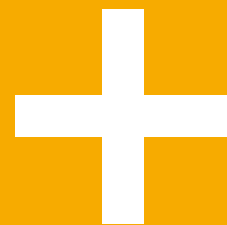


VI—6



INVESTIGA+

PUBLICACIÓN CIENTÍFICA DE ACCESO ABIERTO

AÑO VI—N°6
ISSN 2618-4370

DICIEMBRE 2023
CBA.ARG.

Secretaría de
Posgrado e
Investigación

40
AÑOS DE
DEMOCRACIA

UPC

UNIVERSIDAD
PROVINCIAL DE CÓRDOBA

Autoridades

Rector normalizador

Mgtr. Jorge Jaimez

Secretaria de Coordinación

Mgtr. María Laura Chauvet

Secretaria de RRHH y Tecnológicos

Lic. Ma. Eugenia Agostini

Secretaria Académica

Esp. María Julia Cúneo

Secretaria de Extensión

Lic. Mariela Edelstein

Secretario de Política Institucional, Bienestar Estudiantil y Graduados

Ab. Daniel Artaza

Secretaria de Posgrado e Investigación

Esp. Carla Slek

Facultad de Arte y Diseño

Lic. Karina Rodríguez

Facultad de Educación y Salud

Dra. Mariana Etchegorry

Facultad de Turismo y Ambiente

Lic. Fernando Westergaard

Facultad de Educación Física

Mgtr. Carola Tejeda

Cuerpo Editorial

Comité Editorial

Directora

Esp. Carla Slek, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Editor

Mgtr. 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.

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

Comité Científico

Dra. Milena Anecchiarico, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

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

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

Dra. Paola Bonavitta, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Mgtr. Mariana Carbajo, Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.

Dra. Graciela Castro, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

Dra. Bárbara Catalano, Investigadora CONICET, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

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

Dra. Vanesa Civila Orellana, Universidad Nacional de Jujuy, Argentina.

Mgtr. Ana Correa, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Dra. María Magdalena Doyle, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Dra. Carolina Ferrante, Investigadora CONICET, Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.

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

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

Dra. Natalia Iorio, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

MSc. María Laura Gonzalez, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina.

Dra. María Lorenzatti, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Mgtr. Diego Martínez Bela, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
Mgtr. Valeria Meirovich, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
Dra. Magalí Luciana Paz, Investigadora CONICET, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
Dra. María Inés Palleiro, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
Dra. Cecilia Pérez Winter, Investigadora CONICET, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
Dra. Ivana Rivero, Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.
Esp. Paola Roldán, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
Mgtr. Paula Rubiolo, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.
Dra. Leila Schewe, Universidad Nacional de Misiones, Argentina.
Dr. Rodolfo Rozengardt, Universidad Nacional de Avellaneda, Argentina.
Mgtr. Verónica Rusler, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
Mgtr. Delia Sánchez, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
Dr. Darío Sandrone, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
Esp. Irma Cristina Sousa, Universidad Nacional de las Artes, Argentina.
Dr. Darío Olmo, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
Dra. Sabrina Villegas Guzmán, Universidad Nacional de Córdoba, 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.

Carolina Menso, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Editorial

Presentamos la sexta edición de *Investiga+*, la publicación digital y de acceso abierto realizada en la Secretaría de Posgrado e Investigación de la Universidad Provincial de Córdoba.

Este año, la revista cataliza la alegría de nuestro país ante dos acontecimientos que aportan a la construcción de su vida en plena libertad y en constante fortalecimiento democrático. Por un lado, la conmemoración de los 40 años ininterrumpidos de vida en democracia y, por otro lado, el acto eleccionario por medio del cual, al momento en que esta revista esté disponible en internet, la Argentina habrá elegido nuevas autoridades presidenciales a través del voto popular.

En línea con esa celebración, publicamos en este número una nota basada en una entrevista a la Dra. Dora Barrancos en la que la socióloga e historiadora se explaya sobre “las luces y las sombras” de los últimos 40 años vividos en nuestro país. Barrancos focaliza la relación entre estas últimas cuatro décadas y el desplazamiento de la actividad científica argentina, a veces hacia adelante y rápidamente y en otros momentos de paso más lento.

En cuanto a la propuesta de los ensayos teóricos y artículos basados en investigaciones empíricas, este año los trabajos publicados se encuadran dentro de los siguientes temas: patrimonio cultural, arte, educación y salud, accesibilidad y discapacidad, turismo y criminología.

Como lo venimos haciendo desde el primer número, renovamos nuestro compromiso desde esta universidad abierta, inclusiva e incluida de ofrecer una publicación que garantice la recepción, evaluación rigurosa y circulación de los trabajos que llegan a nuestro comité editorial. Y es a través de ese compromiso que podemos aportar a las celebraciones que mencionamos más arriba, ya que entendemos que el producir, gestionar y difundir saberes abona cabalmente a una mejor vida en democracia.

Desde la revista *Investiga+* queremos agradecer el trabajo y dedicación de la Dra. Marcela Cena, quien fuera directora de la publicación hasta octubre del año en curso.

Esp. Carla Slek
Mgtr. Ariel Ingas

Índice

Editorial.....	4
<i>Alfonso López Figueroa</i> Reflexiones en la búsqueda de la resiliencia de la arquitectura vernácula en Totolapan, Morelos, México.....	6
<i>Natalia C. Bernardi, Nahuel Sánchez Tolosa, Betina A. Polliotto</i> Tecno-Paisajes. Aportes metodológicos para relevar el arte digital cordobés en pandemia.....	23
<i>Juan Ignacio Vallejos</i> Coreografías de la identidad nacional en la obra <i>Adentro!</i> de Diana Szeinblum.....	35
<i>Nadia Ksybala</i> Producir accesibilidad comunicacional desde una perspectiva social y en trama territorial.....	51
<i>Héctor Bazán</i> Geografía de la Discapacidad, aportes geográficos a los estudios sobre discapacidad.....	68
<i>Agostina Martino López, María Mercedes Ramírez</i> Escuelas Pro-A: entre la innovación y la inclusión en Córdoba.....	84
<i>Mariana Blanco</i> Experiencias de prácticas de enseñanza de Educación Física durante la pandemia.....	100
<i>J. Renato Echegaray</i> El Diseño Didáctico como mediación de aprendizaje. Aportes de la Comunicación Visual a la educación.....	116
<i>Francisco Martín Fantini, Eliana Cortese, Luisina Rivadero</i> Percepciones de salud y cuidado de jóvenes calamuchitanxs ante el COVID-19.....	136
<i>José Ignacio Stang, Esteban Fernández, María Belén Espoz Dalmasso</i> Turismo, comunicación y mercantilización cultural en el programa argentino 'Pueblos Auténticos'.....	154
<i>Leonardo M. Blanc</i> Malbec y torrontés, símbolos de una nación.....	174
<i>Melanie Belén Gorgerino, Luciana Mailén Trejo</i> Libertad y tiempo libre en el Complejo Esperanza: decires de jóvenes en privación de libertad.....	189
<i>Ana Clara Caccia</i> La fuerza policial como objeto de estudio. Reflexiones metodológicas y epistemológicas.....	206
<i>Entrevista a Dora Barrancos</i> 40 años de democracia a través de la mirada de Dora Barrancos.....	220

Reflexiones en la búsqueda de la resiliencia de la arquitectura vernácula en Totolapan, Morelos, México

Reflections on the Search for Resilience in Vernacular Architecture in Totolapan, Morelos, Mexico

Alfonso López Figueroa*

Resumen: El presente ensayo trata sobre la importancia de estudiar la arquitectura vernácula como parte fundamental del patrimonio cultural, entendido como el legado de generaciones pasadas que se transmite a las generaciones presentes y futuras, y considera su preservación y valoración como esenciales para la sociedad. El trabajo se aborda desde la discusión iniciada por llamar arquitectura vernácula a las edificaciones desarrolladas a lo largo de la historia por los pobladores en diversas regiones del planeta, al punto de definirla con un término con estricto sentido académico y que, para fines prácticos, no es asimilado por sus constructores, habitantes y vecinos. El caso de estudio se localiza en Totolapan, Morelos, en el centro de México, a treinta kilómetros del volcán activo Popocatepetl, y llama la atención por la existencia de viviendas de adobe y teja que datan del siglo XIX y han soportado tres de los mayores sismos que se tiene memoria en la historia contemporánea del país: 1957, 1985 y 2017. Las viviendas siguen en pie con diversos grados de antigüedad y conservación y muestran un elevado nivel de resiliencia al igual que sus habitantes.

Palabras clave: patrimonio, vernácula, resiliencia, Totolapan, México.

Abstract: Summary this essay discusses the importance of studying vernacular architecture as an important part of cultural heritage. Cultural heritage is understood as the legacy of past generations that is transmitted to present and future generations, and its preservation and assessment are fundamental to society. The essay begins by addressing the ongoing discussion of labeling vernacular architecture as the buildings developed throughout history by inhabitants in different regions of the world. This term has a strict academic sense but is not necessarily recognized or used by the builders, residents, and neighbors for practical purposes.

The case study takes place in Totolapan, Morelos, in central Mexico, located thirty kilometers from the Popocatepetl, active volcano. It draws attention to the existence of adobe and tile houses dating back to the 19th century, which have endured three of the most significant earthquakes in the country's contemporary history: 1957, 1985 and 2017. These houses still stand, with varying degrees of age and preservation, demonstrating a high level of resilience, just like their inhabitants.

Keywords: Heritage, Vernacular, Resilience, Totolapan, México.

Recibido:
12/6/2023
Aceptado:
22/8/2023



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

* Licenciado en Arquitectura. (Universidad Autónoma del Estado de Morelos) Morelos. México.
alfonso.lopezfi@uaem.edu.mx

Introducción

Resiliencia, según el diccionario de la lengua española (RAE, 2023), es:

1. f. Capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador o un estado o situación adversos.
2. f. Capacidad de un material, mecanismo o sistema para recuperar su estado inicial cuando ha cesado la perturbación a la que había estado sometido.

La capacidad de resiliencia que tienen las personas se traslada, de manera abierta, al resto de las actividades humanas, como lo es la arquitectura vernácula. Adapta sus cualidades, a veces, como la capacidad de mantener vigente el patrimonio cultural en lo material, donde se resiste el embate del tiempo y los movimientos telúricos, como en lo inmaterial, al mantener las comunidades unidas en la transmisión del conocimiento que la conserva viva; a veces, como una opción a futuro para mitigar el cambio climático debido a su escasa producción de huella de carbono.

El sismo de septiembre de 2017 provocó el fallecimiento de 74 personas y daños en más de 23000 casas solo en el estado de Morelos. La región más afectada fue el oriente del territorio y provocó daños de diversos tipos que iban desde leves hasta el colapso o la demolición de edificios dañados (García-Carrera, 2018).

Figura 1

Localización del poblado de Totolapan, Morelos, México.



Fuente: Cartografía del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI), modificado por el autor.

El Fondo de Asistencia para Desastres Naturales (FONDEN) no fue manejado con atingencia, lo cual tuvo fuerte repercusión en municipios como Tepalcingo, Tetela del Volcán, Jojutla, Axochiapan y Ocuituco, en los cuales demolieron casas que cumplían con elementos para ser catalogadas como patrimonio material e inmaterial (Herrera, F. B., 2018), como ser: un modo de construir emanado de la propia comunidad; un reconocible carácter local o regional ligado al territorio; coherencia de estilo, forma y apariencia, así como el uso de tipos arquitectónicos tradicionalmente establecidos; sabiduría tradicional en el diseño y en la construcción transmitida de manera informal; una respuesta directa a los requerimientos funcionales, sociales y ambientales; y la aplicación de sistemas, oficios y técnicas tradicionales de construcción.

Esos factores determinaron que se realizara un censo de las viviendas vernáculas para conocer su estado de conservación después del sismo. Al realizarse cualquier investigación, se debe buscar cómo definir el tema para poder desarrollar el trabajo sobre bases sólidas. En este sentido, al buscar la definición de arquitectura vernácula se concluye que consta de las edificaciones desarrolladas a lo largo de la historia por los pobladores de una determinada región al punto de apropiársela, tanto por sus constructores y habitantes como por sus vecinos. En este caso, la palabra 'vernácula' genera un encuentro en el enfoque de la apropiación local excluyendo las cuestiones teóricas. En teoría, este planteamiento funciona de manera adecuada hasta empalmarla con la *praxis*, donde se descubre que la concepción que tienen los pobladores de las viviendas con características vernáculas ubicadas en las comunidades difiere de los conceptos considerados por la academia, sin saber que el desconocimiento de esos conceptos favorece la destrucción del patrimonio.

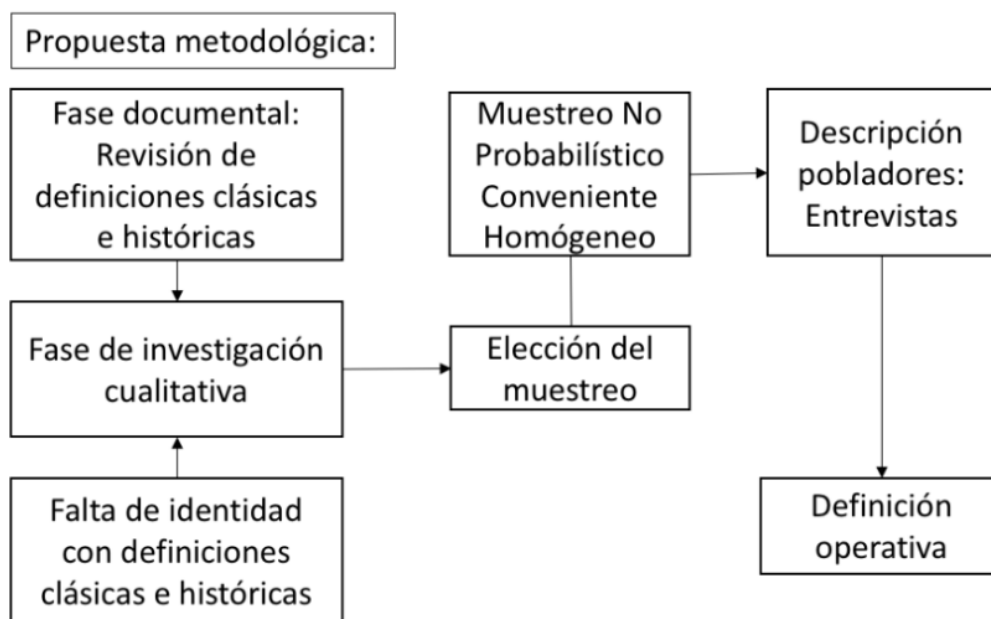
En el estado de Morelos, después del sismo del 19 de septiembre, la arquitectura vernácula y, en particular, la vivienda de adobe, sufrió por la falta de información, lo que generó malos dictámenes por parte de las instituciones y otros actores y minimizó el valor patrimonial de inmuebles afectados con posibilidad de restauración. Esto derivó en la demolición de viviendas de arquitectura vernácula de manera innecesaria y afectó, irreversiblemente, a la localidad. Sumado a lo anterior, la etapa de reconstrucción recomendó y favoreció la aplicación de los recursos financieros a la construcción de viviendas con materiales industrializados y espacios desacordes a las formas y modos de vida propios del contexto sociocultural local, lo que resultó en la vulnerabilidad del patrimonio local (Herrera, F. B., 2017).

Metodología

En el enfoque metodológico se estima, como punto de partida, la búsqueda de las definiciones clásicas, históricas, tanto de patrimonio como de arquitectura vernácula, para contrastar con la percepción de sus pobladores donde los preceptos que se manejan en la academia no se adaptan a la realidad de los habitantes en el aspecto de puesta en valor, gestión o conservación que la hace vulnerable ante los sistemas constructivos actuales.

Figura 2

Propuesta metodológica



Fuente: elaboración propia.

La fase documental comenzó con un recorrido por la historia de la arquitectura vernácula donde se establece una definición operativa dentro de la perspectiva teórica. A continuación se realizó el trabajo de visita de campo, donde el enfoque cualitativo fue el generador de la reflexión para este artículo al servir de contraste, el cual se obtuvo mediante la opinión de personas a las que se les realizó una entrevista semiestructurada en el poblado de Totolapan, Morelos, que se publica como anexo y da forma a la dimensión subjetiva de explorar el conocimiento del tema en general, de la percepción del problema, las condiciones personales-familiares y una reflexión a partir de conocer la opinión acerca del tema.

El muestreo para este trabajo se inició con la consulta del censo de población y vivienda 2020 del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) para Totolapan, Morelos. Los datos dan cuenta de un total de 526 viviendas en la cabecera municipal, de las cuales 52 son viviendas elaboradas sobre cimentación de piedra asentada con mortero cal-arena, con muros de adobe asentado con mortero cal-arcilla, con rejoneo de trozos de teja o de ladrillo de barro recocido, con techumbre a dos aguas de madera y teja. Comparten tipología consistente en la alineación de dos o tres habitaciones, así como un corredor amplio que cumple las funciones de un área multiusos que comunica con un patio interior.

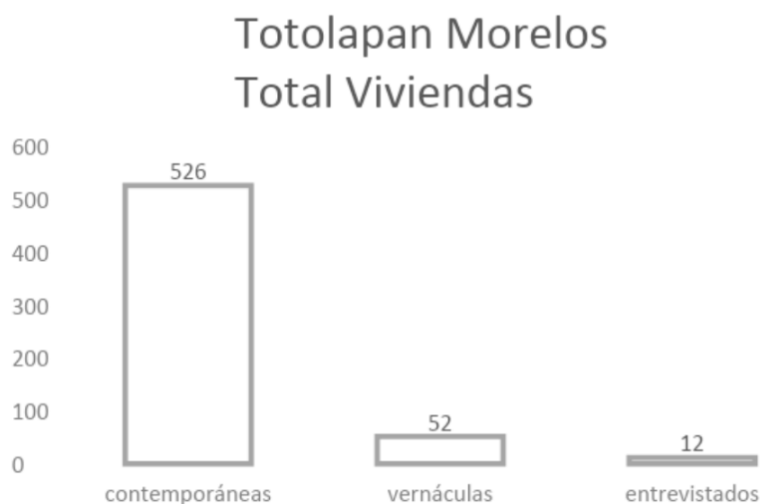
Se pueden catalogar como arquitectura vernácula y categorizar por su antigüedad como pertenecientes al siglo XIX, siglo XX y siglo XXI. Es por eso que, únicamente, se van a ponderar para el ensayo solo los elementos construidos con tierra.

Después de ello, se procedió a realizar una entrevista semiestructurada -incluida en el anexo- para obtener la percepción acerca del tema de algunos habitantes sobre este tipo de vivienda. El total de 52 viviendas de arquitectura vernácula nos permite un modelo de muestreo no probabilístico conveniente homogéneo.

Uno de los mayores deberes como investigador es evitar las generalizaciones al pretender que una población con poca representatividad numérica deba o no inferir en los resultados. El tipo de estudio cualitativo nos permite hacer una estratificación de la información a investigar al cambiar la extensión del modelo por una investigación que gana en profundidad. Al señalar conceptos que no se pueden cuantificar, pero sí permiten conocer otros aspectos igual de importantes, es de capital importancia para el desarrollo de este artículo mencionar que, debido a cuestiones de inseguridad relacionadas con el crimen organizado, solo se obtuvo respuesta de 12 propietarios que, a manera de autoselección, permitieron elegir a los participantes así como el tamaño de la población.

Figura 3

Gráfico del muestreo



Fuente: elaboración propia.

Qué del patrimonio

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define el patrimonio como “el legado de las generaciones pasadas, transmitido a las generaciones presentes para su disfrute y uso, con la responsabilidad de transmitirlo a las generaciones futuras” (UNESCO, 2023). Esta definición incluye diferentes categorías de patrimonio. ‘Patrimonio cultural’ comprende monumentos, conjuntos arquitectónicos, sitios arqueológicos, obras de arte, manuscritos, tradiciones orales, prácticas sociales, rituales, festividades, conocimientos y expresiones culturales, entre otros elementos que tienen un valor significativo para una comunidad o sociedad. ‘Patrimonio natural’ incluye paisajes naturales, parques nacionales, reservas de la biósfera, sitios de importancia geológica, flora y fauna, ecosistemas y otras manifestaciones de la naturaleza que poseen un valor científico, estético, ecológico o educativo. ‘Patrimonio mixto’, por su parte, hace referencia a aquellos sitios o bienes que poseen un valor tanto cultural como natural como, por ejemplo, paisajes culturales que combinan elementos naturales y culturales.

En la definición del Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (ICOMOS) se define el patrimonio como “el conjunto de todos los bienes culturales y naturales, tanto materiales como inmateriales, que son considerados de valor excepcional para la humanidad” (ICOMOS.ES, 2023). ICOMOS se enfoca, principalmente,

en el patrimonio cultural, que abarca una amplia gama de elementos tales como monumentos, sitios arqueológicos, paisajes culturales, áreas históricas urbanas, tradiciones orales, prácticas rituales, obras de arte, entre otros. Estos elementos poseen un significado cultural, histórico, estético, científico o social, representan la diversidad y la identidad de las comunidades y sociedades.

Por su parte, el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) de México define el patrimonio como “el conjunto de bienes culturales y naturales que, por su importancia histórica, artística, arqueológica, antropológica, paleontológica o científica, son considerados valiosos para la nación mexicana y deben ser protegidos, conservados, investigados, difundidos y transmitidos a las futuras generaciones” (INAH, 2023). Según esta definición, el patrimonio abarca tanto los bienes culturales como los naturales y se reconoce su valor excepcional para la nación. Los bienes culturales incluyen monumentos históricos, zonas arqueológicas, sitios históricos, centros históricos, inmuebles y objetos de valor artístico, documental o histórico. Por otro lado, los bienes naturales comprenden áreas naturales protegidas, paisajes naturales, flora, fauna y elementos geológicos de relevancia. El concepto de patrimonio contrasta ampliamente con la visión relativa al tema que los habitantes del poblado -caso de estudio llamado Totolapan-, tienen del sitio que habitan al no poder apreciar el valor cultural de sus inmuebles, al permitir la aplicación de políticas de emergencia con nula consideración para el patrimonio.

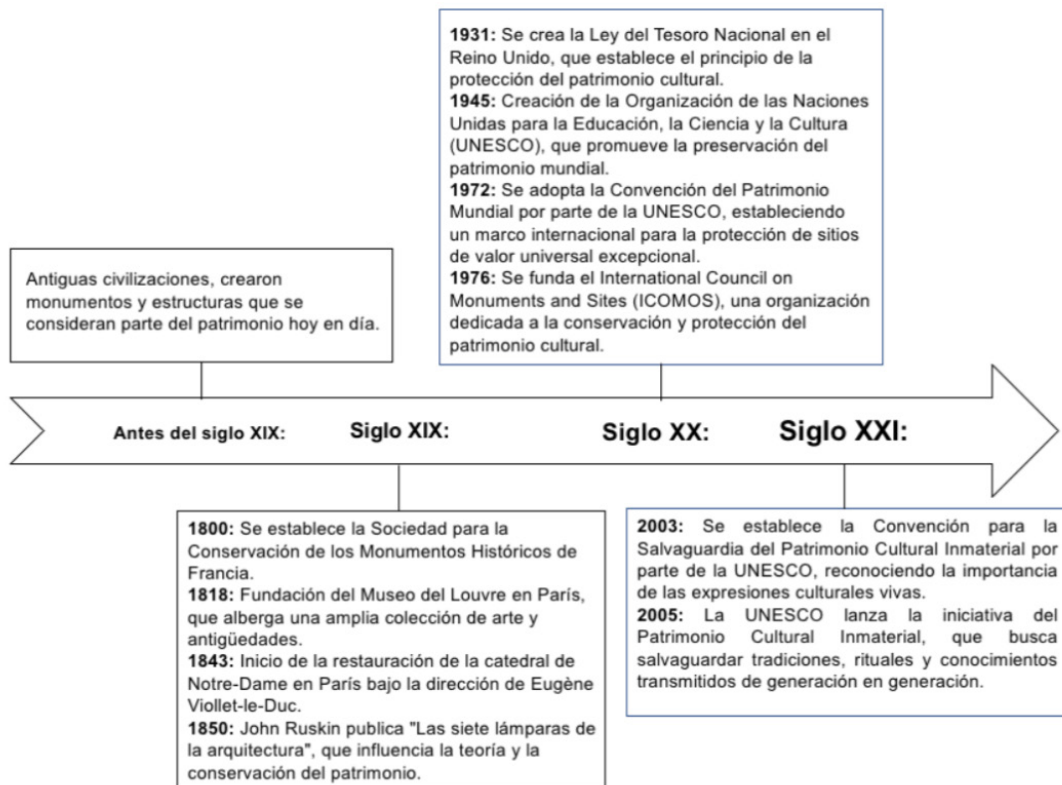
¿Para qué el patrimonio?

Según el escritor y crítico de arte británico John Ruskin, el concepto de patrimonio se relaciona con la preservación y apreciación de las obras de arte, la arquitectura y los objetos culturales en general. Ruskin consideraba que el patrimonio abarcaba no solo las grandes obras maestras del pasado, sino también los elementos más modestos y cotidianos de la vida, como la artesanía popular y la arquitectura vernácula. La restauración responsable del patrimonio, según John Ruskin (1849), implica conservar la autenticidad y la integridad de la obra o edificio histórico respetando su sustancia original, siendo honesto en las intervenciones, preservando la pátina del tiempo y comprendiendo su contexto histórico. Al mismo tiempo, Viollette-Le-Duc, arquitecto y teórico francés del siglo XIX, afirma que el concepto de patrimonio se relaciona con la conservación y restauración de la arquitectura y los monumentos históricos. Para él, el patrimonio arquitectónico

no solo incluye las obras maestras del pasado, sino también los edificios y estructuras que son testigos de la historia y la cultura de una sociedad. Violette-Le-Duc creía en la importancia de preservar y restaurar los monumentos arquitectónicos para transmitir el legado histórico y cultural a las generaciones futuras.

Figura 4

Línea del tiempo patrimonio



Fuente: elaboración propia.

Dentro del ámbito del patrimonio, además de Ruskin y Violette-Le-Duc, existen varias corrientes o enfoques que han surgido a lo largo del tiempo. Algunas de las corrientes más relevantes y algunos de sus representantes destacados se consideran:

Conservación-restauración: esta corriente se centra en la preservación y restauración de los bienes culturales y arquitectónicos, con un enfoque en la autenticidad histórica y material. Algunos representantes notables son Cesare Brandi, Alois Riegl, Gustavo Giovannoni, Jukka Jokilehto y Gustavo Aroz.

Valoración del patrimonio cultural inmaterial: esta corriente se enfoca en la salvaguardia de las tradiciones orales, las prácticas rituales, las expresiones artísticas y las manifestaciones culturales vivas. Algunos representantes destacados son Richard Kurin, Laurajane Smith, Barbara Kirshenblatt-Gimblett y Lourdes Arizpe.

Paisaje cultural: esta corriente considera al paisaje como un bien cultural, donde los elementos naturales y humanos interactúan y se integran. Representantes notables incluyen a J. B. Jackson, Ian McHarg, Amos Rapoport, Carl O. Sauer, *Faro Convention* y la ICOMOS *International Scientific Committee on Cultural Landscapes*.

Patrimonio industrial: esta corriente se centra en la preservación y valoración de los sitios y estructuras relacionados con la revolución industrial y la historia industrial. Algunos exponentes son Michael Stratton, Marilyn Palmer, Allen Cunningham, TICCIH (*The International Committee for the Conservation of the Industrial Heritage*) y Michael Stratton.

Patrimonio urbano: esta corriente se enfoca en la conservación y revitalización de los centros históricos y áreas urbanas antiguas. Algunos representantes destacados son Camillo Sitte, Lúcio Costa y Denise Scott Brown.

El sentido de estudiar el patrimonio es dar un enfoque científico basado en los conceptos emanados a lo largo de la historia a la definición de arquitectura vernácula.

¿Qué hay de la arquitectura vernácula?

A partir de estos conceptos, se busca la definición de arquitectura vernácula que el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) define como:

Un modo de construir emanado de la propia comunidad. Un reconocible carácter local o regional ligado al territorio. Coherencia de estilo, forma y apariencia, así como el uso de tipos arquitectónicos tradicionalmente establecidos. Sabiduría tradicional en el diseño y en la construcción, que es transmitida de manera informal. Una respuesta directa a los requeri-

mientos funcionales, sociales y ambientales. La aplicación de sistemas, oficios y técnicas tradicionales de construcción (Decreto, 2023).

En esta definición, se destaca que la arquitectura vernácula se basa en el conocimiento y las prácticas constructivas transmitidas de generación en generación dentro de una comunidad específica. Se adapta a las características particulares del entorno natural y cultural en el que se encuentra y utiliza materiales y técnicas de construcción propias de la región; refleja la identidad cultural y la historia de las comunidades locales. Puede manifestarse en una variedad de tipos de edificaciones, como viviendas, espacios públicos, estructuras agrícolas y religiosas, entre otros. Cada región y comunidad pueden tener estilos y características arquitectónicas propias que reflejan sus necesidades prácticas, creencias, costumbres y condiciones locales.

Discusión del patrimonio en el mundo de la arquitectura vernácula

Los análisis reflexivos sobre la arquitectura vernácula comenzaron por el año 1957 con el trabajo de Sybill Moholy-Nagy titulado *Native genius in anonymous architecture in North America*. En 1964, Rudolfski abrió el campo y despertó el interés por esta arquitectura soslayada durante los siglos de estudio de la arquitectura sin arquitectos e introduce el mundo poco explorado de la arquitectura sin *pedigree*, la cual se conoce tan poco que ni siquiera tenía un nombre para ello, por eso se optó por llamarle ‘vernácula, anónima, espontánea, indígena, rural’. En 1969, Paul Oliver publicó *Cobijo y sociedad* al cuestionarse acerca de la morada del hombre a través del tiempo y del espacio y de la relación de ésta con el objeto y uso del término arquitectura.

En el mismo año en que *Cobijo y sociedad* de Oliver salió a la luz, el Ministerio de Cultura de El Cairo publicó una edición limitada sobre la obra de Hassan Fathy: *Gouma, una historia de 2 pueblos*, que posteriormente la Universidad de Chicago reeditó bajo el título de *Arquitectura para los pobres*. Fue así que propuso proporcionar vivienda a los habitantes del medio rural en el mundo utilizando sistemas constructivos tradicionales y materiales al alcance de los usuarios, explorando la autoconstrucción y proporcionándoles apoyo con proyectos arquitectónicos adecuados y atractivos después de haber realizado un extenso análisis sobre las

virtudes y posibilidades que posee el adobe para la solución de la vivienda rural en climas de Medio Oriente. Amos Rapoport, en su obra *Casa, forma y cultura* de 1969, expuso el menosprecio por las arquitecturas populares que prevalecen en la sociedad, así como las tendencias de la arquitectura contemporánea que, de acuerdo con el autor, la verdadera expresión de una cultura y vida de una sociedad radica en sus manifestaciones artísticas y obras monumentales en la vida cotidiana de sus habitantes.

Desde la mexicanidad de la arquitectura vernácula

En el ámbito nacional, Prieto publicó en 1978, por medio de la Secretaría de Asentamientos Humanos y Obras Públicas (SAHOP), *Vivienda campesina en México*, la primera obra destinada a analizar la vigencia de los sistemas constructivos tradicionales que pone de manifiesto el valor que encierra la vivienda campesina en México de manera artesana en acertadas concepciones del espacio y el orden. Publicado en 1987 con un sentido histórico y sociocultural, sin menoscabo de las determinantes geográficas climáticas y el modo de producción, *Arquitectura vernácula en México*, de Francisco López Morales, concedió relevancia a las tradiciones prehispánicas, expuso las características de viviendas representativas de las distintas regiones del país, entre otros propósitos. El autor contribuyó al registro de la obra patrimonial vernácula, género que se suele menospreciar y que no figura en los inventarios oficiales pues se considera carente de monumentalidad.

Los aportes de Torres Zárate en 2007 permiten ahondar en las vertientes señaladas por la UNESCO, primero sobre la dimensión simbólica o inmaterial de la arquitectura vernácula y, después, sobre la diversidad y las lecturas que el arte de construir tiene. Torres afirma que la manera en que se caracteriza la vivienda vernácula mediante la concepción de una estructura significativa basada en elementos con carácter simbólico, es precisamente la dimensión inmaterial donde se halla su mayor contribución en el análisis de la arquitectura doméstica tradicional. Guerrero Baca, desde 1994, ha realizado investigaciones referentes a la tipología y teoría de la conservación del patrimonio edificado desde la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Azcapotzalco.

Localizando la arquitectura vernácula en Morelos

Martínez, en 2000, con el *Atlas de la vivienda rural de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)*, impulsó los estudios en el tema a través de la organización de seminarios nacionales e internacionales por medio de la red *Citá-Hábitat*, programa de tecnologías para viviendas, así como diversas publicaciones donde aborda, exclusivamente, el tema de la arquitectura vernácula como *Atlas de la vivienda rural en Morelos*. Otros autores, como Heladio Rafael Gutiérrez Yáñez, en sus estudios e investigaciones desde el Centro INAH Morelos, abordan la vivienda rural de la región de los Altos de Morelos desde la mirada histórica y sus diversas conexiones con el urbanismo prehispánico, así como sus paisajes culturales en armonía con el paisaje natural, además de analizar los patrones de los asentamientos humanos.

En el ámbito local, vanguardistas como Herrera (2017) con la tesis *Cultura y organización espacial en la vivienda vernácula, caso de estudio Metepec (Ocituco Morelos)* describe cómo la cultura local influye en la forma que se organiza y estructura el espacio de las viviendas vernáculas de Metepec. La autora examina cómo los aspectos culturales tradiciones y valores influyen en la distribución espacial de los materiales de construcción utilizados y las características arquitectónicas de las viviendas.

En una investigación de Avilés (2015), *Transformación del espacio habitable de la vivienda tradicional de Chalcatzingo, Morelos*, el autor analiza cómo las necesidades y demandas de las personas han llevado a modificaciones en la distribución de los espacios, la introducción de nuevos elementos arquitectónicos y la adopción de nuevas tecnologías en la construcción. A partir de un estudio tipológico logra definir los elementos vernáculos del poblado.

Más recientemente, Fausto Bustamante (2020) con su tesis *Revaloración de la arquitectura vernácula en el centro histórico de Jonacatepec, Morelos*, reconoce y promueve el valor cultural histórico y arquitectónico de las construcciones tradicionales presentes en el centro de Jonacatepec así como la importancia de preservarlas y mantenerlas como parte del patrimonio local.

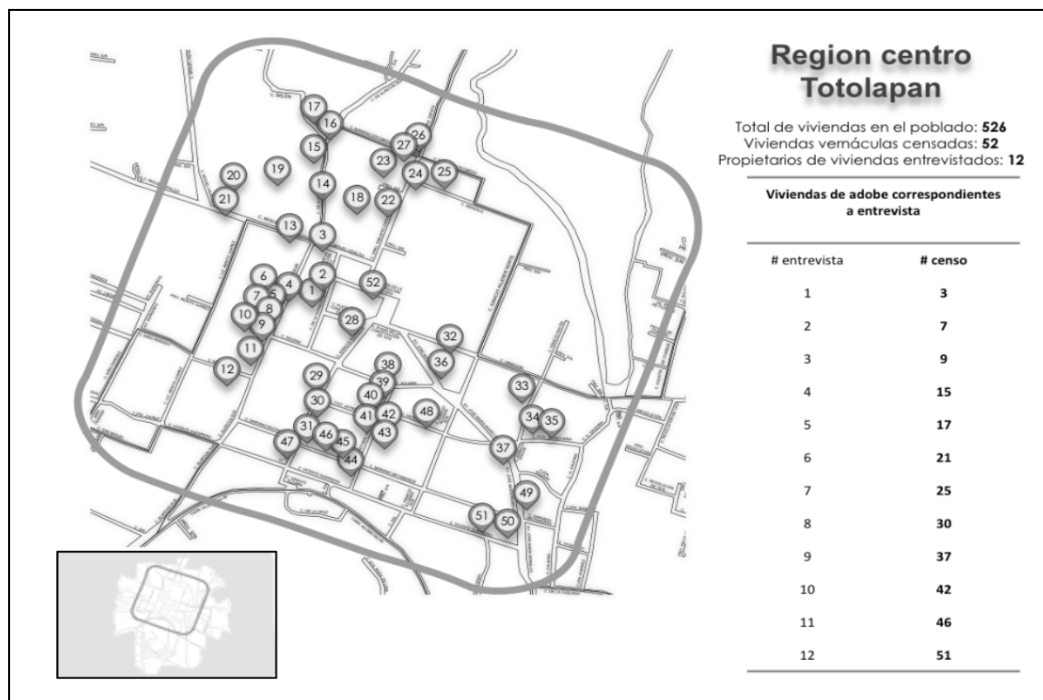
Acercamiento a la realidad, características de Totolapan, Morelos

Existen numerosas construcciones que ejemplifican lo vernáculo y que han resistido a los movimientos sísmicos y culturales, por lo que se ha seleccionado el poblado de Totolapan como caso de estudio. Localizado a 58 km de Cuernavaca, tiene un solo camino que atraviesa el poblado de norte a sur. El censo de población y vivienda de 2020 contó una población de 10200 habitantes, el clima es templado con lluvias en verano y la actividad económica predominante es la agropecuaria. Se decide tomar como muestra un censo de vivienda vernácula del poblado hecha con adobe, madera y teja, la cual presenta diversos tipos de antigüedad y de conservación aunque mantienen una tipología similar en el poblado y con algunos cambios a la regional, la cual permitió unificar criterios para desarrollar una definición operativa de arquitectura vernácula definida por el autor de este artículo como la arquitectura tradicional o popular que surge de las prácticas y tradiciones constructivas de las comunidades locales. Se debe adaptar a las condiciones geográficas, climáticas, culturales y económicas de cada región y reflejar la identidad y la historia de las comunidades.

Luego de ello, se realizó una entrevista semiestructurada con la cual se explora la opinión de 12 personas habitantes de un universo de 52 viviendas del poblado de Totolapan, Morelos, y que sus viviendas cuentan con características vernáculas.

Figura 5

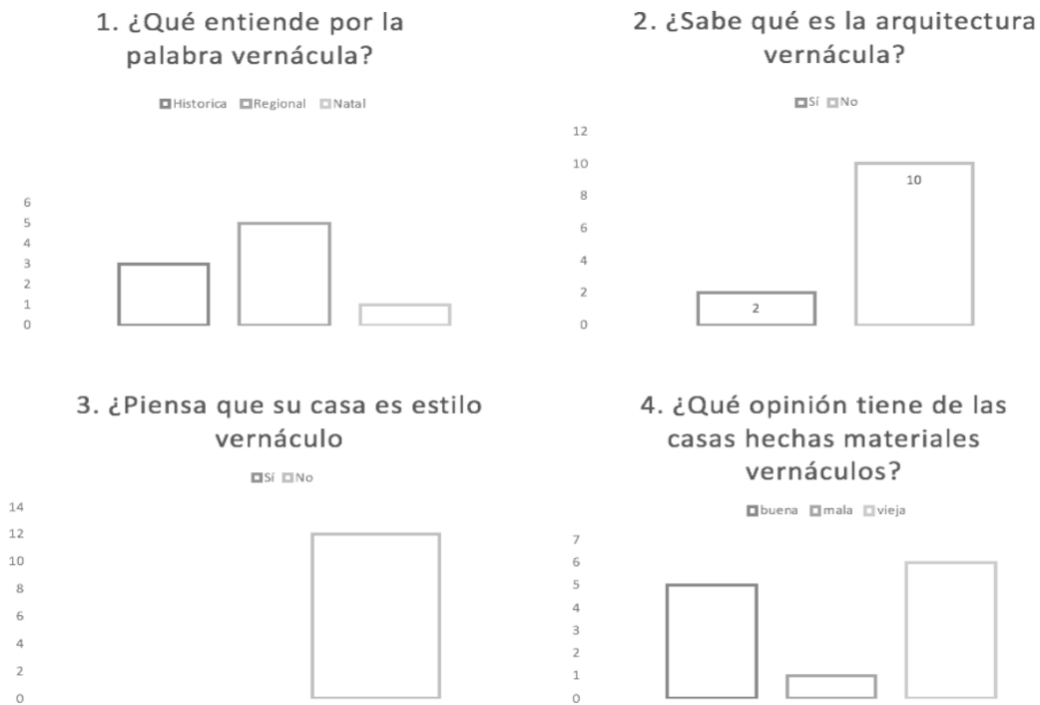
Mapa de la región centro del poblado de Totolapan, Morelos, donde se representa el censo de casas de arquitectura vernácula realizado en el poblado en 2023.



Fuente: mapa del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) modificado por el autor.

Figura 6

Gráficas de resultados de encuestas



Fuente: elaboración propia.

Resultados

Los resultados obtenidos para la pregunta uno, ‘¿Qué entiende por la palabra vernácula?’, presentan que el 25 % de las personas que habitan casas vernáculas asocian el término a ‘histórico o antiguo’, el 42 % lo asocian a propio de la ‘región o regional’, y solamente el 8 % lo asocia a la condición de ‘natal u originario’. Mientras que para la pregunta dos, ‘¿Sabe qué es la arquitectura vernácula?’, los resultados fueron que solo un 16 % de los entrevistados asoció su respuesta al término arquitectura vernácula dejando a un 84 % en desconocimiento del término. En cuanto a la pregunta tres, ‘¿Piensa que su casa es estilo vernáculo?’, el 100 % de los entrevistados negó vivir en una casa hecha con arquitectura vernácula. En la pregunta cuatro las respuestas fueron variadas: el 42 % de los entrevistados valora positivamente la consideración de su casa en relación con su estado de conservación, al confort al interior y a los recuerdos asociados con la vivienda. El 8 % de los entrevistados expresó una opinión desfavorable asociada, principalmente, al estado físico de la vivienda que presenta deterioro debido al sismo de septiembre de 2017, la falta de restauración y mantenimiento posterior. El 50 % de los entrevistados expresó que su casa de materiales vernáculos lucía vieja en

comparación con las viviendas que se construyen actualmente en el poblado, sin notar beneficios más allá de la apariencia física de la construcción.

Reflexiones

Dentro del enfoque de la arquitectura, el patrimonio se considera portador de los siguientes aspectos: conservación, restauración, rehabilitación, reconstrucción, valoración cultural y participación comunitaria, pero, para ello, debe considerarse el pensar y el sentir de las comunidades donde se asienta el patrimonio. Es muy fácil suponer con pocos fundamentos que las personas que moran en la arquitectura vernácula están ciento por ciento conscientes de cómo son categorizadas por los investigadores, por los académicos y la gente que no habita este tipo de vivienda.

La característica meramente académica de la definición de arquitectura vernácula al momento de establecer la entrevista, se convierte en una barrera que impide la comunicación con las personas cuya vida desarrolla al interior de estas viviendas construidas de manera tradicional, de manera artesanal y con la suma de muchos siglos de experimentación. Es digno de destacar que las viviendas que han sostenido un adecuado nivel de mantenimiento en el momento de estar expuestas a los movimientos telúricos y los daños sufridos, son claramente reversibles.

Aquellas edificaciones que no reciben el adecuado mantenimiento pueden sufrir daños graves que, en algunos casos, pueden ser rehabilitados; pero aquellas que sufren modificaciones estructurales al mezclar elementos constructivos fuera del contexto vernáculo tradicional o artesanal, al momento de sufrir los daños a causa de los movimientos telúricos en un elevado porcentaje, deben ser demolidas.

La resiliencia, tema central de la investigación, debe integrar la arquitectura vernácula con el patrimonio desde lo material e inmaterial y recalcar su importancia para mitigar el cambio climático. Es importante señalar también que dentro de los aspectos de conservación del patrimonio debe preservarse la visión que las comunidades tienen de su vivienda al incluir términos y definiciones en la búsqueda de la expresión académica por delante de la cultura y tradición que forman parte del patrimonio cultural inmaterial. Los elementos de restauración deben evitar al máximo la mezcla de elementos fuera del entorno natural regional propio de la arquitectura vernácula en su forma de vivienda tradicional. Es por eso

que deben conservarse el lenguaje y las ideas propias de estas comunidades a manera de evitar perder estas importantes muestras de expresión cultural en las cuales el proceso en sí es patrimonio.

Los procesos de rehabilitación y reconstrucción en los casos que deban realizarse deben contar, de manera estricta, con la observación de los procesos y las tradiciones de los habitantes de estos lugares; es así como se da la preservación del patrimonio cultural inmaterial en su forma de cultura sumado al patrimonio material. Este tipo de vivienda, además del alto contenido cultural que mantiene, logra generar niveles mínimos de contaminación a manera de huella de carbono, que en estos tiempos de cambio climático debe buscar todas las maneras posibles de mitigar el daño que se realiza al planeta con el grueso de las actividades humanas. Uno de los factores más importantes del patrimonio es la integración, la participación y la interacción de estas comunidades al momento de erigir sus viviendas. Esas acciones perpetúan el saber generado en las viviendas a partir del siglo XIX consolidado en piezas de alto valor constructivo y sustentable.

Anexo

Preguntas entrevista semiestructurada:

1. ¿Cómo describiría la vivienda tradicional de Totolapan?
2. ¿Qué materiales son los más comunes en la construcción de vivienda en el poblado?
3. ¿Qué condiciones influyen más para la elección del tipo de construcción: las condiciones climáticas y geográficas o sociales y económicas?
4. ¿Cuáles son los principales factores que han llevado a cambios en la construcción de viviendas en las últimas décadas?
5. ¿Cómo se ha transmitido la tradición de la vivienda vernácula de generación en generación en Totolapan?
6. ¿Qué importancia tiene la construcción vernácula para la identidad cultural del poblado?
7. ¿Cuáles son los principales retos que enfrenta la construcción hoy en día?
8. ¿Cuál es su opinión sobre la conservación y preservación de edificios y técnicas de construcción vernácula?

