas debería avanzarse realizando impresión electrofotográfica.

3. Pruebas experimentales de reproducción

Se llevaron a cabo dos tipos de pruebas de reproducción: una, con impresión electrofotográfica (láser); y, la otra, mediante corte y marcado láser. Los propósitos fueron conocer cómo se comportan los materiales empleando distintas tecnologías de reproducción.

3.1 Pruebas de corte láser

La experimentación consistió en someter diferentes papeles a distintas potencias de corte y marcado láser. El objetivo de las pruebas fue explorar las posibilidades de corte y marcado con tecnología CNC de corte láser empleando seis variables distintas (3 porcentajes de potencia diferentes para corte y 3 para marcado) en cinco tipos de papeles distintos.

Metodológicamente, se emplearon datos fijos y variables. Los fijos son los correspondientes al equipo de corte láser con el cual se realizan todas las experimentaciones. Los datos variables son los diferentes porcentajes de potencia de corte y marcado por cada papel, definiéndose:

- Tres potencias de corte: A (22 %), B (25 %) y C (28 %).
- Tres potencias de marcado: A (15 %), B (14 %) y C (12 %).

A la vez, cada papel es un dato fijo y variable al mismo tiempo. Es fijo cuando se varían las potencias en el mismo papel; es variable cuando se compara con otros papeles trabajados con la misma potencia.

3.1.1 Proceso de realización de las pruebas

Etapa uno: elaboración del original de corte

Objetivo: crear el archivo de corte para construir un envase prismático mediante corte y marcado.

Actividades: dibujo del envase con definición de líneas de corte y de marcado en un programa vectorial.

Equipo: computadora personal y software de dibujo vectorial (Adobe Illustrator).

Resultado: original de corte elaborado.

Etapa dos: gestión de los cortes y marcados

Objetivo: instrumentar y sistematizar los cortes y marcados a realizarse.

Actividades: diálogo con el técnico operario del equipo, elaboración de una planilla de registro, etiquetado de cada papel para identificarlo y evitar mezclas.

Resultado: premisa de trabajo elaborada, planilla de registro, papeles etiquetados.

Etapa tres: ejecución de los cortes

Objetivo: realizar las pruebas en el equipo de corte láser.

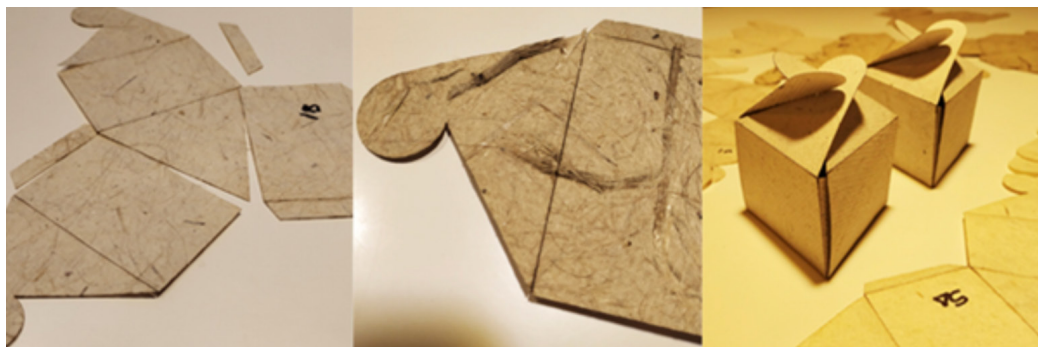
Actividades: corte y marcado en sí en cada papel.

Equipo: CNC de corte láser Jinan Suke Science & Technology. Potencia 120 W, 16 meses de uso del tubo, velocidad de 80 mm/segundo.

Resultado: 15 pruebas realizadas. La imagen contigua muestra los cortes realizados.

Figura 3

Resultado de corte y marcado láser



Fuente: Renato Echegaray (elaboración propia).

Etapa cuatro: valoración del resultado

Objetivo: definir a modo de conclusión parcial.

Actividades: manipulación del diseño, observación, reflexión y procesamiento de los datos. Definición de la escala de valoración de los cortes y marcados (muy bueno, bueno, regular y malo).

Resultados:

Fortalezas: todos los papeles, en todas las potencias probadas, fueron cortados con éxito. Se resalta la cualidad de corte exitoso teniendo en cuenta que el papel no es homogéneo ni en su composición ni en su espesor. Cabe aclarar que la regulación de la potencia para cortes láser requiere homogeneidad; de lo contrario, habría partes que podrían no cortarse o quemarse por exceso de potencia.

Debilidades: ningún papel en ninguna potencia probada para el marcado funcionó adecuadamente. Todas las marcas devinieron en cortes totales y parciales imposibilitando el armado del envase. Solo 2 de las 15 pruebas permitieron el armado de los envases.

Materiales	Variable A, potencias: . 22 % de corte . 15 % de marcado	Variable B, potencias: . 25 % de corte . 14 % de marcado	Variable C, potencias: . 28 % de corte . 12 % de marcado
1. Lana top + Paja Brava	. corte: muy bueno . marcado: regular	. corte: muy bueno . marcado: regular	. corte: muy bueno . marcado: regular
2. Lana descerda-da + Paja Brava	. corte: muy bueno . marcado: malo	. corte: muy bueno . marcado: malo	. corte: muy bueno . marcado: regular
3. <i>Blusse</i> + Paja Brava	. corte: muy bueno . marcado: regular	. corte: muy bueno . marcado: regular	. corte: muy bueno . marcado: regular
4. Papel reciclado + lana gris + <i>Blusse</i> + Paja Brava	. corte: muy bueno . marcado: malo	. corte: muy bueno . marcado: regular	. corte: muy bueno . marcado: regular
5. Lana depurada + Paja Brava	. corte: muy bueno . marcado: malo	. corte: muy bueno . marcado: malo	. corte: muy bueno . marcado: malo

3.1.2 Consideraciones para futuras pruebas

Deben probarse potencias de marcado inferiores a las empleadas ya que, en todos los casos, la potencia fue excesiva.

No deberían realizarse más pruebas de marcado hasta que pueda sistematizarse o, al menos, regularse el gramaje del papel (espesor).

3.2 Pruebas de impresión electrofotográfica

Teniendo como objetivo conocer cómo se reproduce el color en impresión electrofotográfica (láser) a color en los distintos papeles obtenidos, metodológicamente se emplea una impresión testigo y otra experimental. Para la impresión testigo, se elige papel obra a los fines de tener un registro en un sustrato cuyo comportamiento es conocido. Además, al igual que los papeles producidos en el molino, no están encapados con estucos especiales para impresión. Por su parte, las impresiones experimentales se realizan en tres papeles distintos de los elaborados con lana para conocer cómo se reproduce el color y las formas en los nuevos papeles. A los fines de obtener información mediante la comparación de resultados, tanto en la impresión testigo como en la experimental, se imprimirá el mismo archivo en el mismo equipo de impresión.

3.2.1 Proceso de realización de las pruebas

Etapa uno: elaboración del original de impresión

Objetivo: crear el archivo de impresión para probar el funcionamiento del color.

Actividades: composición en un programa vectorial con distintos colores.

Equipo: computadora personal y software de dibujo vectorial (Adobe Illustrator).

Resultado: original de impresión elaborado.

Etapa dos: gestión de la impresión

Objetivo: instrumentar y sistematizar las impresiones a realizarse.

Actividades: diálogo con el técnico operario del equipo, observación de los papeles para definir aspectos técnicos de impresión, etiquetado de cada papel para identificarlo y evitar mezclas.

Resultado: premisa de trabajo elaborada y papeles etiquetados.

Etapa tres: impresión en papel testigo

Objetivo: realizar las pruebas en el equipo de impresión electrofotográfica.

Actividades: impresión en sí.

Equipo: impresora Rioch, modelo PRO C5100S. Especificaciones: papel catalogado sin definir, tipo normal, bandeja de alimentación 1, gramaje de papel 2 (66.00 - 80.00).

Material: papel obra A4 80 gr.

Resultado: obtención de la impresión testigo en papel obra.

Etapa cuatro: impresión en papel experimental

Objetivo: conocer cómo se reproduce el color en impresión electrofotográfica (láser) a color en los tres papeles experimentales.