9. ¿Cómo compara las técnicas de construcción y los materiales utilizados en la arquitectura vernácula con la arquitectura moderna?
10. ¿Cómo podrían incorporarse elementos de la vivienda tradicional en la vivienda actual en el poblado de Totolapan?

Referencias bibliográficas

- López Morales, F. J. (1987). *Arquitectura vernácula en México*. Trillas.
- Avilés, A. (2015). *Transformación del espacio habitable de la vivienda tradicional de Chalcatzingo, Morelos*. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de Morelos].
- Bustamante, F. (2020). *Revaloración de la arquitectura vernácula en el centro histórico de Jonacatepec, Morelos*. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de Morelos]. <http://riaa.uaem.mx/handle/20.500.12055/2122>
- Decreto, I. (2023). https://www.intranet.inah.gob.mx/wp_ofiycirc/documents/carta_vernaculo.pdf
- García-Carrera, J. S. (2018). El terremoto 19S en Morelos: la experiencia operativa del INEEL en la evaluación del riesgo estructural. *Salud Pública de México*, 60(Supl. 1), 65-82. <https://www.saludpublica.mx/index.php/spm/article/view/9408>
- Guerrero Baca, L. F. (1994). *Arquitectura de tierra en México*. UAM Azcapotzalco.
- Herrera Rivas, F. B. (2017). *Cultura y organización espacial en la vivienda vernácula. Caso de estudio Metepec (Ocuituco, Morelos)*. Ediciones Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Herrera Rivas, F. B. y Medina Márquez, M. G. (2018). La cultura, continuidad y transmisión. del territorio a la vivienda vernácula en *Dinámicas urbanas y perspectivas regionales de los estudios culturales y de género*. Universidad Nacional Autónoma de México. <http://ru.iiec.unam.mx/4417/>
- ICOMOS.ES. (2023). https://www.icomos.org/images/DOCUMENTS/Charters/interpretation_sp.pdf obtenido de <https://icomos.es>
- INAH. (2023). https://patrimoniomundialmexico.inah.gob.mx/publico/info_detalle.php obtenido de <https://patrimoniomundialmexico.inah.gob.mx/>
- Martínez, S. (2000) *Atlas de la vivienda rural del Estado de Morelos*. Cuernavaca.
- Ruskin, J. (1849). *Las siete lámparas de la arquitectura*. Ed. Coyocan.
- Torres Zárate, G. (2007). *Aspectos simbólicos de la vivienda vernácula* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. <https://hdl.handle.net/20.500.14330/TESO1000624668>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Cita sugerida: López Figueroa, Alfonso. (2023). Reflexiones en la búsqueda de la resiliencia de la arquitectura vernácula en Totolapan, Morelos, México. *Investiga+*, 6(6), 6-23. <https://revistas.upc.edu.ar/investiga-mas/issue/view/6>

Tecno-Paisajes. Aportes metodológicos para relevar el arte digital cordobés en pandemia

Techno-Landscapes. Methodological Contributions to Catalog Córdoba Digital Art in a Pandemic

Natalia C. Bernardi*

Nahuel Sánchez Tolosa**

Betina A. Polliotto***

Resumen: El presente artículo está enmarcado en el proyecto de investigación Tecno-Paisajes, la producción artística cordobesa digital durante el 2020-2021 como patrimonio cultural presentado en la convocatoria UPC Investiga 2021-2022, organizado por la Universidad Provincial de Córdoba a través de la Secretaría de Posgrado e Investigación (SPI).

Frente al aislamiento y distanciamiento social por COVID-19, surgieron opciones a través de plataformas virtuales que permitieron diversas formas de manifestación artística y los nuevos conceptos y usos digitales se fueron incorporando a modo de emergencia artística. Surge, en el ámbito de Córdoba, la necesidad, por parte de diferentes agentes artísticos, de aprovechar las herramientas tecnológicas y usarlas a su favor.

Se considera de vital importancia no solo relevar sino también aproximar un análisis estético en la escena cordobesa, de estos paisajes emergentes que nos obligan a repensar, redefinir, recontextualizar el universo estético, y entender dichas producciones como parte del patrimonio cultural digital de Córdoba.

El presente artículo expone parte del trabajo de investigación desarrollado y centra el interés en el proceso de recolección de datos, es decir, referido al relevamiento, los ítems de clasificación y criterios de selección de las producciones artísticas cordobesas en contexto de pandemia, previsualizando el horizonte del arte digital actual.

Luego de una breve introducción que anticipa la compleja articulación entre patrimonio cultural digital, producción artística, nuevas tecnologías y pandemia, este artículo propondrá la revisión de aportes y experiencias metodológicas de la investigación para luego intentar aproximaciones conceptuales en torno al término tecno-paisaje. Se procederá a describir la

Recibido:
04/07/2023
Aceptado:
16/10/2023



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

* Mgtr. en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías (Universidad Nacional de Córdoba). Argentina.
Docente superior de educación en Artes Plásticas (Universidad Nacional de Córdoba). Argentina.
nataliabernardi@upc.edu.ar

** Maestrando en Educación Artística (Universidad Nacional de Rosario). Argentina.
Profesor superior en Artes Visuales (Universidad Provincial de Córdoba). Argentina.
nahuelsanchez@upc.edu.ar

*** Especialista en Procesos de Producción Artística Contemporánea. (Universidad Nacional de Córdoba).
Docente de Grabado y Arte Impreso (Universidad Provincial de Córdoba). Argentina.
betinapolliotto@upc.edu.ar

etapa de recolección de datos y procurar desentrañar cómo decantaron y prosperaron los ítems y criterios de selección de la producción artística local en pandemia, para luego, sobre el final, intentar hilvanar algunas reflexiones y conclusiones parciales con la proyección de posibles pasos a seguir. .

Palabras clave: patrimonio cultural, digital, arte, tecno-paisajes, Córdoba.

Abstract: This article is framed in the research project Tecno-Paisajes, the digital artistic production of Cordoba during 2020 - 2021 as cultural heritage presented in the UPC Investiga 2021-2022 call, organized by Universidad Provincial de Córdoba through Secretaría de Posgrado e Investigación (SPI).

Faced with the isolation and social distancing caused by Covid-19, options arose through virtual platforms that allowed various forms of artistic manifestation and the new digital concepts and uses were incorporated as a way of artistic emergency. The need arises in the area of Córdoba, on the part of different artistic agents, to take advantage of technological tools and use them to their advantage.

It is considered of vital importance, not only to reveal but also to approach an aesthetic analysis, in the Cordoba scene, of these emerging landscapes that force us to rethink, redefine, recontextualize the aesthetic universe, understanding these productions. as part of the heritage cultural digital of Córdoba.

This article exposes part of the research work carried out, focusing interest on the data collection process, that is, referring to the cataloging, the classification items and selection criteria of Cordoba artistic productions in the pandemic context, previewing the horizon of current digital art.

After a brief introduction that anticipates the complex articulation between digital cultural heritage, artistic production, new technologies and pandemic, this article will propose the review of contributions and methodological experiences of the research to then attempt conceptual approaches around the term techno-landscape. The data collection stage will be described, trying to unravel how the items and selection criteria of local artistic production in a pandemic were decanted and prospered, and then, at the end, try to string together some reflections and partial conclusions with the projection of possible steps to follow.

Keywords: Heritage cultural, Digital, Art, Techno Landscapes, Córdoba.

Introducción

La tecnología de nuestro tiempo, al ser y generar tecnología virtual, presenta particularidades de interés, entre las que resalta la capacidad no solo de producir acciones sino la de crear inéditos espacios para la interacción artística. En el contexto pandémico, la virtualidad ha auspiciado muchos replanteamientos en

la forma de producir, compartir y relacionarse con el arte, ha sido una condición instrumental que ha abierto nuevos escenarios que han generado y entretejido paisajes emergentes. Estos espacios han introducido nuevas funcionalidades, han generado prácticas artísticas expandidas que permitieron procesos, formatos, finalidades, estructuras poéticas que se amplificaron en contextos ubicuos, en términos de Burbules (1999), escenarios de interacción en cualquier momento, en cualquier lugar, de cualquier forma, independientemente del grado de formalidad o informalidad, entendidos éstos como tecno-paisajes. Hablar de nodos ubicuos remite a un modelo de sociabilidad y producción artística que posee una base estructural en forma de red. Llevado al ámbito sociocultural, ese componente reticular da lugar a nuevas manifestaciones de la cultura, que ahora pasa a ser una cultura en red (Echeverría, 2009).

En este punto, se considera de suma importancia tener presente la relación entre producción y cultura de la que nos habla Williams (1989). Se puede considerar la producción artística durante pandemia en tanto paisajes emergentes en internet, como conjunto de significados producidos al interior de una comunidad cambiante y en respuesta a su experiencia y, por lo tanto, puede ser analizado y comprendido desde este lugar como producción cultural, resultado de prácticas y relaciones sociales en este medio específico de creación que es internet.

El eje de investigación, en este estudio, se centró en la importancia del medio en el proceso creativo contemporáneo en el ámbito discursivo y teórico, más que en una perspectiva procedimental. Es decir, se encauzó el interés hacia las contribuciones culturales del contexto digital en las manifestaciones artísticas desarrolladas en pandemia.

En este sentido, fue objetivo del equipo de investigación indagar en la producción sensible de la época enmarcada bajo la categoría de Arte Contemporáneo, al entender al mismo no como una definición hermética sino más bien como un constante fluir de cambios y mutaciones donde los bordes se han diluido. Esta condición gaseosa, de la producción contemporánea, ha obligado a (re) plantear, no solo la producción, sino también los modos de ver, disfrutar y consumir arte, tensionando, además, los espacios de circulación que de manera indefectible han tomado giros multimodales en sus modos de mostrar.

El principal interés de esta investigación ha sido lograr el cruce de nodos teóricos que converjan para la producción de conocimiento científico-artístico con una

mirada focalizada en el escenario local cordobés. En este sentido, fue posible vislumbrar una compleja articulación entre patrimonio cultural digital, producción artística y nuevas tecnologías que generan una urdimbre emergente y que se ha potenciado, estos dos últimos años, a causa de la pandemia.

Aspectos teórico-metodológicos

La investigación de tipo cualitativa fue de carácter descriptivo y trabajó, en una primera etapa, con revisión de bibliografía específica para luego definir herramienta de selección y análisis desarrollada por el equipo de investigación. El abordaje metodológico contemplado fue la etnografía virtual. Esta teoría ha sido reconocida con diversos términos: ciberetnografía (Escobar, 2005), etnografía del ciberespacio (Hakken, 1999), etnografía virtual (Hine, 2004), antropología de los medios (Ardèvol y Vayreda, 2002), etnografía mediada (Beaulieu, 2004), etnografía de/en/a través de internet (Beaulieu, *op. cit.*).

Tras la revisión de este conjunto de aportes y de experiencias metodológicas en el uso de la etnografía para el análisis de la cultura en internet, para la investigación desarrollada se decidió la conceptualización en términos de Hine (2004). La autora reconoce que el agente de cambio no es la tecnología en sí misma, sino los usos, las apropiaciones y la construcción de sentido alrededor de ella; por lo tanto, la etnografía virtual no es una mera adaptación de un ‘viejo’ método a un nuevo ‘campo’ de estudio, sino una oportunidad de transformar reflexivamente el propio método y replantear supuestos teóricos y epistemológicos que sustentan la relación con lo técnico. Dicha relación entiende que el uso y el desarrollo de una tecnología no quedan determinados por las características técnicas que las definen, sino por la forma en que las personas se apropian de ellas, individual y colectivamente.

Esto permitió abordar las producciones artísticas cordobesas en contexto de pandemia y observar cómo se entretajan sujetos, relaciones y producciones a través de los nuevos entornos y mediaciones digitales.

Acerca de Tecno-Paisaje

Al pensar en la producción artísticas en internet en tanto patrimonio cultural, se propuso en el proyecto de investigación introducir la noción de ‘tecno-paisaje’. Esto implica considerar dichas producciones no como obras únicas y aisladas, sino procurando superar el paradigma del ‘monumento’ como hecho inconexo dentro del patrimonio cultural, incorporar un enfoque integrador que tenga en cuenta la diversidad de manifestaciones en sus diferentes escalas y las interacciones que suceden entre ellas.

Se hace inevitable preguntar en primer lugar ¿qué se entiende por paisaje? Aunque en una primera aproximación se podría suponer que cualquiera encontraría una definición sencilla del término, al investigar, una sucesión de autores, preguntas, respuestas, fundamentos e inferencias han llevado a complicar un poco la cuestión y sugiere el complejo trasfondo del concepto.

Prueba de la complejidad inherente al mismo y a su definición se encuentra la gran cantidad de disciplinas que se han ocupado de su estudio: desde las artes, en el seno de las que generalmente se asume que nació el término, hasta la ingeniería, pasando por la filosofía, la arquitectura, la geografía, la biología, etc. Prácticamente la totalidad de las disciplinas mencionadas han desarrollado, al menos, una definición propia del paisaje, nacida desde las técnicas y los principios en los que se sustentan. Sin embargo, desde un plano que excede la perspectiva parcial de cada campo, parece existir un acuerdo claro en torno a un par de conceptos.

Sergio Boisier (1999) refiere al paisaje como ‘territorio’ y sostiene que puede ser calificado de acuerdo a los siguientes adjetivos: “El concepto de territorio puede ser adjetivado como natural, como equipado y como organizado. El primero describe un territorio no intervenido por el hombre; el segundo alude precisamente al equipamiento físico derivado de la acción humana; y el tercero denota un territorio en el cual vive una comunidad bajo ciertos principios de organización” (p 37). Son como la expresión conceptual de tres niveles distintos que puede asumir el territorio en relación con los grupos sociales.

En este sentido, el paisaje es entendido como escenario de relaciones sociales y no solamente como marco espacial, el componente territorial es entendido como sistema. Faggi (2011) concibe el paisaje como un sistema que excede el mero en-

samblaje de sus componentes espaciales. Esta concepción es similar a la que poseen Cosgrove (2002) y Gómez Alzate (2008), quienes lo entienden, desde una visión integradora, como parte de un territorio cuyo carácter es el resultado de la acción y la interacción de diferentes factores.

De la reflexión anterior y del carácter de sistema territorial se deduce o desprende otro concepto que tiene que ver con el carácter dinámico del paisaje: su componente territorial es cambiante, es un ente cultural. Resulta muy acertado el vínculo que establecen Tello y Garrabou (2007) entre el dinamismo del paisaje y el metabolismo social, como vehículo para comprender la configuración de los paisajes. Así, el territorio no es algo que permanezca fijo en el espacio. Debe concebirse como un ente móvil, mutable y desequilibrado, porque la realidad social es cambiante.

Si se traslada este concepto de paisaje, si se amplía el universo físico y mental del territorio a las múltiples conexiones que logramos con el arte en internet, se abre paso a un nuevo paisaje humano: el tecno-paisaje que aparece mediado, no solo por las formas nuevas de los mensajes (soportes tecnológicos), sino también por las condiciones de los sujetos, es decir, los escenarios sociales. Bruno Latour (2005) habla de una red de factores que son humanos y no-humanos en interacción. Esto lleva a pensar, entonces, al tecno-paisaje como escenario o territorio dinámico y sistémico y la complejidad de interacciones que éste propicia.

El concepto de 'sistema' resulta lo más apropiado para abordar esta noción de tecno-paisaje. Relacionar el concepto de sistema con lo patrimonial implica entender la importancia del 'conjunto', en donde el valor de lo 'compartido' es superior a la suma de los elementos que lo integran. Al respecto, según Luhmann (1997), todo sistema, desde una célula hasta la más sofisticada arquitectura social, se constituye y mantiene como una unidad constituida, no tanto por individuos, sino por comunicaciones, interacciones y relaciones.

La identificación de sistemas patrimoniales digitales y su relación con el territorio como tecno-paisaje permite identificar pautas identitarias comunes. Esto es muy importante para no perder cualidades distintivas a escala local y territorial, y sienta las bases conceptuales sobre las cuales seleccionar, pensar y analizar las producciones cordobesas en 2020 y 2021.

Recolección de datos

Las técnicas usadas para el registro de datos han sido la observación no estructurada, las entrevistas abiertas, la revisión de documentos, la discusión en grupo, la evaluación de experiencias, el registro de historias, así como la interacción e introspección con los grupos estudiados, a saber: artistas y sus escenarios de producción.

Este conjunto de acciones procuró describir, comprender e interpretar el fenómeno específico de la producción artística cordobesa digital durante la pandemia.

Con este sustento, empírico y razonado, ha sido posible la construcción de una metodología relativa a los procesos de producción artística.

Relevamiento. Ítems de clasificación y criterios de selección

Llegado a este punto, independientemente de lo que se pueda discurrir al respecto, lo que es un hecho es la diversidad de las obras y prácticas artísticas digitales en Córdoba durante el período pandémico. Se ha podido verificar que hay artistas que han recurrido a medios tradicionales y nuevos, es decir, mezclan varias formas y, en ocasiones, las diferencias entre las mismas son poco claras, lo que, por un lado, ha hecho más complejo el objeto de estudio que nos ocupa y, por otro, ha requerido definir un criterio de abordaje más específico.

A tal fin, en esta investigación, se optó en sentido más estricto focalizar el interés y selección de aquellas producciones digitales que conceptualmente utilizan las posibilidades de internet con un resultado que no sería alcanzable por otros medios, es decir, aquellas obras artísticas que tienen un lenguaje visual no necesariamente mediático, pero cuya esencia muestra las metacaracterísticas del medio.

La selección de los artistas cordobeses para el presente trabajo tuvo diferentes etapas para su desarrollo, que se detalla a continuación.

Se comenzó realizando consultas a diferentes agentes culturales: artistas, gestores y diseñadores sobre propuestas artísticas que hayan tenido, en el último período, un marco de acción/producción dentro del entorno artístico digital.

Fue recurrente la mención de la red social Instagram, por lo que se realizaron búsquedas a través de cuentas personales en dicho entorno, sumando otras como Facebook, Twitter y TikTok. Las redes sociales ya habían sido identificadas como escenarios propicios para indagar en las producciones artísticas durante la pandemia; de esta forma se fueron confirmando y reafirmando decisiones.

La investigación se centró en propuestas que utilizaron el espacio de la red social digital Instagram para compartir producciones durante la etapa de aislamiento. La elección de este escenario se debe a varios motivos. En primer lugar, fue la red social digital que más creció durante la pandemia, alcanzando a 1,6 mil millones de usuarios/as (Slotsky, 2020). Si bien TikTok es otra red social que creció durante el período de aislamiento, actualmente tiene 800 millones de usuarios/as (Mohsin, 2021). En un primer relevamiento se notó que los espacios artísticos remiten desde sus páginas webs a Facebook, Twitter, YouTube e Instagram, pero aún no a TikTok, que es una red social digital de creación más reciente, lanzada en 2016.

En segundo lugar, se pudo discurrir que Instagram propone ciertas lógicas de uso que se centran principalmente en la imagen, ya sea fija (fotos, dibujos), como en movimiento (micro videos llamados *reels* o el espacio de IGTV). Esta característica la diferencia de otras redes sociales digitales como Twitter y Facebook que se centran más en el texto, e incluso de TikTok, que está orientado, principalmente, a los videos cortos. Otra característica de Instagram observada es que tiene elementos que permiten generar interacciones con los y las seguidores/as como cuestionarios, preguntas y encuestas. Estos elementos están disponibles en las historias mientras que, en los posteos, las interacciones posibles son similares a otras redes sociales digitales: 'me gusta', comentarios, reenviar o guardar,

La estructura de esta red social permite, por lo tanto, utilizar diferentes recursos: posteos en el *feed*, historias, videos de IGTV y *reels*. Según un artículo de Maryam Mohsin (2021), los más utilizados son los posteos y las historias. Además, el uso de los *hashtag* es muy importante y *#arte* se encuentra entre los más populares (Mohsin, 2021).

Se consideró finalmente esta red ya que es la que presenta más posibilidades visuales para saber cómo el mundo del arte se adaptó y sacó partido a las nuevas formas de la comunicación en el contexto pandémico.

Del recorrido por este escenario virtual, las experiencias encontradas de artistas cordobeses en el marco temporal que nos compete ha permitido esgrimir una distinción/agrupamiento inicial de las propuestas identificadas en relación con los modos en que el arte se produce y se exhibe.

Se visualizaron, por un lado, casos de museos galerías / eventos que ya existen en el espacio físico y que iniciaron una búsqueda por sumarse a las lógicas de la plataforma, de convocar desde las redes sociales digitales al público y, al mismo tiempo, enlazar esa convocatoria con el propio acervo de la institución museística: traccionar hacia la página web, hacia su patrimonio digitalizado, hacia sus propuestas. Pueden citarse, entre otros, los casos de @museocaraffaoficial, @museo.genaroperez, @museopalacioidionisi, @bigai, @galeriamarchiaro.

Por otro lado, se identificaron proyectos que surgieron en el espacio de Instagram y que, por lo tanto, fueron creados de acuerdo a sus lógicas: los *challenges*, los *hashtags*, la interpelación a la cocreación. Se ha podido comprobar que, en los espacios que solo existen en Instagram, el propósito parece ser otro: producir conjuntamente, generar redes entre artistas, visibilizar otros modos de creación.

Sobre estos últimos se concentró el interés de esta investigación y, continuando con la construcción taxonómica, se definieron dos grupos:

- A. Propuestas de difusión y circulación de información relevante al campo artístico
- B. Propuestas de producción artística

Los parámetros de selección de artistas digitales se siguieron definiendo sobre la base de los siguientes ítems de interés a la investigación:

- Artistas activos a la fecha. Este parámetro se especifica, por un lado, debido a que hay artistas con producción en internet, cuyo trabajo posteriormente ha derivado en otras formas de expresión artística no virtuales. Por otro lado, existen artistas que trabajan con poco tiempo en el ámbito y esta circunstancia no permite hacer un estudio progresivo de la forma de trabajar,

necesario para la presente investigación, que requiere revisión de la continuidad en el trabajo artístico y análisis en la secuencialidad de la obra.

- Artistas multimediales. No se analizarán artistas sonoros cuyo ámbito de expresión sea exclusivamente la música, por considerar que, para su estudio, se requiere de otra fundamentación además de la que se ha presentado en la presente investigación y, por tanto, escapa a sus alcances.
- Artistas con propuestas que no solo exhiben o exponen, sino que producen obras en internet. Principalmente se tomaron proyectos que surgieron en el espacio de Instagram y que, por lo tanto, fueron creados de acuerdo a sus lógicas: los *challenges*, los *hashtags*, la interpelación a la cocreación.
- Nacidos en Córdoba o con la mayor parte de su obra realizada en esta ciudad. Aquellos artistas que producen obra en las circunstancias económicas, políticas y sociales cordobesas en el recorte temporal planeado, son aquellos sobre los cuales interesa hacer foco.
- Obras reflexivas con posible capacidad transformadora. Aquella obra artística que invite a la reflexión sobre aspectos que resulten de interés para el artista o una colectividad serán tomadas en cuenta dado su relevancia en el campo de patrimonio cultural.

De esta última delimitación se descartó el primer grupo dedicado a la exhibición y difusión de obras digitales para centrar la atención en el grupo de producción, y sobre aquellos que revistieron relevancia como obras del patrimonio cultural digital de Córdoba.

El objetivo de relevar y definir ítems de clasificación de la producción artística cordobesa generada, difundida y circulada en internet durante el período 2020-2021, permitió ordenar y sistematizar los datos y fue siguiendo una lógica de lo general a lo particular ajustado a los intereses y alcances de la investigación.

Aportes ¿finales?

El trabajo realizado en el proyecto de investigación nos permitió delimitar un territorio artístico-digital en la ciudad de Córdoba en el período comprendido entre el 2020-2021. En este sentido, a través del acceso y análisis de diferentes proyectos y propuestas artísticas que se gestaron en dicho tiempo, este equipo de trabajo pudo definir y caracterizar el estado de la cuestión artístico-digital y

esgrimir los principales rasgos de lo que entendemos constituye el territorio artístico-digital del centro del país.

Si bien los avances realizados responden a un año de trabajo y la investigación es incipiente y posee un potencial investigativo a seguir desarrollando de acuerdo al *corpus* de trabajo, podemos decir que nos encontramos ante la materialización de prácticas artísticas contemporáneas que responden a un momento histórico de mundo y que representan, a través de cada ejemplo, la prosa cultural, política, económica, social y artística de la región cordobesa del centro.

Se propone, en primer lugar, continuar con la sistematización de estas producciones. Actualmente se trabaja con esbozos de una posible matriz de análisis y descripción factible de ser aplicada a estos proyectos artísticos para comprender aspectos vinculantes a temáticas de producción, características de materiales y soportes, medios de difusión, rasgos estético-curatoriales, etc.

En segundo lugar, propiciar la construcción de un material teórico y, posiblemente, también gráfico, que funcione como soporte de sociabilización y circulación de la producción mencionada, oficiando a posteriori como un vector para la construcción de la memoria artística cordobesa.

Referencias bibliográficas

- Ardèvol, E. y Vayreda, A. (2002). *Identidades en línea, prácticas reflexivas*. Seminario sobre la identidad en la era digital, Actas 10º Festival Internacional de video y multimedia de Canarias. Canariasmediafest, Las Palmas de Gran Canarias.
- Beaulieu, A. (2004). Etnografía mediadora: objetividad y creación de etnografías de Internet. *Revista Epistemología social*, 18(2-3), pp. 139-63.
- Boisier, S. (1999). *Teorías y metáforas sobre el desarrollo territorial*. CEPAL/ ILPES.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y Práctica*. Amorrortu editores.
- Cosgrove, D. (2002). El paisaje y el sentido europeo de la vista. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (34), pp. 63-89.
- Echeverría, J. (2009). Cultura digital y memoria en red. *Revista Arbor*, 185(737).
- Escobar, A. (2005). Bienvenidos a Cyberia. Notas para una antropología de la cybercultura. *Revista de Estudios Sociales*, (22).
- Faggi, A. M. (2011). Preferencias de paisaje y vacaciones de los habitantes urbanos en Buenos Aires (Argentina). *Calidad de Vida UFLO: Revista Académica de la Universidad de Flores*, 5(1), pp. 105-128.

- Gómez Alzate, A. (2008). El paisaje como sistema visual y holístico. *Ateliè Geogràfic*, 2(2).
- Hakken, D. (1999). *Cyborg@Cyberspace. An ethnographer looks to the future*. Routledge.
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual. Nuevas Tecnologías y Sociedad*. Editorial UOC.
- Latour, B. (2005). *Reensamblando lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Oxford University Press.
- Luhmann, N. (1997). *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría*. Paidós.
- Mohsin, M. (2021). *Estadísticas Instagram 2021. 10 datos curiosos de Instagram que debes conocer*. Oberlo. Recuperado de <https://www.oberlo.es/blog/estadisticas-de-instagram>
- Slotsky, D. (2020). Instagram, la red social que más creció desde el inicio de la pandemia. Digital House. Recuperado de <https://www.digitalhouse.com/blog/instagram-la-red-social-que-mas-crecio-desde-el-inicio-de-la-pandemia/>
- Tello, E. y Garrabou, R. (2007). La evolución histórica de los paisajes mediterráneos: algunos ejemplos y propuestas para su estudio en *Territorios, paisajes y lugares: trabajos recientes de pensamiento geográfico*. Asociación de Geógrafos Españoles.
- Williams, R. (1989). *Cultura y sociedad*. Ediciones Nueva Visión Buenos Aires.

Cita sugerida: Bernardi, N. C., Sánchez Tolosa, N. y Polliotto, B. A. (2023). Tecno-Paisajes. Aportes metodológicos para relevar el arte digital cordobés en pandemia. *Investiga+*, 6(6), 23-34. <https://revistas.upc.edu.ar/investiga-mas/issue/view/6>

Coreografías de la identidad nacional en la obra *Adentro!* de Diana Szeinblum

Choreographies of National Identity in Diana Szeinblum's Work Adentro!

Juan Ignacio Vallejos*

Resumen: El siguiente artículo propone un análisis de la obra de danza contemporánea *Adentro!* dirigida por la coreógrafa Diana Szeinblum, en la cual los gestos propios de las danzas folklóricas argentinas son intervenidos a partir de una metodología de descomposición del movimiento. Si asumimos que las expresiones coreográficas cumplen una función determinante en la construcción de las identidades, la distancia analítica con respecto a ese anclaje político y emotivo habilita una mirada crítica sobre sus fundamentos. De este modo, *Adentro!* deviene el lugar de ensayo de una refundación coreopolítica del cuerpo que baila la identidad nacional argentina.

Palabras clave: danza folklórica, danza contemporánea, identidad cultural, nacionalismo, danza y política.

Abstract: The following article examines Diana Szeinblum's contemporary dance piece *Adentro!*, in which she uses a methodology called movement decomposition to manipulate Argentine folkloric dance gestures. If dances are fundamental to the creation of identities, the analytical separation of their political and emotional anchorage enables us to critically examine their basis. As a result, *Adentro!* serves as a rehearsal space for a choreopolitical re-foundation of the Argentine national identity through dance.

Keywords: Folk Dance, Contemporary Dance, Cultural Identity, Nationalism; Dance and Politics.

Recibido:
14/07/2022
Aceptado:
24/10/2022



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

* Doctor en historia. Investigador de CONICET.
Docente adjunto (Universidad Provincial de Córdoba). Argentina.
juanignaciovallejos@upc.edu.ar

La obra *Adentro!* de Diana Szeinblum se estrenó en noviembre de 2016 en el Teatro de la Ribera, en el barrio La Boca de la Ciudad de Buenos Aires. El evento estuvo ligado, por un lado, a la reapertura del teatro municipal luego de necesarias refacciones y, por el otro, a su presentación como el esperado ‘teatro de la danza’ de la ciudad. Para dicho evento, su directora artística, la coreógrafa Diana Theodoridis, eligió una temática que sugería una atención puesta en el origen, si no real al menos imaginario, de la danza en Argentina. El ciclo se intituló *Tres danzas argentinas* en homenaje a la obra homónima de Alberto Ginastera del año 1937. La propuesta era que tres profesionales de la danza trabajaran en dupla con tres músicos sobre las danzas folklóricas del país y compusieran una obra en un lapso de dos meses. En una de las reseñas de la presentación del 26 de noviembre se leía:

Este espectáculo, gestado a partir del trabajo de tres duplas de coreógrafos y compositores, ofrece distintas miradas sobre las danzas tradicionales de nuestro país, entre ellas, la zamba, el tango, el malambo y la chacarera. Estas danzas, alojadas en nuestra memoria visual y auditiva, ocupan un lugar inevitable en el imaginario colectivo. El espectáculo es, también, un homenaje a las Tres danzas argentinas de Alberto Ginastera, de cuyo nacimiento se cumplen cien años (Revista Zibilia, 2016).

Las obras presentadas fueron *Adentro!* de Diana Szeinblum con música de Axel Krygier; *El accidente* de Carmen Baliero e Iván Haidar; y *Diabólico. La partitura y el mapa* de Gabo Ferro y Pablo Lugones. Lo primero que llama la atención de las duplas elegidas por la curadora es que ninguno de los artistas convocados era un artista proveniente de la danza folklórica escénica o de la música folklórica tradicional. Tanto los coreógrafos como los músicos pertenecían, respectivamente, al campo de la danza contemporánea y al de la música experimental. Puede pensarse que la curadora buscó generar, desde su propuesta, una suerte de encuentro entre dos mundos: el del arte contemporáneo experimental y el del folklore. Sin embargo, no podemos pasar por alto que el proyecto se realizó, aunque sea de manera involuntaria, a espaldas de un tercer actor. Existen numerosos compositores e intérpretes profesionales de danzas folklóricas en el país, también una licenciatura ligada a esta especialidad en la Universidad Nacional de las Artes y

un *Ballet* Folklórico Nacional que depende del Ministerio de Cultura de la Nación, de modo que se podría haber convocado fácilmente a artistas de esos espacios para colaborar con la propuesta.

El sentido de esta observación no es discutir el criterio curatorial del ciclo sino resaltar el hecho de que la ausencia de ese tercer actor se vio reflejada, de algún modo, en la estructura dramática de las obras. Al haber presenciado como espectador una de las funciones en 2016 en el teatro de La Ribera, me animaría a decir que, tanto *El accidente* de Baliero y Haidar como *Diabólico* de Ferro y Lugones, eludían en sus trabajos cualquier referencia explícita o reconocible al lenguaje coreográfico del folklore escénico. Sus obras abordaban la temática propuesta desde un enfoque posdramático que no interactuaba de manera directa con la técnica de movimiento de las danzas folklóricas. En el caso de *Adentro!* no fue así. La obra se diferenciaba del resto a partir de un abordaje directo y minucioso del material cinético de las danzas folklóricas.

Como afirmó en una entrevista periodística de ese mismo año, la primera reacción de Diana Szeinblum ante la propuesta fue de cierta reticencia (Revista Ñ, 2016). Más allá de que su investigación artística venía vinculándose al tema del archivo en las artes del movimiento, no estaba en sus planes trabajar sobre ese tipo de danzas en lo inmediato. Sin embargo, se propuso realizar un abordaje exploratorio sobre el tema antes de tomar una decisión final. Fue en esa búsqueda que descubrió un video en YouTube, que es el que se proyecta al comienzo de la obra¹. Se trata de una improvisación de danza en el marco de lo que parece una peña abierta. Allí vemos a un muchacho joven, casi un niño, bailando frente a una multitud que lo rodea formando un círculo, al son de una versión libre tocada por una orquesta en vivo de la chacarera *Entre a mi pago sin golpear* de Pablo Raúl Trullenque y Carlos Caravajal.

La canción es una de las más famosas del repertorio folklórico y la letra comienza diciendo: “Fue mucho mi penar. Andando lejos del pago. Tanto correr. Pa’ llegar a ningún lado. Y estaba en donde nació. Lo que buscaba por ahí” (Szeinblum, 2017, 00:01). Es una canción que celebra el reencuentro amoroso con la tierra de origen y en el video se observa al bailarín anónimo expresar esa emoción de un modo

[1] La obra *Adentro!* de Diana Szeinblum puede visualizarse a través del siguiente link: <https://www.dianaszeinblum.com/adentro/>. En el comienzo de la filmación se proyecta el video de YouTube que es analizado a continuación.

apasionado y contundente. En su improvisación hay algo que desdibuja el marco formalista habitual de la danza folklórica escénica. El piso es de tierra y el polvo se eleva con los pasos del bailarín que, a pesar de utilizar movimientos propios de la chacarera, parece estar bailando su propia danza. Vestido con un pantalón de jean y una remera verde, comienza su interpretación arrodillado, con sus brazos abiertos en forma de cruz y su cabeza levemente inclinada hacia la derecha. En un principio, sus miembros superiores siguen el ritmo de los bombos y establecen un diálogo interno con la parte baja de su cuerpo. Luego, comienza progresivamente a ponerse de pie, desplegando sus brazos al compás de la música. Cuando finalmente todo su cuerpo se encuentra erguido, hace un giro y esboza un primer paso de chacarera, casi como dejándonos leer una cita coreográfica. Luego, todo su cuerpo se zambulle en un torbellino, con sus brazos elevados recorre el escenario de tierra, dando giros, zapateando e inclinando su cuerpo hacia adelante, hasta que al final de una estrofa musical se arrodilla bruscamente y toca la tierra con la palma de su mano. Es en ese momento que entendemos el sentido: la danza es una ofrenda amorosa a su propia tierra.

La interpretación del bailarín remitía a un código coreográfico compartido, pero también a un conjunto de gestos improbables que, sin embargo, fluían con total naturalidad. Sus pasos reproducían y desdibujaban constantemente las figuras de la chacarera, transformándose en pequeños acontecimientos cinéticos. Lo que veíamos allí desbordaba la funcionalidad política de la danza folklórica, es decir, su condición de dispositivo simbólico de una identidad nacionalista, para expresar algo más profundo. Fue luego de ver ese video que Diana Szeinblum decidió aceptar la propuesta.

En una entrevista con el autor de este texto², la coreógrafa afirmaba efectivamente que la emoción que le provocó la danza de ese muchacho marcó el punto de partida del proyecto. Dice haber visto algo verdadero en esa danza, una expresividad desligada de la parafernalia que caracteriza a la danza folklórica escénica, un estilo mayoritariamente influenciado por la estética neoclásica, formalista y asociado a la búsqueda rigurosa del virtuosismo técnico. De hecho, Szeinblum no es la única en adoptar una mirada crítica con respecto a este género. En su trabajo de síntesis sobre las danzas argentinas Olga Fernández Latour de Botas (2008) también pone sus reparos con respecto al desarrollo de la danza folklórica

[2] Entrevista de Diana Szeinblum con el autor en Buenos Aires, el 5 de julio de 2019.

en escena ya que su tendencia a la espectacularidad y al virtuosismo exuberante se opone, según ella, al cultivo artístico de los estilos tradicionales.

El programa de trabajo que siguió Szeinblum para la composición de la obra no fue el de querer llegar a la esencia de una emoción verdadera para copiarla, repetirla o encapsularla. El proyecto partió de la hipótesis de que era a través de una descomposición o, en otras palabras, de una deconstrucción de los movimientos que conforman el vocabulario cinético de las diferentes danzas folklóricas argentinas que los intérpretes de su obra podrían llegar, a su manera y a partir de un recorrido propio, a un lugar de emoción auténtica similar al que exponía aquel niño en el video. A partir de esta búsqueda de una apropiación emotiva, consideramos que la obra despliega una mirada crítica acerca del rol político de la danza folklórica como danza nacionalista, institucionalizada y tradicionalista, pero lo hace desde el mismo movimiento. Como veremos a continuación, el trabajo coreográfico se desarrolla a través de una metodología que expone la tensión intrínseca a la danza contemporánea entre una reflexividad modernista del movimiento y una autenticidad histórica del cuerpo.

Siguiendo el artículo Folklore y nacionalismo en la Argentina de la antropóloga Martha Blache (1991), la cultura folklórica emerge en nuestro país entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX como parte de un proyecto nacionalista burgués. Según Blache, esta cultura fue funcional a la preservación del poder por parte de las clases dominantes frente a la creciente presencia de inmigrantes extranjeros. Los inmigrantes europeos, en su mayoría afincados en las grandes ciudades, traían consigo prácticas culturales novedosas y, sobre todo, habían conformado una relativamente próspera clase media que ponía en crisis un equilibrio de poder basado en la polarización social. Es así que el folklore emerge en relación directa con un discurso conservador, destinado a marcar los límites de aquello que debía conformar la identidad cultural del país y, por ende, a sostener y reproducir un determinado orden social, político y económico. Las clases dominantes promueven, a través de esta estrategia, un relato específico que busca condensar una simbología identitaria unificada. El poder político empleó a las instituciones educativas para difundir la consciencia nacional entre los alumnos y así “moldear un ciudadano respetuoso de su herencia cultural y profundamente argentino” (Rojas, 1922, p. 200 en Blache 1991, p. 75).

El conocido poeta e historiador Ricardo Rojas, inspirado en el romanticismo de Johann G. Herder, afirmaba:

El folclor define la persistencia del alma nacional, mostrando cómo a pesar del progreso y de los cambios externos, hay en la vida de las naciones una substancia intrahistórica que persiste. Esta substancia intrahistórica es la que hay que salvar, para que un pueblo se reconozca siempre a sí mismo (Rojas 1922, p. 83).

Sobre la base de esta cosmovisión esencialista se desarrolla el trabajo de folkloristas apoyado, fundamentalmente, en las ‘encuestas folklóricas’ de las décadas de 1920 y 1930 -la primera encuesta es de 1921-, realizadas rudimentariamente por maestros de escuela, en las que se buscaba salvar del olvido a una cultura romanizada con una carga ideológica funcional a un proyecto político determinado. Como señalan Hirose (2010) y Benza Solari *et al.* (2012), es posteriormente en las décadas de 1940 y 1950 que las danzas folklóricas se institucionalizan y comienzan a ser difundidas a través de la enseñanza escolar y de los eventos públicos. La creación de la Escuela Nacional de Danzas Folklóricas Argentinas en 1948 constituyó un punto de inflexión en ese sentido. El folklore representaba así el origen de la tradición nacional, un origen que debía ser preservado y al que se debía rendir homenaje como una substancia inmutable e idéntica a sí misma. Cabe agregar que es este mismo discurso el que fue utilizado por los militares durante las dictaduras de los sesentas y setentas. La patria era la víctima que debía resguardarse de la invasión externa, asociada en ese momento al comunismo. La preservación de la ‘esencia nacional’ vinculada a la herencia de la cultura española y al catolicismo fue uno de los objetivos principales de los gobiernos autoritarios.

Sobre estas referencias históricas quisiera resaltar tres ideas centrales. Primero, el hecho de que las danzas folklóricas en nuestro país nacen institucionalizadas, son prácticas que se establecen de ‘arriba hacia abajo’ y que, además, persiguen una función política específica de conservación. Como señala Hirose (2010), las danzas folklóricas se desarrollan a partir de una dinámica, primero, centrípeta y luego centrífuga con respecto a la Capital Federal. Su coreografía es ensamblada y legitimada en Buenos Aires para luego ser difundida a las provincias a través de canales estatales oficiales. A diferencia de los países europeos en donde las danzas folklóricas son propias del lugar en donde se las practica, en Argentina, las

diversas regiones recibieron la enseñanza de danzas folklóricas de procedencia diversa dentro del territorio nacional como un conjunto unificado.

En segundo lugar, siguiendo a Blache (1991), quisiera destacar el hecho de que el folklore se construye al excluir, implícitamente, a un otro que no está afuera, sino que habita el mismo territorio: el inmigrante extranjero. La ideología del folklore busca premeditadamente excluir al inmigrante ciudadano oponiéndole una raza criolla, campestre y verdaderamente argentina. Es así que se arriba a la construcción simbólica de una especie de gaucho idealizado y, en cierto modo, domesticado. Cabe agregar que, como sostiene Blache (1991: 73), es en el mismo momento histórico en el que el gaucho tiende a desaparecer como actor social, que el mismo es reificado como modelo cultural del nacionalismo. La condición previa es su transformación en una especie de significante vacío.

Ahora bien, volviendo al punto anterior, la exclusión del inmigrante europeo quizás no haya estado determinada exclusivamente por la emergencia de una pujante clase media, como afirma Blache (1991), sino también por el influyente accionar de las organizaciones anarquistas desde fines del siglo XIX lideradas por inmigrantes que habían arribado al país luego de ser perseguidos en Europa (Cappelletti y Rama, 1990). Aunque el análisis excede el propósito de este artículo, es necesario considerar la complejidad de las luchas que atravesaban el entramado social de ese momento.

De hecho, el trabajo de Adolfo Prieto (2006) ligado al campo de los estudios literarios propone un esquema interpretativo más complejo. Según su análisis, desde fines del siglo XIX y hasta la década de 1920, el criollismo literario tuvo una funcionalidad triple: si bien sirvió en primer lugar para afirmar la legitimidad de la clase dirigente, cumplió una función contenedora frente a la población nativa por ese entonces desplazada de las zonas rurales y recientemente afincada en los suburbios de las ciudades. El criollismo fue, para esos sectores, “una expresión de nostalgia o una forma sustitutiva de rebelión contra la extrañeza y las imposiciones del escenario urbano” (Prieto, 2006, p. 18). En tercer lugar, según Prieto, la difusión del criollismo funcionó paradójicamente como una herramienta de asimilación sociocultural de los inmigrantes extranjeros. Al incorporarlo como propio, los inmigrantes podían adquirir una credencial de ciudadanía capaz de habilitar su participación en la sociedad. En ese sentido, la consolidación de la cultura folklórica, dentro de la cual podemos ubicar al criollismo literario y a la danza folklórica, no solo funcionó como una legitimación de la clase dominan-

te sino también como una forma de contención social que otorgó una identidad legítima y reconocida a las clases populares y articuló mecanismos de integración cultural de los inmigrantes extranjeros. Si bien la consolidación simbólica se construye desde un fenómeno de exclusión, sus diversas apropiaciones generan efectos diversos.

Por otra parte, es igualmente necesario desnaturalizar la síntesis estética que se genera en la instancia de ensamblaje de las prácticas dancísticas definidas posteriormente como folklóricas. Oscar Rea Lopez (2019) afirma en este sentido que la síntesis propuesta por la danza folklórica invisibilizó la diversidad de las danzas de los pueblos originarios de Argentina. Según su análisis, “el Estado argentino no ha tenido voluntad ni interés en investigar o popularizar danzas mapuches, tehuelches, araucanas” (Rea López, 2019: 16). Debemos tener en cuenta que el origen de las danzas folklóricas está marcado por una instancia de segregación que antecedió la homogeneización cultural.

También cabe agregar que, como señalan tanto Díaz (2019) como Benza Solari *et al.* (2012), para el musicólogo Carlos Vega, que fue un actor fundamental en la construcción del discurso folklórico, el origen de las danzas tradicionales de la región se encontraba en los bailes cortesanos europeos, como el vals o la contradanza, difundidos por colonizadores españoles, franceses o portugueses. Según Vega, el sincretismo folklórico resultaba de la combinación de estas formas coreográficas europeas con el temperamento o las ‘maneras de hacer’ de los pueblos originarios o afroamericanos (Vega, 1977, p. 10). Para el musicólogo, la forma coreográfica provenía de Europa y este no es un detalle anodino, ya que coincide con una definición de la escritura de la danza (coreografía) como acto de razón, una aptitud atribuida al colonizador y negada a los pueblos originarios o afroamericanos.

Por último, cabe remarcar que el discurso nacionalista de principios del siglo XX se inicia afirmando que el folklore está muriendo. Es una cultura que nace moribunda y que debe ser recuperada, conservada y protegida del ataque externo. La génesis del folklore no parece ser un acto de vitalidad y afirmación sino de salvataje, una recuperación esforzada, un intento de detener el paso del tiempo para hacer persistir algo que parecería estar condenado a desaparecer. De ahí que la danza institucionalizada esté vinculada a una empresa de preservación histórica que entra necesariamente en tensión con las diversas prácticas populares de apropiación.