Equipo: impresora Rioch, modelo PRO C5100S. Especificaciones: papel catalogado sin definir, tipo normal, bandeja de alimentación 1, gramaje de papel 2 (66.00 - 80.00).

Materiales: lana descordada + Paja Brava, papel reciclado + lana gris + Blusse + Paja Brava y
lana depurada + Paja Brava.

Actividades: impresión en sí.

Resultado:

Fortalezas: las propiedades del color en los papeles fabricados se mantienen casi iguales a las hechas en un papel obra.

Debilidades: los papeles no son aptos para la impresión electrofotográfica por dos motivos. Por un lado, la impresión no es uniforme, lo que hace peligrar la no reproducción de información; por otro, los papeles a los que se les desprende material (aunque sea en cantidades mínimas) dañan los equipos de impresión.

Definitivamente, no son papeles adecuados para la impresión en equipos láser.

Comparación entre la impresión testigo y las experimentales

Cualidades	Prueba testigo	Prueba experimental
Propiedades del color (matiz saturación y brillo)	Excelente	Es muy buena. Los matices son similares a los originales, viran levemente hacia los tonos cálidos por la pigmentación amarillenta del papel. La saturación es alta, comienza a desaturarse hacia el amarillo. Lo mismo sucede con el brillo.
Uniformidad de la impresión	Excelente	Muy mala, la irregularidad de la superficie de los papeles impide una distribución pareja en él. Las formas pierden nitidez y definición.
Apariencia final	Excelente	Muy mala, la imperfección que deviene de la poca uniformidad explicita la baja calidad del resultado.

Figura 4

Resultados de pruebas de impresión



Fuente: Renato Echegaray (elaboración propia).

3.2.2 Observaciones para futuras pruebas

Cesar con las pruebas de impresión en equipos láser para evitar su deterioro. Realizar pruebas de impresión en otro sistema más apto para estos soportes, por ejemplo, la serigrafía y sellos.

4. Cierre a modo de prospectiva

Una vez realizadas todas las pruebas que se proyectaron y luego de haberse interpretados los resultados obtenidos, emergen nuevas ideas a partir de las 'observaciones para futuras pruebas' que surgieron en cada experimentación.

Teniéndose en cuenta la capacidad expresiva del papel, los formatos explorados para los diseños y las reproducciones en corte e impresión láser, nos anticipamos a lo que podría ser el resultado de una futura prueba en la que se combinen todas las observaciones.

La imagen con la que concluimos es un fotomontaje que representa un almohadón tejido con lana de oveja, el cual posee una etiqueta colgante elaborada con un papel producido en el molino, un corte láser y una impresión serigráfica.

Figura 5

Fotomontaje representativo de próximas aplicaciones



Fuente: Renato Echegaray (elaboración propia).

Referencias bibliográficas

Accornero, M., Mambrini, M. C. y Rossetti, C. (2019). *La producción textil en las Sierras de Córdoba, República Argentina*. Ediciones Piñero.

Accornero, M., González, P. y Marchese, M. (2020). La producción de papel de lana como aporte sustentable a las artes y el diseño. *Investiga+*, 3(3), 98-117. http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a3n3.pdf

Santarsiero, H. (2011). *Tecnología y producción de packaging*. Producción gráfica editorial.

Lema nacional e investigación



Malvinas: excombatientes argentinos enterrados en Darwin recuperan su identidad

Por la Dra. Vanesa Garbero y el Mgtr. Ariel Ingas



Fuente: Secretaría de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos

En el marco del 40 aniversario de la Guerra de Malvinas, *Investiga+* entrevistó a la antropóloga social Virginia Urquizu, coordinadora de la Unidad de Casos del Equipo Argentino de Antropología Forense (EAAF), para conversar acerca del Plan Proyecto Humanitario Malvinas y la tarea de identificación de los soldados inhumados en el Cementerio de Darwin. Entrevistaron a Urquizu la secretaria de posgrado e investigación de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC), Dra. Marcela Cena, directora de la revista; el Mgtr. Ariel Ingas, editor general de *Investiga+* y el Dr. Darío Olmo, miembro fundador del EAAF y actual director del Centro Universitario de Estudios Sociales de la UPC.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

¿Cómo se inició el Proyecto Humanitario de Malvinas?