En este sentido, tanto Díaz (2019) como Benza Solari *et al.* (2012) ponderan a partir del estudio, respectivamente, de una corriente de práctica ‘expresivo-vivencial’ en Córdoba o del desarrollo de circuitos folklóricos alternativos en la ciudad de Rosario, diversas prácticas de las danzas folklóricas que toman distancia con respecto al modelo institucional preservacionista. Díaz estudia el trabajo de los bailarines Silvia Zerbini, Juan Saavedra, Jorge Valdivia y Karina Rodríguez quienes desarrollan un circuito de danza folklórica que busca contrastar con la lógica de los grandes festivales. El trabajo de esxs bailarinxs se aleja de cualquier intención preservacionista y redefine a las danzas folklóricas como ‘danzas populares’ cuyo principal propósito es el de ser practicadas y vividas en la actualidad. En su análisis, Díaz sostiene que “las coreografías son vistas como posibilidades de comunicación entre los bailarines”, buscan crear lazos comunitarios. En ese sentido, se movilizan otros imaginarios sobre el origen planteando nuevas genealogías rítmicas, “por ejemplo, la cadencia rítmica y el paso básico de la zamba se aprenden desde el landó, una música de origen africano” (Díaz, 2019, p. 14).

Por su parte, Benza Solari *et al.* (2012) analizan el funcionamiento de un circuito folklórico en la ciudad de Rosario durante la década del 2000, el cual emerge con el fin de brindar un espacio de desarrollo para prácticas de danza alternativas a las difundidas institucionalmente por el profesorado de danzas nativas y folklore de la ciudad, el Instituto Superior Provincial de Danza Isabel Taboga. La experimentación coreográfica dentro del circuito también funcionó como soporte para la construcción de lazos sociales ligados a la autogestión en el contexto posterior a la crisis de 2001. Asimismo, allí también se buscó problematizar activamente el discurso sobre el origen de las danzas, reconociendo el rol de los pueblos originarios y afroamericanos. En las experiencias que describen las autoras citadas, el folklore es considerado una cultura coreográfica viva que no solo habilita nuevas formas de expresión, sino que además puede funcionar como el vehículo para una indagación histórica acerca de la presencia invisibilizada de las danzas de los pueblos originarios y afroamericanos. Un camino similar siguen las antropólogas Milena Anecchiarico, Alicia Inés Martín y Camila Mercado (2017) en su trabajo sobre la influencia de la negritud en el tango y sobre cómo el discurso histórico que define a la nación argentina como blanca y europea tendió a invisibilizar esas genealogías. No obstante, se trata de experiencias centradas en el tango o el folklore como danza social o danza de parejas, no como danza escénica, por ende, el eje del análisis es diferente al que planteo en este artículo.

En todo caso, lo antedicho plantea desafíos importantes para un proyecto llevado adelante por una coreógrafa de danza contemporánea como Diana Szeinblum, hija de inmigrantes polacos, porteña y que además se propone ‘abrir la danza folklórica’ para llevarla a un lugar de emoción escénica vinculada a una forma de autenticidad. La obra despliega la superposición de tensiones político identitarias de raza, género y clase entrelazadas con una estructura dramática reflexiva que redimensiona el problema simbólico del movimiento. Siguiendo a Mariana Signorelli (2023) en *Adentro!* “no se observa la parodia como herramienta crítica” sino que se desarrolla una forma de deconstrucción que revisa las tensiones que subyacen a la tradición folklórica. De hecho, Ezequiel Adamovsky (2015) propone que existió una persistencia del criollismo durante el primer gobierno peronista entre 1945 y 1955, ya que este permitió cuestionar la idea del argentino blanco y visibilizar la presencia étnica de indígenas y afroamericanos. La danza folklórica funciona, en ese mismo sentido, como un campo de lucha en donde tensionan diferentes discursos referidos a la identidad nacional.

Como punto de partida para su composición, la coreógrafa se propuso investigar, junto a los tres intérpretes de la obra, Bárbara Hang, Andrés Molina y Pablo Castonovo, los movimientos que componen las danzas folklóricas argentinas en su calidad puramente cinética. Prestaron especial atención al diseño del movimiento con el objetivo de cortar el lazo que une al gesto con el símbolo. Por ejemplo, en una entrevista, Diana Szeinblum afirmaba que su trabajo era: “buscar un material, vaciarlo de su contenido folklórico y llenarlo de otra idea” (Revista Ñ, 2016). En este sentido, su trabajo era explorar:

De qué manera el cuerpo produce físicamente esos movimientos. Por ejemplo: esas danzas tienen algunas formas establecidas y la pregunta que le hacemos al folklore es cómo son esas formas. Por ejemplo: en el movimiento que se hace con los dedos y produce un chasquido que acompaña al baile, la investigación consistió en volver a pensar cómo los dedos se juntan y producen ese sonido. Otro ejemplo: cómo el brazo sube para levantar el pañuelo en una zamba (Revista Ñ, 2016).

Del mismo modo, con respecto al trabajo sobre las danzas en las que se utiliza un pañuelo, la propuesta era pensar cómo se agarra el pañuelo en el folklore. De allí surge un programa de estudio: ¿qué articulaciones están comprometidas, qué tiempo organiza el movimiento, qué tensión en la mano y en el resto del cuerpo, qué variantes se pueden introducir? ¿qué pasa si aísla ese movimiento y lo vinculo a otra parte del cuerpo? Lo mismo ocurre con respecto a la pose del gaucho. La pregunta es: ¿qué articulaciones se utilizan para construir la imagen tradicional del hombre de campo con el pecho erguido hacia delante y el mentón firme? Según Diana Szeinblum, para reproducir esa pose no se debía pensar en el personaje del gaucho nacionalista sino en un plexo solar expandido hacia fuera. ¿Hasta dónde puede expandirse? ¿Qué rangos de movimiento habilita? ¿Qué ocurre con los brazos en ese marco de tensión? Todo el trabajo se reduce a estudiar minuciosamente qué es movilizad o en el cuerpo en el acto de bailar. En la obra no se ejecuta la técnica tradicional del folklore, sino que se construye una técnica nueva que busca interrogar lo que hace el cuerpo cuando lo baila. La idea dramática es que a partir de ese estudio basado en la descomposición del movimiento aparecería otra forma de bailar que entraría en diálogo con la simbología del folklore, pero desde un lugar distinto.

La estructura dramática de la obra en sí representa la apertura de un proceso de investigación del movimiento. No está concebida como una escritura coreográfica delimitada sino como la exposición de un proceso analítico que conduce a un producto final que se hace presente en la última escena. La estructura está definida a partir de un análisis progresivo de las diferentes partes del cuerpo que involucran las danzas folklóricas. Revela la cinética interna de la coreografía, exponiendo a su vez frente al público su propio mecanismo de funcionamiento. Se desarrolla así un dispositivo de deconstrucción en el que son llevadas a un primer plano todas las oposiciones que estructuran los movimientos y son desmanteladas las jerarquías gestuales de los gestos y de los recorridos del cuerpo en escena.

Autores como Eduardo Archetti (2003) advierten la funcionalidad de las danzas como dispositivos de construcción de subjetividades nacionales. La difusión de las danzas folklóricas se realizó desde el Estado con el objetivo de forjar una identidad nacional a partir de la cualidad empática que moviliza el cuerpo danzante. Teniendo en cuenta esta condición, podemos inferir que la descomposición técnica es capaz de habilitar una funcionalidad política. Sirve para construir una

distancia de pensamiento, una suerte de *denkraum warburgiano* con respecto al folklore como dispositivo identificadorio.

Diana Szeinblum afirmó en varias entrevistas ‘no saber nada sobre folklore’. Sin embargo, la estrategia de trabajo que desarrolla en la obra apunta, prioritariamente, a desaprender como paso previo al hacer. Se trata de vaciarse de los clisés, pero sobre todo de vaciarse del peso simbólico de la danza folklórica entendida como una identidad en acción, como la corporeización de un rasgo constitutivo de la subjetividad nacional. Podríamos suponer que cuando Diana dice no saber nada sobre folklore, lo que dice es que no posee una formación técnica específica sobre folklore escénico, pero al igual que todxs lxs argentinxs, ella está llena de folklore. Más allá de la destreza técnica que se pueda tener, el folklore es un pilar en la dimensión empática y propioceptiva de la identidad colectiva en Argentina. Por esta razón, el proceso de descomposición realizado también puede ser leído como un proceso de desidentificación en los términos en los que lo propone José Esteban Muñoz (Muñoz, 2011).

¿Qué oportunidades se abren para la expresión cuando aquellos gestos y movimientos son despojados momentáneamente de su carga simbólica para ser analizados desde la experiencia de un cuerpo? Esta pregunta, que podría leerse como una consigna de danza minimalista, termina produciendo, como resultado, un discurso corporal cargado de sentidos políticos. Uno de ellos es el de la crítica al modelo patriarcal de las danzas folklóricas. El cuerpo del folklore es un cuerpo masculino, no solo porque simboliza la virilidad sino porque es esa la corporalidad que mayor presencia despliega debido a la complejidad de los pasos del hombre por oposición a los de la mujer. Como señala Diana Taylor (1997), en el discurso de la última dictadura en Argentina ha existido una afirmación de la virilidad masculina como modelo de auténtica argentinidad. El cuerpo del folklore es un cuerpo en el que la nación coincide con el género masculino.

En ese sentido, la danza folklórica en su condición de coreografía de género (Foster, 1998) reúne la exhibición de un modelo legítimo de comportamiento masculino con una representación de la patria como atribución paterna, ligada a la acción, al poder, al orgullo y a lo bélico. La obra articula una crítica del binarismo de un imaginario generizado (Signorelli, 2023). Frente a este entramado simbólico, la teatralidad por momentos andrógina de la bailarina Bárbara Hang, acentuada irónicamente en las escenas en las que se coloca una barba postiza, visibiliza y

subvierte un sustrato patriarcal. La mujer masculinizada funciona como el espejo invertido del macho nacionalista. Del mismo modo, si el cuerpo del folklore es simbólicamente masculino, el de la danza contemporánea es simbólicamente femenino. Por ende, la escenificación de cuerpos danzantes contemporáneos ejecutando movimientos de folklore es ya una desregulación implícita del cuerpo masculino de la nación.

La propuesta dramaturgica de Diana Szeinblum dialoga con un legado histórico modernista asociado al movimiento puro como médium para un arte autorreferencial y con la estética de la indiferencia característica de la danza posmoderna norteamericana. Las danzas urbanas, folklóricas o étnicas, aluden por su parte a una idea de autenticidad que remite, en última instancia, al cuerpo como el soporte verídico de una teatralidad construida históricamente. Estas dos vertientes, la del movimiento como material autónomo y la del cuerpo como canal de autenticidad, atraviesan todas las prácticas de danza, más allá de que alguna tenga una mayor preponderancia en un género que en otro. El enfoque analítico modernista asume la posibilidad de que un gesto puede ser vaciado de contenido, de que existen estrategias para desaprender los movimientos a partir de un cambio en las referencias propioceptivas. Sin embargo, esa estrategia no anula al cuerpo histórico de la autenticidad, solamente lo desarticula para articularlo de otra manera.

La autenticidad como dispositivo supone que solo unx argentinx tiene la capacidad de bailar el folklore de una manera real, auténtica. Es algo que no puede hacer unx extranjerx. Propone la idea de que existe una relación de pertenencia con una cultura coreográfica. La danza folklórica pertenece a unx argentinx, como el flamenco a unx españolx o el *hip hop* a unx afroamericanx. La autenticidad es una forma específica de caracterizar la teatralidad del cuerpo danzante (Franko y Vallejos, 2021). No remite necesariamente a una verdad interna del cuerpo, sino a una manera de observar y concebir la expresión de los cuerpos. El bailarín es un parergon, es decir, que constituye al mismo tiempo un cuerpo ficcional y un cuerpo social (Franko 2019). Lxs bailarines de la obra de Diana Szeinblum no dejan de ser argentinx por ser artistas conceptuales, su gestualidad está indefectiblemente embebida de la carga simbólica del folklore porque pertenecen a una cultura coreográfica en la cual esa danza es sinónimo de identidad. Y esto no remite a su voluntad expresiva sino al carácter empático de la coreografía. Lx espectadorx sabe que está viendo un cuerpo danzante argentinx, su teatralidad existe

en el punto liminal entre la ficción y el evento social. Es también esta condición nacional identitaria la que habilita el lugar crítico de enunciación.

Si bien *Adentro!* asume una dramaturgia contemporánea de exploración del movimiento puro, su puesta en escena no puede eludir la teatralidad de un cuerpo histórico y, en ese punto, su sensibilidad no remite a la afirmación de una simbología nacionalista sino a una apropiación amorosa y crítica de las danzas folklóricas. Si bien el folklore nace como un dispositivo de homogeneización cultural articulado por las clases dominantes, sus movimientos y gestos fueron apropiados por la cultura coreográfica de un pueblo que lo incorporó como forma de expresión artística y comunitaria. El folklore es un símbolo nacionalista, pero también es un vehículo de empatía, el lazo afectivo con una comunidad.

Desde el trabajo de Laurence Louppe (2013) sobre la idea de partitura en danza, existen diversos enfoques que tienden a desregular tanto la idea de que una obra de danza debe permanecer idéntica a sí misma como la de que el soporte es externo a la práctica y debe otorgar una estabilidad inerte. Para Louppe, la partitura de danza está llamada a “transformarse sin cesar” (p. 201). De este modo, puede inferirse que el trabajo coreográfico de Szeinblum, en definitiva, visibiliza elementos que ya existían en la práctica del folklore como potencialidad. El folklore puede vehicular una crítica sobre la identidad nacional porque esa crítica ya estaba siendo albergada como potencia en la tensión de sus gestos.

En la obra *Adentro!* convive el folklore como símbolo sensible del sufrimiento de un pueblo postergado con la puesta en evidencia de su carácter patriarcal y autoritario. El camino que propone es el de desandar ese recorrido institucional para llegar a la emoción del niño que danza en la primera escena. Una emoción que busca fundar una nueva colectividad, un nuevo ‘nosotrxs’ histórico. Desde su franqueza, pero también desde el respeto frente a la complejidad del problema abordado, *Adentro!* Propone, al igual que la chacarera *Entre a mi pago sin golpear*, un reencuentro amoroso con la tierra de origen. Una refundación política del cuerpo que baila la identidad compartida.

Referencias bibliográficas

Adamovsky, E. (2015). El criollismo en las luchas por la definición del origen y el color del ethnos argentino, 1945-1955. *The Sverdlin Institute for Latin American History and*

- Culture*, 26(1), 31-63.
- Anecchiarico, M., Martín, A. I. y Mercado, C. (2017). Dimensiones afro en el tango. Tensiones racializadas en los géneros populares del Río de la Plata. *Antropologías del Sur*, (8), 65-80.
- Archetti, E. (2003). Playing Football and Dancing Tango: Embodying Argentina in Movement, Style and Identity. En Dyck, Noel; Archetti, E. (Ed.). *Sport, Dance and Embodied Identities*. Berg. 217-230.
- Benza Solari, S., Mennelli, Y. y Podhajcer, A. (2012). Cuando las danzas construyen nación. Los repertorios de danzas folklóricas en Argentina, Bolivia y Perú. En Citro S. y Aschieri, P. (Coord.). *Cuerpos en movimiento*. Editorial Biblos. 169-199.
- Blache, M. (1991). Folklore y nacionalismo en la Argentina: su vinculación de origen y su desvinculación actual. *Runa*, XX, 6989.
- Cappelletti, A. y Rama, C. (1990). *El anarquismo en América Latina*. Biblioteca Ayacucho.
- Díaz, N. (2019). Danzando la nación: unidad, tensiones y fisuras en la configuración del ser nacional. *RECIAL*, vol. X (16), 1-19.
- Fernández Latour De Botas, O. (2008). Danzas argentinas. En Durante, B. (Comp.). *Historia general de la danza en la Argentina*. FNA-Consejo Argentino de la Danza. 321-370.
- Foster, S. L. (1998). Choreographies of Gender. *Signs*, 24(1), 1-33.
- Franko, M. (2019). Dance and Figurability. En *Choreographing Discourses: A Mark Franko Reader*. Routledge. 103-115.
- Franko, M. y Vallejos, J. I. (2021). Teatralidad y performance en Foster y Butler: sobre el lugar de la coreografía en la filosofía. *Debate Feminista*, 62, 47-71.
- Hirose, M. B. (2010). El movimiento institucionalizado: danzas folklóricas argentinas, la profesionalización de su enseñanza. *Revista del Museo de Antropología*, Vol. 3 (3), 187-194.
- Loupe, L. (2013). Partituras. En Écija, A. y Naverán, I. (Ed.). *Lecturas sobre danza y coreografía*. Artea Editorial. 194-205.
- Muñoz, J. E. (2011) Introducción a la teoría de la desidentificación. En Taylor, D. y Fuentes, M. (Ed.) *Estudios avanzados de performance*. FCE. 549-603.
- Prieto, A. (2006). *El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna*. Siglo XXI.
- Rea López, O. (2019). *Requiem para el folklore y técnica de la danza latinoamericana*. Presentación oral realizada Congreso Latinoamericano de Folklore y Tango, en la Universidad Nacional de las Artes en Buenos Aires Argentina, del 7 al 11 de octubre del 2019. Recuperado en línea: <https://fr.scribd.com/document/585638774/REA-LOPEZ-Oscar-Requiem-Para-El-Folklore>.
- Revista Zibilia. (diciembre de 2016). "Tres danzas argentinas". <https://www.zibilia.com/=TresDanzasArgentinas>
- Revista Ñ. (1 de diciembre 2016). *Una excursión de a dos al territorio del folklore*. https://www.clarin.com/escenarios/diana-szeinblum-excursion-territorio-folklore_o_HkAN8_P7g.html
- Rojas, R. (1922). *La restauración nacionalista. Crítica de la educación argentina y bases para la reforma en el estudio de las humanidades modernas*. Librería La Facultad.

- Signorelli, M. (2023) ¿Querían malambo? Subversiones performativas de género al género malambo. Algunos casos recientes. En *Actas de XV Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y X Congreso Iberoamericano de Estudios de Género*. Universidad Nacional de Jujuy. (En prensa).
- Taylor, D. (1997). *Disappearing Acts: Spectacles of Gender and Nationalism in Argentina's "Dirty War."* Duke University Press.
- Vega, C. (1977). Acerca del origen de las danzas folclóricas argentinas. *Revista del Instituto de Investigación Musicológica "Carlos Vega"*, 1, 9-10.

Cita sugerida: Vallejos, J. I. (2023). Coreografías de la identidad nacional en la obra *Adentro!* de Diana Szeinblum. *Investiga+*, 6(6), 35-50. <https://revistas.upc.edu.ar/investiga-mas/issue/view/6>

Producir accesibilidad comunicacional desde una perspectiva social y en trama territorial

Producing Communicational Accessibility from a Social Perspective and within a Territorial Framework

Nadia Ksybala*

Resumen: El presente trabajo articula el recorrido investigativo del Colectivo de Investigadores y Productores de Accesibilidad Comunicacional y la mirada extensionista crítica, fruto del trabajo realizado ante la advertencia de un espacio de vacancia en la Unidad Académica Caleta Olivia de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA UACO) en materia de accesibilidad comunicacional. Favorecidos por un contexto pandémico que vino a poner la comunicación accesible en agenda, dicho equipo se ha propuesto el diseño de material audiovisual que contribuya a garantizar el acceso a la información de los colectivos en situación de discapacidad sensorial en el marco de los lineamientos contenidos en el Programa Integral de Accesibilidad Académica para las Universidades Públicas. Frente a la necesaria capacitación del cuerpo universitario en el escenario actual de la democratización de la educación superior, la Extensión Universitaria se ha erigido en tanto acto político para materializar derechos históricamente vulnerados —a la vez que para formar ciudadanos críticos y comprometidos con el territorio en que la Universidad se emplaza. Bajo la premisa de integralidad de las funciones, investigación, extensión y docencia, se unen para dar respuesta a una demanda latente del estudiantado en situación de discapacidad sensorial: su derecho a la educación superior.

Palabras clave: accesibilidad académica, accesibilidad comunicacional, derecho a la educación superior, extensión universitaria.

Abstract: This work articulates the research work of the Group of Researchers and Producers of Communicational Accessibility and the critical extensionist viewpoint, as a result of the work carried out in response to the warning of a vacancy in the Caleta Olivia Academic Unit of the National University of Southern Patagonia in the field of communicational accessibility. Favoured by a pandemic context that has put accessible communication on the agenda, this team has proposed the design of audiovisual material that contributes to guaranteeing access to information for groups with sensory disabilities within the framework of the guidelines contained in the Integral Programme of Academic Accessibility for Public Universities. Faced with the necessary training of the university body in the current scenario of the democratisation of higher education, University Extension has emerged as a political act to materialise historically violated rights —at the same time as forming critical citizens committed to the territory in which the University is located. Under the premise of integrality of functions, research, extension and teaching come together to respond to a latent demand of students with sensory disabilities: their right to higher education.

Keywords: Academic Accessibility, Communication Accessibility, Right to Higher Education, University Extension.

Recibido:
26/06/2022
Aceptado:
26/10/2022



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

* Traductora Pública Nacional en Lengua Inglesa.
Becaria doctoral CONICET. Argentina.
nksybala@uaco.unpa.edu.ar

Introducción

El presente trabajo articula el recorrido realizado al interior del Colectivo de Investigadores y Productores de Accesibilidad Comunicacional (en adelante, CI-PAC)¹, en el marco del Proyecto de Investigación ‘La implementación de herramientas de accesibilidad comunicacional como giro en las prácticas de diseño y generación de los contenidos realizados desde la PCA (Prácticas de Comunicación Accesible) y socializados por el PCI (Prácticas de Comunicación Inclusivas)’. El objetivo de dicha propuesta reposa en planificar diferentes estrategias comunicacionales para hacer visibles las potencialidades de las TIC por sobre las barreras de accesibilidad presentes en los contenidos audiovisuales de los cuales se vale la Unidad Académica Caleta Olivia, perteneciente a la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, para difundir y comunicar actividades y producciones en virtud de la democratización de la información y en clave de derechos humanos. El proyecto encuentra su justificación en la función central de la Universidad, que es generar conocimientos a partir de los cuales se puedan implementar los cambios y desarrollos necesarios para la sociedad en la cual se inserta. En este sentido, la inclusión social del colectivo de personas con discapacidad (sensorial, en este caso particular) es uno de los campos a atender con prioridad, mediante el acceso a la información y el conocimiento, derechos que se encuentran comprendidos en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), a la cual nuestro país adhirió en 2008 y que cuenta con rango constitucional (Ley N°26378).

Aun cuando nos encontremos inmersos en la actualidad, en una sociedad de la información y la comunicación cuyos avances tecnológicos posibilitan el acceso democrático por los múltiples y variados formatos sobre los cuales es posible equiparar condiciones de acceso, resulta mandatario conocer las necesidades específicas de los colectivos a las que dichas acciones están dirigidas. Así como interiorizarse en las particularidades de las herramientas necesarias para garantizar su plena participación en la comunidad de la que son parte, en concordancia con

[1] El Colectivo de Investigadores y Productores de Accesibilidad Comunicacional surgió al interior de la Unidad Académica Caleta Olivia, perteneciente a la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, en el año 2020, producto de los intereses en común de colegas del ámbito de la comunicación que despliegan sus funciones en la institución en la docencia, la investigación y la extensión universitaria. Su objetivo gravita en torno a la planificación de estrategias que contribuyan a la aplicación efectiva de las herramientas previstas por la Ley N°26522, al ser la inclusión social del colectivo de personas con discapacidad sensorial uno de los campos a atender con prioridad, mediante el acceso a la información y el conocimiento.

lo estipulado en el articulado 66 de la Ley N° 26522 de Servicios de Comunicación Audiovisual promulgada en 2009, que explicita la obligatoriedad de la implementación de las herramientas de accesibilidad comunicacional en las producciones audiovisuales, léase subtítulo para sordos, audiodescripción y lengua de señas.

Dado que uno de los objetivos del CIPAC gravita en torno a la planificación de estrategias que contribuyan a la aplicación efectiva de las herramientas previstas por dicha Ley, se ha advertido conveniente y necesario comenzar a involucrar y formar al colectivo estudiantil de las carreras de Licenciatura en Comunicación Audiovisual y Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación que se dictan en nuestra sede, en los conceptos sobre los que reposa el actual modelo de aproximación al fenómeno de la discapacidad (Palacios, 2008), así como también en las particularidades técnicas y protocolares que hacen a la producción de accesibilidad comunicacional (Díaz Cintas, 2006), lo cual redundará en prácticas inclusivas, ya sea como docentes frente a las nuevas aulas heterogéneas o como profesionales de la comunicación prontos a salir al mercado laboral. Un mercado, una sociedad y una práctica docente, cabe aclarar, que supieron históricamente responder a normas heredadas de la modernidad (Bauman y Hermida Lazcano, 2007) y que desde el CIPAC se busca desnaturalizar y deconstruir, porque el equipo coloca el acento en el valor de la formación universitaria en tanto proceso de configuración de perfil profesional que habilita para el ejercicio laboral (del Alba, 1993).

Y, para ello, se evidencia urgente la transversalización en la relación teoría-práctica de saberes y métodos que involucren problemáticas relevantes a una realidad que necesita del compromiso y la conciencia crítica de nuestras y nuestros estudiantes. Al ser la discapacidad el tema central en torno al cual gravita el recorrido investigativo del CIPAC, interesa puntualizar en cómo es conceptualizada en la actualidad, sin desmedro del aún vigente sesgo capacitista que actúa en tanto mirada social que se sustenta sobre una concepción de corporalidad hegemónica (Campbell, 2001) que, a su vez, define parámetros de normalidad. Parámetros que permean en todos los ámbitos del desempeño humano, incluido el de la información y comunicación. Una perspectiva capacitista naturalizada en la sociedad que habitamos, y que entra en directa relación con las desigualdades estructurales que se materializan en la restricción al acceso a derechos que, en tanto humanos, son inalienables (Toboso y Guzmán, 2010, Toboso, 2017).

En las últimas décadas, las cosmovisiones sobre la discapacidad han avanzado hacia un enfoque de derechos que actualmente se adopta y que postula a este problema como un asunto público y de ciudadanía (Brognia, 2012). Es gracias a la emergencia del modelo social de tratamiento de la discapacidad que se ha logrado trasladar el centro del problema desde el individuo a la sociedad, al entender que las causas que le dan origen son de corte preponderantemente social y no tanto personal. “No son las limitaciones individuales ocasionadas por las deficiencias las que discapacitan, sino las limitaciones de una sociedad que no toma en consideración a las personas con discapacidad estableciendo barreras que las excluyen y discriminan” (Cuenca Gómez, 2011, p. 6). Para el modelo social, la discapacidad es, en efecto, una cuestión de discriminación y exclusión y, por tanto, una cuestión de derechos humanos bajo la premisa de que las limitaciones con las que las personas con discapacidad se enfrentan a diario para participar plenamente en la vida social no son naturales, ni evitables, ni tolerables (Stein, 2007). Son, empero, producto de una construcción social y de relaciones de poder entendidos como una violación de la dignidad intrínseca (Rosato y Angelino, 2009). Y es por ello que se orienta el asunto de los derechos al Estado y la sociedad, sobre quienes recae la responsabilidad de acabar con la histórica exclusión y vulneración del colectivo, que garantice el pleno respeto de la dignidad y la igualdad de las personas con discapacidad (Míguez *et al.*, 2017). Lo cual debe traducirse en políticas de derechos humanos.

No obstante, en la sociedad actual persisten, desafortunadamente, representaciones de modelos y prácticas ligadas a la denominada perspectiva capacitista, lo cual opera en directo detrimento de la consagración de los derechos de las personas con discapacidad (Maldonado, 2013). En este sentido, y circunscribiéndonos al ámbito de la comunicación audiovisual, cobra vital importancia el concepto de accesibilidad entendido como ‘derecho llave’ (ANDIS, 2021) de otros derechos, en tanto condición de posibilidad de una situación de igualdad, de autonomía y de soberanía de las personas. Puesto que, como bien nos invita a reflexionar Patricia Cuenca Gómez (2011), en la actualidad ha pasado a ser un lugar común afirmar que la discapacidad es una cuestión de derechos humanos, pero urge ser conscientes no solo de que ello no siempre ha sido así, sino de que, en muchas ocasiones, la asunción de una perspectiva de derechos ha sido meramente nominal, al estar casi nunca acompañada de las medidas necesarias para su coherente y adecuada plasmación en la realidad.

Una universidad para todas y todos: la inclusión excluyente en la UNPA UACO

En el marco de las particularidades que asume la Educación Superior en la provincia de Santa Cruz (Andrade y Bedacarratx, 2014; Bedacarratx, 2020), el CIPAC ha decidido poner el foco investigativo en los obstáculos y/o facilitadores de la accesibilidad académica en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, a partir de las respuestas inclusivas que demanda el colectivo de estudiantes en situación de discapacidad. Resulta clave, en esta perspectiva, la indagación de Ana María Ezcurra (2011) a partir de la categoría de 'inclusión excluyente', que revela la persistencia de factores y situaciones de exclusión a pesar de que se haya habilitado el ingreso a las casas de altos estudios a colectivos históricamente marginados y cancelados. Puesto que, como se viene señalando en diferentes investigaciones de las últimas décadas (Catino y Juarrós, 2011; Suasnábar y Rovelli, 2011; CIN, 2011, Araujo, 2017, entre otros), en el interjuego complejo que deviene de la relación entre sujetos e instituciones, se evidencian las vacancias en materia de garantía de la democratización de la educación superior.

Al hacer énfasis en la situación de las personas con discapacidad sensorial, interesa retomar el planteo de Sonia Araujo (2017), quien llama a tomar conciencia acerca de las limitaciones de las instituciones tradicionales en su organización y funcionamiento con propuestas académicas homogéneas, sostenidas en una representación del 'estudiante ideal'. Las desigualdades devenidas de dichas expectativas institucionales constituyen lo que define como un punto de partida que la organización universitaria ha de considerar si pretende promover la igualdad de oportunidades. Punto del que elige partir el CIPAC en materia de accesibilidad comunicacional, en consonancia con la política inclusiva a la que la UNPA adhiere.

Al respecto interesa señalar que, en 2011, representantes institucionales que participaron en la reunión extraordinaria de la Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos, elaboraron un documento en el marco del Programa Integral de Accesibilidad en la Universidades Públicas, cuyo espíritu y propósito es promover una universidad para todas y todos. Mediante una propuesta que propone el planteo de líneas comunes que apunten a que los derechos de las personas con discapacidad se hagan efectivos, se establecieron tres componentes que coadyuvarían en su implementación: uno referido a la accesibilidad física, otro de accesibilidad comunicacional y equipamiento educativo y un tercer componente de capacitación de los distintos actores de la comunidad uni-

versitaria —estos dos últimos se enmarcan en lo que se denomina accesibilidad académica y comprenden el área de incumbencia y trabajo de quienes integran el CIPAC, dado que será menester de la universidad, cual arguye Araujo (2017), atender a la necesidad de modificar la formación homogénea y replantear las maneras de enseñar, de evaluar y las formas únicas de vinculación con el conocimiento y aprendizaje. Y es, precisamente, a través de la accesibilidad comunicacional como se puede garantizar el acceso a la documentación, la información y la comunicación para respaldar la formación integral de las y los sujetos, en un proceso que requiere la elaboración de respuestas singulares a situaciones igualmente singulares (CIN, 2011).

El fracaso académico de las personas en situación de discapacidad, entonces, no debe ser atribuido al estudiantado sino a los establecimientos y a la presencia o ausencia de la implementación de herramientas estratégicas que contribuyan a la eliminación de las barreras, puesto que las instituciones configuran el principal condicionante para el desempeño académico y la permanencia (Ezcurra, 2011).

En relación, entonces, con el cuerpo estudiantil a cuyas necesidades el CIPAC pretende atender, cabe señalar que la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) sentó las bases de una nueva manera de entender la discapacidad como construcción social y en términos de interacción entre la deficiencia y la producción de barreras sociales. Con bases construidas desde décadas atrás por los activismos sociales y académicos, “es un faro en materia de políticas públicas que cuenta, asimismo, con la legitimidad que le otorga el hecho de haber sido confeccionada garantizando la participación de las personas con discapacidad durante todo el proceso de su elaboración” (Palacios, 2017, p.15).

Puesto que la participación de las personas en situación de discapacidad no está limitada por su condición sino por el entorno mismo, la accesibilidad se ha convertido en un desafío y una necesidad para contribuir a un mundo más justo e inclusivo. Su ratificación en 2008 mediante la Ley N°26378, expresa la finalidad de promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad y promover el respeto de su dignidad inherente. Y, en lo que respecta al ámbito comunicativo, el reconocimiento como sujetos de derecho a grupos históricamente excluidos, requirió de la modificación del marco normativo que rige las prácticas de comunicación audiovisual. La Ley N°26522, del año

2009, en su artículo 66, prevé la inclusión de herramientas de accesibilidad comunicacional, como el subtítulo para personas sordas, la audiodescripción y la interpretación en lengua de señas.

Empero, Carolina Ferrante (2015) advierte que los cambios en las leyes no generan automáticamente modificaciones en los hábitos de percepción ni en las prácticas hacia las minorías, lo cual refuerza la idea de que habitamos un presente heterogéneo en lo que a aproximación al fenómeno de la discapacidad respecta, en una suerte de superposición inclasificable, cual la define Agustina Palacios (2008) entre el modelo médico-rehabilitador y el modelo social. Y que debemos entender las experiencias en contexto con relevancia de las ideas que de ellas tienen quienes son sus protagonistas. Ideas que el CIPAC entiende preciso revisar y deconstruir del imaginario colectivo² -en este caso particular, la comunidad universitaria de la UNPA UACO-, como condición necesaria para la implementación (exitosa) de estrategias que identifiquen necesidades y propongan acciones que favorezcan la democratización de la información en un contexto educativo verdaderamente inclusivo.

Producir accesibilidad: la pandemia como posibilidad de innovación

Marina Heredia y Yanina Boria (2020) sostienen que la producción de accesibilidad debe llevarse a cabo desde una perspectiva de derechos y de manera situada, esto es, proveyendo una respuesta contextual a las barreras que se manifiestan en un ámbito particular. Al ser el objeto de intervención, al momento de producir dicha accesibilidad, tanto las barreras como las actitudes, interesa detenernos en el hecho de que dichos impedimentos “se configuran en situaciones específicas con personas particulares y contextos concretos con sus propias lógicas sociales, institucionales, políticas, económicas, locales, entre otras” (p. 2). Desde esta mirada contextual que las autoras nos invitan a sostener, las barreras estructurales están relacionadas con el desarrollo de acciones aisladas y sin articulación entre sí y por el desconocimiento de prácticas específicas que se llevan adelante en dicho ambi-

[2] El recorrido investigativo del CIPAC se sostiene en la contribución que Solsona *et al.* (2018) realizan a los debates sobre la discapacidad a partir de la teoría de los imaginarios sociales, entendidos como “matrices de sentido o esquemas de representación (...) a través de los cuales se configura, percibe, explica e interviene lo que se considera realidad” (Baeza, 2011, p. 32 en Solsona *et al.*, 2018, p. 6). Estos imaginarios contribuyen a conservar ciertas pautas y determinar lo plausible o aceptable dentro de una sociedad.

to. “Lo que refuerza la invisibilización y las dificultades para eliminar las barreras que dificultan la participación de estudiantes con discapacidad” (p. 3).

Este análisis situacional ha habilitado al CIPAC a avizorar los dispositivos que podrían/deberían ser implementados para trabajar la perspectiva de derechos en la Universidad en clave de discapacidad, entendida ésta, recordemos, como una categoría social y política, y con eje en la producción de accesibilidad. “Este planteo permite pensar en el trabajo integral (...) la producción de accesibilidad es un eje que atraviesa todos los recursos de una institución o ámbito” (Heredia y Boria, 2020, p. 4).

En este último sentido, y al atender al espacio de vacancia advertido en materia de formación docente en clave de accesibilidad, interesa compartir que desde el Ministerio de Educación se advierte que, si bien hace varias décadas que las y los docentes incorporan las TIC a su costumbre y rutina educativa, las herramientas y recursos cumplían otrora un papel complementario. “Muchos y muchas docentes encontraron en las nuevas tecnologías recursos valiosos para profundizar los contenidos curriculares, innovar en sus estrategias, resolver problemas de comunicación, entre otros aspectos”, reza Marés (2021, p. 6). Pero el hincapié se hace en el hecho de que el 2020 condujo a las y los profesionales de la educación a una nueva relación con la tecnología, en clave obligatoria, exclusiva y repentina.

Así, la llamada educación remota de emergencia “aceleró el uso de entornos virtuales en el campo educativo y la relación de docentes y estudiantes con las TIC para enseñar y aprender cambió para siempre” (p. 6). Un cambio por el que ya se bregaba en el Séptimo Simposio Internacional de Docencia Universitaria ‘Los docentes como agentes de cambio para la transformación social: desafíos y oportunidades’, en el que Zabalza (en UPNAjusco, 2019) hace un llamado de atención al hecho de que las universidades nunca antes como ahora fueron tan vulnerables a todo tipo de incidencias sociales, bajo la pregunta disparadora ‘¿Qué se espera de los docentes en este nuevo marco que la educación superior afronta?’; al partir de la ineludible realidad de que en la actualidad la formación docente encabeza la lista de las políticas educativas, dado que la excelencia de la educación superior, como bien denuncia Zabalza (en UPNAjusco, 2019), reposa sobre los hombros de un profesorado que, se advierte, urge no solo dominar sino hacer un uso pedagógico de las TIC. Un uso innovador que bien podría traducirse como aquel “estar preparados para ofrecer a sus estudiantes oportunidades de aprendizaje apoyadas en las TIC, para utilizarlas y saber cómo éstas pueden contribuir al apren-

dizaje de los alumnos” que reza en la declaración de la UNESCO (2008, p. 2) que Gómez (2017) cita para evidenciar, una vez más, la posición de responsabilidad en la que el cuerpo docente se inscribe.

Al entender la innovación como una acción transformadora desde una perspectiva situada y crítica, desde el CIPAC se evidenció necesario interpelar las configuraciones actuales de los espacios en los que se desempeña la tarea educativa a los fines de desnaturalizar las prácticas que refieren a los modos de comunicar del cuerpo docente y de vincularse con el conocimiento del estudiantado. En este orden de prioridades, su recorrido extensionista se esboza a partir del convencimiento de que la situación actual de la Universidad resulta un contexto favorable para lo innovador en las prácticas de enseñanza. Como advierte Elisa Lucarelli (2004), el colectivo docente universitario de estos tiempos líquidos y post pandémicos se encuentra atravesado por la crisis en la que la educación superior se inscribe, al deber hacer frente día a día a una situación paradójica: factor clave en el sostén de la excelencia universitaria desde el discurso de las políticas nacionales y, por tanto, sujeto de las acciones tendientes al mejoramiento de la calidad educativa del nivel superior, debe resolver, en su práctica cotidiana, la preocupación por construir estrategias adecuadas que afronten las nuevas demandas y problemáticas sociales sin que cuente con una formación específica para ello.

En efecto, se reconoce que el crecimiento acelerado de la demanda de educación, en especial desde el advenimiento de la democracia, la concurrencia a las aulas de población numerosa, heterogénea y diversa a la que tradicionalmente asistía (...) son algunos de los nuevos problemas que afectan al aula universitaria y que el docente debe considerar en la elaboración de sus propuestas de enseñanza (Lucarelli, 2004, p. 2).

En este último sentido, Henry Giroux (1997) refiere que todo cambio educativo representa, al mismo tiempo, una amenaza y un desafío para el cuerpo docente, puesto que las reformas educativas “muestran escasa confianza en la habilidad de los profesores (...) para ejercer el liderazgo intelectual y moral en favor de la juventud” (p. 171). Una advertencia que pone énfasis en la necesidad de reivindicar el papel que las y los docentes juegan en la formación del cuerpo estudiantil

en tanto ciudadanos críticos y activos, y el aporte que pueden realizar desde su experiencia al debate de las reformas que se perfilan.

Elaborar propuestas extensionistas orientadas a la interpelación propuesta, requiere partir del reconocimiento de una problemática desde una mirada situada y crítica, como se advirtiera inicialmente. “Los intelectuales transformativos necesitan desarrollar un discurso que conjugue el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad, de forma que los educadores sociales reconozcan que tienen la posibilidad de introducir algunos cambios” (Giroux, 1997, p. 178). Ello implica, indefectiblemente, pronunciarse contra las injusticias advertidas. Y nos conduce, entonces, al concepto de innovación en tanto propuesta que pone en tensión una práctica, al reconocer que requiere ser modificada y mejorada. Al decir de Miguel Ángel Zabalza (2006), es un proceso que plantea una mejora sobre lo establecido que alterna aquello que se encuentra naturalizado. En otras palabras, comprende un proceso de transformación que interpela la realidad educativa académica e institucional en pos de un cambio que se entiende mandatario.

A propósito de las nuevas prácticas en clave inclusiva y trama territorial por las que se brega, es menester señalar las experiencias innovadoras surgidas al interior del CIPAC, producto del contexto pandémico en el que el mundo entero se vio subsumido y que vino a profundizar las desigualdades subyacentes en una sociedad que ya antes de la existencia del COVID-19 se presentaba para unos pocos. Fue así que, en el marco de la comprensión de la accesibilidad como un concepto multidimensional (Sasaki, 2005), en el transcurso de 2021 pandémico, y luego de una exitosa experiencia extensionista en la elaboración de productos multimediales accesibles para el público en general en materia de información y prevención relacionada con el COVID-19, se resolvió avanzar en la democratización de la información y el conocimiento para el estudiantado en situación de discapacidad. Gracias a una convocatoria especial desde la Secretaría de Extensión Universitaria de la UACO, el equipo presentó un proyecto en consonancia con los principales lineamientos que desde la UNPA se propulsaron en aquel entonces, gracias, paradójicamente, al contexto de cambios y crisis inusitada que azotó todos los campos de acción humana y, en particular, a la educación.

Porque, en el mismo año en el que el CIPAC se conformó, la pandemia vino a poner la accesibilidad comunicacional en agenda de la manera más cruda. Y el acceso a la información se volvió no solo un derecho, sino que vital para la supervivencia de la población entera. Razón por la cual, los contenidos multimediales

que en ese entonces se elaboraron, tuvieron al colectivo de personas con discapacidad como principales destinatarios al haber sido ‘doblemente marginados’, cual denunciaban desde sus agrupaciones sociales bajo prácticas comunicativas excluyentes. Una vez que lo que al interior del equipo se dio en llamar ‘giro en las prácticas’ (Heredia y Boria, 2020) en lo que al diseño, la generación y la difusión de contenidos audiovisuales respecta, y la urgencia se convirtió en lineamientos institucionales, se presentó el Proyecto de Extensión Especial COVID-19 “Comunicación Multimedial Accesible: Compartiendo pantalla en clave de discapacidad”, bajo la Línea Prioritaria de Trabajo: Diseño de recursos audiovisuales y gráficos complementarios para la educación en entornos mediados por tecnología.

El objetivo fue facilitar el acceso a la información en pos de garantizar el derecho a la educación de la población destinataria de los productos audiovisuales, en el marco de los lineamientos anteriormente mencionados. En este sentido, la elaboración del material comunicacional estuvo a cargo de estudiantes y graduados de la Licenciatura en Comunicación Audiovisual que se dicta en la UNPA UACO, en articulación con la Dirección del Programa de Educación a Distancia de la misma sede, en un proceso que se entiende en extensión universitaria como construcción de la demanda. Se propendió así una reflexión respecto de la potencialidad de las tecnologías infocomunicacionales en lo que a la información accesible respecta, a la vez que un llamado de atención en cuanto a las acciones en clave de inclusión que urgen ser adoptadas.

Cabe señalar, en este punto, que el CIPAC lleva adelante su labor bajo el convencimiento de que, de esta manera, se habilita un dispositivo que propicia la real articulación e integración de la extensión con las tareas de docencia e investigación, puesto que el objetivo primario de los proyectos esbozados es que se vinculen saberes disciplinares con problemas y necesidades de la realidad (Tommasino, 2010) y que, tanto docentes como estudiantes, estrechen lazos indisolubles con la realidad social. Esta intervención temprana de las y los estudiantes en el campo que hace a su ámbito de aprendizaje, abona al desarrollo del pensamiento crítico, el uso de la incerteza como herramienta para crear el conflicto cognitivo y el encuentro temprano con las zonas de indeterminación de las acciones profesionales (Litwin, 2006; del Alba, 1993). De esta manera, tanto la posibilidad de ejercitar habilidades específicas de la carrera de grado en la que se encuentra inscripto el estudiantado de la UNPA UACO, como la de interpretar las necesidades de las comunidades donde se forman, constituyen una garantía de compromiso social universitario y parte central de la formación del sujeto en tanto ciudadano.

El rol de intelectual transformativo

La urgencia por transformar la realidad observada inscribe al colectivo de docentes investigadores de la UNPA UACO pertenecientes al CIPAC en el rol de sujetos protagonistas de las orientaciones y perspectivas político-pedagógicas y teórico metodológicas desde las que cobran vida sus prácticas educativas. Condición *sine qua non* para que la pedagogía y la didáctica de la educación superior respondan en clave creativa y dinámica a la multiplicidad de desafíos a los que se enfrenta nuestro sistema educativo en la actualidad. Así, y solo así, cabe lugar para proyectos innovadores como los que surgen al interior del equipo de trabajo, plegados a la idea de reconstrucción crítica de la experiencia (Edelstein, 2016), y que bregan por la revisión de aquellos supuestos de los que hoy intentamos distanciarnos, y optan, en cambio, por perspectivas político-pedagógicas de índole democráticas y cuyo horizonte abraza la justicia educativa y social. En este último sentido, interesa hacer hincapié en las palabras de Giroux (1997) respecto de que un docente que ansía estudiantes activos y críticos debe, en primer lugar, convertirse en intelectual transformativo ella o él mismo, a los fines de “conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico” (p. 177).