En los 90, los ex combatientes, veteranos, nos acercaron la consulta sobre la posibilidad técnica de realizar un trabajo de identificación de los soldados que estaban enterrados sin nombre en el Cementerio Argentino de Darwin. La respuesta del EAAF en ese momento fue que sí, que se podía realizar, pero también hay que tener en cuenta que en ese entonces todavía no teníamos el gran aporte y el desarrollo de lo que son las ciencias forenses y la ciencia de la genética, la posibilidad de hacer las comparaciones genéticas.

En la primera etapa, cuando todavía no había un acuerdo entre los Estados, se comenzó con la búsqueda de los familiares y con la toma de entrevistas y de muestras de sangre para un futuro trabajo, un futuro incierto. Esto fue otra incertidumbre más para las familias porque la voluntad estaba, las familias querían hacerlo, al menos la mayoría de ellas, pero faltaba lo primordial para poder viajar a Malvinas: un acuerdo diplomático entre los dos países.

En ese momento era una iniciativa, no un proyecto. Nosotros llegábamos a las casas de los familiares a visitarlos y les decíamos que les estábamos haciendo la entrevista, que estábamos llevando a cabo todo lo que tenía que ver con el procedimiento de la toma de muestras, pero que no sabíamos si lo íbamos a poder realizar. Yo creo que fue la etapa más difícil. Ya estamos a punto de cumplir 10 años desde que esto comenzó y ese fue el momento más duro para nosotros

por esto que estoy planteando. Cuando uno comienza con estas búsquedas, intenta no sumar incertidumbre a las familias y ahí lo estábamos haciendo. Pero, a la vez, era necesario.

VIRGINIA ANDREA URQUIZU

Profesora superior en Ciencias Antropológicas en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Es coordinadora de la Unidad de Casos del Equipo Argentino de Antropología Forense (EAAF) e integra el equipo multidisciplinario e interinstitucional que realiza las tareas de contacto, realización de entrevistas, recolección de datos antemortem, tomas de muestra y entrega de resultados a familiares en el marco del Plan de Proyecto Humanitario Malvinas y tiene a su cargo la articulación con el Ministerio de Justicia y DDHH.

En 2012, Julio Aro, excombatiente, junto a Gabriela Cociffi, se acercaron al EAAF a proponer lo mismo que habían planteado otros familiares y organizaciones de Veteranos en los 90. En esa oportunidad, Aro había tomado contacto con Geoffrey Cardozo, coronel británico que se encargó de la construcción del Cementerio de Darwin y quien había elaborado un informe que entregó a los dos Estados. Este documento contenía muchísima información que podía facilitar el trabajo de recuperación de esos cuerpos y su identificación. La propuesta de Aro, ¿era posible hacerla? Sí, ya estábamos en otra etapa también, con la posibilidad de hacer las comparaciones genéticas y, obviamente, el trabajo de reconciliación de los datos que uno recolecta en el mo-

mento de la entrevista y los que surgen a partir del análisis antropológico de esos cuerpos.

También en 2012, el Ejecutivo a cargo de la ex presidenta Cristina Fernández solicita el apoyo del Comité Internacional de la Cruz Roja para facilitar que los dos Estados se puedan sentar a discutir la posibilidad de comenzar con las identificaciones. En ese momento, la inclusión del EAAF tiene que ver con que era el referente dentro del país para llevar a cabo este trabajo, teniendo en cuenta que no era la primera misión internacional o humanitaria que iba a realizar y que parte de los expertos forenses que trabajan en el equipo ya estaban participando de otras misiones, bajo el paraguas del Comité Internacional de la Cruz Roja.

Comentaste que hace 10 años iniciaron las vinculaciones diplomáticas entre Argentina y Gran Bretaña ¿qué más podrías contarnos de ese proceso?

Pasamos por diferentes etapas. El EAAF era parte de un equipo mayor, un equipo interinstitucional, interdisciplinario del que formaron parte los ministerios de Desarrollo Social y del Interior, el Ministerio de Justicia, la Secretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural, Cancillería, el Centro Ulloa y la Escribanía General de la Nación. El Estado estaba presente como encargado o responsable de llevar a cabo la negociación diplomática entre los dos países. Se trabajaba de una manera coordinada. Ya hace 10 años que estamos trabajando juntos. Algunos de los que empezaron con este proyecto dentro del Estado siguen estando hoy, otros no porque sabemos que el Estado tiene la particularidad de que los actores van cambiando.

Finalmente, en diciembre de 2016 se llevó a cabo el acuerdo entre Argentina y Gran Bretaña. En ese momento ya contábamos con muestras genéticas de más de 80 familias. Esto permitió que cuando se hicieron los trabajos técnicos en Darwin, esos meses de 2017, ya parte de la labor estaba realizada, me refiero a la obtención de los perfiles genéticos de las familias. Lo único que faltaba era poder compararlos con los perfiles genéticos obtenidos de esos 122 cuerpos que se exhumaron en el Cementerio Argentino en Darwin.

A finales de 2017 tuvimos el primer conjunto de resultados que incluían a todas las familias que habían dado su muestra de sangre. Nosotros no estamos acostumbrados a entregar un informe de exclusión, el cual implica que dentro de ese universo de muestras de sangre que se comparó genéticamente, el familiar no está. En los casos de lesa humanidad, entregamos informes de identificación. Es decir, cuando hay un *match* positivo entre la identificación del laboratorio, nuestros hallazgos en el laboratorio antropológico y la investigación preliminar. Así que para nosotros, la entrega del informe de exclusión fue una experiencia nueva, ya que, más allá de los resultados, a todos les entregamos un informe.

Desde diciembre de 2017 hasta ahora, estamos en la etapa de búsqueda de los familiares, pero, obviamente, ya con pocos casos por resolver, por identificar. Es una etapa de mayor dificultad porque es más arduo encontrar a los familiares.

Lo que tuvieron estos 10 años son, por un lado, la particularidad de que fue un trabajo que no se

interrumpió, más allá de las mesetas propias y de los cambios de gestión. De hecho, tuvimos continuidad, pudimos seguir trabajando en cada una de las gestiones y llegamos al resultado actual que es enorme el número de identificados respecto a la cantidad de casos trabajados.

¿Podrías puntualizar la cantidad de sepulturas, cuerpos exhumados e identificados?

El universo estaba conformado por 230 sepulturas de las cuales 121 no habían sido identificadas. De esas 121 se pudieron exhumar 122 cuerpos, porque en una había restos de dos personas. Esa sepultura donde había dos personas está identificada también. Así que, de esa parte, que nosotros denominamos “Plan de Proyecto Humanitario I”, están quedando por identificar 6 cuerpos. Esas sepulturas sobre las que trabajamos fueron cruzadas con el informe de Cardozo, el cual es impecable respecto a los datos que aporta.

En el año 2020 hubo una segunda misión forense a las Islas donde se trabajó en una sepultura en particular porque se sabía, por investigación, que era una tumba que estaba mal nombrada. O sea, tenía nombres, pero sabíamos que no eran los nombres correctos porque esas personas habían sido identificadas en este universo de 122 cuerpos. En su momento no se había podido trabajar sobre esa sepultura porque el Plan de Proyecto Humanitario estaba dirigido a las que estuvieran bajo la leyenda ‘Soldado Argentino solo conocido por Dios’. Por haber encontrado esos cuerpos en la primera misión del proyecto, y teniendo en cuenta que había investigaciones periodísticas como la de la periodista

Panero de Córdoba, se pudo realizar el trabajo. Ya contábamos con la muestra de sangre de los familiares, ya estaba procesada de la etapa anterior así que tuvimos una identificación de todos los casos.

Ahora estamos intentando entrar en una etapa 3, que tiene que ver con la posibilidad de trabajar en una sepultura colectiva sobre la que también hay datos respecto a cierta irregularidad. Son casos muy concretos que están documentados e investigados.

Por favor, ¿podrías contarnos el proceso del diseño de ese proyecto de investigación? ¿Quién diseña el protocolo o ya existía? ¿El protocolo se aplica en función de ciertas características?