La Extensión Universitaria, en este orden de prioridades, no solo rompe con el paradigma de la transferencia bancaria de conocimientos (Freire, 1973, 1975, 2008), sino que propicia un diálogo permanente en la construcción de acciones y políticas que responde a los intereses de la comunidad educativa en situación de discapacidad que aquí se han manifestado: la accesibilidad académica. Inscribe, a su vez, a las y los docentes de la UACO en el reclamo por el establecimiento de nuevos órdenes sociales gracias a la posibilidad de avizorar un imaginario diferente de sociedad: uno contrahegemónico (Rincón y Millán, 2015). Un abordaje del territorio que, tanto estudiantes de las carreras de Profesorado en Ciencias de la Educación y Licenciatura en Comunicación Audiovisual como docentes investigadores del CIPAC, hacen en clave de comunicación accesible, sin la escisión de teoría-práctica que desde la Extensión Crítica (Tommasino *et al.*, 2006) se busca abolir, mejorando y fortaleciendo la continua vinculación entre universidad y sociedad, máxime en tiempos como los acaecidos producto de la pandemia por COVID-19, que han puesto de relevancia las problemáticas sociales que urge atender en nuestro territorio.

Consideraciones finales

Si de territorio hablamos, es necesario definir el sentido que a dicho término le otorga Favio Erreguerena (2020), en tanto espacio social y culturalmente producido que expresa relaciones de poder. De acuerdo con el autor, desde el CIPAC se invita, entonces, a ‘repolitizar’ el territorio, a fin de reducir los riesgos de pensar y transitar los mismos como espacios uniformes y homogéneos que alojan actores sin agencia y despolitizan las relaciones sociales allí presentes. Todo ello nos permitirá mejorar nuestras herramientas para reflexionar sobre nuestras prácticas y avanzar en los procesos de democratización del conocimiento, que aporten a la construcción de una sociedad más justa y a una universidad pública incluyente, involucrada en la resolución de problemas sociales relevantes.

La problemática emergente nos obliga, indefectiblemente, a adoptar una mirada crítica y cuestionar por qué todavía los derechos humanos resultan periféricos si desde el discurso proclamamos su centralidad. ¿Será acaso necesario pronunciarse a favor de una nueva cultura institucional que ponga en práctica la efectivización de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad a partir de proyectos extensionistas críticos como los que lleva adelante el CIPAC? Así y solo así, conceptos como derechos, inclusión y accesibilidad se convertirán en pilares y ejes rectores de toda política institucional en materia de discapacidad. Porque no hay igualdad en la discapacidad, sino que esta viene de la mano de la garantía de derechos. Porque el colectivo es grande y heterogéneo, y la accesibilidad no es más que la garantía de una vida en pleno uso y goce de sus derechos. Derecho, en este caso, al acceso a la información y, consecuentemente, a la educación. Y solo a partir de la garantía de los derechos humanos, podremos hablar de una universidad democrática, inscripta, a su vez, en una sociedad más justa e igualitaria. Porque como reza Humberto Tommasino *et al.* (2006),

No se puede conformar un sistema o un programa de trabajo que tenga una perspectiva de liberación sin conocer la percepción de la realidad de la población con la cual se interactúa. Incurrir en ese error implica, para Freire, invasión cultural y no se puede comenzar un proyecto de educación liberadora con procedimientos de educación opresora. (p. 126)

¿Acaso es posible construir conocimiento y propiciar prácticas para una persona con quien nunca se ha establecido diálogo? ¿No asoma allí el tan temido sesgo medicalizante que tanto gusta de taxonomizar, categorizar y estereotipar aquello que no admite miradas simplificadas? Aquello ya cuestionado por María Alfonsina Angelino (2020).

Una universidad cuya estructura académica se erige sobre la cátedra unipersonal vitalicia y dominada por los sectores oligárquicos de la sociedad, como otrora supo conformarse, carece totalmente de proyección social, encerrada tras altivas paredes de pedantería que la divorcian del pueblo. Una universidad que, en cambio, opte por abrazar el paradigma crítico aquí presentado, contribuirá en propender una producción del conocimiento que abandone la tradición académica en un acto revolucionario de adhesión al giro decolonial que permea en la actualidad en las políticas curriculares de nivel superior que ordenan la generalidad de decisiones (Sacristán, 1998). La Extensión Crítica será su estrategia. La emancipación, la meta. Y la praxis docente, en tanto mediación curricular, la clave para “desmontar las trampas conceptuales del neoliberalismo”, cual pide Jurjo Torres Santomé (2011) y “sacar a la luz al debate público y democrático el currículum oculto que vehiculizan en sus filosofías y propuestas educativas”.

La participación democrática de nuestras y nuestros estudiantes es vital y, para ello, urge proveerlos de los recursos conceptuales y estrategias metodológicas y actitudinales para, desde marcos de aquella ‘justicia curricular’ sobre la que discurre el autor, analizar la colonialidad de la que impera huir. Un ideal de empoderamiento que urge ser revisitado por docentes militantes, que revistan compromiso por la formación integral de sus estudiantes, que se aventuren a hacer entrar la extensión a su currículum y sacar a sus estudiantes del aula. Porque el primer paso para abreviar en el paradigma del diálogo de saberes (Tomassino, 2010) es recuperar el saber del otro. Porque hay que entender el territorio para poder luego transformarlo. Porque urge poner en tensión los saberes áulicos con los que emergen del contacto con ese otro. Con la realidad doliente y sufriente. Porque la educación será emancipadora o no será.

Referencias bibliográficas

Agencia Nacional de Discapacidad (ANDIS). (2021). *Derechos de las Mujeres y Personas LGBTI+ con discapacidad*. [Formación en línea]. Secretaría de Innovación Pública.

- Ministerio de las Mujeres, Género y Diversidad de la República Argentina.
- Andrade, L. y Bedacarratx, V. (2014). *Institucionalización, consolidación y transformaciones en el acceso a la Educación Superior en regiones periféricas. El caso de las tres universidades nacionales de más reciente creación en la Patagonia Argentina*. En Bienales del IV Encuentro de Investigadores de la Patagonia Austral, Río Gallegos.
- Angelino, A. (2020) en Discapacidad UNLP (2020). *Investigar con otros. Diálogos de saberes en Discapacidad*. Youtube. <https://youtu.be/SJF9kcWwI7c>
- Araujo, S. (2017). Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (27), 35-61. <https://www.redalyc.org/journal/3845/384551991002/html/>
- Bauman, Z. y Hermida Lazcano, P. (2007). *Vidas desperdiciadas: La modernidad y sus parias*. Paidós.
- Bedacarratx, V. (2020). Institucionalización de la Educación Superior en regiones periféricas. Indagación sobre el caso de la formación docente universitaria en la Patagonia santacruceña. *Revista Debates Pedagógicos, Nueva Época*. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Tucumán.
- Brogna, P. (2012). *Condición de adulto con discapacidad intelectual. Posición social y simbólica de "otro"*. [Tesis de doctorado en Ciencias Políticas y Sociales]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Campbell, F. (2001). Inciting Legal Fictions: Disability's Date with Ontology and the Ableist Body of the Law. *Griffith Law Review*, 10, 42-62. <https://research-repository.griffith.edu.au/handle/10072/3714>
- Catino, M. y Juarrós, F. (2011). *Debates y dilemas sobre el ingreso a la Universidad pública en Argentina. Argumentos y reflexiones en perspectiva latinoamericana* en Democratización de la universidad. Investigaciones y experiencias sobre el acceso y la permanencia de estudiantes. EDUCO. Neuquén.
- Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). (2011). *Discapacidad y Derechos Humanos. Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas. Profundización y avances en su implementación*. <https://rid.cin.edu.ar/documentos/Programa-Accesibilidad-Horco-Molle-CIN.pdf>
- Cuenca Gómez, P. (2011). *Derechos humanos y modelos de tratamiento de la discapacidad*. Instituto de Derechos Humanos. Bartolomé de las Casas. Departamento de Derecho Internacional Público, Derecho Eclesiástico y Filosofía del Derecho. Universidad Carlos III de Madrid. https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/19335/derechos_cuenca_PTD_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- del Alba, A. (1993). El imperativo ambiental. *Perspectivas Docentes*, (11). Universidad de Juárez Autónoma.
- Díaz Cintas, J. (2006). *Las competencias profesionales del subtitulador y audiodescriptor*. Technical Report. University College London.
- Edelstein, G. (2016). *La profesionalización de la enseñanza en las universidades. Un desafío del presente con mirada hacia el futuro*. Ponencia en Universidad Nacional De Cuyo (UNCUYO), Facultad de Ciencias Médicas, Diplomatura en Educación para Profesionales de la Salud.

- Erreguerena, F. (2020). Repolitizar los territorios. Reflexiones sobre los conceptos de territorio y poder en la extensión universitaria. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 10(13). <https://doi.org/10.14409/extension.2020.13.Jul-Dic.e0012>
- Ezcurra, A. M. (2011). Igualdad en la educación superior. Un desafío mundial. *Cuestiones de sociología*, (8).
- Ferrante, C. (2015). Política de los cuerpos, discapacidad y capitalismo. La vigencia de la tragedia médica personal. *Revista Inclusiones. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 33-53.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o Comunicación?* Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales transformativos en *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós. <https://otrasvoCESeneducacion.org/wp-content/uploads/2017/10/Los-Profesores-como-Intelectuales.pdf>
- Gómez, A. (2017). La importancia del guion instruccional en el diseño de ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Academia y Virtualidad*, 10(2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6070497>
- Heredia, M y Boria, Y. (2020). *La discapacidad como categoría social y política*. UBA, Sholem y Facultad de Filosofía y Letras.
- Ley 26378 de 2008. Apruébase la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>
- Ley 26522 2009. Regúlanse los Servicios de Comunicación Audiovisual en todo el ámbito territorial de la República Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/155000-159999/158649/norma.htm>
- Litwin, E. (2006). El currículo universitario: perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), 25-31.
- Lucarelli, E. (2004). *La innovación en la enseñanza ¿camino posibles hacia la transformación de la enseñanza en la universidad?* Ponencia presentada en la 3ª Jornadas de Innovación Pedagógica. Aula Universitaria. Universidad Nacional del Sur.
- Maldonado, J. A. V. (2013). El modelo social de la Discapacidad: una cuestión de derechos Humanos. *Revista de Derechos*, (12), 817-833.
- Marés, L. (2021). *Escenarios combinados para enseñar y aprender: escuelas, hogares y pantallas*. Educ.ar. <https://www.educ.ar/recursos/155488/escenarios-combinados-para-ensenar-y-aprender-escuelas-hogar>
- Míguez, M. N., Ferrante, C. y Bustos García, B. A. (2017). Luchas por el reconocimiento y discapacidad. *Onteiken. Boletín N° 23*, 1-9.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid. 38-60. <http://www.cermi.es/esES/ColeccionesCermi/Cermi.es/Lists/Coleccion/Attachments/64/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>
- Palacios, A. (2017). El modelo social de discapacidad y su concepción como cues-

- ción de derechos humanos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(1), 14-18. DOI: <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.2190>
- Rincón, O. y Millán, K. (2015). El asunto decolonial: conceptos y debates. *Perspectivas. Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*, (5), 75-95.
- Rosato, A. y Angelino, A. (2009). El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, (39).
- Sasaki, R. (2005). Accesibilidad, ayudas técnicas y diseño universal. En C. Werneck. *Manual sobre Desarrollo Inclusivo para los Medios y Profesionales de la Comunicación*. WVA Ed. Escola de Gente. Comunicação em Inclusão para el Banco Mundial.
- Sacristán, G. (1998). *El curriculum. Una reflexión sobre la práctica*. Editorial Morata.
- Solsona Cisternas, D., Verdugo, W., Villa, N., Riquelme, V. y Vera, P. (2018). Imaginarios sociales sobre la discapacidad en la región de Magallanes, Chile: De sutiles semánticas a prácticas instituidas. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 12(2). <https://intersticios.es/article/view/18433/12045>
- Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2011). Políticas universitarias en Argentina: entre los legados modernizadores y la búsqueda de una nueva agenda. *Revista Innovación Educativa*, 11(57), 21-30.
- Stein, M. A. (2007). *Disability Human Rights. California Law Review*. 95(1), 75-121.
- Toboso, M y Guzmán, F. (2010). *Diversidad funcional: hacia la deconstrucción del cuerpo funcionalmente normativo*. Trabajo presentado en el I Congreso Internacional de Cultura y Género de 2010, Universidad Miguel Hernández de Elche.
- Toboso Martín, M. (2017). Capacitismo. En R. Lucas Platero, María Rosón y Esther Ortega (Eds.). *Barbarismos queer y otras esdrújulas*. 73-81.
- Tommasino, H., Gonzalez Marquez, M. N., Guedes, E. y Prieto, M. (2006). Extensión crítica: Los aportes de Paulo Freire. En H. Tommasino y P. Hegedus. *Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural*. Departamento de Publicaciones de la Facultad de Agronomía, Universidad de la República Oriental del Uruguay. <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/234>
- Tommasino, H. (2010). *La Extensión en la Renovación de la Enseñanza: espacios de formación integral*. Hacia la reforma Universitaria. Universidad de la República Uruguay.
- Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Ediciones Morata.
- UPNAjusco (2019). Ser profesor universitario/a en el S. XXI. Miguel Ángel Zabalza Berraza. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=C1WHjH_lo6E
- Zabalza, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Narcea.

Cita sugerida: Ksybal, N. (2023). Producir accesibilidad comunicacional desde una perspectiva social y en trama territorial. *Investiga+*, 6(6), 51-67. <https://revistas.upc.edu.ar/investiga-mas/issue/view/6>

Geografía de la Discapacidad, aportes geográficos a los estudios sobre discapacidad

Geography of Disability, Geographical Contributions to Disability Studies

Héctor Bazán*

Resumen: A lo largo de la evolución del pensamiento geográfico se observan diferentes modelos teóricos empleados para analizar conceptos y fenómenos geográficos, como así también diversos objetos y sujetos de estudio. Algunos de estos enfoques se consolidaron a lo largo del tiempo y disponen de un reconocimiento por parte de la comunidad científica; otros, por el contrario, no siempre se corresponden con los grandes temas tradicionalmente estudiados por la academia, al ser poco conocidos por el público en general.

En este sentido, la Geografía de la Discapacidad, surgida como subcampo dentro de la geografía humana, analiza la relación entre la discapacidad y el espacio y, en la actualidad, involucra una variedad de áreas temáticas y enfoques teóricos. Aunque la discapacidad es abordada por la Geografía desde la década de 1930, adquiere mayor cuerpo académico en la década de 1970, como estudios derivados de las geografías de la salud y del comportamiento.

En el siguiente texto se establecerán conexiones entre la Geografía y la discapacidad con el conocimiento del recorrido histórico de la Geografía de la Discapacidad (origen, enfoques), como así también, la discusión de algunos trabajos realizados bajo este subcampo de la geografía humana.

Palabras clave: Geografía de la Discapacidad, discapacidad, análisis espacial.

Abstract: Throughout the evolution of geographical thought, different theoretical models are used to analyze concepts and geographical phenomena, as well as various objects and subjects of study. Some of these approaches were consolidated over time and have a recognition by the scientific community; others, on the contrary, do not always correspond to the great themes traditionally studied by the academy, being little known by the general public.

In this sense, the Geography of disability, emerged as a subfield within human geography, analyzes the relationship between disability and space, and currently involves a variety of thematic areas and theoretical approaches. Although disability has been addressed by geography since the 1930s, it acquired a larger academic body in the 1970s as studies derived from the geography of health and behavior.

Recibido:
26/06/2023
Aceptado:
17/09/2023



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

* Doctor en Geografía (Universidad de Valladolid). España.
Docente (Universidad Provincial de Córdoba). Argentina.
hectorbazan@upc.edu.ar

The following text will establish connections between Geography and disability, with knowledge of the historical route of the Geography of disability (origin, approaches), as well as the discussion of some works carried out under this subfield of human geography.

Keywords: Geography of Disability, Disability, Spatial Analytics.

Introducción

La evolución de los estudios geográficos sobre la discapacidad refleja tanto la concepción de la discapacidad como los cambios epistemológicos dentro de la disciplina. Por ejemplo, los estudios iniciales de la 'Geografía Humana' consideraron a los seres humanos como homogéneos, para luego separarlos en grupos de estudio según modos de vida o de comportamiento. Posteriormente, se interesó por minorías o subpoblaciones, como las mujeres, infantes, adultos mayores, homosexuales o personas con discapacidad, quienes pueden ser afectadas por características físicas y sociales de su entorno que, muchas veces, limitan el ejercicio de su ciudadanía de pleno derecho (Olivera Poll, 2006, p. 527).

Origen y desarrollo de la Geografía de la Discapacidad

Las primeras investigaciones en geografía conceptualizaban a la discapacidad desde una 'perspectiva médica o rehabilitadora' (Figura 1) y, a menudo, se basaban en un modelo médico que se centraba en el diagnóstico y el cuerpo afectado (Worth, 2008, p. 307) los que, al partir de principios de Ecología Humana, analizaron la relación entre enfermedad y medio, como así también, la distribución espacial de las personas con discapacidad (Olivera Poll, 2006, p. 531). Hasta entonces, un 'paradigma positivista' dominaba gran parte del estudio de la geografía y la discapacidad (Imrie y Edwards, 2007, p. 625).

Dentro de este enfoque, a principios de los años noventa, otros geógrafos se dedicaron a la 'Geografía de los daños sensoriales', especialmente deficiencias de visión, como los estudios sobre las habilidades espaciales de los ciegos y sobre el empleo de cartografía táctil, Sistemas de Información Geográfica (SIG) y Sistemas de Posicionamiento Global (GPS, por sus siglas en inglés) como herramientas geográficas de navegación que ayudan a personas con visión o movilidad reducidas (Olivera Poll, 2006, p. 531). Por ejemplo, Golledge (1993) expuso la re-

lación entre espacio y discapacidad a través de estudios sobre el desplazamiento espacial de personas ciegas:

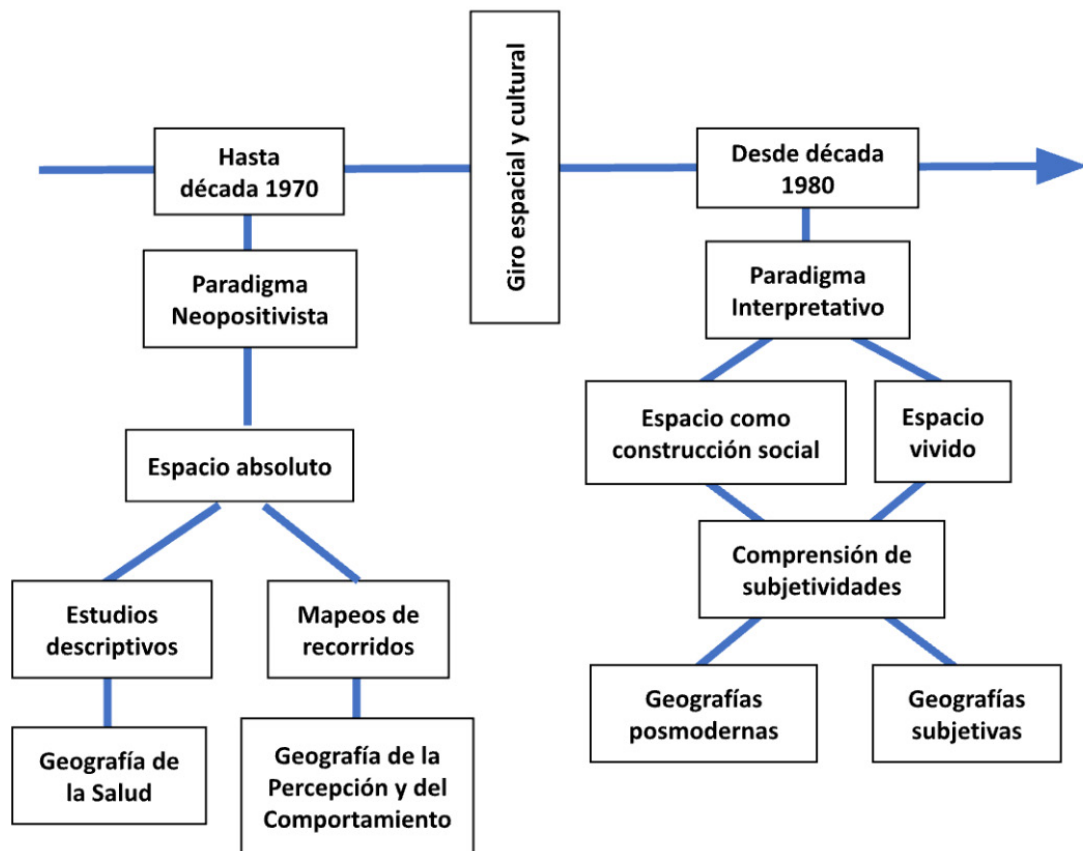
Para las personas ciegas y con problemas de visión, la resolución de problemas espaciales puede verse restringida por la capacidad de realizar geometría mental y trigonometría. Por ejemplo, para muchos miembros de este subgrupo, tomar un atajo es un tipo de actividad arriesgada e irregular, porque el espacio a través del cual se tendría que tomar el atajo puede ser *terra incognita* (Blades, 1989). Como tal, no existe conocimiento de posibles obstáculos o barreras y, si bien puede existir la capacidad de usar la geometría mental o la trigonometría para calcular un atajo, es posible que nunca se use debido al grado de incertidumbre asociado con tomar esa ruta. A medida que se aumenta el número de segmentos de ruta, segmentos de giro o se agregan curvas suaves e intersecciones no ortogonales, la capacidad de las personas ciegas o con problemas de visión para comprender una ruta y reproducir o volver sobre su estructura o patrón tiende a disminuir (Blades y Spencer, 1988; Dodds y Davis, 1989; Dodds *et al.*, 1983). En muchos casos, el conocimiento del mundo está restringido a rutas conocidas e, incluso, la relación básica entre rutas en un espacio dado puede ser relativamente desconocida. Por lo tanto, evaluar el comportamiento en términos estándar para dicha población puede ser bastante impreciso (Golledge, 1993, pp. 68-69).

Estos estudios pioneros contribuyeron a los cambios posteriores en la forma de tratar a la discapacidad, no solo desde la perspectiva de las condiciones individuales (disfunción) de una persona determinada, sino también en el contexto más amplio de los factores ambientales, que restringen la participación plena en la vida de la sociedad (Zajadacz, 2015, p. 22).

Desde la década de 1970, el surgimiento del ‘modelo social’ de discapacidad proporcionó el cambio conceptual para una nueva generación de geógrafos en la discapacidad al considerarla como un fenómeno socio-espacial (Figura 1). El modelo social separó, tanto ontológica como políticamente, la experiencia social opresiva de la discapacidad de las limitaciones (y capacidades) funcionales únicas que la discapacidad puede plantear para las personas (Hall y Wilton, 2017, p. 727).

Figura 1

Enfoques teóricos dentro de la Geografía de la Discapacidad



Fuente: *Elaboración personal.*

Al considerar que el espacio es una dimensión intrínseca de la vida social y la forma en que las sociedades se organizan en el espacio se corresponde con un determinado orden social y ciertas relaciones de poder (Lefebvre 2009, Haesbaert, 2014), varios trabajos exploraron esta aseveración desde perspectivas estructuralistas, y prestan atención a las configuraciones espaciales asociadas a distintos modos de producción. Sin embargo, también se ha prestado atención a cómo

otras dimensiones, tales como la colonialidad, el género, la raza o la orientación sexual, organizan el espacio en general (Massey, 2013, Zaragocín, 2020). Por lo tanto, la Geografía de la Discapacidad se inserta en estas discusiones y muestra cómo los espacios reproducen lógicas capacitistas, entendiendo ‘capacitismo’ como el conjunto de ideas y acciones que privilegia a las personas sin discapacidad por sobre las personas con discapacidad (Chouinard, 1997) (Fernández Romero, 2021, p. 3).

Desde este momento, los geógrafos analizan cómo los entornos sociopolíticos y construidos producían discapacidad. Desde estas perspectivas, la Geografía de la Discapacidad se focaliza en los procesos sociales, políticos y culturales que producen espacios excluyentes o discapacitantes, en vez de limitarse a una postura meramente técnica que considera el entorno físico como un factor determinante y autoexplicativo (Imrie y Edwards, 2007). Por ejemplo, Gleeson (1997), desde una ‘Geografía Radical’ como enfoque, examinó la manera en que las esferas superpuestas de las relaciones sociales generaban entornos que excluían a las personas con discapacidad.

Los ideales complementarios de plenos derechos de ciudadanía e independencia social requerirían la integración de las personas con discapacidad tanto en los principales escenarios políticos como en las principales esferas económicas (especialmente, los mercados laborales). El ‘entorno favorable’ puede variar en escala desde el nivel de una esfera de política local que empodere a personas con discapacidad para satisfacer necesidades específicas (por ejemplo, alojamiento, educación, trabajo) hasta el de una sociedad entera que ha dejado de oprimir y excluir a las personas sobre la base de cualquier diferencia social. Si se generalizara al nivel de la sociedad en su conjunto, el entorno propicio devolvería a las personas con discapacidad las necesidades materiales y la voz política que a muchos se les niega actualmente (Gleeson, 1997, p. 208).

Algunas de las últimas investigaciones se dedican más a la Geografía de la Discapacidad desde enfoques interpretativos y desde la ‘Geografía Social y Cultural’, al entender la discapacidad como una construcción social y, el espacio construido (edificios y vías públicas), como espacios de marginación hacia las personas con discapacidad (Olivera, 2006, pp. 531-532). Por ejemplo, Imrie, en Wong y Beljaars (2023), analizó en el Reino Unido los efectos incapacitantes de los entornos construidos ya que obstruyen la movilidad y la participación social de los peatones con discapacidad visual.

En la actualidad, en el interior de la Geografía de la Discapacidad coexisten puntos de vista teóricos y metodológicos opuestos. Por ejemplo, el debate entre Reginald Golledge (1993, 1995, 1996), por un lado, y sus oponentes Ruth Butler (1994), Brendan Gleeson (1996), Rob Imrie (1996) y Hester Parr (1997), por el otro, se centró en ‘concepciones de discapacidad, comprensiones de espacio, ideología y metodología’. Esencialmente, Golledge abogó por el desarrollo de una geografía de y para las personas con discapacidad que conceptualice la discapacidad como ‘una función de la deficiencia’ y realice estudios de (sujetos de investigación) y en nombre de las personas con discapacidad (beneficiarios de la investigación). Dentro de su posición, la investigación geográfica se planteó como una búsqueda científica objetiva, donde el espacio se concebía como una entidad absoluta con una geometría euclidiana fija. Por su parte, sus detractores cuestionaron la base de tal geografía y, en cambio, abogaron por la búsqueda de una geografía con las personas con discapacidad que la conceptualizara como una función de ‘construcción social’. Dentro de su posición, la investigación geográfica se planteó como un esfuerzo político y ético situado y el espacio se concibió como una producción social (Kitchin, 2001, p. 62).

Para Wong y Beljaars (2023), Gleeson e Imrie criticaron la visión de Golledge sobre la dirección de la investigación sobre discapacidad, principalmente, por sus conceptualizaciones reduccionistas de la discapacidad y por su exclusión de una perspectiva construccionista social. Golledge, un geógrafo conductista positivista, desafió las críticas dirigidas contra él porque era ciego, ya que Gleeson e Imrie no tenían discapacidades (Golledge, 1996). “Desde su elevada posición de capacitismo, Imrie (a quien creo que es muy capaz) me acusa de denigrar al mismo grupo al que pertenezco y trato de representar”.

Una parte en evolución de la subdisciplina es metodológica y se ha centrado en el desarrollo de ‘métodos de investigación’. Hall y Kearns (2001, p. 243), por ejem-

plo, comentan que los métodos de investigación ‘tradicionales’, como los cuestionarios y las entrevistas, “pueden no representar la vida geográfica de las personas con discapacidad intelectual”. De manera similar, un trabajo de Kitchin (2000) acerca de las opiniones de las personas con discapacidad sobre la investigación social muestra que, a la mayoría, no le gusta el uso de métodos que no captan las complejidades de la discapacidad (Imrie y Edwards, 2007, p. 631).

Muchas veces, las investigaciones que operan desde cada paradigma, producen conocimientos que rara vez están en conversación entre sí (Dorn *et al.*, 2010). Un gran desafío es encontrar un terreno común y posibilidades productivas entre las dos tradiciones de investigación dominantes y competidoras (Wong y Beljaars, 2023).

Discapacidad y otras conexiones geográficas

Además de las investigaciones iniciales realizadas desde la ‘Geografía de la Salud’ o desde la ‘Geografía de la Percepción’, con el correr de los años varios trabajos sobre discapacidad se abordaron desde otras ramas o perspectivas geográficas. Por ejemplo, Jampel y Bebbington (2018, p. 3) mencionan trabajos que relacionan la discapacidad y la ‘Geografía del Desarrollo’, subcampo de la ‘Geografía Política’ que se ocupa del análisis y explicación de las desigualdades socioeconómicas y espaciales de nuestro planeta (González Ortiz, 2000, p. 115):

- La investigación de Bezzina (2017) sobre las personas con discapacidad en Burkina Faso sostiene que las visiones contemporáneas de la discapacidad, como el estado de no ser apto para trabajar, tienen su origen en el ‘modelo de producción y exportación durante el régimen colonial’. Los participantes del estudio enfatizaron el acceso al trabajo y los ingresos como más importantes para ellos que el enfoque en los derechos humanos y civiles que caracterizan las intervenciones de las instituciones de desarrollo;
- Gartrell (2010) descubrió que las personas con discapacidad en Camboya tenían dificultades para encontrar trabajo debido al estigma social, la infraestructura de las zonas rurales y la inaccesibilidad de nuevas formas de empleo en los sectores industrial y manufacturero;
- Chouinard (2014), en su estudio en Guyana, detalla cómo la continuidad de las relaciones coloniales tiene impacto a la discapacidad. Por ejemplo, el país

tiene recursos limitados para financiar servicios debido al subdesarrollo y pierde profesionales de la salud capacitados y voluntarios de rehabilitación.

Por otra parte, Edwards y Maxwell (2023) presentan un estudio cualitativo de dos años (2017-2019) que explora el impacto de la inseguridad en la vida cotidiana de las personas con discapacidad en Irlanda, conectando la Geografía de la Discapacidad y la Geografía del Miedo. El estudio tiene como objetivo conocer cómo las personas con discapacidad construyen y experimentan inseguridad en el contexto de hostilidad y acoso en diferentes tipos de espacios: un área rural, una ciudad grande con un interior rural y un área central de una gran ciudad. Para capturar una variedad de experiencias, se buscó una muestra intencional de personas con discapacidades de movilidad, visuales y auditivas, y discapacidad intelectual (DI). En total, 54 personas con discapacidad participaron en el estudio, 30 fueron entrevistadas de manera individual y 24 participaron en grupos focales.

Edwards y Maxwell (2023, p. 170) refieren que, dentro de los relatos de las personas con discapacidad, se observan prácticas y discursos de marginación socioespacial que se hacen evidentes en los encuentros sociales cotidianos y la navegación por el espacio. Las 'narrativas de movilidad y movimiento' de las personas con discapacidad, a menudo se describían como 'forzadas, tensas o restringidas'. Los participantes describieron salir solo con un propósito específico, con una ruta o evento planeado; como una respuesta a la 'autoconciencia negativa' generada por la mirada incapacitante de otros en el espacio público, a menudo realizaban prácticas corporales que buscaban ocultar o normalizar su deficiencia.

Al analizar los espacios transitados por las personas con discapacidad en este estudio, muchos participantes expresaron su 'miedo a los espacios desiertos y la ausencia de personas en el espacio público', mientras que otros describieron el hogar como un espacio de incomodidad y miedo por razones que incluyen problemas domésticos, violencia, viviendas inaccesibles o la amenaza de intrusos. Sin embargo, para avanzar en la comprensión de las espacialidades de seguridad/inseguridad, los autores agregan que se debe observar las relaciones socioespaciales situadas que generan lugares y espacios particulares que se sienten como seguros o inseguros.

Desde la Geografía de Género, Chouniard (2010) explora las experiencias de 80 mujeres con discapacidad en la asistencia laboral del Gobierno en Canadá. Aunque, como se indica en el informe, los resultados deben interpretarse con cau-

tela, los hallazgos sugieren no solo que las mujeres con discapacidades siguen enfrentándose a graves obstáculos para acceder al empleo, sino también que la asistencia gubernamental para el empleo suele ser inadecuada y/o inapropiada para sus necesidades. Para este trabajo, se solicitó a las encuestadas que proporcionaran información sobre sí mismas, como la discapacidad o enfermedad que tenían, el tiempo que la habían tenido, la provincia en la que vivían y el nivel de escolaridad que habían completado. Luego se les pidió que comentaran sobre su historial laboral, incluido el estado laboral actual, si habían tenido o no trabajos en el pasado, cuáles eran estos trabajos, cuánto tiempo duraron, si los salarios proporcionaron o no un ingreso adecuado, si tenían o no experimentado barreras para el empleo y, de ser así, cuáles habían sido las más importantes. También se preguntó si los empleadores habían estado dispuestos a adaptarse a las necesidades laborales relacionadas con la discapacidad.

Las mujeres que respondieron a la encuesta experimentaron una amplia gama de barreras para encontrar y mantener un trabajo, lo que señala la necesidad de tipos de asistencia laboral orientados a ayudarlas a superar dichas barreras. Los obstáculos citados con más frecuencia fueron las actitudes negativas de los empleadores (por ejemplo, puntos de vista de que las mujeres con discapacidad eran trabajadoras menos productivas) y la falta o insuficiencia de adaptaciones en el lugar de trabajo (p. 152). Quizás, lo más importante es que los resultados informados en este estudio apuntan a la necesidad de consultar más de cerca a las mujeres con discapacidad acerca de si las formas existentes de asistencia laboral satisfacen o no sus necesidades, y si no, cómo podrían mejorarse, y sobre los tipos de asistencia gubernamental que les gustaría ver en el futuro.

Con el objetivo general de determinar las características del espacio vivido de las subjetividades sordas en el espacio urbano de la ciudad de Bogotá, Triana Ordoñez (2017) recupera aportes de la Geografía Humanística en los que se abordan las categorías de lugar, topofilia y vida cotidiana, para reconocer cuáles son los lugares por los cuales existe un sentido de pertenencia, apropiación, disposicionalidad y un sentido de habitar en los diferentes espacios seleccionados. Para tal motivo, se delimitó la investigación a la historia de vida de seis personas sordas (tres adultos y tres jóvenes) con el objetivo de evidenciar rupturas y permanencias en la configuración de un discurso que da sentido a la experiencia de lugar, con tres escenarios: el parque del barrio Palo Blanco, salidas en bicicleta con la

comunidad y la participación en el laboratorio de lengua de señas Anecúmene, Habitar en Señas.

Triana Ordoñez (2017) refiere que el parque:

se convierte en un ejercicio de configuración de topofilia en sus dimensiones socio-temporales-espaciales y fenomenológicas, puesto que los domingos de encuentro son la posibilidad de intercambio, son unas prácticas espaciales mediadas exclusivamente por ellos, en las que las mediaciones del oyente son mínimas; si participan oyentes, son familiares e hijos oyentes de padres sordos que comparten intereses e historias de vida, sin embargo, el espacio es empoderado sin la mediación del oyente. (p. 99)

También, como parte del proceso de recolección de información, se trabajó con la construcción de mapas mentales para identificar las configuraciones de topofilia en el tránsito de paradigma médico-rehabilitador al socio-cultural. Se partió de la hipótesis que, dicho cambio, tendría repercusiones significativas en la configuración de la noción de lugar, y el espacio vivido adquiere nuevos elementos que serían representados cartográficamente (Triana Ordoñez, 2017, p. 107).

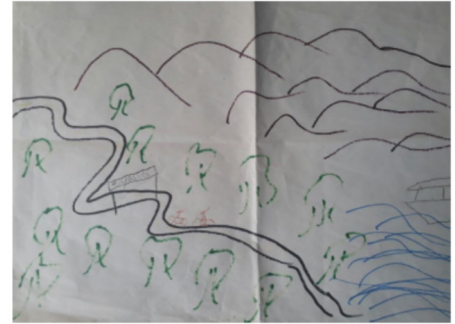
En total se recogieron 30 mapas cognitivos (de cinco personas sordas adultas y cinco jóvenes sordos), quienes participan de actividades en el parque del barrio Palo Blanco. Cada una de las personas tuvo que realizar tres mapas: el primero, representando los lugares de la infancia más significativos; el segundo, los lugares actuales por los cuales transita; y, por último, el lugar ideal e imaginativo para la comunidad sorda (Figura 2).

Figura 2

Mapas cognitivos realizados en la investigación



Cartografías de la Vida Cotidiana. Los lugares de la Infancia.
Juan Joven Sordo. 24 de septiembre de 2017.



Cartografías de la Vida Cotidiana. La experiencia espacial percibida desde la Bici.
Juan Joven Sordo. 24 de septiembre de 2017.

Fuente: Triana Ordoñez (2017).

Dentro de las conclusiones, se destaca que la representación de mapas cognitivos no puede considerarse el único elemento a tomarse en cuenta en el abordaje de la configuración de subjetividad en espacio-tiempo, puesto que las entrevistas demuestran cambios significativos en el cambio de paradigma oralista al socio-cultural que, sin embargo, no fueron representados cartográficamente, lo que permite evidenciar la dificultad de generar aseveraciones totalizantes o deterministas sobre dicho tránsito (Triana Ordoñez, 2017, p. 113).

Geografía de la Discapacidad en países de habla hispana

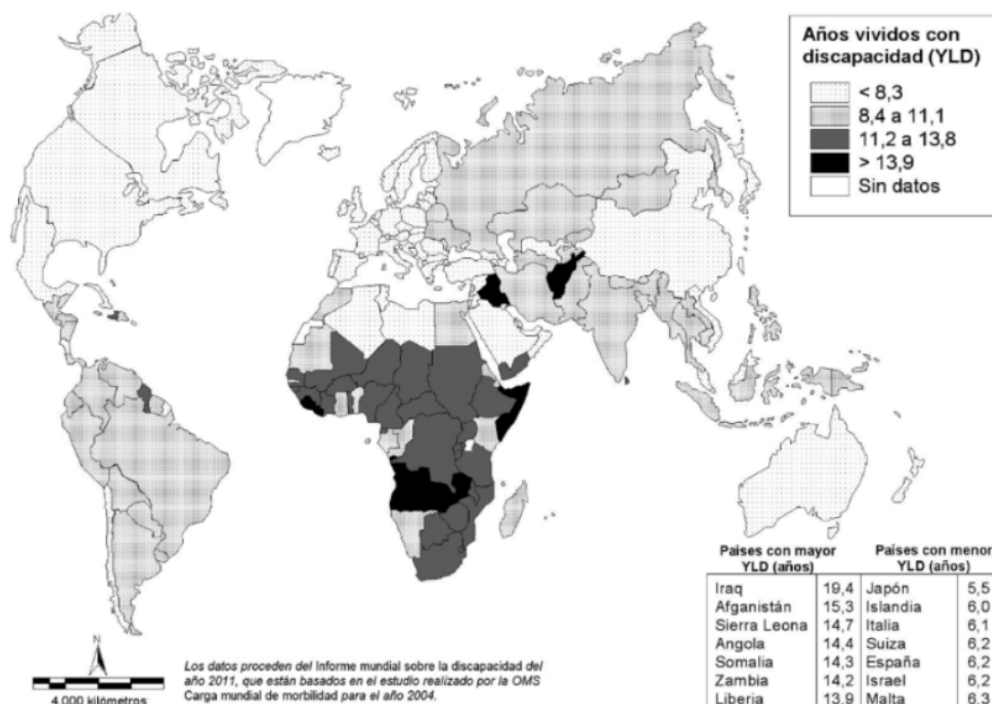
Aunque muchos de los aportes que la Geografía ha realizado al estudio de la discapacidad han sido elaborados por geógrafos del Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Australia, Irlanda y Nueva Zelanda (los dos núcleos fundamentales en esta línea de investigación se centran en torno al Instituto de Geógrafos Británicos y a la Asociación de Geógrafos Americanos, Olivera Poll, 2006, p. 531), existen investigaciones realizadas dentro del mundo de habla hispana.

Pineda Lancheros (2022) analiza cómo las características estructurales de ciertos lugares de ciudades de la región andina colombiana influyen en la vida cotidiana de usuarios de sillas de ruedas. Para ello, llevó a cabo un estudio mixto (análisis documental y entrevistas semiestructuradas) a 22 usuarios de sillas de ruedas de 13 ciudades. A lo largo del trabajo se recuperan las experiencias de vida de las personas participantes, en las que se visualiza la manera en que las características estructurales inciden en su independencia, privacidad, oportunidades laborales y educativas.

Por su parte, Cutillas Orgilés (2017) estudia una serie de indicadores procedentes del Informe mundial sobre la discapacidad de 2011, elaborado por la Organización Mundial de la Salud, para identificar aquellos que contribuyen a explicar la distribución geográfica de los años vividos con discapacidad¹ a escala global. Pese a las limitaciones de las fuentes de información utilizadas y a la dificultad de establecer relaciones causa-efecto, los resultados obtenidos permiten aproximarse a los desequilibrios sociales a escala global (Figura 3). Esto se evidencia al valorar cuáles son los países que registran un mayor coeficiente de este indicador: Iraq o Afganistán en Asia; Sierra Leona, Angola y Somalia en África; o Haití en América Latina. Es decir, estados que, discapacitados al margen, presentan una gran emergencia social producto de años de guerras, crisis alimentarias, sanitarias, educativas, políticas y ambientales. Al otro extremo de este mundo mayoritario, se sitúan países (como Islandia o Japón) cuyos bajos niveles de años vividos con discapacidad contrastan con las dispares políticas sociales y de atención a la dependencia que se llevan a cabo en cada uno de ellos (Rodríguez, 2011; Palència *et al.*, 2014) (Cutillas Orgilés, 2017, pp. 39-40).

Figura 3

Distribución mundial de los años vividos con discapacidad



Fuente: Cutillas Orgilés (2017, p. 39).

[1] Este indicador mide el mal estado de salud que las enfermedades y las minusvalías representan para una población y está basado en la tabla de mortalidad. Al estar estandarizado por edades, permite comparar los resultados entre distintos países ya que no está afectado por la estructura por edades de la población (Cutillas Orgilés, 2017, p. 37).

Fernández Romero (2021) explora los obstáculos que las personas con discapacidad y otros grupos sociales encuentran para circular o para estar presentes en la vía pública, las consecuencias de esta exclusión socio-espacial en la vida cotidiana y las disputas que han emprendido estos sujetos para acceder a los espacios públicos de la Ciudad de Buenos Aires. De manera general, en esta investigación se contextualiza la manera en que el capacitismo puede subyacer a las políticas públicas que intervienen sobre el espacio en general y sobre el espacio urbano en particular, y cómo los espacios resultantes contribuyen a reforzar las desigualdades vividas por las personas con discapacidad.

Por su parte, Del Valle Cabrales (2013) analiza las experiencias espaciales de jóvenes con baja visión de la ciudad de México, al explorar la forma en que estas personas están relacionadas con el uso del espacio social a partir de sus barreras físicas e imaginarias. Algunas de las conclusiones arribadas refieren a que la movilidad local, debido a las precarias condiciones de vida, está condicionada por la necesidad, por lo que se ven forzados a transportarse a grandes distancias en busca de trabajos más dignos, muchas veces teniendo que mudarse de colonia, municipio, delegación y estado.

Reflexiones finales

El objetivo central del artículo ha sido explorar y pensar críticamente sobre los temas centrales de los estudios de discapacidad y cuáles son los debates más amplios dentro de los estudios de discapacidad desde la Geografía.

La descripción de algunas investigaciones llevadas a cabo utilizando a la Geografía de la Discapacidad como marco referencial, tuvo la finalidad de evidenciar la complejidad del abordaje geográfico dentro del análisis de temáticas ligadas con la discapacidad y la manera en que dichos trabajos contribuyeron al origen y desarrollo de este subcampo geográfico específico. Sintéticamente, se puede mencionar que las primeras investigaciones fueron importantes para comprender las distribuciones espaciales y la movilidad de las personas con discapacidades, mientras que, a partir de la década de 1990, los geógrafos retomaron los enfoques ligados con la teoría social crítica y buscaron analizar cómo los entornos sociopolíticos y construidos producían discapacidad.

De esta manera, se puede observar que desde mediados del siglo XX, la Geografía se ha ocupado de estudiar la discapacidad, analizar su dimensión socioespacial, resaltar el papel que asume el espacio dentro de la sociedad, ya sea haciendo evidentes las barreras físicas presentes en distintos espacios y mejorar los desplazamientos personales (como los trabajos de Golledge) o mostrando cómo el espacio puede generar desigualdades y opresiones con una marcada presencia del modelo social de discapacidad; unos desde la Geografía de la Salud, la Geografía de la Percepción del Comportamiento o de la Geografía Urbana, otros desde enfoques más críticos, como la Geografía Social, Cultural o la Geografía de Género.

En los últimos años, gracias a cambios sociales y culturales, como también a la lucha de las mismas personas en situación de discapacidad, ha cambiado la forma de percibir la discapacidad. Más allá de dichas transformaciones, la discapacidad como palabra clave en geografía, aún se mueve entre lo médico y lo no médico, lo positivista y lo humanista. Un gran desafío es encontrar un puente entre ambas metodologías de investigación.