El proyecto no lo arma el EAAF. Dentro de lo que son las misiones internacionales, el Derecho Internacional y lo que tiene que ver con la práctica forense, hay ciertos temas que ya están, de alguna manera, protocolizados. Hay ciertas prácticas que ya están escritas en relación a los proyectos. Igualmente, para cada caso, hay una discusión sobre el alcance de la práctica en el campo. Pero en este caso, lo que fue la iniciativa en un primer momento y lo que terminó siendo el Plan de Proyecto Humanitario, fue armado desde el Comité Internacional de la Cruz Roja con la palabra consensuada de los Estados intervinientes. Esto de que hubiese expertos forenses de los dos países también fue algo que se planteó.

Nosotros tuvimos un trabajo previo con el Comité Internacional de la Cruz Roja en el que

conoció los equipos, las dependencias del Estado que iban a intervenir y las personas especializadas en el trabajo con víctimas en situaciones de violencia, como fue el Centro Fernando Ulloa. Todo está protocolizado dentro de un proyecto: la entrega de resultados, los informes integrados, de qué manera se entrega, cómo se escribe, qué datos tienen que estar, qué datos no hace falta que estén, la utilización de las fotografías, qué fotos se ponen y qué fotos no se ponen, cómo se lleva a cabo la entrega de resultados al familiar, qué equipo lo hace, si es el mismo equipo que visitó a la familia en otra ocasión. Todo está absolutamente pautado.

Dada tu responsabilidad en el equipo que tiene que ver con el trato con los familiares, ¿notaste similitudes o diferencias entre los familiares de los soldados con restos no identificados de Malvinas con respecto a otra población de familiares de ciudadanos detenidos desaparecidos? ¿Cómo lo percibiste?

Sí, hemos percibido ciertas rupturas o necesidad de cambiar el chip que uno usa, que tiene puesto cuando trabaja con casos de lesa humanidad, por ejemplo. A mí me pasó que en los casos de lesa humanidad que me tocó trabajar, nunca lo hice con familias en situaciones de tanta vulnerabilidad, particularmente me pasó eso con los familiares de soldados no identificados de Malvinas. Este es un primer aspecto, vulnerabilidad de todo tipo. No hablo de vulnerabilidades materiales o económicas sino familiares que no han tenido ningún tipo de apoyo psicológico o contención. En los casos de lesa, por lo menos, en lo general, muchas veces son familias

que han transitado esa búsqueda con algún tipo de apoyo. Estamos hablando, tal vez, de gente que tiene más acceso a la posibilidad de hacer algo tan elemental como una terapia, psicoanálisis o recibir apoyo. Pero en este caso, no. Nulo, absolutamente. Es muy fuerte esa diferencia y también nos permitió la posibilidad de federalizar el fenómeno, por decirlo de alguna manera.

EQUIPO ARGENTINO DE ANTROPOLOGÍA FORENSE

El Equipo Argentino de Antropología Forense es una institución científica, no gubernamental y sin fines de lucro creado en 1984. Aplica metodologías y técnicas de diferentes ramas de las ciencias forenses para la investigación, búsqueda, recuperación, determinación de causa de muerte, identificación y restitución de personas desaparecidas.

Nos sucedió la experiencia de haber llevado a cabo una entrevista con un intérprete en Chaco, con una familia Qom, la cual estaba perfectamente pendiente de lo que estaba pasando, nos estaban esperando, pero era imposible que nos podamos comunicar. Básicamente, era imposible llevar a cabo esa comunicación si no hubiese sido por ese intérprete. Eso, para mí, también fue muy fuerte en relación a la práctica antropológica y a lo que uno estudia en la universidad. Es como chocarte con eso de frente. Y otra cosa que me pasó y que creo que es una diferencia muy grande con los casos de, por ejemplo, lesa humanidad, es la necesidad de ser cuidadosos en relación a cómo uno nombra ciertas cosas. El tema Malvinas, más allá de que es una gue-