Referencias bibliográficas

- Bezzina, L. (2017). *Disabled voices in development? The implications of listening to disabled people in Burkina Faso* (PhD Thesis). Durham University.
- Blades, M. (1989). Children's ability to learn about the environment from direct experience and from spatial representations, *Children's Environ*, 6, 4-14.
- Blades, M. y Spencer, C. (1988). How do children find their way through familiar and unfamiliar environments? *Environmental Education and Information*, 7, 1-14.
- Butler, R. (1994) Geography and vision-impaired and blind populations. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 19, 366-368.
- Chouinard, V. (1997). Making space for disabling differences: challenging ableist geographies. *Environment and Planning D: Society and Space*, 15(4), 379-390.
- Chouinard, V. (2010). Women with disabilities' experiences of government employment assistance in Canada. *Disability and Rehabilitation*, 32(2), 148-158.
- Chouinard, V. (2014). Precarious lives in the Global South: On being disabled in Guyana. *Antipode*, 46(2), 340-358.
- Cutillas Orgilés, E. (2017). Distribución mundial de la población con discapacidades en relación con los patrones geográficos del desarrollo humano. *Documents d'anàlisi geogràfica*, 63(1), 29-53.
- Del Valle Cabrales, M. (2013). *Movilidad espacial de jóvenes con baja visión en la ciudad de México*. [Tesis para obtener el grado de Licenciatura en Geografía]. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Dodds, A., Clark-Carter, D. y Howarth, C. (1983). Improving objective measures of mobility. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 77(9), 438-442.
- Dodds, A. y Davis, D. (1989). Assessment and training of low vision clients for mobility. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 83(9), 439-446.
- Dorn, C., Keirns, V. y Del Casino, V. (2010). Doubting dualisms. *A companion to health and medical geography*, 55-78.
- Edwards, C. y Maxwell, N. (2023). Disability, hostility and everyday geographies of un/safety. *Social & Cultural Geography*, 24(1), 157-174.
- Fernández Romero, F. (2021). *La (dis) capacidad como problema urbano. Espacios públicos y segregación en Buenos Aires en perspectiva histórica*. XIV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Gartrell, A. (2010). A frog in a well: The exclusion of disabled people from work in Cambodia. *Disability & Society*, 25(3), 289-301.
- Gleeson, B. (1996) A geography for disabled people? *Transactions of the Institute of British Geographers*, 21, 387-396.
- Gleeson, B. (1997). Community care and disability: the limits to justice. *Progress in Human Geography*, 21(2), 199-224.
- Golledge, R. G. (1993). Geography and the disabled: a survey with special reference to vision impaired and blind populations. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 63-85.
- Golledge, R. G. (1995). *Path selection and route preference in human navigation: A progress report*. International conference on spatial information theory. Berlin.
- Golledge, R. G. (1996). A response to Gleeson and Imrie. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 21(2), 404-410.
- González Ortiz, J. L. (2000). Geografía del Desarrollo en Ángel Montes del Castillo (Ed.). Universidad y cooperación al desarrollo. Nuevas perspectivas para la docencia, la investigación y la intervención social. Universidad de Murcia, 101-121.
- Haesbaert, R. (2014). Lógica zonal y ordenamiento territorial: para discutir la proximidad y la contigüidad espaciales. *Cultura y representaciones sociales*, 8(16), 9-29.
- Hall, E. y Kearns, R. (2001). Making space for the 'intellectual' in geographies of disability. *Health and Place*, 7, 237-246.
- Hall, E. y Wilton, R. (2017). Towards a relational geography of disability. *Progress in Human Geography*, 41(6), 727-744.
- Imrie, R. F. (1996). Ableist geographies, disablist spaces: Towards a reconstruction of Golledge's geography and the disabled. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 21, 397-403.
- Imrie, R. F. y Edwards, C. (2007). The Geographies of Disability: Reflections on the Development of a Sub-Discipline. *Geography Compass*, 1(3), 623-640.
- Jampel, C. y Bebbington, A. (2018). Disability studies and development geography: Empirical connections, theoretical resonances, and future directions. *Geography compass*, 12(12).
- Kitchin, R. (2000). The researched opinions on research: disabled people and disabi-

- lity research. *Disability and Society*, 15(1), 25–48.
- Kitchin, R. (2001). Using participatory action research approaches in geographical studies of disability: some reflections. *Disability Studies Quarterly*, 21(4), 61–69.
- Lefebvre, H. (2009). *State, space, world: Selected essays*. University of Minnesota Press.
- Massey, D. (2013). *Space, place and gender*. John Wiley & Sons.
- Olivera Poll, A. (2006). Geografía y discapacidad en Joan Nogué i Font y Joan Romero González (Eds.), *Las otras geografías*. Tirant lo Blanch.
- Palència, L., Malmusi, D., De Moortel, D., Artazcoz, L., Backhans, M., Vanroelen, C. y Borrell, C. (2014). “The influence of gender equality policies on gender inequalities in health in Europe”. *Social Science & Medicine*, 117, 25–33.
- Parr, H. (1997). Naming names: Brief thoughts on disability and geography, *Area*, 29(2), 173–176.
- Pineda Lancheros, M. (2022). Ciudades con limitaciones funcionales: análisis socioespaciales de la accesibilidad para usuarios de sillas de ruedas de la región andina de Colombia. [Trabajo de Maestría en Geografía]. Universidad de los Andes. Colombia.
- Rodríguez, G. (2011). Políticas sociales de atención a la dependencia en los regímenes de bienestar de la Unión Europea. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 29(1), 13–42.
- Triana Ordoñez, O. (2017). Topofilias y Comunidad. Una aproximación a la producción del espacio para el Sordo... En búsqueda del Lugar del Sordo. [Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Ciencias Sociales]. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.
- Wong, S., y Beljaars, D. (2023). Geographies of Disability: On the Potential of Mixed Methods en Sarah Lowell, Stephanie Coen y Mark Rosenberg (Eds.), *The Routledge Handbook of Methodologies in Human Geography*, 1, pp. 244 - 256.
- Worth, N. (2008). The significance of the personal within disability geography. *Area*, 40(3), 306–314.
- Zajadacz, A. (2015). The contribution of the geography of disability to the development of ‘accessible tourism’. *Turyzm*, 25(1), 19–27.
- Zaragocín, S. (2020). Geografía feminista descolonial. *Geopauta*, 4(4), 18–30.

Cita sugerida: Bazán, H. (2023). Geografía de la Discapacidad, aportes geográficos a los estudios sobre discapacidad. *Investiga+*, 6(6), 68–83. <https://revistas.upc.edu.ar/investiga-mas/issue/view/6>

Escuelas Pro-A: entre la innovación y la inclusión en Córdoba

Pro-A Schools: Between Innovation and Inclusión

Agostina Martino López*

María Mercedes Ramírez**

Resumen: En este trabajo nos proponemos analizar el Programa Avanzado de Educación Secundaria en Tecnologías de la Información y la Comunicación (Pro-A) de la provincia de Córdoba desde una mirada histórico-política que retome ciertas discusiones sobre la heterogeneidad, la diferenciación, lo común y la inclusión educativa. Para ello, partimos de una perspectiva que permite analizar políticas de inclusión educativa de acuerdo a “la concurrencia de cuatro elementos: la finalidad, la focalización, los incentivos y el modelo pedagógico-organizacional” (Aguerre en Kravetz, Castro y López, 2017). Describimos y analizamos la política Pro-A en dos dimensiones: por un lado, el formato, la organización escolar y el currículum; y, por otro, el trabajo docente a partir de aportes teóricos. Nos interesa detenernos en el desarrollo del trabajo en los incentivos y el modelo pedagógico-organizacional que presenta Pro-A. Y en las conclusiones, haremos mención sobre la finalidad y la focalización de la política.

Palabras clave: justicia educativa, inclusión, organización escolar, currículum, trabajo docente.

Abstract: In this paper, we aim to analyze the Advanced Program for Secondary Education in Information and Communication Technologies (Pro-A) in the province of Córdoba, from a historical-political perspective that addresses certain discussions on heterogeneity, differentiation, commonality, and educational inclusion. To do so, we start from a perspective that allows us to analyze educational inclusion policies based on “the convergence of four elements: purpose, targeting, incentives, and pedagogical-organizational model” (Aguerre in Kravetz, Castro, & López, 2017:2). We describe and analyze the Pro-A policy in two dimensions: on one hand, the format, school organization, and curriculum; and on the other hand, teacher work based on theoretical contributions. We are particularly interested in examining the development of incentives and the pedagogical-organizational model presented by Pro-A. In the conclusions, we will address the purpose and targeting of the policy.

Keywords: Educational Justice, Inclusion, School Organization, Curriculum, Teacher Work.

Recibido:
20/06/2023
Aceptado:
27/08/2023



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

* Licenciada en Ciencia Política (Universidad Católica de Córdoba). Argentina.

Docente en Escuela Pro-A Unquillo, Córdoba. Argentina.

agostinamartinol@gmail.com

** Licenciada en Ciencia Política (Universidad Católica de Córdoba). Argentina.

Docente jefa de trabajos prácticos (Universidad Católica de Córdoba). Argentina.

merramirez66@gmail.com

Introducción

En la actualidad existe un consenso respecto a la crítica de la ‘selectividad’ histórica y fundacional de la educación secundaria. En sus inicios, las escuelas normales y los colegios nacionales fueron concebidos como una institución para la distinción y reservada a la clase alta. Es decir, transitar por este nivel tenía implicancias en el capital cultural, político, social y económico de un sector de la sociedad. La selectividad era una herramienta política para la exclusión y la reproducción de la desigualdad.

En nuestro país, desde la recuperación de la democracia en 1983 hasta las leyes que extendieron la obligatoriedad del secundario (Ley Federal y Ley N° 26026), el ingreso creciente de estudiantes puso en tensión la ‘selectividad’. En este sentido, Southwell (2011) afirma que, desde mediados del siglo XX, adquiere características masivas la educación secundaria. Esto puede observarse estadísticamente en un comportamiento ascendente de la matrícula anual nacional. En una lectura general, desde 1960 hasta 2015 la cantidad de estudiantes matriculados en Argentina en el nivel secundario creció casi un 700 %. Por otra parte, al analizar el período más reciente en la provincia de Córdoba, podemos observar que entre 2003 y 2010 la matriculación crece un 4 %, mientras que en el período 2010-2018 crece un 11.8 %¹.

Otra tendencia que tensiona la ‘selectividad’ es la ‘diferenciación’ y ‘heterogeneidad’ creciente de la oferta educativa. Desde los inicios de la creación de la secundaria encontramos, por ejemplo, escuelas técnicas, escuelas con orientación en contabilidad y bachilleratos para la continuación de estudios superiores que atendieron a intereses y necesidades diversas según el contexto histórico-social. Y, desde los años 70, aparecen, crecientemente, ofertas educativas privadas (Southwell, 2011).

En los últimos años, han surgido programas y políticas nacionales y provinciales específicas que atienden a necesidades y problemáticas particulares vinculadas a la escolaridad, principalmente, para promover una mejor calidad de los aprendizajes y garantizar la trayectoria de los estudiantes. En el marco nacional, se desa-

[1] Los datos de la cantidad de matriculados fueron extraídos del documento Estadísticas de la Educación (2018) de la Dirección de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa de la provincia de Córdoba, y de Gutiérrez *et al.* (2018)

rrollaron propuestas como los Planes de Mejora Institucional, programa Conectar Igualdad y plan 'FinEs' (Finalización de Estudios Primarios y Secundarios). En la provincia de Córdoba, destacamos el Programa de Inclusión para la Terminalidad Educativa (PIT), un proyecto para la inclusión y retención de jóvenes y adolescentes en situación de mayor vulnerabilidad en el año 2010. También, el surgimiento del Programa Avanzado en TICs (Pro-A) en 2014 como propuesta de formación especializada con un formato y currículum distinto a las secundarias comunes. Y, recientemente, en 2018, la aprobación del Nuevo Régimen Académico (NRA) de implementación gradual a través de escuelas pilotos con intención de desarrollarse en todo el nivel secundario.

En este contexto, se reactualizan algunos debates e interrogantes en relación con los conceptos de inclusión y justicia educativa sobre qué y cómo se enseña.

En este trabajo nos proponemos analizar el Programa Avanzado de Educación Secundaria en Tecnologías de la Información y la Comunicación (Pro-A) de la provincia de Córdoba desde una mirada histórico-política que retome estas discusiones sobre la heterogeneidad, la diferenciación, lo común y la inclusión educativa.

En este artículo describimos algunos elementos centrales de las escuelas Pro-A y, luego, desarrollamos el análisis de la política en dos bloques. En primer lugar, abordamos aspectos relacionados con el formato, la organización escolar y el currículum. Y, en un segundo momento, examinamos el trabajo docente, sus tiempos, organización y subjetividad en estas escuelas.

Parte del trabajo se nutre de nuestra experiencia de investigación en la Dirección de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa de la provincia, en el marco de un proyecto de la Red Federal de Investigación Educativa realizado por los equipos de Investigación de la Ciudad de Buenos Aires, Córdoba, Chaco y Río Negro, con la coordinación del Área de Investigación de la Dirección de Información y Estadística Educativa (DIEE) del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la nación. Como resultado de este intercambio, se publica en 2019 el documento 'Concreciones institucionales de políticas para la innovación en la educación secundaria en cuatro jurisdicciones argentinas: 2017-2018', compilado por Landau, Morello y Santos Souza. A su vez, incorporamos en el análisis nuestra experiencia y práctica docente en una de estas escuelas.

Sobre las escuelas Pro-A

En el año 2014, mediante la resolución 136/14 del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, se crean las escuelas Pro-A enriquecidas por otras experiencias “caracterizadas por un formato curricular, donde la trayectoria escolar de los sujetos se constituye en el eje vertebral del proyecto educativo, y una organización institucional que genera nuevos espacios para la práctica docente”. (Res.136/14)

Por otro lado:

Pro-A se inscribe en el contexto de programas y proyectos que, desde su normativa, plantean la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza. De igual modo, buscan promover cambios en relación con el ingreso, permanencia y egreso de los jóvenes, en pos de fortalecer sus trayectorias escolares, en el marco de la Ley de Educación Nacional 26206/06 y la Ley Provincial 9870/10 que establecen la obligatoriedad de todo el nivel secundario. (Landau, *et al.*, 2019)

En tanto proyecto educativo, busca promover las trayectorias escolares integrales de los estudiantes (desarrollo cognitivo, afectivo-emocional y social) a través de aprendizajes que estimulen la disposición a aprender. El programa prevé, además, un formato organizativo institucional que favorezca el acercamiento de la cultura escolar con las culturas juveniles a través de la integración de lenguajes multimediales a las dinámicas escolares, en un entorno de aprendizaje ligado a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Este acercamiento se hace tanto desde una dimensión pedagógica como curricular.

Ahora bien, la organización curricular de Pro-A implica organizar los tiempos y espacios para enseñar y aprender, de una manera distinta, a las escuelas secundarias comunes. Uno de los rasgos característicos del programa es la implementación de la jornada de ‘ocho horas diarias’, es decir, los contenidos y aprendizajes se estructuran en espacios curriculares de cinco horas (acordes a los tiempos básicos del nivel secundario) y, además, las escuelas incorporan tres horas más para

el desarrollo de otros formatos pedagógicos no optativos como Clubes y Talleres orientados a la formación en lenguaje científico, artístico y tecnológico (Landau *et al.*, 2019). Específicamente, en la titulación en Biotecnología, el plan de estudios comprende, anualmente, un tronco común de Formación General, un espacio de Formación Especializada, Taller de Inglés Aplicado y dos Clubes (Robótica y Ciencias y Tecnología). Y, en el caso del Bachillerato en Desarrollo de *Software*, además de la Formación General, se incorporan dos espacios de la Formación Especializada, un Taller de Inglés Aplicado y tres Clubes (Arte, Ciencia y Deporte).

Otro aspecto significativo -experimental al principio e incorporado al Nuevo Régimen Académico (NRA) de la educación secundaria de la provincia- es la diferenciación entre aprendizajes logrados y pendientes. En la fundamentación de la política, esto se relaciona con los tiempos del aprender del estudiante y con reivindicar la importancia de acreditar aprendizajes enteros, a diferencia de la modalidad del promedio tradicional. De esta manera, está presente la centralidad de la trayectoria del estudiante y la posibilidad de lograr aprendizajes de modos heterogéneos. Esto tiene su correlato en el ‘régimen de promoción’ escolar, en tanto las trayectorias en el Primer Ciclo son cicladas, lo que significa que recién en tercer año se analiza si el alumno/a está en condiciones de pasar al ciclo siguiente o debe repetir el año porque no ha logrado alcanzar los aprendizajes propuestos.

En cuanto al carácter del programa y el grado de inclusión que persigue, podríamos decir que se enmarca en un lugar complejo entre lo ‘universal’ y lo ‘focalizado’ (siguiendo la clasificación que utilizan Kravetz, Castro y López, 2017), centrándose más en lo segundo. Si bien la política no está pensada para el total de la población escolar sino que se presenta como una alternativa más dentro de la formación secundaria especializada² que ya existe en la provincia, no existe, en principio, alguna selección previa de los estudiantes que pueden formar parte del programa, más que la existencia de cierto interés por la programación y las TIC. De este modo, si el número de estudiantes interesados/as excede el que puede ser cubierto por la institución escolar, se realiza un sorteo entre los inscriptos.

[2] En relación con la oferta educativa, las escuelas secundarias de Córdoba se distinguen de acuerdo al plan orientado (diez especialidades) o técnico (diecinueve tecnicaturas). También, cuentan con distintas modalidades: la común, en contextos de encierro y hospitalarios, y la de jóvenes y adultos.

Formato, organización escolar y currículum

Un primer aspecto de la organización escolar es el establecimiento de una jornada completa de ocho horas. En este período, se incluyen los tiempos para el recreo, desayuno, almuerzo y merienda dentro de la institución. Y también se contemplan tiempos para el aprendizaje a través de otros formatos que son parte de la currícula: las tutorías, los talleres y los clubes. De esta manera, siguiendo a Terigi (2010), estas modificaciones plantean ciertas rupturas respecto del tiempo estandarizado y homogeneizante para la actividad escolar en el aula como para los tiempos de enseñanza y aprendizaje en la escuela, es decir, quiebran la ‘monocromía escolar’.

Por otro lado, el programa Pro-A también rompe con el formato preestablecido para nivel secundario de materias divididas en ‘horas cátedra’ de cuarenta minutos, al contemplar que los espacios curriculares que se dictan por la tarde (pos almuerzo), adopten el formato de una hora reloj cada uno. Estos espacios son los que cuentan con tres horas cátedras semanales y se busca, de este modo, por un lado, acortar el tiempo que los y las estudiantes pasan con una misma asignatura (al reducir el tiempo de ochenta a sesenta minutos) y, por otro lado, ‘aprovechar’ mejor el tiempo al tener dos veces a la semana clases de sesenta minutos en lugar de trabajar con horas de cuarenta minutos.

En relación con los formatos pedagógicos presentes en estas escuelas, destacamos su diversidad: asignaturas, clubes, talleres, y también proyectos institucionales, interdisciplinarios e intercurios. De alguna manera, se promueven y exploran otros modos de enseñar-aprender al considerar “trayectorias escolares integrales de los estudiantes, que no solo atiendan a su desarrollo cognitivo sino también afectivo-emocional y social” (Res.136/14). Asimismo, “los docentes buscan promover el trabajo con el aula virtual durante la jornada escolar para evitar el desarrollo de tareas fuera de su horario, de manera de no asignarles actividades que invadan el espacio particular en sus hogares” (Landau *et al.*, 2019).

A partir de la centralidad del estudiante y sus trayectorias, también se fijan espacios y tiempos para su seguimiento y monitoreo. Así, las ‘tutorías’ funcionan como apoyo y fortalecimiento de la enseñanza que se ponen a disposición de los estudiantes, pero también puede fijarlas el docente de acuerdo con su observa-

ción y diagnóstico. Todos los docentes de los espacios curriculares básicos cuentan con una hora cátedra institucional semanal dedicada a las tutorías.

Por otra parte, se adopta una perspectiva según la cual los estudiantes tampoco aprenden del mismo modo, es decir, se reconocen los tiempos contingentes y heterogéneos de aprendizaje de cada uno. En tal sentido, la distinción entre 'aprendizajes logrados' y 'pendientes' se encuentra relacionado con las 'cronologías del aprendizaje' (Terigi; 2010) de los estudiantes. Si no se aprende en los mismos tiempos, aquellos que cuentan con aprendizajes no-logrados, se toman como pendientes de ser aprendidos y durante el ciclo lectivo anual se pueden recuperar en varias oportunidades. Y la recuperación de los contenidos y aprendizajes pendientes no necesariamente debe darse a través de un instrumento 'formal' de evaluación (lección oral o evaluación escrita), sino que el docente puede validar su logro a partir de otras evidencias de aprendizaje, como la observación del desempeño y participación del alumno/a durante las clases o en el espacio de tutorías.

Por consiguiente, la acreditación y promoción de los estudiantes se evalúa sobre la base de los aprendizajes y no de los espacios curriculares como un bloque. Esto significa que, por ejemplo, en los días de coloquio, no rinden el espacio curricular completo sino solo lo pendiente, es decir, aquellos aprendizajes que no alcanzaron según lo previsto en la planificación de la materia. En definitiva, no hay plazos estrictos ni cerrados en tanto se flexibiliza y extiende el período de enseñanza-aprendizaje.

Además, la calificación final de cada estudiante para cada espacio curricular no resulta de un promedio entre las diferentes calificaciones que logró durante el año, sino de una ponderación individual que realiza cada docente para cada estudiante al tener en cuenta varios aspectos significativos en el aprendizaje de su materia que aparecen especificados en su planificación anual, la trayectoria y evolución del estudiante a lo largo del año, su trabajo áulico, entre otros.

Otra diferencia con respecto a la escuela común, y que comenzó a implementarse como política de reforma en algunas escuelas de formación común de la provincia a modo de prueba desde hace más de dos años (al igual que la distinción entre aprendizajes logrados y pendientes), es que la aprobación de las evaluaciones se logra con siete puntos y no con seis, como era tradicionalmente.

Estas definiciones se vinculan con los aportes de Dubet (2005) cuando analiza qué es una escuela justa e inclusiva:

La igualdad de oportunidades debe ponderarse por un principio de garantía común, por la creación de un bien escolar compartido por todos, independientemente del éxito de cada uno. Antes de que comience la selección meritocrática, una escuela justa debe ofrecer un bien común, una cultura común, independientemente de las lógicas selectivas.

Podemos identificar, en el caso de las escuelas Pro-A, un interés por disminuir las desigualdades de éxito entre los estudiantes, que todos logren apropiarse de un bien cultural común, sin que algunos queden relegados durante su trayectoria por el nivel.

Otro aspecto que analizamos es la incorporación de las TIC en el currículum y en las prácticas pedagógicas. En el informe de Landau *et al.* (2019) se menciona que los docentes pueden desarrollar estrategias al utilizar diversos recursos tecnológicos que, según los propios protagonistas, identifican con ‘escapar’ de las estructuras rígidas del sistema educativo tradicional. Sin embargo, esto se encuentra matizado en cuanto a cómo se garantizan las condiciones y recursos en cada escuela en particular. Por este motivo, el desarrollo de las actividades en cada materia, a veces, se encuentra obstaculizado en aquellos casos donde el equipamiento y la infraestructura es limitada.

En las escuelas Pro-A, el sentido que asumen las TIC en los procesos de enseñanza implica concebir no solo a lo pedagógico, lo disciplinar y lo tecnológico como elementos complementarios, sino que debe comprenderse dicha inclusión en las estrategias de enseñanza y aprendizaje como genuina y significativa. Esto es, que no sea reproductora de estrategias didácticas tradicionales a través de herramientas digitales (TV, aplicaciones, diapositivas), sino que se busca que el estudiante transforme su relación con el aprendizaje mediante el uso de las tecnologías.

Por último, revisamos elementos del currículum de las escuelas Pro-A. En ellas se dictan materias específicas que dependen de la formación especializada. En el caso de la formación en ‘Desarrollo de *Software*’ encontramos, entre las asignaturas de 1º año, además de los espacios que comparte con la escuela común:

Entornos Digitales, Sistemas Operativos y *Software* de Aplicación, Taller de Inglés Aplicado, y los Clubes de Ciencias, Deportes y Arte.

Podríamos decir, con Viñao (2006), que a partir de este particular diseño del currículum y una organización escolar que presenta varias diferencias con respecto a la escuela común, Pro-A busca generar una particular y novedosa ‘cultura escolar’. Tal como lo plantea este autor:

Las disciplinas, materias o asignaturas son una de las creaciones más genuinas de la cultura escolar. Muestran su poder creativo. Poseen, además, su propia historia. No son, pues, entidades abstractas con una esencia universal y estática (...). Son, así vistas, organismos vivos. Y al mismo tiempo, espacios de poder, de un poder a disputar. Espacios donde se entremezclan intereses y actores, acciones y estrategias. (pp 75-76)

La estructura de la escuela media dispone de un currículum fuertemente clasificado y establece límites entre espacios curriculares (Terigi, 2008b) y saberes separados en forma de gajos o ramas de enseñanza (Southwell, 2011). Si bien Pro-A no fija cambios en este patrón organizativo de la escuela, vemos que la incorporación de espacios obligatorios como clubes y talleres intenta modificar parte de este pilar tradicional de la secundaria.

Estos espacios se piensan siempre integrados a las materias de la especialidad y de la formación general, y pretenden romper con los formatos tradicionales al incorporar otras modalidades de trabajo que, si bien existen en el diseño curricular, en el caso de estas materias se espera que sean parte de la planificación y no una opción que puede o no tomar el o la docente. Nos referimos a formatos como: taller, laboratorio, proyecto, entre otros. Por otro lado, en Pro-A se alienta el trabajo interdisciplinario y los proyectos intercurros, algo que suele ser bastante difícil de lograr en la modalidad secundaria común. Por esta razón, todos los docentes cuentan con una hora cátedra extra para dedicar al trabajo en equipos en el nivel institucional, para formación docente o para la planificación y desarrollo de proyectos conjuntos que involucren a dos o más espacios curriculares.

Southwell (2011) también nos plantea ‘desordenar’ el formato escolar tradicional a través de modalidades alternativas que puedan “diferenciarse en pos de una población particular, pero sin dejar de entregar una certificación común, con el fin de no establecer diferencias de acreditación con el resto del sistema”. De esta manera, la diferenciación se realiza con la idea de garantizar el derecho a una educación pública de calidad.

En definitiva, notamos que el ‘modelo pedagógico-organizacional’ se modifica, se flexibilizan los tiempos, se diversifican los espacios y formatos y se logran trayectorias educativas personalizadas. A su vez, las TIC implican una modificación en la organización pedagógica del aula y el uso de las mismas nos permite pensar en el concepto de ‘aula aumentada’ (Caverzacio *et al.*, 2019) como espacio virtual que amplía los límites físicos de la clase, complementa el presencial y ofrece la posibilidad a que cada estudiante pueda hacer un recorrido más personalizado, a la vez que flexibiliza los tiempos de trabajo para que el estudiante resuelva la clase al poder volver a ella cuantas veces sea necesaria.

Trabajo docente

En relación con el trabajo docente, resulta significativo referirnos al proceso de selección docente ya que mantiene diferencias respecto a la modalidad general y habitual. En este sentido, para los cargos y horas docentes, en lugar de asignarse a través de un régimen de puntajes incrementales -donde se considera la antigüedad, los cursos y la formación pedagógica, entre otros- se logró instalar una modalidad selectiva y específica de acuerdo al perfil requerido. Esto se realiza a través de distintas etapas que incluyen una entrevista y evaluación cualitativa de la formación docente.

Asimismo, implica un trabajo inicial y no remunerado por parte del docente que está interesado en ingresar en alguna de estas escuelas experimentales. En primer lugar, presenta un proyecto pedagógico previo que consiste en un modelo de planificación de la(s) asignatura(s) para la(s) que se inscribe con mediación de las TIC que, de ser aprobado, permite la participación en un curso virtual. Y luego, una vez aprobada esta instancia, los docentes cursan una capacitación brindada por el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP). Por último, se establece una entre-

vista personal entre el docente y una comisión³ encargada de la selección (Landau *et al.*, 2019).

De este modo, se busca generar que los y las docentes que ingresan al programa lo hagan por deseo de pertenecer a un proyecto conjunto, y no por el simple hecho de ‘sumar horas cátedra’. Por esto, podríamos decir que este es otro de los elementos que contribuye a crear una cultura escolar particular, en los términos de Viñao (2006).

Otro aspecto se relaciona con los recursos que cuentan los docentes en este programa. Por un lado, destacamos la existencia y disposición de ‘horas institucionales’ por parte de los profesores. Específicamente, se disponen dos horas para trabajo en tutorías y en capacitaciones que surgen de la coordinación general de Pro-A o bien de la escuela. Por otro lado, se fomenta el uso de recursos tecnológicos (materiales, programas, aplicaciones y *softwares*), y en algunas sedes se dispone de condiciones de infraestructura (espacios y conectividad) para facilitar su utilización. Es decir, lo que observamos es que el aprovechamiento de las TIC es relativo a la localidad donde funciona la escuela y de la infraestructura desarrollada por la provincia en cada sede.

En otra dirección, respecto al perfil docente y aspectos vinculados a una subjetividad emergente, analizamos cómo se configura el trabajo en Pro-A como diferenciación y alternativa al modelo de escuela tradicional. En relación con ello, una de las críticas que encontramos en Terigi (2008b) respecto al trabajo docente en secundaria se vincula con la designación por horas cátedras, en función de su especialidad disciplinar y la consecuente escasa concentración de horas docentes en una misma institución. Estas cuestiones dificultan la posibilidad de contar con docentes que acompañen pedagógicamente un curso y se responsabilicen de la trayectoria del grupo. Este elemento en Pro-A trata de paliarse con la generación de una cultura institucional que fomente el sentido de pertenencia de docentes, estudiantes y autoridades escolares, al promover el trabajo interdisciplinario e intercursos y buscar la conformación de una comunidad educativa.

[3] En los primeros años de funcionamiento del programa, esta comisión estaba integrada por un representante de la Coordinación del Programa, un miembro de la Dirección General de Educación Secundaria (DGSEC) y un representante del gremio de la Unión de Educadores de la provincia de Córdoba (UEPC). Desde febrero de 2018, el gremio UEPC deja de participar de esta instancia de evaluación (Landau *et al.*, 2019).

Pero los problemas que señala Terigi en torno a la fragmentación de las horas y cargos docentes persiste en Pro-A, dado que difícilmente un mismo docente (a excepción de quienes dictan los espacios curriculares de la especialidad) logrará acumular una cantidad de horas cátedra que le permita no tener que trabajar en otra u otras escuelas.

Por otro lado, otro elemento que nos interesa analizar sobre el perfil y subjetividad docente se relaciona con la emergencia de un docente emprendedor-innovador. Al seguir los aportes del documento compilado por Landau *et al.* (2019), aparece un 'docente emprendedor o empresario de sí mismo', concepto que retoma ideas de Feldfeber (2007), donde son los mismos trabajadores en su condición de libres, emprendedores y creativos, quienes regulan sus opciones laborales y buscan mejores alternativas individualmente. En consecuencia, los docentes se capacitan, buscan mejorar su puntaje, mejorar su desempeño y cumplen con los requisitos del mercado que le permiten acceder y ascender laboral y profesionalmente. Para el análisis también resulta interesante el aporte de Laval y Dardot (2013) al pensar la racionalidad neoliberal como la producción de un sujeto empresarial y el emprendimiento como forma del auto-gobierno. En nuestra práctica, nos plantea interrogantes respecto a la promoción de esta ética emprendedora y de responsabilización individual en el mantenimiento del trabajo como tendencia neoliberal en el plano educativo.

Como corolario de este proceso, observamos que la idoneidad y competencia garantizada históricamente a través de la titulación (Alliaud, 1993), no alcanza ni es suficiente en el proyecto de escuelas Pro-A. La matriz burocrática se pone en tensión y ahora, además, los docentes deben alcanzar y demostrar capacidades y habilidades individuales que revaliden su formación. En este marco, se observa una autoexigencia de actualización constante por parte de los mismos docentes, en tanto señalan no querer estar por debajo de las expectativas y demandas que requiere una enseñanza atravesada por las nuevas tecnologías. De tal modo, el perfil de los docentes se constituye no solo a partir de la búsqueda de profesionales especializados en la formación que el programa experimental propone, sino que la misma práctica renueva y motiva la capacitación constante.

Tal como se afirma en Landau *et al.* (2019):

(...) tanto las capacitaciones como las horas dedicadas a la escuela no son vivenciadas como una carga, sino con dedicación y compromiso, en tanto entusiastas de la política (...). Los profesores de Pro-A destacan elegir

pertenecer y permanecer en la escuela, desde un lugar activo de construcción y reconfiguración en un proceso relacional con la política y no en tanto obligación o imposición.

En definitiva, observamos que respecto al ‘modelo pedagógico-organizacional’ se construyen nuevos perfiles docentes acordes al programa con énfasis en las TIC y la necesidad de un rol docente tutor que, a través de distintas herramientas, realice un seguimiento pedagógico personalizado de las trayectorias de sus estudiantes. Por otra parte, la ruptura con el modelo burocrático-tradicional de ingreso docente en las escuelas Pro-A brinda oportunidades para el ingreso de personal sin mucha antigüedad y pone en tensión el sistema de puntaje habitual. Asimismo, notamos que existe, igualmente, una desregulación e inestabilidad del trabajo en cuanto los docentes aún siguen siendo nombrados como interinos.

Conclusiones

En sus orígenes, la escuela secundaria era selectiva en términos de que no todos podían acceder a ella. La sanción de la Ley de Educación Nacional 26206 (2006) fue fundamental en la extensión de la obligatoriedad en todo el nivel secundario. Las modificaciones en los marcos normativos nacionales reconocen a los estudiantes como sujetos de derechos y los debates surgen en términos de desnaturalizar la desigualdad histórica del sistema educativo, y frente al desafío de lograr la finalización de los estudios secundarios además de garantizar trayectorias con aprendizajes significativos.

En este trabajo analizamos las escuelas Pro-A como una política que explora una nueva modalidad escolar que permita una mejor calidad de los aprendizajes y mejore la trayectoria de los estudiantes con una propuesta de formación especializada. En el desarrollo, seleccionamos dos dimensiones que condensan aspectos innovadores en relación con el resto de las escuelas secundarias comunes: por un lado, ‘el formato, la organización escolar y el currículum’ y, por otra parte, ‘el trabajo docente’.

A su vez, partimos de una perspectiva que pudiera superar la falsa dicotomía entre diversidad y unidad del sistema educativo, al incorporar aportes teóricos sobre la inclusión y la justicia educativa.

En cuanto a la finalidad del programa, observamos la centralidad en acompañar pedagógicamente la trayectoria escolar, mejorar la calidad de la enseñanza, articular la cultura escolar con las culturas juveniles a través de las TIC y generar nuevos espacios y formatos para la práctica docente. Respecto a la focalización, dijimos que podemos identificarla más como una política focalizada que se presenta como una alternativa más dentro de la formación secundaria especializada, con ciertas particularidades en su formato y régimen escolar.

Algunos elementos destacables de la política que modifican el ‘modelo pedagógico-organizacional’ y aportan ‘incentivos’ para los actores de la comunidad educativa se encuentran en el reconocimiento de horas institucionales para docentes, espacios adecuados y habitables para una jornada de ocho horas, garantizar el almuerzo y meriendas para la comunidad educativa, docentes permanentes e identificados con la institución y el proyecto institucional de Pro-A (esto implica reducir la cantidad de ‘docentes-taxi’), horas de tutorías disponibles e institucionalizadas para acompañar las trayectorias de los estudiantes que presenten ciertas dificultades en el proceso de aprendizaje, la evaluación por aprendizajes logrados y no por una calificación numérica o por promedios, formatos más flexibles que integren una dimensión procesual de la enseñanza-aprendizaje y recursos tecnológicos que integran las TIC para garantizar aprendizajes significativos.

Esto último, y la generación de espacios adecuados, se logra solo en parte y particularmente en algunas sedes, sobre todo en aquellas que ya llevan más tiempo desde su surgimiento, ya que la mayoría de sedes ‘nuevas’ funcionan en espacio escolares ‘prestados’ a otras instituciones locales, o en otros espacios cedidos por los municipios de los lugares donde se asientan. Y, por este motivo, no todas las escuelas cuentan con la misma disponibilidad de recursos e infraestructura.

Ahora bien, ¿cómo se posiciona Pro-A respecto al resto de las ofertas educativas? En este sentido, podríamos decir que sí existen diferencias en cuanto a lo que Pro-A ofrece en términos formativos y también materiales respecto de las escuelas ‘comunes’. Por un lado, ofrece una formación especializada desde primer año en campos de gran demanda laboral dentro de la provincia de Córdoba. Asimismo-

mo, brinda posibilidades de apoyo y acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes en espacios que se encuentran dentro de la institución (las tutorías).

A su vez, los procedimientos de selección docente aseguran, en parte, contar con docentes comprometidos con la escuela, que desde el principio piensan y plantean proyectos y planifican pensando en las particularidades de la escuela y de sus estudiantes. En este sentido, podríamos decir que, si algo puede enseñarle Pro-A al resto de las ofertas educativas comunes, es que es esencial generar mecanismos que permitan hacer un seguimiento personalizado de las trayectorias escolares de los estudiantes y el acompañamiento para lograr procesos de inclusión dentro de la escuela.

Finalmente, el desafío pendiente podemos plantearlo en términos de qué aspectos ‘innovadores’ de Pro-A, como escuelas experimentales, pueden orientar las modificaciones en el resto de las escuelas secundarias desde una perspectiva inclusiva y cómo se avanza hacia una ‘igualdad de la oferta educativa’ (Dubet, 2005), ya que si bien las escuelas no son iguales entre sí, cómo se proponen ofertas heterogéneas y diversas que dialoguen con el objetivo de mayor justicia escolar sin producir desigualdades en relación con la oferta.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino/I*. Centro Editor de América Latina S.A.
- Caverzacio, L., Amuchástegui, A., Cuello, S., Diaz, F., Jarchum, P., Nieto, P. y Pelláez Zanatta, C. (2019). *Clase II: La incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza. Práctica Docente I. Formación docente complementaria - Profesorados y Formaciones Pedagógicas*. Instituto Superior de Estudios Pedagógicos y Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa.
- Feldfeber, M. (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina. *Educação & Sociedade*, 28(99), 444-465. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200008>
- Gutiérrez, G. (Ed.). (2018). *La escuela secundaria en Córdoba: análisis de sus logros y desafíos: 2003-2017*. Alaya Servicio Editorial y Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba. <https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2018/12/Documento-Secundaria-2013-2017-ICIEC-UEPC-Digital.pdf>

- Kravetz, S., Castro, A. y López, V. (5-6 de octubre de 2017). *Las políticas de Inclusión Educativa. Sentidos construidos en el marco de tres experiencias: Argentina, Brasil y Uruguay (2003-2010)*. X Jornadas de Investigación en Educación: A 10 años de la Ley de Educación Nacional (LEN) "Educación: derecho social y responsabilidad estatal". UNC. Córdoba, Argentina.
- Landau, M., Morello, P. y Santos Souza, A. (Ed.). (2019). *Concreciones institucionales de políticas para la innovación en la educación secundaria en cuatro jurisdicciones argentinas: 2017-2018*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/innovacion-ed-secundaria-web-27-09.pdf>
- Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.
- Ministerio de Educación (2014). Resolución 136/14. Gobierno de la provincia de Córdoba.
- Ministerio de Educación. (2018). *Estadísticas de la Educación 2018*. Dirección General de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa. Córdoba: Área de Estadística e Información Educativa.
- Southwell, M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Revista Práxis Educativa*, 6(1), 67-78. Universidade Estadual de Ponta Grossa. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v6i1.0006>
- Terigi, F. (2008a). Lo mismo no es lo común: la escuela común, el currículum único, el aula estándar, y otros esfuerzos análogos por instituir lo común en G. Frigerio y G. Diker (Eds.), *Educación: posiciones acerca de lo común* (pp. 209-221). Del Estante Editorial. <https://ifdmoreno-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/terigi-lo-mismo-no-es-lo-comun.pdf>
- Terigi, F. (2008b). Los cambios de formato en la escuela secundaria Argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Revista Propuesta Educativa*, 1(29), 63-71. Flacso Argentina. <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/29-dossier-Terigi.pdf>
- Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía en G. Frigerio y G. Diker (Eds.), *Educación: saberes alternados* (pp. 99-110). Del Estante Editorial.
- Viñao, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Morata.

Cita sugerida: Martino López, A. y Ramírez, M. M. (2023). Escuelas Pro-A: entre la innovación y la inclusión en Córdoba. *Investiga+*, 6(6), 84-99. <https://revistas.upc.edu.ar/investiga-mas/issue/view/6>

Experiencias de prácticas de enseñanza de Educación Física durante la pandemia

Experiences of Physical Education Teaching Practices during the Pandemic

Mariana Blanco*

Resumen: La pandemia por COVID-19 generó, en el ámbito educativo, grandes cambios en el modelo de enseñanza tradicional caracterizado por su propuesta de educación presencial; y las prácticas de enseñanza de Educación Física (EF) no han sido la excepción. En este contexto, surgió la necesidad de conocer la experiencia de prácticas de enseñanzas que sostuvieron docentes de EF en el nivel secundario de la ciudad de Córdoba durante el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) en el 2020 y en el distanciamiento social preventivo y obligatorio (DISPO) en el 2021, así como al momento del retorno de la presencialidad plena.

El objetivo central de esta investigación fue caracterizar las prácticas de enseñanza de EF a partir de relatos de docentes de EF de escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba. Se trabajó desde un enfoque metodológico cualitativo con diseño mixto para responder al planteamiento del problema de estudio. Se desarrolló un estudio descriptivo-transversal y, para la recolección, el análisis y el procesamiento de la información, se utilizaron instrumentos de indagación, como el cuestionario y la entrevista semiestructurada. La muestra se conformó con docentes de EF que ejercen en el nivel secundario del sistema educativo de gestión estatal y privada de la ciudad de Córdoba, Argentina.

Palabras clave: educación física, enseñanza virtual, ASPO, DISPO, modalidad mixta.

Abstract: The COVID-19 pandemic generated great changes at the educational level in the traditional teaching model characterized by its face-to-face education proposal, and Physical Education (PE) teaching practices have not been the exception. In this context, the need arises to know the experience of teaching practices held by PE teachers at the secondary level of the city of Córdoba, during the preventive and mandatory social isolation (PMSI) that occurred in 2020, and in the distancing preventive and mandatory social (DPMS) 2021; and the return of full face-to-face. The central objective of this research was to characterize PE teaching practices based on the reports of PE teachers from secondary schools in the city of Córdoba. We worked from a qualitative methodological approach with a mixed design to respond to the statement of the study problem. A descriptive-cross-sectional study was developed and for the collection, analysis and processing of information, inquiry instruments such as the questionnaire and the semi-structured interview were used. The sample was made up of PE teachers who practice at the secondary level of the educational system of state and private management in the city of Córdoba, Argentina.

Keywords: Physical Education, Virtual Teaching; PMSI, DPMS, Mixed Modality.

Recibido:
26/06/2023
Aceptado:
26/08/2023



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

* Licenciada en Educación Física (Universidad Blas Pascal). Córdoba. Argentina.
Docente (Universidad Provincial de Córdoba). Argentina.
marianablanco@upc.edu.ar

Introducción

Durante el año 2020 se produjo el paso repentino a un modelo de educación remota de emergencia que obligó a docentes a adaptar sus estrategias de enseñanza ante la situación que sobrevino. Sin embargo, al inicio del año 2021 se consideró prioritario volver a las aulas de forma segura y planificada. Se puso en marcha un sistema de alternancia de grupos reducidos (burbujas), con modalidad mixta (virtual-presencial) y el uso de distintos espacios en cada institución escolar, con la intención de garantizar el derecho a la educación bajo estrictos protocolos determinados por el COE (Centro de Operaciones de Emergencia) nacional y provincial que limitaron, en función a ello, la utilización de espacios, el uso de elementos y los modos de vincularse. En particular, para la EF provocó la necesidad de nuevas estrategias de enseñanza dentro de las instituciones escolares.

En este contexto, surgió la necesidad de conocer la experiencia de prácticas de enseñanzas que sostuvieron docentes de Educación Física (EF) en el nivel secundario de la ciudad de Córdoba durante el ASPO, el DISPO y al retorno de la presencialidad plena. El objetivo central de la investigación consistió en caracterizar esas prácticas de enseñanza de EF a partir de los relatos de docentes de EF de escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba (Argentina) recuperando su experiencia transitada.

El objeto de enseñanza de la EF escolar son las prácticas corporales y motrices en su más amplia gama, y en el marco de las experiencias escolares es donde los estudiantes dan cuenta de un proceso de construcción de la propia corporeidad al apropiarse de dichas prácticas y recrearlas.

Para Penaves de Alencar *et al.* (2019), el concepto de corporeidad suele utilizarse en el terreno de la EF en referencia con la percepción del cuerpo y a los movimientos que una persona puede realizar para dotarlo de expresión. Asimismo, en cuanto a la etapa de Educación Secundaria, las prácticas pedagógicas necesitan estar atentas a esta franja etaria de los estudiantes ya que transitan por transformaciones físicas, cognitivas e, incluso, sociales.

Por ello, la EF adquiere un papel clave dentro del ámbito educativo a la hora de favorecer, a través del movimiento, la construcción de la corporeidad, el desarrollo integral de los estudiantes y, a su vez, proporcionar actividad física relacionada con el cuidado y promoción de la salud, aún más en tiempos de pandemia.

Durante el confinamiento y el distanciamiento social, el proceso de adaptación de la clase presencial a la clase virtual conllevó un gran esfuerzo por parte del profesorado de EF en todos los niveles donde desempeñaron sus funciones.

La presente investigación buscó indagar sobre prácticas de enseñanza de EF en el nivel secundario sostenidas durante el ASPO, el DISPO y al retorno de la presencialidad.

La investigación se estructuró en torno a los siguientes objetivos con el fin de posibilitar el análisis sobre la realidad a estudiar. Como objetivo general, la intención fue caracterizar las prácticas de enseñanza de EF en el nivel secundario sostenidas durante el ASPO, el DISPO y al retorno de la presencialidad plena en el 2022 a partir del análisis de relatos de docentes de escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba. Y, con relación a los objetivos específicos, se buscó describir las características que presentaron las prácticas de enseñanza en EF sostenidas durante el ASPO, el DISPO y al retorno de la presencialidad plena, distinguir los contenidos específicos de la EF que se priorizaron enseñar durante este contexto, establecer las estrategias de enseñanza de docentes de EF implementadas durante este contexto e identificar la evaluación que se realizó de los aprendizajes propuestos para EF durante el ASPO, el DISPO y al retorno de la presencialidad plena.

Asociar esas prácticas de enseñanza y la narración, tomando a los docentes como intérpretes, narradores y productores de relatos acerca de su experiencia vivida en la escuela en tiempos de pandemia y pospandemia y recuperar las experiencias pedagógicas transcurridas para hacerlas comunicables, fue la intención de esta investigación.

Desarrollo de la investigación

Este documento forma parte del trabajo final de tesis para la obtención del título de la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Córdoba.

Se realizó un abordaje teórico de la investigación cualitativa como enfoque metodológico del presente trabajo y el tipo de estudio fue descriptivo-transversal. Los estudios descriptivos consisten en delinear situaciones, contextos y eventos, detallar cómo son y cómo se manifiestan. Buscan especificar las características y los perfiles de las personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. En un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se recolecta información sobre cada una de ellas, para así describir lo que se investiga (Hernández Sampieri *et al.*, 2006).

En el estudio transversal se analiza la información recopilada en un período de tiempo determinado sobre una población muestra o subconjunto predefinido.

En este trabajo, la muestra se conformó con docentes de EF que desempeñan la docencia en el nivel secundario del sistema educativo de la ciudad de Córdoba. La muestra se seleccionó mediante un muestreo no probabilístico, es decir, que la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de las características de la investigación. Su participación fue totalmente voluntaria, informada y consentida.

Para la selección se contactó al grupo de docentes de EF del nivel secundario que colaboraron en la formación inicial del Profesorado de Educación Física como docentes orientadores de la residencia. Desde la cátedra de Práctica Docente IV de la carrera Profesorado de EF de la Facultad de Educación Física IPEF - Universidad Provincial de Córdoba- se solicitó la nómina de estos docentes orientadores para invitarlos a colaborar con la investigación. Una primera estrategia de indagación se llevó adelante a partir de la toma de un cuestionario anónimo que se administró al grupo de docentes a través de un formulario de Google por medio del correo electrónico. En una segunda instancia de indagación, se contactó a quienes manifestaron su voluntad de continuar participando de este estudio y se llevó adelante la entrevista semiestructurada que fue suministrada a cinco docentes.

En fenómenos sociales, tal vez el instrumento más utilizado para recolectar datos sea el cuestionario, que consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a investigar (Hernández Sampieri *et al.*, 2006). El cuestionario aplicado permitió indagar acerca de las experiencias docentes de prácticas de enseñanza de EF durante la pandemia por COVID-19 y se estructuró en 3 partes: la primera parte sobre datos personales vinculados al ejercicio de la profesión que caracterizan la muestra, la segunda parte vinculada a información específica con relación a la práctica de la enseñanza de la EF, y la última sobre lo acontecido en sus prácticas de enseñanza de EF durante el 2020 y el 2021. Las categorías de análisis propuestas fueron 'Educación Física en el nivel secundario y las prácticas de enseñanza de EF en el contexto de pandemia' (contenidos, estrategias de enseñanza, evaluación-calificación de los aprendizajes, herramientas tecnológicas utilizadas), y estas se respetaron para elaborar la entrevista.

La entrevista semiestructurada se define como una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado). En ella, a través de las preguntas y las respuestas, se logra la comunicación y la construcción conjunta de significados respecto de un tema. Es una técnica que se traduce en la producción de un discurso. En este caso interesó indagar a docentes de EF como principales protagonistas de estas prácticas de enseñanza en pandemia para luego triangular la información que se desprendió del cuestionario con la de la entrevista.

Como protocolo de trabajo, primero se buscó identificar a docentes de EF quienes manifestaron su interés por participar desde la cátedra de Práctica Docente IV de la carrera Profesorado de Educación Física. Luego se conformó una lista de contactos de docentes (dirección de correo electrónico) que cumplieran con el requisito de haber sostenido prácticas de enseñanza de EF en el nivel secundario del sistema educativo de la ciudad de Córdoba durante los ciclos lectivos 2020-2021-2022. Así se obtuvo una muestra de veintiséis docentes de EF del nivel secundario del sistema educativo de la provincia de Córdoba, tanto de gestión estatal como privada, a quienes se les distribuyó un cuestionario semiestructurado.

Posteriormente, se llevó adelante la toma de cinco entrevistas a docentes de EF de nivel secundario que, previamente, hubieran dado respuesta al cuestionario. Las entrevistas se tomaron a través de la aplicación de videoconferencias de *Google Meet*. Se grabó cada una de las cinco entrevistas, para luego proceder a la desgrabación por medio de la aplicación *Transcrib*. Se analizó la información, se procesó

el material y se lo redujo. Los relatos se tomaron como hechos sociales, datos para un análisis riguroso y sistemático, mediante el uso de procedimientos, técnicas y estrategias analíticas como la del análisis del contenido. Se realizó un análisis sobre las narraciones obtenidas con el propósito de explorar ciertas características de contenido, buscando detectar regularidades y emergentes.

Resultados parciales

A continuación, se comparten algunos resultados y conclusiones preliminares sobre la base de respuestas obtenidas a través del cuestionario y en la entrevista.

Con el objeto de caracterizar la muestra se tomaron datos de veintiséis cuestionarios administrados a docentes que participaron voluntariamente del trabajo. En cuanto a su formación académica, el 61,5 % es profesor de EF y el 50 % es licenciado en EF (Tabla 1).

Tabla 1:

Formación académica de la muestra N=26

Valor	Recuento	%
Profesorado de EF	16	61,5 %
Licenciatura en EF	13	50 %
Título: Técnico en Handball	1	3,8 %
Máster en Neuroeducación y Educación Física	1	3,8 %
Terminando tesis de grado	1	3,8 %

Con relación a los ámbitos de desempeño laboral, los veintiséis docentes (totalidad de la muestra) refieren a desempeñarse en el ámbito escolar, lo que responde al planteamiento del presente trabajo (Tabla 2).

Tabla 2:*Ámbitos de desempeño laboral N=26*

Valor	Recuento	%
Escolar	26	100 %
No escolar (clubes, gimnasios, escuelas deportivas, federaciones, etc.)	10	38,5 %
Subdirección de Educación Física	1	3,8 %

En cuanto a los niveles educativos donde se desempeñaron como docentes de EF en tiempos de pandemia, las respuestas muestran que los docentes tuvieron experiencias de prácticas de enseñanzas en todos los niveles; por supuesto, la totalidad de la muestra en el nivel secundario (Tabla 3).

Tabla 3:*Niveles educativos en los que ejerce la docencia el grupo de docentes indagado N=26*

Valor	Recuento	%
Nivel Inicial	2	7,7 %
Nivel Primario	10	38,5 %
Nivel Secundario	26	100 %
Nivel Superior (Institutos de Formación Docente)	9	34,6 %
Nivel Universitario	5	19,2 %

En cuanto a datos personales vinculados a la muestra y al ejercicio de la docencia en el nivel secundario, nivel educativo objeto de análisis de esta investigación. Con relación a la edad de los docentes que conformaron la muestra (Tabla 4) y en función de la antigüedad en el nivel secundario en la enseñanza de la EF (Tabla 5) se comparten los siguientes resultados.

Tabla 4:

Edad del grupo de docentes indagado N=26

Valor	Recuento	%
Entre 24 y 30 años	0	0 %
Entre 31 y 37 años	3	11,5 %
Entre 38 y 44 años	8	30,8 %
Entre 45 y 51 años	10	38,5 %
Más de 52 años	5	19,2 %

Tabla 5:

Antigüedad en el nivel secundario en la enseñanza de la EF N=26

Valor	Recuento	%
de 5 a 9 años	5	19,2 %
de 10 a 19 años	10	38,5 %
de 20 a 29 años	7	26,9 %
más de 30 años	4	15,4 %

Se puede observar que, en cuanto a la edad, el mayor porcentaje de respuestas dadas se encuentra en el rango de 45 y 51 años, lo que permite relacionar directamente con el mayor porcentaje obtenido en cuanto a la antigüedad 38,5 % (de 10 a 19 años) seguido por el 26,9 % (de 20 a 29 años de antigüedad).

Hasta aquí se presenta la caracterización de la muestra, que da cuenta que es intención recuperar, desde su experiencia, lo que tuvieron para contar, aquello dotado de sentido, ligado con la vida de un sujeto, con lo cotidiano, con lo común, en torno a lo cual algo pasó o 'le' pasó a ese sujeto en un contexto determinado. Ese saber de la experiencia, sostiene Larrosa (1998), tiene que ver con lo que somos, con nuestra formación y nuestra transformación. Según este autor, el saber de la experiencia es el que se adquiere en el modo como uno va respondiendo a lo que le va pasando a lo largo de la vida y el que va conformando lo que uno es.

En cuanto a los ámbitos institucionales donde ejercieron la docencia de EF durante este contexto pandémico, las respuestas también permiten observar que las experiencias de prácticas de enseñanza analizadas remiten tanto al ámbito de gestión pública como privada, considerando así todas las perspectivas (Tabla 6).

Tabla 6:

Ámbitos institucionales donde ejerce la docencia el grupo de docentes indagado N=26

Valor	Recuento	%
Público	12	46,2 %
Privado	7	26,9 %
Ambos	8	30,8 %

En cuanto a los ciclos del nivel secundario donde se desempeñaron durante este contexto, se observa que la mayoría brindó prácticas de enseñanzas en ambos ciclos (el 65,4 %), lo que permite revisar qué aconteció en ambos ciclos del nivel secundario (Tabla 7).

Tabla 7:

Ciclos del nivel secundario donde se desempeñan los docentes que dieron respuesta al cuestionario N=26

Valor	Recuento	%
Ciclo básico	4	15,4 %
Ciclo orientado	6	23,1 %
Ambos ciclos	17	65,4 %

Precisamente, se optó por trabajar con relatos ligados a la singularidad y a las situaciones transitadas, apostando a su potencial para recuperar las experiencias vividas por los docentes; en tanto remiten a lo que pasó y les pasó a estos sujetos en determinadas circunstancias durante la pandemia, recuperando de ese saber hacer que abre posibilidades no solo de informar las prácticas de enseñanza sino de transformarlas y recrearlas frente a la situación que tocó transitar desde la EF. Según Alliaud (2010), un saber que en tanto está ligado a la experiencia, a lo que hacemos y a cómo somos, convoca y es susceptible de inspirar a otros en el proceso de producción de la obra propia, del guión de la propia enseñanza o de su narración, pensando o apostando al potencial formador/ transformador de los relatos de experiencias pedagógicas.

Hasta aquí se comparte el análisis de los resultados que caracterizan a la muestra con relación al objeto que se buscó indagar y al sujeto objeto de esta indagación.

Con relación a la categoría de análisis ‘prácticas de enseñanza de EF’ durante el 2020 y el 2021, específicamente, sobre las modificaciones realizadas en la planificación de EF debido al DISPO (modalidad mixta virtual-presencial), la vinculada a los contenidos de enseñanza fue la más mencionada con un 84,6 % (Tabla 8).

Tabla 8:

Las modificaciones que han realizado en su planificación debido al contexto de pandemia los docentes de EF N=26

Valor	Recuento	%
Modificaciones con relación a los contenidos de enseñanza	22	84,6 %
Modificaciones con relación a las estrategias de enseñanza	21	80,8 %
Modificaciones con relación a la evaluación de los aprendizajes	19	73,1 %

Con relación a los contenidos específicos de la EF que se priorizaron enseñar durante este contexto, los contenidos del área curricular de EF que más se mencionan como priorizados-enseñados en la modalidad mixta (virtual-presencial) se muestran en la siguiente tabla, y para su análisis se codificaron las respuestas recolectadas en cada uno de los cuestionarios a partir de los siguientes conceptos claves:

1. Capacidades motoras (CM): capacidades motoras, capacidades físicas, capacidades físicas-funcionales, capacidades condicionales y coordinativas.
2. Salud/Actividad física (S/AF): salud, actividad física, entrenamiento, higiene, postura, cuidado del cuerpo, educación sexual integral, vida saludable, beneficios de la actividad física, alimentación, movimiento y salud.
3. Deporte/Gimnasia (D/G): deporte, gimnasia, básquet, prácticas corporales deportivas.
4. Habilidades motrices (HM): habilidades motrices, habilidades motrices básicas, habilidades básicas, habilidades motoras.
5. Juegos/Juegos motores (J/JM): juegos, juegos motores.

En la Tabla 9 se muestra que el concepto clave más utilizado fue ‘Salud/Actividad física’ (13 veces) seguido por ‘Capacidades motoras’ (10 veces). ‘Habilidades motrices’ fue el menos utilizado por los docentes y solo se menciona en 3 cuestionarios.

Tabla 9:

Contenidos específicos de EF que se priorizaron enseñar durante este contexto N=26

Conceptos clave	CM	S/AF	D/G	HM	J/JM
Cantidad de veces que se utilizó el concepto clave	10	13	8	3	5

Durante ese contexto los docentes de EF se enfrentaron al reto de adaptar sus prácticas de enseñanza y los contenidos de un área curricular que principalmente es práctica y con un importante componente socio-afectivo a una educación remota de emergencia basada, fundamentalmente, en medios digitales durante el año 2020 y luego a una modalidad mixta de cursado entre lo virtual y presencial en el período 2020-2021.

Se comparten algunos extractos textuales de las respuestas completas de los cuestionarios que permiten visibilizar lo expresado anteriormente:

“Terminé trabajando más lo emocional porque me encontré con muchas situaciones, muchos problemas familiares o de entorno, la intensificación de una educación emocional por el contexto que estamos atravesando”. (Cuestionario N° 3).

“Prioricé los contenidos orientados a salud, alimentación y a revalorizar los deportistas locales y provinciales”. (Cuestionario N° 19).

“Prioricé trabajar desde el entrenamiento y salud”. (Cuestionario N° 21).

“Prioricé todos los contenidos relacionados a la gimnasia”. (Cuestionario N° 26).

Hasta aquí, los resultados muestran cuál fue la selección de contenidos según los docentes de EF que dieron respuesta al cuestionario. Cabe reflexionar sobre el significado que tiene esta selección para la EF, quizás porque se priorizó contenidos vinculados a ‘la salud, la actividad física, el entrenamiento, la gimnasia, la educación emocional’ debido al contexto de pandemia. Se podría destacar que estas decisiones didáctico-pedagógicas, indefectiblemente, estuvieron marcadas por el contexto.

Según Aisenstein *et al.* (2015), un docente es, sobre todo, un pedagogo. En este caso y contexto, capaz de llevar adelante buenas prácticas de EF, capaz de discutir, problematizar, tomar decisiones sobre sus prácticas y las circunstancias. Busca la respuesta entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento didáctico de la disciplina, entre prácticas sociales de referencia y prácticas escolares posibles, entre lógicas internas y lógicas externas de las situaciones motrices, entre la racionalidad y sensibilidad, entre pedagogía y didáctica. Es necesario reflexionar, sobre todo en tal contexto y circunstancia, si desde esta selección de contenidos fue posible la construcción de la grupalidad, el sentido crítico, el aprecio por la propia disponibilidad corporal y motriz, y la conformación de un estilo transformador que la EF es capaz de promover o promovía antes de la pandemia con sus clases presenciales en algunos casos.

Tal vez priorizar ‘la salud, la actividad física, el entrenamiento, la gimnasia, la educación emocional, lo vincular’ permitiría pensar la EF como asignatura que busca el empoderamiento del estudiante como ciudadano en tanto pueda tomar decisiones y construir hábitos saludables para su vida, dado que es contenido de la EF en los diseños curriculares de la provincia de Córdoba las prácticas saludables.

Con relación a este tópico y en coincidencia con lo detectado en el cuestionario, en las entrevistas ante las preguntas con respecto a los contenidos específicos del área curricular (la EF) sobre ‘¿qué priorizo enseñar durante el ASPO?’, los docentes manifestaron lo que a continuación se presenta como ‘regularidades’ detectadas y que se encuentran en consonancia con lo registrado en el cuestionario:

“Contenidos más específicos, la alimentación”. (Entrevista N° 1).

“Juegos, las emociones, cuidado de la salud”. (Entrevista N° 2).

“Capacidades motoras. Salud física y emocional” (Entrevista N° 3)

“El encuentro entre ellos, los contenidos que los diviertan, el disfrute, el juego”. (Entrevista N° 4).

“Lo que tuviera que ver con el vínculo. El movimiento”. (Entrevista N° 5).

Y como ‘emergentes’ se encontró:

“La llegada con los chicos y teníamos en cuenta cada situación familiar”. (Entrevista N° 1).

“Con respecto a los videos, no todos quería mandar porque era mostrarse en dónde y cómo vivían, y muchos problemas familiares o de entorno”. (Entrevista N° 2).

“La necesidad de los chicos durante la clase en línea de dialogar, de contar, de hablar de cosas que eran o no tenían relación directa con los contenidos de la EF”. (Entrevista N° 4).

En cuanto a los contenidos específicos de la EF y durante el DISPO ‘¿se modificaron en comparación con el ASPO?’

Como ‘regularidades’ todos coinciden en que sí se modificaron y expresan:

“Algo, ante la carencia de no poder tener 20 elementos iguales para que cada uno tenga el suyo, la propuesta se planteó con que cada uno traiga lo propio; entonces desde ahí fue también la construcción de los propios juegos para seguir desarrollando lo que son los juegos motores y las habilidades básicas”. (Entrevista N° 1).

“Sí, se vieron carencias, pero fue un trabajo progresivo. Había una necesidad inmensa de moverse”. (Entrevista N° 2).

“Sí. Comenzamos a recibirlos en la institución divididos por burbujas, cada grupo, cada

curso fue dividido en burbuja uno y burbuja dos y se alternaban en la presencialidad en la institución cada 15 días”. (Entrevista N° 3).

“Sí se modificaron porque, bueno, tratamos de que fuera todo absolutamente práctico y de disfrute del movimiento y movernos, movernos, movernos, jugar y tratar de que sea un momento, eso de movimiento disfrutado”. (Entrevista N° 4).

“Sí, pero no fue como el 2019. El tema de la burbuja fue sumamente hermoso, o sea, los chicos no lo vivieron así, pero como docente el tema de volver con pocos chicos en el colegio que trabajo realmente los grupos son muy numerosos”. (Entrevista N° 5).

Tanto en el DISPO como al regreso de la PP ‘¿Cómo abordó los contenidos determinados para el desarrollo de la EF?’

Se detectaron como ‘regularidad’:

“Fue todo muy progresivo”. (Entrevista N° 1).

“Se planteaba una clase como muy frenada, era todo muy recortado, ellos querían jugar, volver a lo que conocían. Se priorizo el re-vínculo entre ellos”. (Entrevista N° 2).

Y en función a las prácticas de enseñanza en EF a partir del regreso a la PP ‘¿Qué seleccionó como más importante para enseñar en este tiempo de presencialidad y por qué?’

Surge como ‘regularidad’:

“El vínculo. Costó reencontrarse con todo el grupo”. (Entrevista N° 1).

“Surgieron otras cuestiones de compañerismo, de respeto y de poder aceptar”. (Entre-

vista N° 2).

“Prioridad a volver a los deportes, el acondicionamiento físico”. (Entrevista N° 3).

“Formas básicas de movimiento, el juego, los juegos colectivos”. (Entrevista N° 4).

“Necesidad de convivir, de estar con el otro, de compartir, lo social, lo vincular”. (Entrevista N° 5).

Hasta aquí se comparten los resultados parciales obtenidos y su análisis en función del contexto y su circunstancia. No cabe duda que la pandemia, en materia educativa, dejó mucho por investigar, analizar y reflexionar. Desde este recorte, y en cumplimiento con los objetivos planteados para esta investigación, se caracterizó la muestra de docentes de EF, se describieron las prácticas de enseñanza de EF sostenidas en pandemia por docentes del nivel secundario de Córdoba, se distinguieron los contenidos de EF priorizados durante el ASPO, el DISPO y al regreso de la presencialidad.

Conclusiones

El análisis de los resultados que se presenta hasta aquí es un recorte con respecto a la proyección planteada para esta investigación. Es necesario retomar lo que expresa Chevallard (1997) al afirmar que, en tiempos de crisis, el sistema didáctico inestable se abre a efectos de habilitar transformaciones que, para el área curricular de EF, son necesarias pensar.

Hasta aquí cabe señalar que llevar adelante prácticas de enseñanza de EF en ese contexto tan particular, sin lugar a dudas, puso en jaque los modos tradicionales de abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje, los contenidos a enseñar propios del área curricular. Esto implicó repensar la EF sin la modalidad de presencialidad para el 2020 y reorganizarla bajo un nuevo formato virtual-presencial (modalidad mixta) en un sistema de alternancia para este 2021. Todo lo transitado hasta aquí seguramente traerá aparejado cambios y oportunidades para reflexionar sobre la EF presencial, que de seguro no será la misma. Ahora, la irrupción de lo presencial implicó nuevos modos de relaciones entre pares, trabajo colaborativo, posibilidades de interterritorialización y nuevas modalidades de encuentros como oportunidades de

aprendizajes en nuevos escenarios educativos. Ahora cabe repensar y reinventar el área curricular de EF luego de transitar esta experiencia.

Estas son conclusiones preliminares de un estudio que buscó indagar sobre las experiencias de prácticas de enseñanzas del profesorado de EF en contexto de pandemia, a fin de caracterizar qué EF se consolidó durante este período en el nivel secundario.

Referencias bibliográficas

- Aisenstein, A., Ferreira, A., y Gómez, R. (2015). *Pensando la Educación Física como área de conocimiento: Problematizaciones pedagógicas del sujeto y el cuerpo*. Miño y Dávila.
- Alliaud, A. (2010). Experiencia, saber y formación. *Revista de Educación*, (1). https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/11/55
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ta ed.). McGraw - Hill Interamericana de México.
- Penaves de Alencar, G., de Lira Pereira, M. da G., Teixeira Pereira, T., Viegas de Oliveira, C. M., de Moraes, C. S. y Ota, G. E. (2019). La corporeidad y sus relaciones con la Educación Física escolar. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 24(252), 154-164. <https://efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/view/856>

Cita sugerida: Blanco, M. (2023). Experiencias de prácticas de enseñanza de Educación Física durante la pandemia. *Investiga+*, 6(6), 100-115. <https://revistas.upc.edu.ar/investiga-mas/issue/view/6>

El Diseño Didáctico como mediación de aprendizaje. Aportes de la Comunicación Visual a la educación

Didactic Design as Learning Mediation. Contributions of Visual Communication to Education

J. Renato Echegaray*

Resumen: Este es un ensayo basado en una investigación en Diseño Didáctico como campo disciplinar del Diseño Gráfico, que tuvo como propósito hacer aportes a la educación superior mediante el mejoramiento de los recursos didácticos empleados en estudios superiores, específicamente, en carreras de Diseño. La inquietud desde la que se partió fue la ruptura que existe entre los materiales didácticos que los docentes proveen a sus estudiantes y la cultura visual de las experiencias cotidianas de estos últimos.

El aporte original hecho consiste en la hibridación de dos teorías: una del área de la Educación (Enseñanza para la Comprensión), y la otra de la Psicología (Teoría del Flujo), que fueron extrapoladas al Diseño Gráfico como innovación en el área. Entre otros resultados se elaboró un modelo de proceso de Diseño Didáctico que demostró ser un instrumento capaz de abordar didactismos visuales cuando la búsqueda es la construcción profesional de aquellos.

El artículo revela conexiones entre el Diseño Didáctico, la Educación superior y la Psicología positiva, las cuales actúan como la esencia de un material didáctico que permite comprender y tener una experiencia agradable mientras se lo hace.

Palabras claves: diseño didáctico, enseñanza para la comprensión, teoría del flujo, innovación.

Abstract: Essay based on an investigation in Didactic Design as a disciplinary field of Graphic Design, which had the purpose of making contributions to higher education by improving the didactic resources used in higher studies, specifically in Design. The concern from which it started was the rupture that exists between the didactic materials that teachers provide their students and the visual culture of the daily experiences of the latter.

The original contribution consists of the hybridization of two theories, one from the area of Education (Teaching for Understanding) and the other from Psychology (Flow Theory), which were extrapolated to Graphic Design as an innovation in the area. Among other results, a Didactic Design process model was developed, which proved to be an instrument capable of addressing visual didacticism when the search is the professional construction of those.

The article reveals connections between Didactic Design, Higher Education and Positive Psychology, which act as the essence of a didactic material that allows understanding and having a pleasant experience while doing it.

Keywords: Pedagogical Project, Technical Report, Scientific Communication, Learning Tools.

* Magíster en Diseño de Procesos Innovativos (Universidad Católica de Córdoba). Argentina.
Docente (Universidad Provincial de Córdoba). Argentina.
renato.fad@upc.edu.ar

Recibido:
26/06/2022
Aceptado:
13/09/2022



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

1. Introducción

Este ensayo se enmarca en un área de conocimiento incipiente y desconocida aún en nuestro país: el Diseño Didáctico como disciplina del Diseño Gráfico. Mientras que este último tiene como fin la creación de comunicación visual de todo tipo (producciones editoriales, de envases, identitarias, multimediales entre otras), el Diseño Didáctico asume el desafío de convertir la información en conocimiento mediante piezas específicas empleadas en distintas instancias de aprendizaje (una infografía que explica un tema, instrucciones para construir un objeto, el manual de uso de un dispositivo, un libro escolar, una presentación digital empleada en un aula para explicar una teoría...). Incluso, podría también entenderse al Diseño Didáctico como la intersección entre comunicación visual y la didáctica aplicada.

El contexto de producción de la investigación fue el de una tesis de maestría en Diseño de Procesos Innovativos de la Universidad Católica de Córdoba, presentada en octubre de 2016, que abordó la intersección entre el Diseño y la Educación. La preocupación central emergió en la insuficiencia de la mayoría de los recursos didácticos visuales (fotocopias ilegibles, guías de trabajo que no acompañan o no explicitan los criterios con los cuales serán evaluados, presentaciones sin estilo visual claro, etc.) para ser empleados por estudiantes universitarios actuales, considerados usuarios del Diseño Didáctico. Ellos, que han nacido en un entorno donde la tecnología digital se ha naturalizado -y en el que los modos de comunicación proliferan en lenguajes y medios-, hallan una ruptura comunicacional entre la información que están acostumbrados a percibir en su cotidianeidad con la académica. El diseño de materiales didácticos para el nivel superior tiene una deuda social: no ha considerado cabalmente la cultura visual del alumno.

La desarticulación entre algunos materiales didácticos y los modos actuales de consumir información, trae aparejada un gran esfuerzo por parte del estudiante para incorporarlos, no por el contenido en sí sino por la manera en la que fueron resueltos. Al respecto, y a nivel global, numerosos exponentes sostienen la necesidad inminente de un cambio paradigmático urgente en el ámbito: Perkins (2010), Piscitelli (2011), Presnky (2010), Frasca (2012) entre muchísimos más. Es sobre esa demanda, nacida en el seno educativo, a la que el Diseño Didáctico desde su despliegue disciplinar, puede ofrecer soluciones para resolver lo complejo, lo difícil, lo que todavía hoy es inescrutable.

Ante la necesidad de recorte investigativo, se exploraron los diseños didácticos que se emplean en el ámbito universitario, específicamente en carreras de grado de Diseño. Se trabajó en dos unidades académicas: la licenciatura en Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba y la carrera de Diseño Industrial de la Universidad Nacional de Córdoba, en espacios curriculares con formato taller y asignatura teórica, respectivamente. Las acciones investigativas estuvieron principalmente dirigidas a analizar el material existente que las cátedras otorgan a los estudiantes, conocer -mediante herramientas que la investigación propuso- cómo prefieren los alumnos consumir información, rediseñar los recursos didácticos según el aspecto anterior y desde los lineamientos que la investigación sostuvo, enseñar con ellos y, finalmente, medir los resultados tanto del aprendizaje en sí como de la experiencia de emplearlos. Todo esto situado en actividades áulicas y domiciliarias de producción y reflexión en diseño respetando la planificación docente original.

Las detecciones que en este ámbito se pronuncian pueden también observarse tanto en otras carreras como en los demás niveles del sistema educativo. En otras palabras, el problema del uso de materiales didácticos no solo está presente en carreras de Diseño, sino que es una tendencia visible en la oferta universitaria y también en colegios. Enunciada la situación, puede el lector trasladar el problema que se plantea a otras instancias de aprendizaje similares, alcanzando así una interpretación más ejemplificadora desde su experiencia propia.

En resumidas cuentas, la investigación abordó la innovación en Diseño Didáctico a partir de la extrapolación de dos teorías que lo enriquecen: la Enseñanza para la Comprensión como modelo pedagógico y la Teoría del Flujo como camino de una experiencia positiva. Este artículo ensaya la génesis de la innovación al desarrollar, en primer lugar, las tres bases teóricas de manera independiente (el Diseño Didáctico, la Enseñanza para la Comprensión y la Teoría del Flujo), para luego integrarlas en una propuesta novedosa, que es el aporte original al conocimiento de Diseño empleado en la educación (diseñar la experiencia óptima para el estudiante y la propuesta específica).

2. El Diseño Didáctico

Resulta oportuno, en el contexto de este artículo, desambiguar tres acepciones del término Diseño Didáctico. En primer lugar, cada vez que se enuncia Diseño

Didáctico se habla de la disciplina del Diseño, en la cual la comunicación visual se orienta a que se produzca conocimiento en el usuario del diseño. En segundo lugar, cuando se explicita ‘diseño didáctico’ en minúsculas, se hace referencia al producto resultante del proceso del Diseño Didáctico, por ejemplo, una infografía. Finalmente, a lo que nunca se referirá en este artículo es a su homónimo más difundido, también ‘diseño didáctico’, entendido como el proceso de análisis e implementación de acciones docentes para alcanzar objetivos educativos.

Crear y emplear un diseño didáctico es un intento por convertir la información en conocimiento; esa es la aspiración máxima de un diseño para el aprendizaje. La información es el contenido que está dispuesto para que un usuario se valga de él; en cuanto lo incorpora de manera significativa, este se convierte en conocimiento. Al respecto, Tomás Maldonado -uno de los principales exponentes teóricos que ha nutrido la disciplina del Diseño-, sostiene en una entrevista que “Existe el riesgo de equiparar información y conocimiento, y creer que mucha información es igual a mucho conocimiento. No hay conocimiento sin una adecuada información, pero la información no es, o todavía no es, conocimiento” (Maldonado, 2008, p. 42).

A los fines de asistir la conversión de información en conocimiento, Joan Costa, prolífico escritor del didactismo visual, enunció en la primera enciclopedia del Diseño Gráfico escrita en español, que la actividad didáctica del diseñador, básicamente, requiere tres tareas interconectadas: la aplicación de la teoría de la información como instrumento de configuración del contenido, dado que lo que se va a generar es un diseño gráfico; la identificación precisa del público usuario, puesto que no todos van a aprender de la misma manera; la ‘traducción’ a términos gráficos de la realidad, esto implica representarla, codificándola de manera tal que el diseño actúe como facilitador del aprendizaje (Costa, 1992, p. 26).

Todo diseño didáctico es, de alguna manera, un asistente para el aprendizaje cuyo rol debe asumir algunas cualidades: despertar el deseo de ser consumido, ser producido de manera tal que no genere molestias al hacerlo y que sea atractivo y útil a la vez. Al respecto, Frascara (2011) enuncia:

El buen diseño de información hace que la información sea accesible (disponible de forma fácil), apropiada (al contenido y al público usuario),

atractiva (que invite a ser leída y/o comprendida), confiable (que ni la substancia ni la fuente generen dudas), completa (ni demasiado ni insuficiente), concisa (clara y sin adornos inútiles), relevante (ligada al objetivo del usuario), oportuna (que esté cuándo y dónde el usuario la necesite), comprensible (que no cree ambigüedades o dudas) y apreciada (por su utilidad). (p. 10)

3. Enseñanza para la Comprensión

La Enseñanza para la Comprensión es un modelo pedagógico cuya visión pone la comprensión ante todo. Fue desarrollado por David Perkins, docente e investigador de Harvard, institución en la cual fundó y dirigió el *Project Zero*, dedicado a la investigación y desarrollo de la psicología de la educación. Sus aportes a la enseñanza se han aplicado en todos los niveles del sistema educativo y en numerosas culturas con éxito; esto lo ha convertido en una referencia para numerosos teóricos de la educación. El modelo fue desarrollado a principios de los años 90, se tradujo al español a fines de esa década y su empleo continúa vigente en nuestros días.

Surgió desde la preocupación en la que los alumnos son capaces de entender los contenidos y dar un buen examen y luego no los evidencian, o no los recuerdan, para emplearlos en otras instancias. En la incorporación de conocimientos, muchos estudiantes entienden el contenido y lo retienen momentáneamente, esto es definido como un saber que está. Pero el conocimiento se justifica cuando logra ser un medio para resolver en otro entorno más allá de los límites en los que se lo incorporó. Desde esta perspectiva, ‘comprender’ es poder ir más allá de ‘saber’, se logra cuando la persona es capaz de llevar un contenido a una multiplicidad de aplicaciones.

Martha Stone Wiske (1999), una de las docentes investigadoras colaboradoras de Perkins, lo cita cuando define que la comprensión implica “poder realizar una gama de actividades que requieren pensamiento respecto a un tema; por ejemplo, explicarlo, encontrar evidencia y ejemplos, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representarlo de una manera nueva” (p. 96); luego agrega que la

comprensión “implica poder realizar una variedad de tareas que no solo demuestran la comprensión de un tema, sino que, al mismo tiempo, la aumenten” (p. 96).

El modelo didáctico de la Enseñanza para la Comprensión propone cuatro elementos para trabajarla: los tópicos generativos, como los contenidos o temas de un programa a enseñar; las metas de comprensión, como los objetivos y propósitos a alcanzar; los desempeños, como las actividades que facilitan la comprensión; y la valoración continua, como la retroalimentación constante de cómo avanza el alumno en los desempeños. Estos elementos son los que, luego, junto a otros de la Teoría del Flujo, conforman los Factores de Innovación para el Diseño Didáctico.

3.1. Tópico generativo

Un tópico es un tema, es lo que comúnmente se conoce como contenido, es lo que ha de enseñarse. La clave de este elemento está en la cualidad ‘generativo’, que se da cuando el tópico logra ser significativo en la instancia de enseñanza-aprendizaje. Los investigadores que propusieron la Enseñanza para la Comprensión consideran que el valor generativo se da cuando el tópico “es central para el dominio, o la disciplina es accesible e interesante para los alumnos, excita las pasiones intelectuales del docente y se conecta fácilmente con otros tópicos tanto dentro como fuera del dominio o disciplina particular” (Martha Stone Wiske, 1999, p. 99).

3.2. Metas de comprensión

Son una afirmación explícita de lo que se espera que el alumno comprenda, lo orienta en aquello que está haciendo en su desempeño. Se articulan con los tópicos generativos especificando las direcciones en las que estos serán abordados. Tiene tres aspectos esenciales: ser explícitas, públicas y ser centrales para la materia. La meta se fundamenta en su capacidad de orientar. Al ser explícita, clarifica aquello que se debe producir y sirve para dirigir la atención del alumno en su proceso. Cuando el docente la hace pública, beneficia a todos al hacer saber hacia dónde se va. Las metas son centrales porque tienen como fin acompañar hacia un aprendizaje significativo, y evita un desvío hacia aspectos secundarios o menos importantes.

3.3. Desempeños de comprensión

Los desempeños son experiencias que realizan los alumnos mientras aprenden, no es una actividad cualquiera, sino que requiere que ellos puedan llegar más allá de la información que el docente les da. Una vez que los tópicos y las metas están definidas, los desempeños de comprensión comienzan a plantearse cuando el docente se pregunta qué pueden hacer sus alumnos para demostrar que han comprendido. Los desempeños no requieren despliegues complicados, sí una cuota de creatividad del docente para advertir qué entusiasmará más al grupo. Crear un desempeño de comprensión implica juntar en una diana, dos blancos a la vez: uno es la dirección en la que se enfoca la atención del alumno a través de lo que le despierta interés, el otro es combinar los desempeños entre sí en forma de una cadena, que a la vez se articule con las metas a fin de que el tópico sea alcanzado mediante la comprensión mientras sucede el desempeño.

3.4. Evaluación diagnóstica continua

Desde la visión de la Enseñanza para la Comprensión, la evaluación diagnóstica continua posee tres rasgos distintivos: el establecimiento de criterios, el carácter continuo y la multiplicidad de fuentes valorativas. El criterio es relevante cuando se orienta a observar si mediante el desempeño realizado la meta de comprensión está siendo alcanzada. El carácter continuo se liga a una corrección o crítica constructiva que se da de manera permanente, tiene que ver con una postura docente de acompañar al alumno mientras aprende. La multiplicidad de las fuentes para la valoración resulta enriquecedora porque el alumno recibe retroalimentación de su proceso de más de un lugar.

Los aportes de la Enseñanza para la Comprensión, además de cumplir con su objetivo de innovación en la investigación original, dan sustento y coherencia a ideas esenciales para dotar al diseño didáctico de funcionalidad.

4. Teoría del flujo

La Teoría del Flujo fue desplegada por Mihaly Csikszentmihalyi, un psicólogo húngaro nacido en 1934, quien ha realizado sus estudios y actividad profesional en Estados Unidos, lugar desde donde su investigación se ha replicado sin cesar en numerosos países por gran cantidad de seguidores. Es un referente interna-

cional de la Psicología Positiva, cuyo aporte se registra en distintos medios. Parte de una pregunta clave: ¿Cuándo se sienten felices las personas? La motivación central de él es encontrar la respuesta a fin de orientar la vida de manera tal que la felicidad ocupe la mayor parte de ella.

A principios de su investigación comienza a entrevistar a personas que tenían como actividad central hacer aquello que siempre preferían hacer, entre ellos artistas, deportistas y científicos. Csikszentmihalyi buscó entender qué había en ellos que les hacía utilizar sus vidas en actividades que no les proveían enriquecimiento ni éxito, pero le daba valor y significado a su existencia. Más adelante, a través del muestreo de la experiencia y mediante la cooperación internacional, el autor llegó a identificar más de 100.000 casos de distintas partes del mundo, de diferentes edades y culturas. Las personas describían un estado extático cuando comenzaban a crear o hacer y se sumergían en él orientando toda su atención en la actividad que realizaban. La clave en esos momentos era la dirección en la que la atención se dirigía. Dado que nuestra capacidad biológica solo puede destinar intensamente la atención a un objetivo por vez, el sumergimiento en una actividad disipa la capacidad de concentrarse en otra. Esto deviene en que toda aflicción desaparece temporalmente mientras se experimenta la actividad creativa.

El flujo, también llamado experiencia óptima -el autor emplea ambos términos como sinónimos-, es el concepto clave en la obra de Csikszentmihalyi (2012). Llegó a elaborarlo luego de identificar qué sentían los sujetos al hacer aquello que tanto disfrutaban, lo define como “el estado en el cual las personas se hallan tan involucradas en la actividad que nada más parece importarles; la experiencia, por sí misma, es tan placentera, que las personas la realizarán incluso aunque tenga un gran coste, por el puro motivo de hacerla” (p. 16). Es exactamente eso lo que se consideró como un valioso recurso para enriquecer al Diseño Didáctico durante la investigación. A propósito de la extrapolación de la Teoría del Flujo, y refiriéndose a su aplicación en distintos campos de acción, el autor indica que “siempre que el objetivo sea mejorar la calidad de vida, la Teoría del Flujo puede señalar el camino” (p. 18).

Ahora bien ¿cómo se aplica o cómo se trabaja con el estado de flujo? Csikszentmihalyi descubrió algo más: los elementos del disfrute. Se trata de ocho componentes que están siempre presentes durante una experiencia óptima. La identificación de ellos permite emplearlos como pequeñas unidades a los fines de lograr una experiencia óptima.

4.1. Una actividad desafiante que requiere habilidades

Para realizar una actividad cualquiera, tanto física como intelectual, es necesario emplear habilidades, pero no es todo: “El disfrute aparece en el linde entre el aburrimiento y la inquietud, cuando los desafíos están justo en equilibrio con la capacidad de la persona para actuar” (Csikszentmihalyi, 2012, p. 88). O sea que, si la actividad no representa una dificultad suficiente o, por el contrario, si supera a sus propias capacidades, deja de tener sentido realizarla porque la persona no se siente desafiada.

4.2. Combinar acción y conciencia

En la experiencia óptima, la persona se sumerge por completo en lo que hace, se siente ‘uno’ con la actividad que realiza. Las acciones se suceden unas a otras espontáneamente, casi como un automatismo. El autor sostiene: “Aunque la experiencia de flujo parezca suceder sin esfuerzo, está lejos de ser así. Frecuentemente, requiere de un vigoroso esfuerzo físico o de una actividad mental altamente disciplinada” (Csikszentmihalyi, 2012, p. 90). La concentración y la habilidad puesta en acción ocupan la conciencia del individuo en ese momento, por ello, el disfrute hace que el esfuerzo sea percibido como menor.

4.3. Metas claras y retroalimentación

La meta es un elemento y la retroalimentación es otro. Se los presenta juntos porque actúan en un diálogo simultáneo. Normalmente la meta es clara, permite visualizar el objetivo a alcanzar y da significado a la actividad. Al igual que la habilidad puesta en juego, una meta debe ser desafiante, si es banal no genera disfrute. La retroalimentación tiene como fin devolver a la persona una indicación de cómo está avanzando con la meta fijada y de manera inmediata. Se convierte, en parte, en un estímulo para señalar constantemente el efecto de la acción.

4.4. La concentración sobre la tarea actual

Es una complementación del segundo elemento ‘combinar acción y conciencia’, pero esta vez está del lado de lo que se deja de percibir mientras dura la experiencia óptima. Toda información irrelevante para la actividad se desecha, con ello los aspectos desagradables de la vida quedan relegados, porque la atención está teniendo como foco principal en ese momento a la actividad que realiza. Las

preocupaciones no se esfuman de la vida de las personas, pero quedan aplacadas. Esto genera una mejor sensación de disfrute.

4.5. La paradoja del control

En la experiencia óptima, la persona domina la actividad y no es al revés, o sea que la situación en que se realiza la actividad no doblegará al individuo. El control sobre la actividad viene de la mano del desarrollo de la habilidad implicada en la acción y el conocimiento para ponerla en juego. Hasta las actividades más arriesgadas están reguladas para que, por medio de las habilidades, todos los riesgos puedan estar bajo control. El aspecto paradójico emerge en el sentido de la pérdida del control, esto quiere decir que, si la actividad deja de controlarse, no tendrá un impacto negativo sobre otros hechos. Con esto desaparece el temor al fracaso.

4.6. La pérdida de la autoconciencia

Es similar a lo que sucede en el quinto elemento y se da de manera simultánea a él. Pero esta vez, además de no tener lugar en la conciencia para las preocupaciones, tampoco hay lugar para pensar en la propia personalidad, que es un pensamiento recurrente en las personas. Esto se da porque no hay amenazas. Csikszentmihalyi (2012) afirma: “La pérdida de la autoconciencia no involucra una pérdida de personalidad y, desde luego, no es una pérdida de conciencia, sino que tan sólo es una pérdida de la conciencia de la personalidad” (p. 105).

4.7. La transformación del tiempo

La experiencia óptima lleva su propio ritmo, esto comienza a alejarla del tiempo que marca el reloj. Mientras dura, la persona experimenta una distorsión en la percepción del tiempo. Normalmente, se tiene la sensación de que el tiempo transcurrido es menor que el que realmente ha pasado, como si una hora fuera solo unos pocos minutos. También se da al revés, algunos momentos pueden dar la sensación de prolongarse en el tiempo mucho más allá del transcurrido en la actividad. Esta percepción puede deberse a la extrema concentración o ser en sí un elemento independiente de los demás en la experiencia óptima.

5. Diseñar la experiencia óptima para el estudiante

Es en la persecución de ese propósito, el de diseñar la experiencia óptima para el estudiante, en la que los apartados anteriores ‘El diseño Didáctico’, ‘Enseñanza para la Comprensión’ y ‘Teoría del Flujo’ se entrelazan para proponer un modelo de proceso de Diseño Didáctico que conduzca a la obtención de un diseño didáctico libre de las falencias que se plantean como problema.

La lógica del modelo de proceso tradicional parte de los lineamientos que Joan Costa precisó para elaborar un diseño didáctico, que en síntesis son: emplear la teoría de la comunicación para configurar el diseño, identificar con precisión al usuario y presentar los contenidos mediante recursos que faciliten el aprendizaje. Esto constituye la base disciplinar para el Diseño Didáctico, la cual es ahora enriquecida mediante los aportes de la Enseñanza para la Comprensión y la Teoría del Flujo como conocimientos que se extrapolan al Diseño para la producción de recursos didácticos.

Mientras que la Enseñanza para la Comprensión es el respaldo pedagógico para un diseño que facilita el aprendizaje, la Teoría del Flujo constituye el apoyo que propicia la experiencia óptima mientras se lo hace. La hibridación teórica entre ambas se realiza a partir de la identificación de elementos centrales en cada una de ellas y, por relaciones análogas o complementarias, se articulan entre sí. Se establecen así los factores de innovación. Se trata de tres tipos de interacciones para abordar el proceso de Diseño Didáctico. Los que se comportan como un recurso estratégico que guía, con valor de novedad teórica y práctica, un modo de producir diseños didácticos más alineados con la cultura visual de las experiencias cotidianas de los estudiantes. Es el empleo de los factores de innovación lo que hace la diferencia entre la tradición productiva del didactismo y la propuesta de recursos para el aprendizaje más eficientes en la actualidad. La manera específica en la que influyen es al soslayar cada decisión de diseño hacia el aprendizaje en sí mediante una experiencia agradable.

En otras palabras, el modo tradicional de producir diseños didácticos (bienintencionado, pero a menudo insuficiente) ha sido fortalecido en términos de funcionalidad (para reducir la insuficiencia) mediante ideas transferidas al Diseño Didáctico (los tres factores de innovación). Así, cada didactismo visual puede concebirse más orientado a una función eficiente (aprender y disfrutar a la vez).