rra que nos atraviesa a absolutamente todos, fue una guerra llevada a cabo por la dictadura, ¿no? Y por eso, a veces uno tiene ciertos preconceptos respecto a ciertas acciones de lo que fue la guerra y tiene la necesidad de cambiar ciertos términos en relación a lo que uno nombra. El “NN”, que para nosotros es una categoría que la tenemos totalmente naturalizada en la práctica cotidiana, para el familiar de Malvinas es algo que no se puede nombrar. Esto lo aprendimos en las entrevistas con las familias, el tema de nombrarlos como NN no es pertinente porque no son NN. No son parte de una situación de clandestinidad, de algo que se esconde, oculta, más allá de que no se le dio nombre. Ellos salieron de sus casas siendo parte del Ejército, siendo parte de una lista oficial donde estaban nombrados. Se fueron tantos, volvieron tantos, quedaron tantos. Fue necesario comenzar a nombrarlos de otra manera: combatiente, caído, no identificado. Hay muchas diferencias en relación a las formas de nombrar, pero no hay diferencias en lo que respecta al dolor. El dolor atraviesa a absolutamente todos los familiares en cualquier contexto, el dolor es el mismo. Y la falta de respuestas o de certezas también se vive de la misma manera.

Queremos retomar el término que empleaste: “federalizar”. Por favor, podrías contarnos sobre la composición y distribución geográfica, si se quiere, de este universo de restos de personas no identificados de Malvinas

En el caso de Malvinas, tenemos una representación muy alta de lo que son soldados de la zona de Corrientes y Chaco. Corrientes y Chaco

son dos de las provincias que han aportado más soldados, no sé cuál es la estadística, pero tomo como referencia la cantidad de entrevistas que hemos realizado a casos de allí. En cambio, en el caso de lesa humanidad, más allá de que uno puede rastrear desaparecidos en diferentes provincias, estos se concentran en centros urbanos fuertes. En el caso de Malvinas, lo que yo planteo como federalización es porque tenemos representantes en casi todas las provincias. Hemos resuelto e identificado en Chubut, Río Negro, Neuquén, Tierra del Fuego, por ejemplo. Es muy marcado esto, lo estoy pensando ahora, con ustedes. En el caso de Malvinas, Buenos Aires deja de ser el centro, el peso se traslada a otras zonas del país.

Nos contaste que están planificando volver a las Islas Malvinas por trabajos puntuales, ¿cuál es la proyección que están haciendo de tareas y tiempos?

En esta etapa estamos intentando contactar al resto de las familias para llegar a la identificación de estos seis casos que nos están faltando. Estuvimos viajando con algunas muestras de algunos casos, pero estamos teniendo dificultades con algunas familias porque quizá eran muy pequeñas, con un único hijo que era el combatiente fallecido, así que tampoco estaría la posibilidad de poder tomar la muestra de otro hijo. También tenemos casos de familias que no quieren ser parte de este proyecto, que no tienen la necesidad de llevar a cabo esta búsqueda. Uno ahí tiene que ser respetuoso de la voluntad de esa familia. Más allá de que uno tenga una hipótesis de identidad, sin esa muestra de sangre no podés llegar a esa identificación. Entonces, es-

tamos en esa etapa: la búsqueda de esas familias que nos quedan, afinando e intentando llegar a la mayor representación de casos.

Hoy tenemos más de 140 familias. Hay una parte de familiares que recibieron el informe de identificación y otras que han recibido el informe de exclusión. ¿Qué pasa cuando uno le entrega un informe de exclusión a un familiar? ¿Qué va a sentir? Tuvimos casos de familiares que se alegraron de esa exclusión porque querían que el cuerpo no esté en Darwin, querían que esté en el mar, que era el lugar que él amaba, por ejemplo. Y bueno, para nosotros eso también fue un enorme aprendizaje.

Estamos esperando saber si habrá una tercera etapa del Plan de Proyecto Humanitario. Esto implica que, lo mismo que pasó en el 2020, existe la posibilidad de que se firme una adenda del Plan de Proyecto Humanitario en el cual se incorporen casos específicos para trabajar. De igual manera seguimos trabajando, coordinadamente y continuamos entregando los informes de exclusión, en este caso.

Sobre la conformación del equipo, ¿qué grandes campos interdisciplinarios lo integraron?

Para el trabajo que se llevó a cabo en las Islas, el equipo estaba conformado por antropólogos forenses, genetistas, patólogos, odontólogos y arqueólogos. El equipo que llevó a cabo los trabajos con los familiares estaba conformado por, como dije anteriormente, instituciones del Estado que son la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación, Ministerio de Justicia, el Cen-

tro Ulloa, el Ministerio de Desarrollo Social y la Escribanía General de la Nación. Ahí teníamos escribanos, psicólogos, trabajadores sociales y antropólogos.