Todo esto pone al usuario del diseño en una instancia más accesible ante la información, similar a otras experiencias habituales en las que incorpora contenidos.

Factor de innovación I: interacción entre actividad, desafío, habilidad y contenido

Es el aspecto principalísimo. Toma de la Teoría del Flujo el empleo de una habilidad para la realización de una actividad desafiante y el control sobre ella y lo pone en relación con las ideas de desempeños de comprensión para trabajar un tópico generativo de la Enseñanza para la Comprensión. Todos estos puntos al conectarse entre sí, están indicando que algo sucederá: el usuario realizará una acción, comenzará a trabajar en una tarea, pondrá algo en movimiento. Se entiende tanto como un actuar físico en el que, por ejemplo, podría construir un objeto; o un accionar mental, que podría ser problematizar un caso; o bien ambos, problematizar primero y crear un objeto para abordarlo luego. Como fuere, lo importante es la actitud activa del usuario en oposición a la recepción pasiva del mensaje.

El tópico generativo ocupa un lugar nuclear en el factor de innovación I, es lo que cambiará semana a semana al transcurrir el estudiante en cada espacio curricular, se trata de un contenido que está en potencia de ser aprehendido de una manera activa. Alrededor de ese núcleo están los demás elementos: el desafío como idea, el desempeño o la actividad como medio para el desarrollo de las habilidades y el control sobre lo que se hace. Todos ellos son tan propios de la Enseñanza para la Comprensión como de la Teoría del Flujo.

Esto direcciona al diseño didáctico en un sentido preciso: no debería ser solo para mirar, leer y entender, sino más bien para que el usuario recoja un grupo de conocimientos y entre en acción con ellos. Para que se oriente hacia el interés del alumno actual y sea accesible a él, de manera que promueva un desafío alcanzable y a la vez lo haga llegar más allá de lo que ya comprende; las tres categorías de desempeño (exploratorio, guiado, síntesis) pueden combinarse de acuerdo con la habilidad requerida para el desafío. Si se planifica el diseño didáctico así considerado, se facilita el acceso a la paradoja del control como elemento del disfrute. Esto pone al sujeto más cerca de la experiencia óptima.

Factor de innovación 2: interacción entre metas y retroalimentación

La transacción que acuerda un vínculo entre la retroalimentación con la meta en la Teoría del Flujo, es análoga a la que hay entre la evaluación diagnóstica continua y la meta en la Enseñanza para la Comprensión. Ambas orientan a las personas en lo que se está haciendo y dan sentido a las actividades que se realizan. Lo interesante aquí es llegar a que, a partir de pequeñas diferencias entre las dos, los aportes de una teoría enriquezcan a la otra y viceversa. Es así que el factor de innovación 2 sujeta tres claves para emplearse, las que a continuación se describen.

- **Lograr que la meta sea consciente.** Para la Teoría del Flujo las metas pueden ser inconscientes, o al menos no ser evidentes para la persona todo el tiempo. Sucede a menudo que un individuo hace algo que le resulta agradable y que le permite disfrutar de lo que hace, pero no sabe bien para qué lo está haciendo. Entonces, si la retroalimentación llega, el sujeto no la evidencia. Dado que el estado de flujo se da cuando todos los componentes están activos, un aporte de la Enseñanza para la Comprensión es crucial para favorecerlo: es un requisito que la meta sea explícita, pública, planificada con anterioridad. Consecuentemente, si un diseño didáctico resalta la meta, está ayudando a la experiencia óptima con el solo hecho de hacerla explícita.
- **Relacionar la meta con los deseos.** Otro aspecto de la meta tiene que ver, desde la Teoría del Flujo, con su naturaleza interna o externa. Para que el flujo se dé tiene que ser fijada por la persona desde sus intereses personales, eso la hace interna. Contrariamente en la Enseñanza para la Comprensión, es externa porque la fija el docente para el estudiante y esto no puede ser de otra manera. Pero sabiendo que es más útil que sea interna ¿puede el docente pensar en los intereses del futuro profesional para crearlas desde ahí? ¿qué tan diferente es eso al deseo del estudiante de obtener los recursos intelectuales para convertirse en el profesional que desea ser?
- **Procurar una retroalimentación continua de manera anticipada.** Los elementos 'evaluación diagnóstica continua' y 'retroalimentación' tienen por función que la persona sepa todo el tiempo cómo está usando sus habilidades en la actividad que desarrolla. Mucho, y en minucioso detalle, ha expresado la Enseñanza para la Comprensión para trabajar la evaluación diagnóstica continua (lo explícito, público, continuo, múltiple y previsto). De ahí que, un diseño didáctico que ofrezca consideraciones especiales para el estudiante mientras esté trabajando como autoevaluación, advertencias

respecto a errores frecuentes o consejos basados en experiencias previas, estaría cooperando significativamente a que el flujo aflore.

Factor de innovación 3: interacción entre el foco de atención y la multiplicidad de pensamientos

El último factor relaciona los tres elementos restantes de la Teoría del Flujo (combinar acción y consciencia, concentración sobre la tarea actual y pérdida de la autoconciencia) con las metas, que hacen su segunda entrada como elemento de la Enseñanza para la Comprensión.

La combinación de acción y conciencia dirige la atención a la actividad. Esta conducción de la energía permite que el esfuerzo por realizarla tienda a quedar en segundo plano, percibiéndose como más fácil. Esa concentración en la tarea actual también quita importancia a aspectos desagradables de la vida que, si bien no dejan de existir, se relegan momentáneamente. La pérdida de la autoconciencia o, lo que es lo mismo, la pérdida de la conciencia sobre la personalidad, permite que la persona, al concentrarse en lo que hace, se distienda de sí misma.

Esos tres elementos basan su buen funcionamiento en la dirección que la atención se orienta. Pero la atención tiene una cualidad ínsita: es selectiva y cambia su foco. Entonces, la atención se vuelve intermitente, consecuentemente el estado de flujo también. Esa intermitencia no se puede cambiar, pero sí asistir a partir de la cualidad de explícita que tiene la meta en la Enseñanza para la Comprensión, lo que favorecería la fijación. Esto justifica aún más la necesidad de que las metas sean desafiantes, porque lo que no requiere atención suficiente deja la posibilidad de que también tengan lugar pensamientos menos útiles.

Los múltiples pensamientos que subyacen debajo de donde la atención se posa, parecieran ponerle una prueba a la atención. Pero, si esto se considera en la planificación del diseño didáctico, se tiene en manos un recurso para favorecer el estado de flujo a través de la meta con su carácter explícito y desafiante a la vez.

6. La propuesta específica

Todo diseño implica un proceso para ser elaborado. Este es el eje productivo y de toma de decisiones del ejercicio profesional del diseñador, es el medio para llevar adelante las actividades metodológicas para producir un diseño. Los procesos se organizan en etapas, cada una de las cuales posee objetivos, actividades y resultados agrupados bajo el mismo propósito.

El modelo de proceso de diseño didáctico formulado durante la investigación se estructura en siete etapas. Las que además de poseer objetivos, acciones a realizar para alcanzarlos y su posterior obtención de resultados, alberga: los roles participantes (diseñador, docente y/o estudiante), los tiempos que insume su ejecución (breve, moderado o prolongado) y la dificultad que implica (baja, media o alta).

Ese es el contexto productivo en el que los factores de innovación hacen su aporte al reorientar decisiones bajo las premisas que proponen para cada etapa del proceso. Al hacerlo, se comportan de tres modos diferentes: latente (influye sin definir), orientador (señala direcciones) y definitorio (determina la acción). Esta es la manera específica en la que la Enseñanza para la Comprensión y la Teoría del Flujo contribuyen al Diseño Didáctico. A los fines de ilustrar el momento concreto en el que intervienen, se sintetizan los componentes de cada parte del proceso.

Etapas 1. Definir el núcleo de aprendizaje

Objetivo: seleccionar los contenidos a trabajar y planificarlos de acuerdo a los factores de innovación 1 y 2 | Actividades: definir del núcleo de aprendizaje y planificarlo con los factores de innovación | Resultado: planificación del núcleo de aprendizaje por instancias acorde a requerimientos académicos y con el empleo de los factores de innovación 1 y 2 | Rol participante: el docente | Tiempo que insume su ejecución: moderado | Grado de dificultad que implica la etapa: medio | Modo de acción de los factores de innovación: definitorio para el 1 y el 2 y latente para el 3.

Etapas 2. Identificar posibilidades para el área de conocimiento

Objetivo: reconocer sistemas visuales de representación del área de conocimiento e identificar los recursos técnicos y tecnológicos posibles | Actividades: identificar recursos y códigos comunicacionales | Resultado: conocimiento de las posibilidades técnicas disponibles e interpretación comunicacional del área de

conocimiento | Roles participantes: el diseñador y el docente | Tiempo que insume su ejecución: breve | Grado de dificultad que implica la etapa: bajo | Modo de acción de los factores de innovación: latente para los tres.

Etapa 3. Descubrir las preferencias de usuario

Objetivo: identificar preferencias de usuario para diseñar su experiencia con en el diseño didáctico | Actividades: entrevista semiestructura, mapeo, marcación individual de preferencias de usuario por alumno e interpretación de los resultados | Resultado: identificación de las preferencias de usuario en tres niveles | Roles participantes: el diseñador, el docente y el estudiante | Tiempo que insume su ejecución: breve | Grado de dificultad que implica la etapa: medio | Modo de acción de los factores de innovación: orientador para los tres.

Etapa 4. Identificar patrones

Objetivo: crear una estrategia de comunicación visual | Actividades: aplicar teoría, crear atributos, establecer la arquitectura de la información y crear el concepto de diseño | Resultado: definición de la estrategia de diseño | Rol participante: el diseñador | Tiempo que insume su ejecución: prolongado | Grado de dificultad que implica la etapa: alto | Modo de acción de los factores de innovación: latente para 1 y 2 y definitorio para 3.

Etapa 5. Aplicar la estrategia de diseño

Objetivo: obtener el producto final del diseño | Actividades: redactar los textos, construir el diseño didáctico, discutir y verificar con el equipo, realizar ajustes y publicar | Resultado: producto final terminado, listo para su uso | Roles participantes: el diseñador y el docente | Tiempo que insume su ejecución: prolongado | Grado de dificultad que implica la etapa: alto | Modo de acción de los factores de innovación: latente para 1 y 2 y definitorio para 3.

Etapa 6. Experiencia de usuario

Objetivo: emplear el diseño didáctico para enseñar y aprender a partir de lo que propone para cada instancia | Actividades: el alumno emplea el diseño didáctico | Resultado: experiencia de usuario con el diseño didáctico | Roles participantes: el docente y el estudiante | Tiempo que insume su ejecución: medio | Grado de di-

ficultad que implica la etapa: bajo | Modo de acción de los factores de innovación: definitorio para los 3.

Etapa 7. Valorar

Objetivo: conocer cómo fue la experiencia de usuario con el diseño didáctico | Actividades: acciones valorativas | Resultado: valoración del diseño didáctico desde la experiencia y la producción del alumno | Roles participantes: el diseñador, el docente y el estudiante | Tiempo que insume su ejecución: breve | Grado de dificultad que implica la etapa: bajo | Modo de acción de los factores de innovación: orientador para los 3.

7. Verificaciones de funcionamiento

Se realizaron dos tipos de verificaciones en dos universidades diferentes, con distintos docentes, diseñadores y estudiantes. En la primera, a través de un grupo experimental y otro control, se abordó la experiencia de aprendizaje. La segunda, validación por roles, tuvo como propósito conocer la utilidad que los docentes y diseñadores, como hacedores del diseño didáctico, hallaban en el modelo de proceso. Sumado a ello, cómo percibieron los estudiantes, como usuarios del diseño, al producto resultante que los anteriores llevaron a cabo.

En ambas instancias de verificación en las universidades, el recurso didáctico que emplearon los estudiantes fue un documento que contenía una guía de trabajo con todos sus elementos (actividades, objetivos, criterios de evaluación, etc.), todo el contenido textual a emplear (como texto en sí o mediante enlaces a sitios), sugerencias basadas en errores frecuentes y cronograma completo, entre otros contenidos. El diseño se elaboró en dos formatos, uno digital para su empleo en computadoras y otro analógico para imprimirse en papel; esto permitió que el estudiante como usuario seleccione la versión a emplear desde sus preferencias. La producción visual se enriqueció mediante una narración metafórica que acompañaba como un hilo conductor todas las instancias de aprendizaje en las que se empleaba el diseño didáctico, lo que otorgó identidad y connotó detenimiento en la producción.

7.1 Grupo experimental y control

El método se aplicó en dos comisiones de una misma materia en la licenciatura en Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba, ambas a cargo del investigador como docente y diseñador. El propósito del trabajo con ambos grupos fue obtener un resultado comparativo entre una experiencia de usuario en la que se aplique el modelo de proceso con otro que trabajó con recursos tradicionales. En ello radicó la variable, la cual poseyó dos indicadores: el primero fue la experiencia en sí del usuario (para conocer cómo fue la vivencia), y el segundo, el alcance de los criterios de evaluación (para establecer si comprendían o no). Participaron más de 100 estudiantes entre ambos grupos.

Mediante una encuesta anónima como método para recoger información acerca de la valoración de la experiencia (primer indicador de la variable), los estudiantes de cada grupo hicieron apreciaciones muy diferentes. El grupo control expresó haber tenido una vivencia común, mientras que el experimental hizo una valoración muy positiva y subrayó cualidades de entretenido, original, innovador, destacado, diferente al comunicar, conciso y claro en su contenido, portable y accesible.

El alcance de los criterios de evaluación (segundo indicador de la variable) se manifestó explícitamente mediante las calificaciones de los trabajos de los alumnos, las cuales, en el grupo experimental, estuvieron 20 % encima del control al comparar resultados.

7.2 Valoración por roles

Los tres roles (diseñador, docente y estudiante) involucrados con el modelo de proceso de diseño y sus resultados, hicieron la valoración de este desde sus lugares como usuarios. A los fines de abordarla desde otros agentes distintos al investigador y su entorno, una docente de Diseño lo experimentó en su unidad académica con sus estudiantes (Universidad Nacional de Córdoba, carrera de Diseño Industrial) y un diseñador gráfico fue contratado para trabajar junto a ella en la producción del diseño didáctico.

Tanto para la docente como para el diseñador, la variable a verificar fue la funcionalidad del modelo de proceso, y el indicador, la calidad percibida que permite alcanzar. Además, hubo un indicador adicional para cada rol. Para la docente fue la satisfacción de la expectativa de éxito prevista en función de los esfuerzos

implicados y para el diseñador la eficiencia procesual. Desde los estudiantes, los resultados del modelo de proceso fueron valorados con los mismos indicadores que en la prueba anterior.

La funcionalidad del modelo de proceso, desde la calidad que permite alcanzar como indicador, fue valorado como excelente tanto desde el punto de vista de la docente como del diseñador. En cuanto a la satisfacción de la expectativa en función de los esfuerzos implicados, la docente hizo una devolución altamente positiva en varios puntos, sobresaliendo un aspecto: los estudiantes terminaron en tiempo y forma una materia que históricamente ocupa un período mayor para culminar. La eficiencia procesual para el diseñador fue alta, resaltándose que cada etapa estuvo correctamente enfocada para no desviarse del objetivo y facilitar la producción.

Los estudiantes, al valorar la experiencia en sí, la hallaron positiva, calificándola entre muy buena y excelente. Retomando el alcance de criterios de evaluación como indicador, más del 80 % de las calificaciones estuvieron entre 9 y 10.

8. Conclusiones

Los tres factores de innovación se crearon para ser aplicados en un proceso de Diseño Didáctico, el cual posee dos características: una es la de facilitar y/o acompañar de cerca al estudiante mientras aprende, lo que constituye la base sólida de todo diseño para la educación. La otra es lograr que el usuario tenga una experiencia agradable mientras lo emplea, que es el aspecto innovador de la producción.

Durante las pruebas realizadas en la investigación en la que el ensayo se basa, se obtuvieron resultados positivos. Fueron sus indicadores calificaciones superiores a otras previas obtenidas por los estudiantes y sus testimonios satisfactorios luego del uso.

En años posteriores a la finalización de la investigación, el modelo de proceso de Diseño Didáctico continuó empleándose en la educación media en la producción de recursos para el aprendizaje como herramienta procesual de diseño. Se llevó a cabo mediante equipos interdisciplinarios conformados por diseñadores y docentes en las áreas de Biología, Matemática y Física. Los resultados fueron valuados con los mismos criterios que durante la investigación. Los diseños ge-

nerados consistieron en infografías, láminas, documentos interactivos, objetos tridimensionales, juegos, presentaciones. Los efectos en el aprendizaje fueron los mismos que en la universidad: los estudiantes obtuvieron calificaciones superiores al promedio y manifestaron haber tenido una experiencia positiva.

El aporte principal, tanto al ámbito educativo como al del Diseño, es el de un modelo de proceso que, además de favorecer la comprensión, permite que el estudiante pueda disfrutar mientras aprende.

Referencias bibliográficas

- Costa, J. y Moles, A. (1992). *Imagen Didáctica*. Enciclopedia del Diseño Ceac.
- Csikszentmihalyi, M. (2012). *Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad*. Editorial Kairós.
- Frasca, G. (30 de junio de 2012). TEDx Talks. *Los videojuegos enseñan mejor que la escuela*. [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=TbTm1Lkm18o39.3M>
- Frascara, J. (2011). *¿Qué es el diseño de información?* Infinito.
- Maldonado, T. (2008). *Un moderno en acción / Entrevistado por Mario Gradowczyk*. Eduntref.
- Naselli, C. (2013). *El rol de la innovación creadora*. i+p y UCCo.
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno: Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Paidós.
- Piscitelli, A. (2011). *El paréntesis de Gutemberg, la religión digital en la era de las pantallas ubicuas*. Santillana.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Santillana.
- Prensky, M. (2010). *Nativos e Inmigrantes Digitales*. SEK.
- Stone Wiske, M. (1999). *La Enseñanza para la Comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica*. Paidós.

Cita sugerida: Echegaray, J. R. (2023). El Diseño Didáctico como mediación de aprendizaje. Aportes de la Comunicación Visual a la educación. *Investiga+*, 6(6), 116-135. <https://revistas.upc.edu.ar/investiga-mas/issue/view/6>

Percepciones de salud y cuidado de jóvenes calamuchitanxs ante el COVID-19

Youth Perceptions of Health and Care in Light of COVID-19 in Calamuchita

Francisco Martín Fantini*

Eliana Cortese**

Luisina Rivadero***

Resumen: En el intento de superar concepciones atribuidas y reificadas sobre ‘cómo se comportaron’ les jóvenes a lo largo de la pandemia por COVID-19, el presente trabajo se propone como objetivo explorar -con aproximaciones cuantitativas y cualitativas- qué percepciones tuvieron jóvenes escolarizados de la localidad de Santa Rosa de Calamuchita (Córdoba, Argentina) acerca de esta coyuntura epidemiológica, cuáles fueron las principales dificultades que atravesaron y qué prácticas de cuidado desplegaron a lo largo del año 2021.

Los datos construidos relativizan las miradas adultocéntricas que colocaron a les jóvenes en un lugar de desapego ante la prevención y como responsables del aumento de casos de COVID-19. Ellos manifestaron desarrollar prácticas de cuidado que, si bien poseen cierta heterogeneidad, parecieran adherir, muchas veces, a las directivas socializadoras de bioseguridad dispuestas por el Estado y sus instituciones.

Palabras clave: juventudes, autopercepciones de salud, adultocentrismo, prácticas de cuidado, COVID-19.

Abstract: Trying to overcome attributed and reified conceptions about “how young people behaved” throughout the COVID-19 pandemic, this paper aims to explore -using quantitative and qualitative approaches- what perceptions school-aged youth from the town of Santa Rosa de Calamuchita (Córdoba, Argentina) had about this epidemiological situation, what were the main difficulties they faced and what care practices they deployed throughout the year 2021.

The data constructed relativize the adult-centric views that placed young people in a position of detachment from prevention and as responsible for the increase in cases of COVID-19. They stated that they have developed care practices that, despite being heterogeneous, seem to somehow adhere to the biosafety socialization directives set forth by the State and its institutions.

Keywords: Youths, Self-perceptions of Health, Adultcentrism, Care Practices, COVID-19.

Recibido:
26/06/2023
Aceptado:
28/09/2023



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

* Licenciado en Sociología (Universidad Siglo XXI). Córdoba. Argentina.

Becario Conicet-UNC

franciscofantini@upc.edu.ar

** Trabajadora Social (Universidad Nacional de Córdoba). Argentina.

Servicio Social del Hospital Eva Perón de Santa Rosa de Calamuchita.

elianacorteseviale@gmail.com

*** Licenciada en Fonoaudiología (Universidad Nacional de Córdoba). Argentina.

Becaria Conicet-UNC

luisina.rivadero@unc.edu.ar

1. Introducción: jóvenes, percepciones en la pandemia y prácticas de cuidado en salud

En las representaciones acerca del ‘no acatamiento’ de normas de bioseguridad por parte de jóvenes en la pandemia, abundaron miradas mediáticas adultocéntricas (Carrasco *et al.*, 2021; Acevedo, 2021) que colocaron a estos grupos sociales como principales responsables del aumento de casos de coronavirus. Abrevaron esas visiones las conductas juveniles acaecidas durante enero de 2021 en los balnearios de Santa Rosa de Calamuchita, Córdoba (Argentina). Los primeros días de ese año, en diversos medios nacionales, se hizo hincapié en que cientos de jóvenes -sin distanciamiento ni barbijo- llenaron las playas de la localidad en medio de un fuerte crecimiento de contagios de COVID-19¹.

En el intento de superar esa concepción atribuida y reificada acerca de ‘cómo son’ los jóvenes, entendemos que sus identidades, percepciones y conductas son conformadas en procesos complejos de las que las dinámicas de socialización constituyen solo una parte. La socialización puede ser entendida, desde la perspectiva de Horacio Paulín (2019), como un conjunto de prácticas de transmisión de valores, saberes y pautas de interacción que son apropiadas significativamente por los sujetos, otorgándoles ciertos soportes identitarios que pueden ser puestos en cuestión en el transcurso de sus vidas.

Además de la socialización, para los jóvenes son relevantes los procesos de sociabilidad, producto de prácticas relacionales entre pares que están acompañadas solo por el sentimiento y la satisfacción ‘de estar juntos’; es allí donde se despliegan formas autónomas y lúdicas de asociación (García Bastan y Paulín, 2016; Güelman, 2015). Finalmente, entendemos que las identidades juveniles están atravesadas, también, por dinámicas de subjetivación (Dubet y Martuccelli, 1998) que comprenden la posibilidad de que el sujeto trabaje activamente sobre los imperativos sociales que lo inducen a comportarse de determinada manera y construya formas de acción con relativa autonomía. Asumimos que esos elementos contribuyen al desarrollo de lo que Di Leo, Güelman y Sustas (2018) denominan ‘prácticas de cuidado’, entendidas como sabidurías, prácticas y acciones dialógicas utilizadas por los jóvenes para preservar su salud, que pueden no ser

[1] Véase, como ejemplo, la noticia de Infobae publicada el 8 de enero de 2021:

<https://www.infobae.com/sociedad/2021/01/08/descontrol-en-cordoba-cientos-de-jovenes-sin-barbijo-ni-distanciamiento-social-desbordaron-un-balneario/>

meramente contenidos socializadores validados por directrices adultocéntricas o biomédicas.

Al partir de estas premisas, desde el Área de Adolescencia del Hospital Provincial 'Eva Perón' de Santa Rosa de Calamuchita, preocupados por el impacto de la coyuntura epidemiológica, nos propusimos como objetivo explorar -a lo largo del año 2021- qué percepciones tuvieron jóvenes escolarizados de la localidad acerca de la pandemia, cuáles fueron las dificultades que atravesaron y qué prácticas de cuidado desplegaron ante el COVID-19. Este trabajo se llevó a cabo en el marco de la realización del certificado único de salud (CUS)² solicitado por las escuelas de nivel medio. Anualmente, el Área de Adolescencia del nosocomio añade a las variables clínicas que se valoran tradicionalmente en el CUS, el estudio de dimensiones psicosociales, para indagar sobre diferentes problemáticas que afectan a las juventudes del lugar. Esto genera, a su vez, una instancia de consejería que tiende a propiciar el protagonismo de los jóvenes en el cuidado de su salud.

Con el fin de abordar el objetivo explicitado en el comienzo del párrafo anterior, daremos cuenta, en primer lugar, de algunos aspectos metodológicos que guiaron la construcción de los datos para luego establecer una breve interpretación sobre ellos.

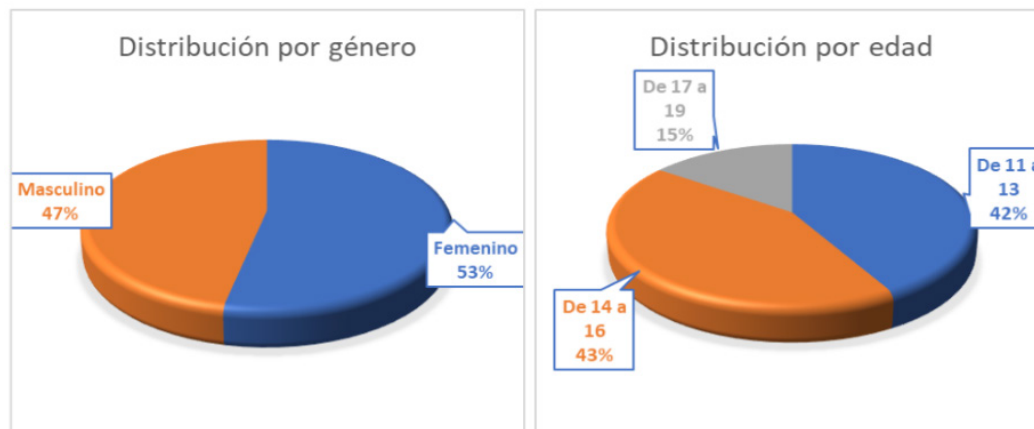
2. Lineamientos metodológicos

El diseño del estudio contó con dos momentos de una secuencia a lo largo de 2021. En el primer semestre, se constituyó una muestra de 246 estudiantes de diferentes escuelas de nivel medio de la ciudad de Santa Rosa de Calamuchita, a través de un criterio intencional no probabilístico. La distribución fue equilibrada en cuanto a género, constituida por 130 chicas y 116 chicos, mientras que, en lo que respecta a los rangos etarios, más del 80 % de la muestra estuvo conformada por adolescentes de entre 11 y 16 años, y solo el 15 % por alumnos de 17 a 19 años (Figura 1).

[2] Se trata de examen médico solicitado por el gobierno de la provincia de Córdoba necesario para el ingreso escolar, las actividades de educación física curriculares y extracurriculares.

Figura 1

Distribución de frecuencias (%) en las categorías de género (masculino y femenino) y edad (de 11 a 13, de 14 a 16 y de 17 a 19 años) en la muestra (n=246).



Fuente: Elaboración propia.

Para los adolescentes, y desde una perspectiva cuantitativa, construimos un cuestionario con preguntas cerradas. Allí se abordaron asuntos que responden a un enfoque multidimensional de la salud que trata temáticas relativas a vínculos, educación, alimentación y temor al contagio de COVID-19.

Seguidamente, en la segunda mitad del año, se emprendió una etapa cualitativa para complementar y comprender con mayor profundidad la información obtenida en el momento inicial. Se realizaron 53 entrevistas semiestructuradas (26 chicos y 27 chicas), en donde profesionales del hospital tomamos nota de las vivencias manifestadas por los adolescentes durante la pandemia. Aquí los ejes fueron: relación entre pares, alimentación, vida familiar, sentimientos respecto a las distintas formas de asistencia escolar y cuidados ante el COVID-19.

En colaboración conjunta entre personal del Hospital y del CONICET, elaboramos los instrumentos, sistematizamos los datos cuantitativos en gráficos y condensamos las temáticas relevantes emergidas de los testimonios. Al momento de la interpretación de la información, utilizamos algunos conceptos pertenecientes a los estudios de juventudes esgrimidos en la introducción de este escrito.

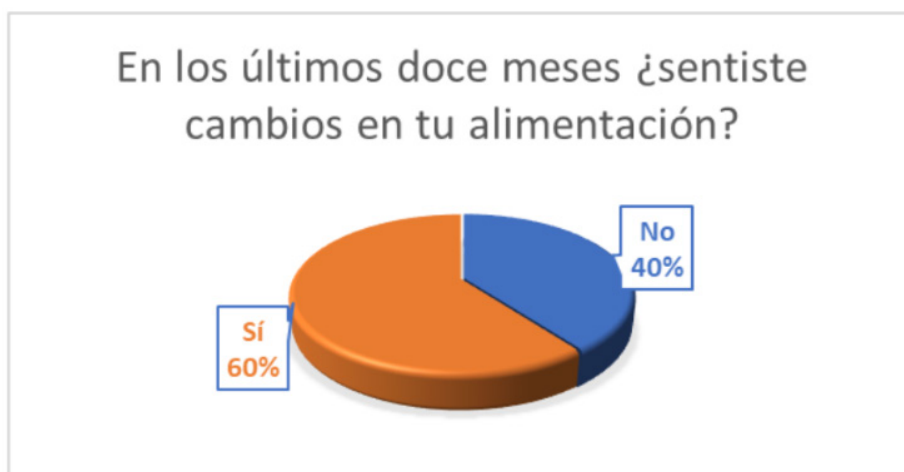
3. Algunas dificultades atravesadas durante la pandemia por parte de jóvenes escolarizados

3.1 Alimentación

Uno de los ejes indagados durante la construcción de datos estuvo vinculado a las prácticas de alimentación de los jóvenes. En la figura 2 advertimos que el 60% de adolescentes encuestados en la primera mitad del año manifestó haber modificado su alimentación desde el comienzo de la pandemia.

Figura 2:

Distribución de frecuencias (%) en la percepción de los cambios en la alimentación en la muestra (n=246).

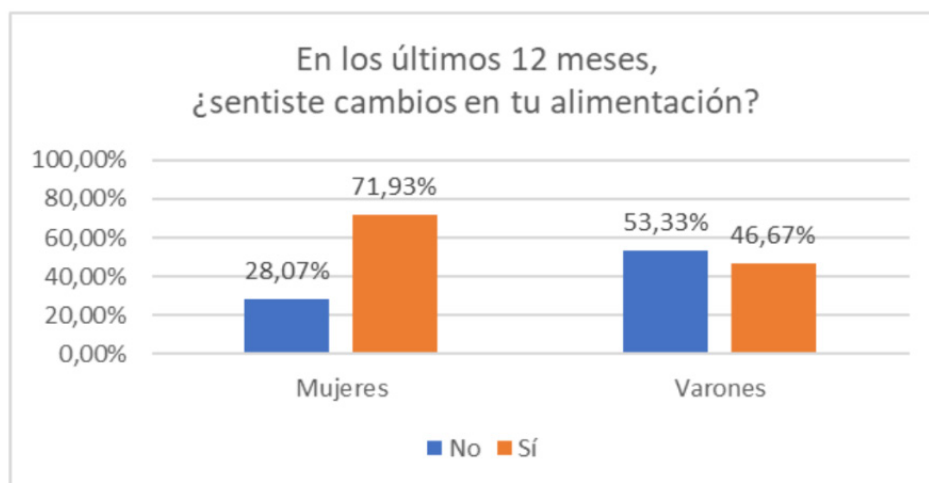


Fuente: *Elaboración propia.*

Más allá de lo que podemos apreciar en el gráfico anterior, es importante señalar que estos cambios se visibilizaron de manera más aguda en las chicas que en los chicos, ya que casi el 72 % de las mujeres reveló haber modificado sus prácticas de alimentación, a diferencia de un 46,67 % de los hombres (Figura 3).

Figura 3

Distribución de frecuencias (%) en la percepción de los cambios en la alimentación en chicas (n=130) y chicos (n=116).



Fuente: Elaboración propia.

Al considerar que la alimentación fue un eje central en la vida durante el confinamiento sanitario, tanto por el aprovisionamiento hasta por el consumo de alimentos, se entiende que la coyuntura haya motivado cambios –como estrategia de adaptación– en las prácticas. Sin embargo, lo interesante de los resultados de nuestra indagación cuantitativa es que la experiencia alimentaria cotidiana de los jóvenes en pandemia se vio atravesada por la condición de género. Esta información refuerza la importancia de no analizar ‘la juventud’³ como un todo homogéneo, sino por el contrario, interpretar su heterogeneidad y considerar las diferentes formas como se entranan la condición juvenil y de género en cada tiempo y lugar (Viera Alcazar, 2017). En este sentido, cabe cuestionarse de qué manera las representaciones sobre el cuerpo, su estética y ‘lo saludable’ motivan, diferencialmente en mujeres y varones, el sentido de los cambios en la alimentación. Gaspar *et al.* (2020) explican que

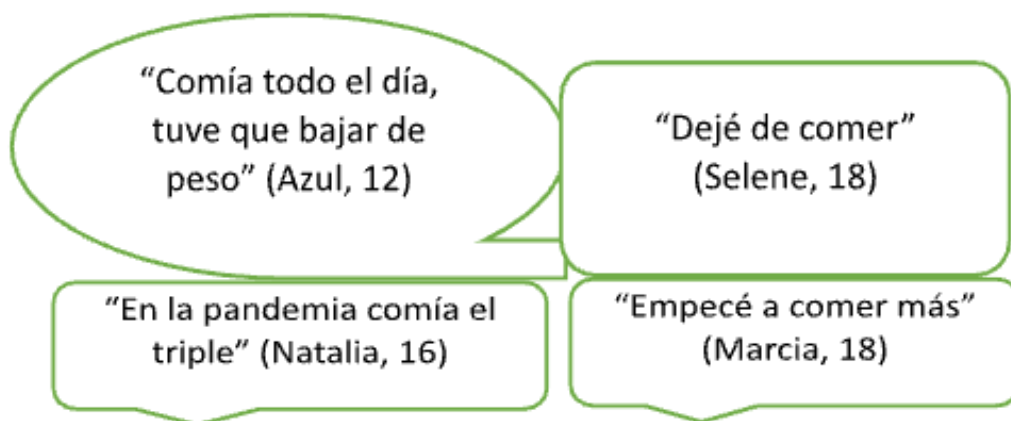
en esta coyuntura, las relaciones alimentación-salud en la cotidianidad del confinamiento constituyen un reflejo de [estos] procesos de control y disciplina: surgió o se reforzó una preocupación por la preservación de la salud física, el control corporal y la minimización de riesgos. (p. 69)

[3] No desconocemos que existen discusiones respecto a la intercambiabilidad de los conceptos ‘adolescencia’ y ‘juventud’. Puede identificarse un problema que es advertido por Viera Alcazar (2017), en tanto que la noción de adolescencia entiende a los jóvenes como personas en desarrollo, sujetos incompletos en camino al estadio más evolucionado, que es la adultez. Es por eso que, muchas veces, para esta mirada, la etapa de la adolescencia se caracteriza por la carencia de templanza o reflexividad para la toma de decisiones. Si bien advertimos estas vicisitudes, utilizamos en el trabajo estas nociones como sinónimos para hacer dialogar el trabajo empírico realizado en el Área de Adolescencia del Hospital con los constructos teóricos procedentes de los estudios de juventudes.

Algunos testimonios que recabamos en el plano cualitativo manifiestan distintas vicisitudes que representó la pandemia para las chicas en el plano alimenticio, que constituyeron tanto preocupación por una sobreingesta como por la malnutrición por déficit (Figura 4)⁴.

Figura 4. Cambios en la alimentación

Testimonios de adolescentes sobre cambios en la alimentación durante la pandemia.



Fuente: *Elaboración propia.*

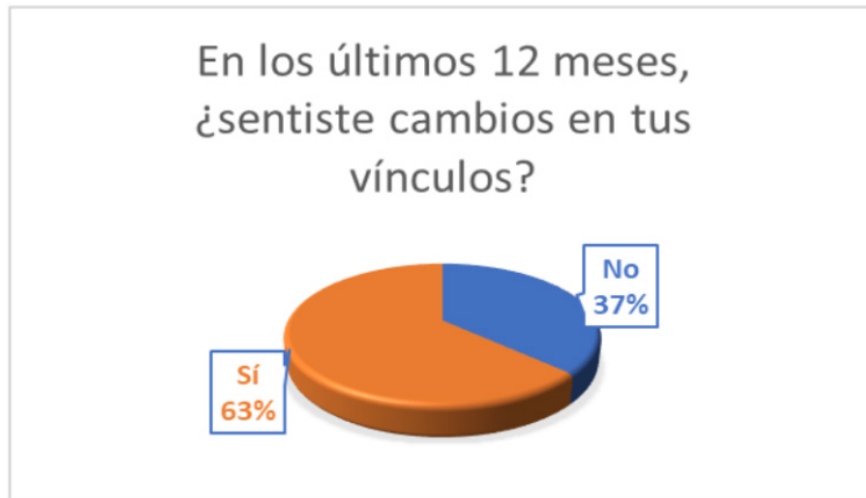
3.2 Vínculos

Eduardo Weiss (2015) afirma que las identidades de les adolescentes escolarizadas están atravesadas, al menos, por una triple condición, que es la de ser alumnas, jóvenes e hijas. Los lazos que se construyen en el desempeño de esos roles se vieron trastocados en la pandemia. En la Figura 5 podemos visualizar que más del 60 % de les jóvenes encuestadas sintieron cambios en sus vínculos.

[4] Los nombres mencionados en los testimonios son ficticios para preservar la identidad de les entrevistadas.

Figura 5

Distribución de frecuencias (%) en la percepción de los cambios en los vínculos en la muestra (n=246).

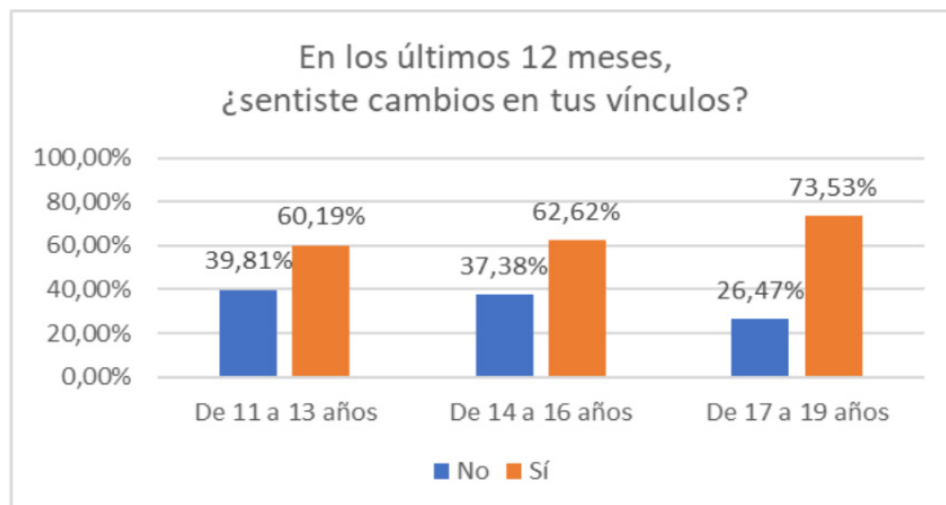


Fuente: Elaboración propia.

La distribución de esta vivencia de acuerdo al género fue relativamente similar al comportamiento de la totalidad de la muestra. No obstante, encontramos algunas particularidades al discriminar la variable por rango etario. Si bien la porción de individuos de 17 a 19 años representa solo el 15 % del total de la muestra, podemos observar que fueron quienes más experimentaron cambios en lo que respecta a esta variable.

Figura 6:

Distribución de frecuencias (%) en la percepción de los cambios en los vínculos por rango etario: 11 a 13 años (n= 104), 14 a 16 años (n=106), 17 a 19 años (n=36).

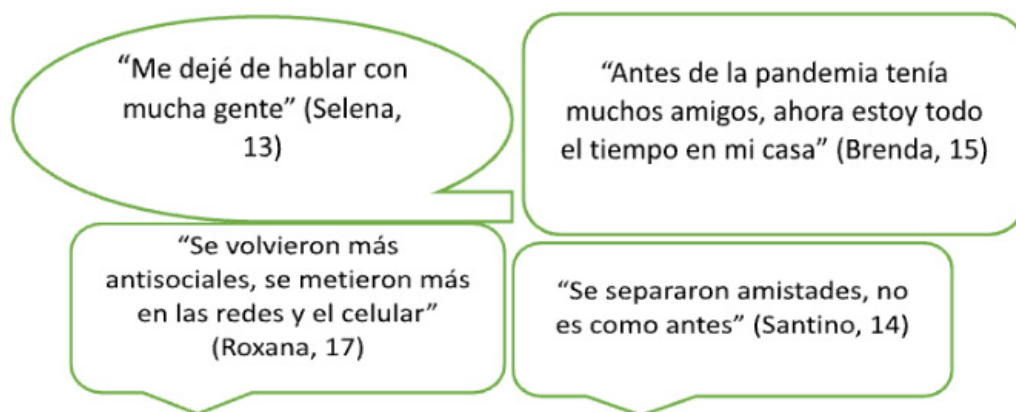


Fuente: Elaboración propia.

Al indagar en las dinámicas de sociabilidad desde el plano cualitativo, advertimos que los cambios fueron sustanciales. Recordemos que estas relaciones entre pares son claves para la construcción de sus identidades. Parafraseando a Cerda, Assaél, Ceballos y Sepúlveda (2000) -citado en Paulín (2019)-, consideramos que la sociabilidad implica prácticas en donde se prioriza el vínculo personal, se incorpora a otros a través de un tejido afectivo, se articulan gestos y se perciben actitudes. Desde la perspectiva de algunos jóvenes, estos lazos fueron seriamente afectados (Figura 7).

Figura 7. Modificaciones de las relaciones entre pares

Testimonios de adolescentes sobre la modificación de las relaciones entre pares durante la pandemia.

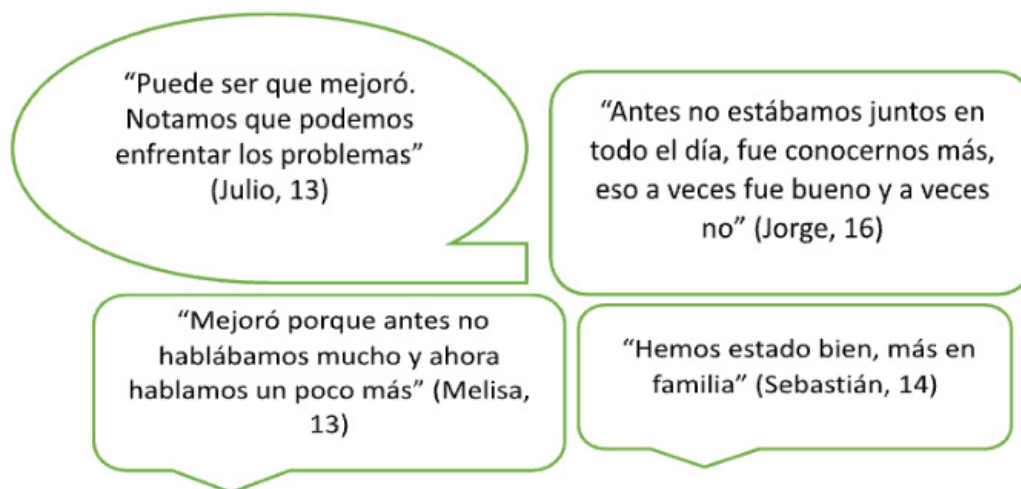


Fuente: *Elaboración propia.*

Como contrapartida a la crisis de relaciones entre pares, en muchos casos, los adolescentes argumentaron que las relaciones intrafamiliares funcionaron como un sostén afectivo para atravesar la pandemia. Desde el Área de Adolescencia consideramos que estos entramados -aun a través del aislamiento- pudieron dar soporte subjetivo, sostener vínculos y relaciones en situación de adversidad.

Figura 8. Modificaciones en las relaciones intrafamiliares

Testimonios de adolescentes sobre la modificación de las relaciones entre pares durante la pandemia.



Fuente: Elaboración propia.

3.3 Escuela

Desde la perspectiva de Pereyra (2020), las desigualdades sociales existentes previas al ASPO y el DISPO se amplificaron en el escenario COVID-19. A las posibilidades distintas en las capacidades de adquirir conocimientos generales que ya promovía la cultura escolarizada tradicional, se le sumaron las diferencias en las tramas de conexión en los distintos circuitos educativos.

El escenario se complejizó a partir de la implementación de lo que Inés Dussel (2020) denominó 'las clases en pantuflas', es decir, de la domiciliación de la escuela bajo una propuesta virtual. La socialización escolar se empezó a construir en el marco de una separación de la copresencia de los cuerpos y sin un lugar físico compartido. El espacio áulico se transformó y mutó hacia algún rincón del hogar (la cocina, la habitación o el living). Mientras algo parecido sucedió con la organización del tiempo escolar: dejó de haber un horario estipulado y fue necesario turnarse entre hermanos, hermanas y padres/madres/cuidadores en el uso del dispositivo tecnológico con que se contaba. En nuestra indagación, el paso del espacio áulico al hogar se advirtió en una clara nostalgia de la presencialidad escolar ya que, como puede advertirse en la figura 9, un 81 % de los encuestados manifestó haber extrañado ir a la escuela.