LESA HUMANIDAD

Los crímenes de lesa humanidad son considerados graves violaciones a los derechos humanos por su extrema gravedad y por la intervención en ellos de las autoridades estatales o por su incapacidad para reprimirlos. Se trata de delitos imprescriptibles e inamnistiables, de modo que el Estado no puede alegar ningún motivo que eluda su deber de investigar y sancionar a los responsables.

¿Cómo fue el momento de la visita de las familias a las Islas?

Era poco el tiempo que el familiar tenía para estar en la isla y lo primero era llegar a la tumba. Nuestra misión era que no se pierda en ese mar de cruces, que encuentre rápido la sepultura y acompañarlos. El familiar lo único que necesitaba era estar frente a la tumba, haciendo lo que quisiese. Hubo quienes tomaron mate con su papá, otros que relataron toda la vida de la familia en esos 35 años. Hay una foto de una mamá sentada en una silla frente a una tumba y un artista dibujó al hijo de esa mamá frente a ella.

El momento fue muy cuidado por las autoridades de las Islas. Supimos que había estado el gobernador, pero nunca lo vimos. Se les dio el espacio a las familias, tuvieron su lugarcito calentito para poder estar en caso de que lo necesitaran.



Fuente: Secretaría de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos

Igual el día era de sol pleno, no había viento. Era un día raro en Malvinas, nos dijeron. Pero bueno, estuvimos acompañando a los familiares.

El momento más tremendo fue la llegada a las Islas, la llegada a Darwin, el momento en el cual uno baja de esa combi y camina esos, no sé, serán 100 metros de piedritas, la mayoría de los familiares corrieron. Tuvimos que frenarlos para que no corran. Muy diferente fue la partida: el paso lento de no querer irse, de querer quedarse, de que el tiempo no alcanzó y muchas madres nos decían que sabían que iba a ser la última vez que lo iban a ver.

¿Cuáles fueron las percepciones de los familiares sobre la permanencia de los restos de los ex combatientes en las islas?

Ese es otro gran tema para las familias. Es uno de los temas que trajo mucha dificultad en el primer momento, cuando todavía no se tenía tanta información respecto a qué era lo que se iba a hacer, hasta dónde se iba a llegar con el trabajo de identificación. ¿La identificación implicaba el traslado de los restos al continente? A cualquiera de nosotros nos puede pasar de decir repatriar, ¿no? Repatriar un cuerpo pensando en la posibilidad de su traslado desde Darwin al continente. Decir la palabra repatriar en una entrevista no es conveniente, por lo menos cuando uno se sienta frente a un familiar de Malvinas. No es repatriar. No se puede repatriar algo que está en su patria, nos decían los familiares. Esas eran las palabras de ellos. Además, casi todos los familiares querían que su ser querido siga en Darwin. En la situación de entrevista, la mayoría nos decía que no querían que el cuerpo fuera traído al continente porque, de alguna manera, era seguir cuidando ciertas cosas, ¿no? los nombraban como guardianes. Si no están ellos, no hay nada, nos decían.

Plan Proyecto Humanitario Malvinas

CEMENTERIO ARGENTINO DARWING

230 sepulturas en total originalmente en el Cementerio de Darwin

121 tumbas cuyas lápidas decían “Soldado Argentino Solo Conocido por Dios”

122 cuerpos exhumados

116 ex combatientes identificados

FASES DE LA IDENTIFICACIÓN

DIC 2016 JUN 2017

Se realizaron trabajos logísticos, legales, políticos y administrativos. También se entrevistaron a los familiares interesados y se tomaron muestras de ADN.

JUN 2017 AGO 2017

Se iniciaron las exhumaciones, de 1 a 3 diarias según el clima. Se recogieron muestras óseas que se enviaron a los laboratorios.

SEP 2017 DIC 2017

Se realizaron análisis genéticos de las siguientes instituciones: EAAF, Universidad de Santiago de Compostela, España. Universidad de Lancashire, Reino Unido.

A PARTIR DE DIC 2017

Se entregaron los informes de resultados a los familiares.

HASTA MZO 2018

Se identificaron 90 soldados.

HASTA LA ACTUALIDAD

Se alcanzó un total de 116 identificaciones.

CRONOLOGÍA