Figura 9

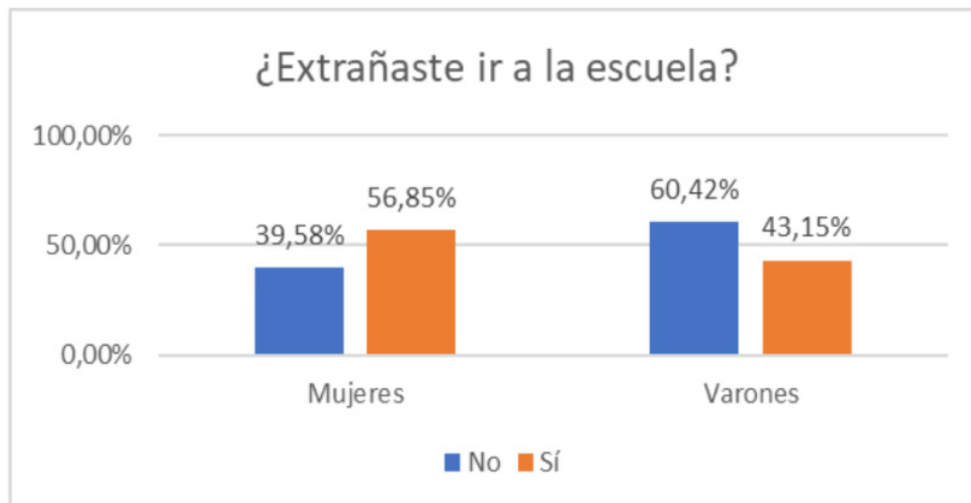
Distribución de frecuencias (%) en la nostalgia de la presencialidad escolar en la muestra (n=246).



Fuente: Elaboración propia.

Figura 10

Distribución de frecuencias (%) en la nostalgia de la presencialidad escolar en chicas (n=130) y chicos (n=116).



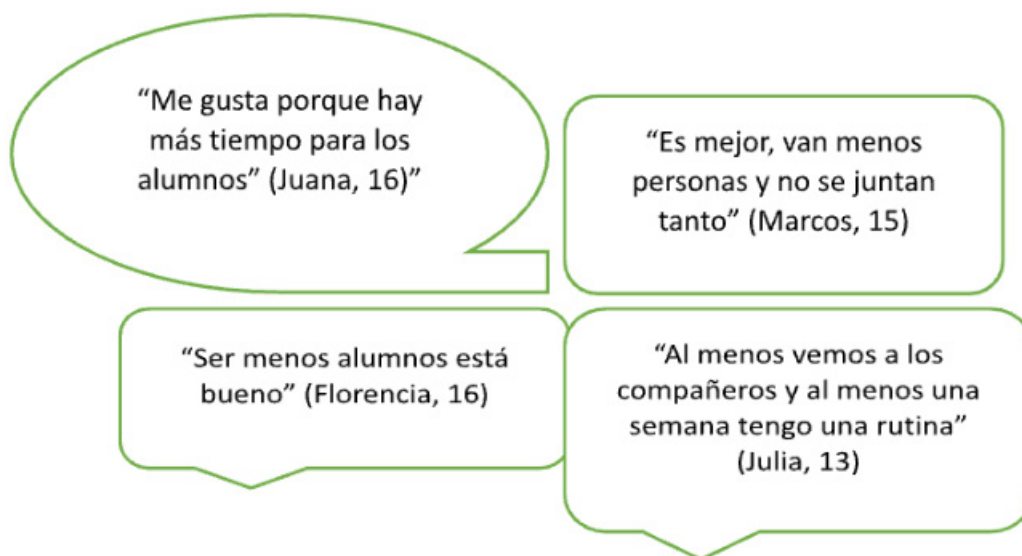
Fuente: Elaboración propia.

Del total de estudiantes que reportó no extrañar ir a la escuela, la mayor proporción fueron varones. Por el contrario, fueron las mujeres quienes contestaron con más frecuencia ($\text{Chi-cuadrado} = 4,62; p = 0,03$) que sí extrañaban asistir al ámbito escolar. Estas diferencias estadísticamente significativas podrían entenderse en tanto las mujeres, desde la infancia, afrontan desigualdades en la distribución de las cargas y el tiempo dedicado al trabajo doméstico y a las tareas de cuidado, lo que implica que cuando ejercen su derecho a la educación deban complementar sus estudios con actividades de limpieza, cocina o cuidado, las que se intensificaron durante la pandemia (Navarro Cejas, 2021). No obstante, no podemos respaldar esta conjetura desde nuestra construcción de datos cualitativos, y debemos admitir la posible intervención de otras dimensiones, como la mayor apertura de las chicas respecto a los chicos a confesar espontáneamente su nostalgia del espacio escolar.

Asimismo, los lazos de los jóvenes con la escuela se fueron modificando desde el 2020 al 2021, al pasar de una total virtualidad de emergencia a la modalidad 'burbujas', que combinó momentos de virtualidad y presencialidad, hasta retomar la presencialidad plena. En la información cualitativa que pudimos relevar en el segundo semestre de 2021, advertimos una apreciación positiva de los estudiantes hacia la modalidad 'burbuja', en donde se reconstruyeron ciertas dinámicas de socialización y sociabilidad escolar que se truncaron en tiempos de absoluta virtualidad.

Figura 11. Adaptación a la modalidad 'burbuja'

Testimonios de adolescentes sobre la adaptación a la modalidad 'burbuja' durante la pandemia.



Fuente: *Elaboración propia.*

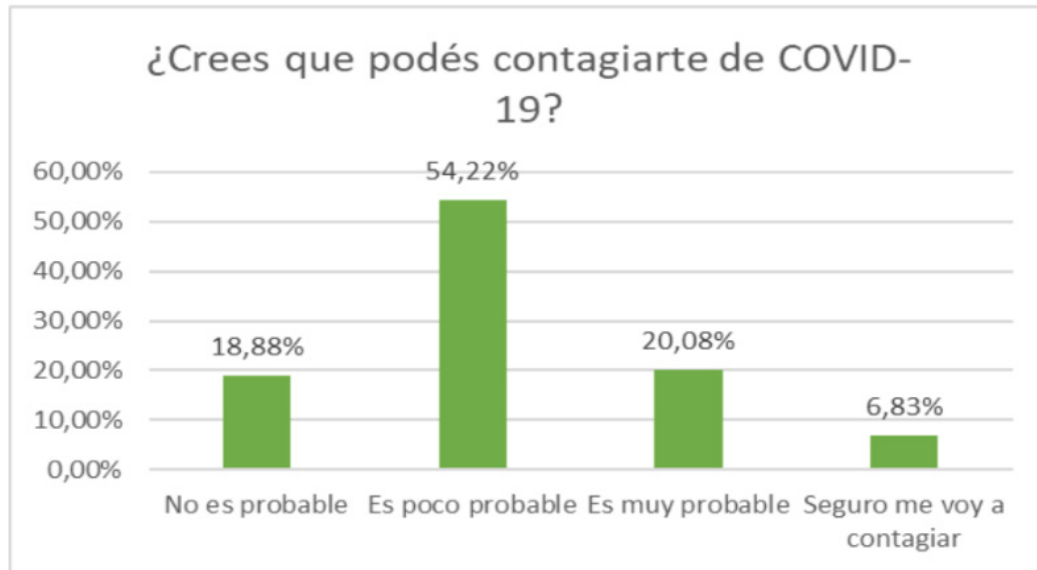
Aunque no relevamos con instrumentos esta información, advertimos en algunos testimonios de los jóvenes que la vuelta a la presencialidad plena generó sentimientos ambivalentes, que fluctuaban de la alegría a la irritabilidad, ya que la modalidad implicó procesos de adaptación que se vivenciaron con altos grados de ansiedad. Asimismo, obligó a redefinir dinámicas y vínculos en cortos tiempos; hubo dificultades para el sostenimiento de rutinas que se acrecentaron por cambios de horarios y ausencia de profesores. Estas experiencias coinciden con lo observado en otras instituciones escolares de la ciudad de Córdoba por Martino *et al.* (2022), quienes afirmaron que se regresó a escenarios que no eran los mismos, a una nueva forma de presencialidad y cotidianeidad escolar que no podía pensarse con las categorías de antes. Sin embargo, percibimos positivamente que muchas veces la posibilidad de encontrarse con otros, facilitó la resolución de conflictos entre distintos sujetos pertenecientes a la comunidad escolar.

4. Percepciones acerca de la pandemia y los cuidados

Durante el primer semestre de 2021, más del 54 % de los jóvenes encuestados percibían como ‘poco probable’ la posibilidad de contagiarse de COVID-19 (Figura 12). Esto podría sugerir cierto relajamiento en cuanto a la preocupación por la enfermedad. Sin embargo, cuando indagamos sobre las prácticas de cuidado desplegadas en la segunda etapa del año, muchos testimonios dieron cuenta de una adhesión a las normas de bioseguridad dispuestas por el Estado (Figura 13). Igualmente, podemos pensar que estos contenidos socializadores sobre el cuidado circulan y se resignifican en procesos de subjetivación en tanto que los jóvenes tienen experiencias distintas y personales en cuanto al uso de barbijos o elementos sanitizantes.

Figura 12

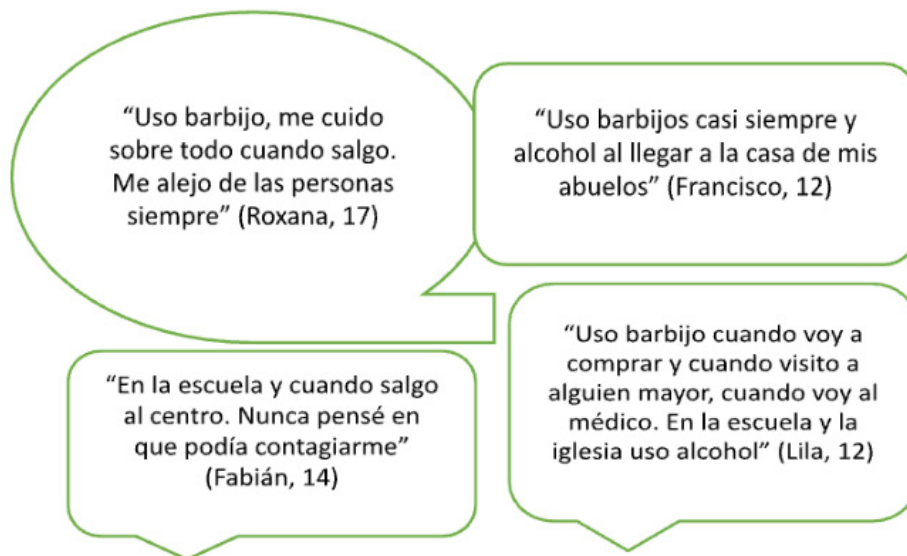
Distribución de frecuencias (%) sobre la percepción de la posibilidad de contagio de COVID-19 en la muestra (n=246).



Fuente: Elaboración propia.

Figura 13. Cuidados ante el COVID-19

Testimonios de adolescentes sobre los cuidados ante el COVID-19



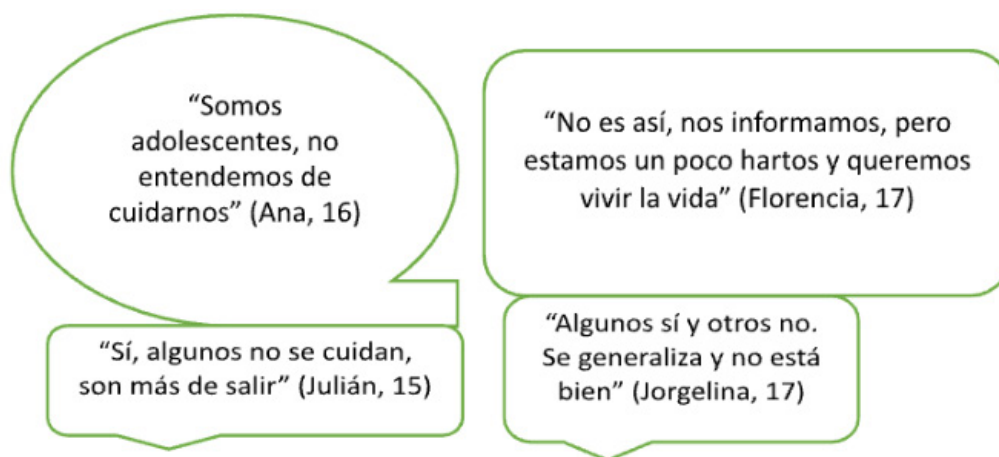
Fuente: Elaboración propia.

Desde el punto de vista de Chaves (2005), el discurso del ‘pánico moral’ es aquel reproducido por los medios que presenta a los jóvenes como desviados, peligrosos, con un rol de enemigo interno o chivo expiatorio dentro de la sociedad. Esta

mirada es aplicable a muchas representaciones sobre las conductas de los jóvenes en pandemia. En este punto, consultamos a los estudiantes sus opiniones respecto a estas visiones (Figura 14).

Figura 14. Opiniones sobre la afirmación ‘los jóvenes no se cuidan’

Testimonios de adolescentes sobre la afirmación ‘los jóvenes no se cuidan’.



Fuente: Elaboración propia.

En estos testimonios apreciamos miradas variopintas; si bien aceptan que algunos adolescentes no se cuidaron en la pandemia, también expresan críticas respecto a esa representación al advertir el carácter adultocéntrico y simplista del ‘pánico moral’. Coincidimos en este aspecto con los argumentos de Carrasco *et al.* (2021), cuando describen a los “jóvenes en tensión con lo institucional” en donde estos actores y sus prácticas disputan mandatos institucionales (sean mediáticos, familiares, escolares o médicos) y construyen identidades diferenciadas de esos preceptos.

5. Conclusiones

Para finalizar, queremos resaltar algunos resultados obtenidos y delinear pequeñas reflexiones. En primer lugar, durante la pandemia, muchos jóvenes de Calamuchita manifestaron haber cambiado sus prácticas de alimentación; no obstante, esta conducta estuvo fuertemente asociada al género. Fueron muchas más las chicas las que modificaron su alimentación que los chicos. Esto nos invita a reflexionar sobre las limitaciones que conlleva entender a las juventudes como un todo homogéneo con representaciones y prácticas comunes; en cambio, debe-

mos comprender el carácter heterogéneo de estos grupos sociales que construyen tramas en donde se entrelazan lo juvenil y el género en contextos situados.

Seguidamente, esbozamos algunas características de las transformaciones de los vínculos en pandemia en la que se vieron seriamente limitadas las prácticas de sociabilidad juvenil. Sin embargo, las familias muchas veces funcionaron como sostenes afectivos de los jóvenes. Esa mutación en lo vincular también la vislumbramos en cierta nostalgia de la modalidad escolar que existía antes de la pandemia. Sabemos que, en tiempos de ASPO y DISPO, se incorporó aún más el uso de la tecnología y la virtualidad, no obstante, existió una clara demanda y necesidad juvenil de presencialidad que cuando comenzó con la ‘modalidad burbuja’ permitió el despliegue de vínculos en instancias de socialización y sociabilidad.

Por otro lado, ciertos hallazgos relativizaron miradas adultocéntricas que colocan a los jóvenes en un lugar de desapego ante la prevención y como responsables del aumento de casos de COVID-19. Ellos manifestaron desarrollar prácticas de cuidado que, si bien poseen cierta heterogeneidad, parecieran adherir, muchas veces, a las directivas socializadoras de bioseguridad dispuestas por el Estado y sus instituciones. En relación con esta presunción, es necesario advertir que la realización de las entrevistas en el Hospital por parte de profesionales de la salud al indagar temáticas sensibles, puede haber influido en la potencial aparición de respuestas ‘ego-defensivas’, que se correspondan más a una expectativa de rol del joven (que no cuestiona las ‘normas impuestas’) y se omitieran en los testimonios algunos procesos de subjetivación desarrollados en las prácticas de cuidado.

La realidad nos enfrentó a una situación sanitaria y escolar que fue modificándose a lo largo del año. Esto nos impuso la tarea de una veloz construcción de instrumentos ad hoc que no siempre nos permitieron recoger esas dinámicas de manera exhaustiva. Entendemos como una debilidad no haber podido generar una instancia de entrevistas en profundidad (con registro de los audios) que ahondase en otros aspectos de los vínculos entre juventudes y salud.

Podemos reconocer como fortaleza del presente trabajo, el hecho de que el Hospital ‘Eva Perón’ tiene una larga trayectoria en el trabajo con jóvenes, quienes reconocen el espacio y asisten regularmente. Esto facilitó el acercamiento con ellos y el cumplimiento de los objetivos propuestos. Otro aspecto para destacar es la capacidad de articular con becarios del CONICET, tanto para el diseño como para la lectura y análisis de los resultados obtenidos.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, M. P. (2021). Jóvenes en cuarentena: la investigación situada como modo de intervención. *Última década*, 29(56), 4-34.
- Carrasco, P., Aníñir, D., Bravo, N., Duarte, C., Hernández, N. y Martínez, E. (2021). Experiencias desde los márgenes: análisis de las trayectorias biográficas de jóvenes «entensión» en la crisis sociosanitaria. *Última década*, 29(57), 228-252. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO718-22362021000300228&lng=es&nrm=iso
- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última década*, 13(23), 09-32.
- Cerda, A. M., Assaél Budnik, J., Ceballos, F. y Sepúlveda Prado, R. (2000). *Joven y alumno: ¿conflicto de identidad? Un estudio etnográfico en los liceos de sectores populares*. Lom/PIIE.
- Di Leo P. F., Güelman, M. y Sustas, S. (2018). *Sujetos de cuidado. Escenarios y desafíos en las experiencias juveniles*. Grupo Editor Universitario.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas en I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comps.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. (pp. 337-350). UNIPE.
- García Bastán, G. y Paulín, H. L. (2016). Identidades juveniles en escenarios de perifé- rización urbana. Una aproximación biográfica. *Quaderns de psicologia. International journal of psychology*, 18(1), 35-52.
- Gaspar, M. C. D. M. P., Pascua, M. R., Begueria, A., Anadon, S., Martinez, A. B. y Larrea-Killinger, C. (2020). Comer en tiempos de confinamiento: gestión de la alimentación, disciplina y placer. *Perifèria. Revista d'investigació i formació en Antropologia*, 25(2), 63-73.
- Güelman, M. (2015). Entre nosotros nos cuidamos siempre: consumos de drogas y prácticas de cuidado en espacios recreativos nocturnos en P. F. Di Leo y A. C. Camarotti (Dirs.). *Individuación y reconocimiento. Experiencias de jóvenes en la sociedad actual* (pp. 143-170). Teseo.
- Martino, A., Justiniano, M. S., Jara Escobar, V. y Ríos, L. (2022). Inquietudes docentes en tiempos de regresos a las escuelas. *Contextos de Educación*, 32(22).
- Navarro Cejas, M., y Delgado Demera, H. (2021). El derecho a la igualdad de género en el ámbito educativo en el contexto de la pandemia COVID-19. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(18), 462-470.
- Paulín, H. (2019). *Ganarse el respeto. Jóvenes y conflictos en la escuela*. Editorial de la UNC.
- Pereyra, A. (2020). Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes a la formación docente en I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comps.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 125-136). UNIPE

Viera Alcazar, M. (2017). Género y juventud: categorías y condicionamientos relacionales. *Vitam. Revista de Investigación en Humanidades*, 3(1), 62-82.

Weiss, E. (2015). Más allá de la socialización y de la sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México. *Educação e Pesquisa*, 41, 1257-1272.

Cita sugerida: Fantini, F. M., Cortese, E. y Rivadero, L. (2023). Percepciones de salud y cuidado de jóvenes calamuchitanxs ante el COVID-19. *Investiga+*, 6(6), 136-153. <https://revistas.upc.edu.ar/investiga-mas/issue/view/6>

Turismo, comunicación y mercantilización cultural en el programa argentino ‘Pueblos Auténticos’

Tourism, Communication, and Cultural Commodification in Argentina’s Program ‘Pueblos Auténticos’

José Ignacio Stang*

Esteban Fernández**

María Belén Espoz Dalmaso***

Resumen: Este trabajo se propone abordar analíticamente el programa ‘Pueblos Auténticos’ enmarcado en la política turística Argentina y atravesado por las estrategias marca-país. Su objeto es identificar localidades cuyas particularidades puedan desarrollarse como ‘potenciales’ generadoras del valor en el mercado turístico, sobre la base de la explotación de la identidad cultural, histórica y patrimonial. Desde una perspectiva socio-semiótica y con aportes de la crítica ideológica (Žižek, 2003), analizamos un *corpus* documental y publicitario del programa para identificar la tensión entre lo auténtico y lo global, en entornos de producción de espacios y prácticas turistificadas/turistificables desde la perspectiva estatal. Evidenciamos el rol de las formas de equivalencia y las garantías que requiere el turismo como mercado que produce experiencias unificadas.

Palabras clave: turismo, cultura, patrimonio, ideología, identidad.

Abstract: The purpose of this paper is to analyze the “Pueblos Auténticos” program in context of the Argentine tourism policy and in relation to country-branding strategies. Its aim is to identify localities whose particularities can be developed as “potential” values in the tourism market, based on the exploitation of cultural, historical and heritage identity. From a socio-semiotic perspective and with contributions from ideological criticism (Žižek, 2003), we analyze a corpus of documents and advertisements belonging to the program, to identify the tension between the authentic and the global, in environments of production of spaces and practices that are touristified/touristifiable from the state perspective. There, we evidence the role of the equivalence forms and guarantees required by tourism as a market that produces unified experiences.

Keywords: Tourism, Culture, Heritage, Ideology, Branding.

Recibido:
27/06/2023
Aceptado:
28/09/2023



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

* Doctor en Arquitectura y Urbanismo (FAU - Universidad Nacional de La Plata). Argentina. Investigador-Profesor. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.
josestang@unc.edu.ar

** Licenciado en Comunicación Social (Universidad Nacional de Córdoba). Argentina. Becario doctoral CONICET
esteban.fernandez@unc.edu.ar

*** Doctora en Semiótica (Universidad Nacional de Córdoba). Argentina. Investigadora adjunta CONICET
belen.espoz@unc.edu.ar

Introducción

El turismo es, desde hace más de 20 años, un factor clave en las políticas públicas de la mayoría de las economías del mundo, que se ha constituido en un escenario de competencia por un mercado que sigue mostrando un crecimiento global y un rol central en las economías locales. Esto se expresa en algunas cifras claves del sector turístico en Argentina pertenecientes al año 2019: el gasto turístico receptor representó un 6,8 % de las exportaciones totales (en ingresos de divisas), generó un 6 % del total de puestos de trabajo, y un 4,9 % del VAB (valor agregado bruto) total de la economía (INDEC, 2022). En este contexto, el 'turismo cultural y patrimonial', por su parte, aparece como estrategia clave para dinamizar la economía, no solo local, sino como política de Estado. Consideramos, por un lado, las expectativas de crecimiento en un 100 % que la Organización Mundial de Turismo (OMT) sostiene para el 2030 en torno al volumen de viajeros internacionales. Además, contemplamos los cambios del tipo de consumo turístico convencional a un consumo donde se buscan tipos de experiencias y aprendizajes que impliquen modalidades de 'crecimiento personal': el consumo cultural representa un 40 % de los viajes internacionales y el segmento de mayor gasto promedio dentro del mercado turístico (Madrid Flores, 2019). De allí que entendemos la importancia actual en el desarrollo de políticas y planes dirigidos específicamente a la generación de este nicho de ofertas, donde se identifican y promocionan territorios que se acondicionan y/o adecúan al potencial consumo turístico. Estas transformaciones apuntan a un tipo de práctica que, desde el campo de las ciencias sociales, se define como consumo 'identitario' (Prats, 2006).

Dentro de la política turística argentina, nos encontramos con el programa titulado 'Pueblos Auténticos' (en adelante PA). Este se anunció en el marco de la Feria Internacional de Turismo (FIT), en octubre de 2017, por parte del entonces ministro de Turismo, Gustavo Santos, junto a Teresa Anchorena (Dir. de la Comisión Nacional de Monumentos, de Lugares y de Bienes Históricos). Este programa, desde nuestra perspectiva, funciona de antesala para aquello que, en el contexto pandémico, aparece como 'la marca de época' del turismo: el anclaje en la 'experiencia' como propuesta de consumo a partir de centralizar las estrategias en la comunicación de los lugares como apuesta en sí misma a la generación de plusvalía, y desde el refuerzo de modelos de consumos identitarios como expresión de las transformaciones de la cultura vuelta recurso (Yúdice, 2002).

El programa PA apunta a identificar posibles destinos donde lo patrimonial, la identidad y la cultura, puedan emerger como potenciales argumentos para “contribuir al desarrollo territorial” y “fortalecer la identidad de pequeñas comunidades distribuidas en el territorio argentino” (Ministerio de Turismo, 2017a), con una centralidad en estrategias que configuran lugares/destinos en imágenes/destinos. ‘Pueblos Auténticos’ tiene un eje de articulación política en el ámbito regional: sus precedentes son los ‘Pueblos Mágicos’, impulsados en México desde el año 2001, los ‘Pueblos Patrimonio’, en Colombia desde el año 2010, y lo que junto a Perú y Argentina se integraría en la ‘Red de Pueblos Latinoamericanos’. Es interesante remarcar también que previa definición del programa como ‘auténticos’ se trabajó sobre la idea nominal de ‘pueblos históricos’ que, posteriormente, fue cambiado en el marco de la propia estrategia argumental, y que nos lleva a considerar el porqué de dicha reconfiguración.

De allí que interesa enfocarnos sobre aquellos aspectos más significativos de la intervención que, entendemos, están orientados desde prácticas publicitarias y comunicacionales de los territorios. Al operar desde el enfoque de ‘marca de lugar’, el discurso del turismo opera como factor fundamental en las dinámicas de conformación de la identidad territorial y cultural, a partir de generar imágenes -de lugar, de historia, de cultura-, y que expresan, a su vez, el grado de acumulación de capital por esta vía.

En esta dirección, nos proponemos considerar las implicancias posibles de la formulación de este tipo de programa turístico -cultural e identitario-, en relación con el potencial sustentable y/o sostenible que expresan las diferentes planificaciones en el ámbito provincial y nacional¹. Hasta qué punto, lo ‘auténtico’ como reconocimiento y estrategia de reacondicionamiento territorial, no implica a la vez una transformación socio-económica que impacta sobre los territorios, la identidad, la cultura y sus modos de producción económica, ahora orientados a generar un mercado de experiencias y consumos identitarios. También analizamos en su configuración la construcción del mito de origen, ese lugar o idea en el devenir histórico de las localidades, que al decir del programa aparece como esas “(...) arcas que preservan casi intactas algunas de las culturas que nos formaron”

[1] Podemos mencionar el Plan Federal Estratégico de Turismo Sustentable 2025 (PFETS), el Plan Estratégico de Turismo Sustentable (PETS, 2006-2017), o su sucesor, el Plan Estratégico de Turismo Sostenible 2030 (PETS, 2030). En línea con la Agenda 2030 de la UNESCO, estos expresan la importancia de sostener los procesos culturales e identitarios locales, junto al desarrollo de estos sectores en su perfil económico.

(TurismoNacionAR, 2017, 00:48)². En tal perspectiva, reflexionamos sobre las consecuencias de la transformación de la cultura como objeto dentro de la cadena productiva de una economía capitalista, y con el Estado y Mercado como sus principales actores y garantes. Vemos en este panorama que lo ‘auténtico’ opera como performativo para establecer a la cultura como ‘marca/imagen’ independiente del ‘lugar’, en un contexto que define paisajes culturales y patrimoniales en entornos de turistificación, desde una creciente centralidad de estrategias vinculadas al discurso del marketing.

Estructuralmente el trabajo expone, en primer término, la configuración de una mirada teórica que nos permita pensar el vínculo entre turismo-cultura-patrimonio en el marco de intensos procesos de mercantilización de las diversas esferas de la vida social de nuestro presente. En esta dirección, los procesos de turistificación y patrimonialización no pueden ser analizados por separado ya que ambos inciden en la configuración de la cultura como valor de cambio (Peixoto, 2011; Espoz en prensa). Por ello, dimensiones como la historicidad, la autenticidad, se vuelven claves de comprensión de las diversas transformaciones en las estrategias gubernamentales. En un segundo momento, describiremos el programa objeto de este trabajo y lo analizaremos desde la crítica ideológica (Žižek, 2003) y el análisis discursivo -desde una semiótica materialista (Espoz, 2013)- con reconocimiento de algunas paradojas: la relación entre cultura como “vivencia” (Bajtín y Medvédev, 1993) y como “mercado de experiencias” (Peixoto, 2011). Desde allí reflexionamos sobre la cultura vuelta recurso (Yúdice, 2002) que se reconfigura en discurso publicitario a partir de la “autenticidad” como operador ideológico, para instalar un mito de origen desde una particularidad reconocible como copia en torno a una objetualización que busca posicionarse como “original”.

Los resultados se configuran a partir del análisis de un *corpus* que integra los siguientes elementos: a) normativas de generación del programa nacional; b) notas periodísticas y oficiales en torno al lanzamiento del programa y su seguimiento, al presente, en páginas web oficiales de los gobiernos nacional y locales; c) el conjunto de piezas que integran la campaña de lanzamiento del programa y los productos comunicacionales de cada uno de los lugares que integran la primera fase del programa.

[2] Corresponde a un fragmento tomado del video de presentación del programa que analizamos en detalle en el segundo apartado.

Mercantilización cultural y trabajo ideológico sobre las identidades: el discurso turístico en los procesos de urbanización/comunicación contemporánea

A partir de una articulación transdisciplinaria desde diferentes campos, como lo son comunicación, arquitectura, urbanismo, historia, antropología, geografía, entre otros, venimos desarrollando una mirada teórica sobre el fenómeno del turismo en la región de la provincia de Córdoba (Argentina)³, con el objetivo de tramar una relación precisa entre cultura, ideología e identidad en los discursos del turismo. Este, al dinamizar la producción espacial -y con ello económica- de los territorios, es un fenómeno central de los procesos de urbanización y comunicación contemporánea: en tanto política de comunicación, moldea la experiencia territorial desde un punto extractivista (su objetivo es la generación de plusvalía ideológica); y en tanto política espacial, moldea los territorios desde procesos de acumulación por desposesión (de recursos naturales/culturales/identitarios hasta sus soportes corporales).

Sin realizar aquí una extensa historización del campo, podemos mencionar brevemente algunos momentos fundantes de este argumento: 1) el turismo viene implicando un lugar estratégico en la regulación del tiempo libre y las sensibilidades en el marco de los Estados modernos; 2) en cuanto sector productivo, el turismo en Argentina consolida -y fortalece- su estatus de política de Estado luego de los Festejos por el Bicentenario de la Patria⁴; 3) el turismo expresa su poder productivo en tanto economía de signos y espacios (Lash y Urry, 1998); 4) hoy, el turismo, se sustenta tras la lógica organizativa de la cultura vuelta territorio de gestión prolífica de mercancías (de allí que pensamos en el turismo experiencial), con una creciente orientación hacia el consumo identitario.

[3] Investigación financiada por SECyT-UNC titulada: 'Urbanizaciones turísticas' en la provincia de Córdoba en la última década: trama y conflictos socio-urbanos en contexto de patrimonialización y turistificación. CONSOLIDAR (Tipo III). Periodo: 2018-2022. Resolución SECyT-UNC: 455/2018.

[4] Consideramos que en los Festejos del Bicentenario de la llamada Revolución de Mayo se cristalizaron públicamente una serie de procesos que venían reformulando y fortaleciendo el sector turístico desde el sector privado y desde gestiones estatales. La estrategia Marca País comienza a desarrollarse desde el 2004, y en el año 2006 se formula el Plan Federal Estratégico de Turismo Sustentable (PFETS, 2005) en el ámbito nacional, y el Plan Estratégico de Turismo Sostenible (PETS 2006-2017) en la provincia de Córdoba. También, en esos años, con el antecedente de la creación de la Ley Nacional de Turismo (Ley 25997) en el año 2005, fue que se empezó a avanzar hacia la creación del Ministerio de Turismo de la Nación (en el año 2010), expresión institucionalizada del carácter central que adquiere la actividad turística en la economía y cultura argentina.

En perspectiva, consideramos a los procesos de turistificación y patrimonialización como operadores ideológicos⁵ en torno a la conformación de valor territorial y de procesos socio-subjetivos. La cultura vuelta mercancía⁶, en entornos de mediatización y mercantilización de la vida en general implica, cada vez más, el reduccionismo cultural orientado a la venta de paquetes de experiencias, de bloques de tiempo “enteramente equipados” (Debord, 1991, p. 95), y de mercancías “unificadas” por sobre cualquier tipo de vivencia de alteridad. Estas consideraciones podemos verlas en las ideas de Margulis (2006) quien, al retomar el concepto de reificación de Lukács⁷, señala las consecuencias ideológicas en la vida de las personas ante la generalización de las formas mercantiles, con el “empobrecimiento en la significación, presentación de la parte por el todo, alejamiento de la historia, apelación a la naturaleza” (p. 36). Para este autor, el problema expresa una reducción de la diversidad cultural, histórica y social a *clichés* estereotipados, mediante distintos formatos comunicacionales que convierten a la cultura en espectáculo, a paisajes y costumbres en frases emblemáticas, a siglos de historia en manifestaciones de lo pintoresco (p. 42).

Por ello es que abordamos la reflexión sobre el lugar de lo ideológico en este tipo de acciones (estatales y del mercado), en vistas a describir la densidad y complejidad que implican dichos procesos de desarrollo del mercado turístico y su impacto territorial. Recuperamos aquí el carácter material y sensible al que nos remite la categoría de ideología, es decir, entendida como esa matriz socio-discursiva que organiza el orden de lo visible e invisible, de lo posible y lo deseable -y sus anversos-, en un estado particular de las relaciones sociales/culturales (Zizek, 2003). En el campo de la semiótica, desde perspectivas materialistas y pragmaticistas (Voloshinov, 2009; Peirce, 1958) la problemática de la ideología/lo ideológico remite a todo el proceso de significación social. Este implica mecanismos (estructurales y subjetivos) de selección, jerarquización, ordenamiento y exclusión en producción y recepción/reconocimiento que dan cuenta de un sistema de evaluación social (Bajtin y Medvédev, 1993) o hegemonía socio-discursiva

[5] Desde un enfoque sociopragmático, un operador ideológico es un mecanismo de selección/jerarquización de formas/contenidos susceptibles de establecer un sistema axiológico que regula las prácticas socio-discursivas.

[6] Troncoso y Almirón (2005) señalan el problema entre la demanda turística y la patrimonialización económica que puede derivar en la destrucción del recurso patrimonial, en tanto pérdida de la relación con su contexto y significación original (p. 63).

[7] George Lukács fue un historiador y filósofo húngaro, perteneciente a la Escuela de Frankfurt, que propuso el concepto de reificación en su texto “Historia y conciencia de clase” en el año 1923, al pensar en la forma en que la relación entre las personas adquiere el carácter de coseidad.

(Angenot, 2010) de un tiempo y sociedad determinada. Si la palabra es el medio semiótico que atraviesa de punta a punta lo social, hablar de ideología equivale a comprender esas zonas en las cuales los mecanismos de selección de un valor determinado se estandarizan y estabilizan como los legítimos.

En este sentido, señalamos que la relación entre espacio y vivencia cultural se estructura en torno a la escala de interacción como dimensión significativa tanto de las formas como de los contenidos: la vida en la ciudad aparece como el sistema de valor que regula la mayoría de las experiencias sociales deseables al producir un tipo de interacción social predominante. Entendemos que vida urbana y sociedades espectaculares (Debord, 1991) son claves de comprensión de este tipo experiencial que ha consumado a la imagen, no solo como mediación/relación social, sino como soporte de producción espiralada de plusvalía económica e ideológica⁸. La idea de mediación (Martín Barbero, 1991) pensada en esta dirección, refiere a la cada vez más palpable imposibilidad de vivir espacio-tiempo-cuerpo en simultáneo, sin ser representado o capturado en alguna forma de representación. Por ello, la imagen refiere entonces a una forma de relación social que va performando nuestras subjetividades a partir de la construcción de identidades. El discurso del turismo, en este sentido, nos permite observar la esencialización de identidades culturales, con el objeto de volverlas mercancías para un tipo de consumo, cuya plusvalía (ideológica), es otorgar estilos de vida como significante identitario.

Cuando Agamben (2005) hace un elogio de la profanación, se refiere a un proceso de museificación del mundo como modelo productivo de espacialidad que condensa toda imposibilidad de uso. El museo ya no designa un espacio o un lugar determinado, sino que refiere a una “dimensión separada en la cual se transfiere aquello que en un momento era percibido como verdadero y decisivo, pero ya no lo es más” (p. 109). Al pensar en la vida cultural y material de una sociedad, “este término nombra simplemente la exposición de una imposibilidad de usar, de habitar, de hacer experiencia” (p. 110). La museificación es la versión anterior

[8] La relación entre el carácter material y espiritual de la producción de plusvalía en el sistema capitalista es ampliamente trabajada por Ludovico Silva (1977) a partir de los aportes de Marx. Para lo que nos interesa aquí señalar, en contextos de lo que podemos denominar semiocapitalismo (Berardi, 2019), lo ideológico es concebido como punto ciego que organiza la visión, y se instaura como creencia en la que se habita. La idea de alienación que propone Silva se refiere a las formas en que el capitalismo se hace cuerpo, y al grado de adhesión inconsciente de los hombres (y mujeres) al capitalismo, “(...) cuya finalidad no es otra que preservar las relaciones de producción materiales que originan el capital” (p. 237).

de los procesos de patrimonialización⁹, que aparece a la vez como respuesta al saqueo imperialista que caracterizó a todo el siglo precedente. El doble vínculo de la cultura como objeto y sujeto derivó en esta serie de mediaciones políticas y jurídicas que hoy posibilitan pensar estratégicamente la salvaguarda de diferentes elementos (materiales e inmateriales) de la vida cultural, que no solo configuran un sistema de valores a ser protegidos/conservados (vía catalogación) sino también un particular mercado de experiencias solo susceptibles de ser vivenciadas a través de esta mediación patrimonial y en contexto de actividades del turismo.

En el caso de los PA, la principal mediación se presenta a partir de la producción de una ‘marca’, que expresa el objeto más acabado de un tipo experiencial característico de nuestro presente como operador ideológico en la conformación identitaria. Si historizamos los procesos de institución del turismo como política de Estado, vemos cómo cobra centralidad la Estrategia Marca País (EMP)¹⁰, que va impregnando el diseño de múltiples políticas públicas del sector turístico-cultural. Ésta proviene del marketing y se refiere, de alguna manera, al valor intangible de la reputación, imagen y personalidad de un país a partir de la consideración de ciertos aspectos con capacidad de otorgar una escala de valores desde fuera y hacia adentro. Es decir, se trata de una imagen que opera como activo económico del desarrollo de un país, a futuro, y que se sitúa como mediación fundamental en la competencia internacional de mercados turísticos, culturales, productivos y deportivos. De la misma manera, ‘Pueblos Auténticos’ surge previamente a la identificación de lugares particulares, y anticipa tipologías de experiencias de alteridad como potencial oferta para el consumo de ‘autenticidades’.

Por otro lado, seguridad y sostenibilidad se vuelven vectores posibilitadores claves de la vivencia y de las políticas turísticas. Al reconfigurarse como valor de cambio, la cultura debe asomar como entorno experiencial susceptible de ser vivenciado por otros: se ofrece como universo cerrado que posibilita una inserción momentánea a la complejidad ‘simbólica alterna’.

[9] Que emerge ya con la convención de la UNESCO sobre la Protección de Patrimonios Culturales y Naturales de la Humanidad, en 1972, y se refuerza en el 2003 con la Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Inmaterial.

[10] Se define que “La Marca País Argentina es una política de Estado que busca posicionar a nuestro país en el contexto internacional mediante sus factores diferenciales, sus tradiciones, su cultura, sus productos, entre otros”; y a su vez, se plantea que esta se posiciona en el mundo mediante “Nuestro sector productivo y de servicios”, “El talento argentino”, “Nuestra cultura y deporte”, “Los destinos turísticos de punta a punta del país” (Ministerio de Turismo y Deportes, 2022).

Desde una experiencia de extranjería, el disfrute aparece como posible en el marco de entender la intolerancia contemporánea a lo desagradable, a lo no esperado, a lo conflictual que se refuerza mediante múltiples dispositivos (Boito y Espoz, 2017). Pero la cultura como mercancía sigue representando una paradoja: se ubica en el ideograma de la autenticidad un potencial más movilizador que la historia, en cuanto puede cristalizar identidades culturales como imágenes y facilitar su consumo. La relación urbanismo y comunicación (Benjamin, 2005) implica la configuración de la ‘experiencia’ en torno al espacio vivenciable: allí donde “(...) las actividades turísticas activan un estado de existencia potencial que se percibe como auténtico” (Pérez Winter, 2013, p. 788), hay un sistema de evidencias que debe producirse en tal dirección.

Lo histórico y lo auténtico: continuidades y rupturas en el sistema de (re)valorización patrimonial en el programa ‘Pueblos Auténticos’

Lo ‘auténtico’ se constituye a partir de una construcción social y cultural del mundo moderno occidental que se configura en las regulaciones establecidas por diversos actores e instituciones vinculados a algún tipo de práctica cultural específica (Pérez Winter, 2013). Si se lo relaciona con el universo de conocimiento en torno al patrimonio cultural, suele considerarse como sinónimo de original, genuino, legítimo, verdadero y real (Wang, 1999, p. 350). Instituciones como UNESCO o ICOMOS consensuaron la categoría de ‘auténtico’ vinculada a la restauración del patrimonio material a partir de políticas específicas de conservación relativas a la construcción y legitimación identitaria (e histórica) de distintas sociedades¹¹.

Si la autenticidad se delimita como una cuestión objetiva y como sinónimo de verdadero u original, ¿qué desplazamiento realiza, entonces, la formulación del programa de PA en torno a este concepto? En su formulación inicial en el año

[11] Pérez Winter (2013) señala que esta configuración puede rastrearse en las cartas de Venecia (1964), Nara (1994) y Brasilia (1995), donde se consensua qué es lo ‘auténtico’ a partir de una pretensión de objetividad que lo define como sinónimo de verdadero u original. La primera de ellas sentó los principios normativos de la restauración arquitectónica; la segunda, promovió el respeto a la diversidad cultural y patrimonial; y la última, planteó la necesidad de considerar la particularidad del Cono-Sur en torno a las definiciones patrimoniales.

2017¹², el programa estudiado se anunció como pueblos ‘históricos’ (Ministerio de Cultura, 2017; Casa Rosada, 2017), pero luego pasó a definirse como ‘auténticos’ (Ministerio de Turismo, 2017b). El cambio nominativo nos señala, en primera instancia, cómo la autenticidad ha ganado espesor a contrapelo de la historicidad, en cuanto argumento que sostiene los actuales procesos de construcción de valor en el patrimonio y el turismo: el avance ininterrumpido de técnicas del marketing turístico sobre la cultura en general, y sobre el patrimonio en particular.

El Programa indica que los PA deben tener menos de 7000 habitantes y los define de la siguiente manera: “Una población que se caracteriza por conservar su identidad e idiosincrasia, plasmadas en diferentes aspectos relacionados con su patrimonio natural y/o cultural, su arquitectura, tradiciones, gastronomía, paisaje, historia, religión, artesanías, y el origen de sus pobladores”, a la vez que señala que el mismo, “busca contribuir al desarrollo territorial (...) fortalecer la identidad de pequeñas comunidades (...) distribuidas en el territorio argentino” con el objetivo de desarrollar la diversificación de la oferta turística generando destinos que puedan ofrecer “características únicas a nivel nacional e internacional” (Ministerio de Turismo y Deportes, s.f.).

El Programa busca identificar diferentes perfiles locales que puedan encuadrarse a la clasificación preestablecida del programa, y así posicionarlos como parte de un circuito de experiencias: pueblo histórico, pueblo gastronómico, pueblo rural, pueblo andino, pueblo inmigrante o pueblo costero. Los primeros ocho pueblos seleccionados fueron para la provincia de Chubut, Gaiman (pueblo inmigrante galés) y Camarones (pueblo costero); en Jujuy, Alfarcito (pueblo andino) y Purmamarca (pueblo andino); en Buenos Aires, La Angelita (pueblo inmigrante musulmán) e Isla Martín García (pueblo histórico); en la provincia de San Luis, La Carolina (pueblo histórico); y Moisés Ville (pueblo inmigrante judío) en la provincia de Santa Fe.

En sus argumentos, PA detalla que, para que un pueblo con los requerimientos antes mencionados pueda ser seleccionado como auténtico, debe ser “(...) poseedor de características únicas y distintivas culturales y/o naturales. Debe po-

[12] Hasta 2019 es visible la promoción del programa hacia el interior del país. En contexto de pandemia (2020 y 2021) quedan algunas políticas de financiamiento, pero disminuye su promoción como política pública. Se hace visible en estos años a partir de apropiaciones ajenas a la gestión nacional: municipios, portales temáticos y de noticias, blogs de turismo y prestadores del sector.

der contar con una producción artesanal local auténtica y exclusiva; mantener la gastronomía tradicional y local. También podrá contar con una arquitectura típica que acompañe el perfil del pueblo y su paisaje característico” (Ministerio de Turismo y Deportes, s.f.). Esto nos señala, en primer término, que la dialéctica que se genera entre el reconocer un territorio, objeto, lugar o práctica como algo histórico patrimonial ‘auténtico’ y el proponer intervenciones, conlleva una complejidad inherente a la voluntad restauradora: la idea de ‘autenticidad’ funciona como criterio que legitima las estrategias de turistificación que se proponen desarrollar¹³. Uno de los hechos claves, pensando en sentido de una matriz ideológica (Zizek, 2003), es que la selección misma de aquellos lugares que cumplen los requisitos para ingresar al programa, y que la atribución de la cualidad de ‘auténtico’ a partir de señalar cuál es o debe ser su patrimonio local y sus atractivos, no solo legitima lo que es patrimonial, sino que además deslegitima lo que queda por fuera de esta selección.

El desplazamiento de lo histórico hacia lo auténtico fija en dicha categoría un carácter dinámico, de configuraciones aparentemente deslizantes, que señalan aquello que se debe conservar o ‘poner en valor’, como también en su oposición excluyente, aquello que no. En este devenir, lo ‘auténtico’ oscila entre el reconocimiento de la diferencia y el deseo de definir la identidad (Hernández León, 2013), como categoría posible de ser adjetivada sin depender de los testimonios documentales ni de la materia constituyente del objeto, lugar o práctica a valorar. En todo caso, lo auténtico se ubica como reconocimiento desde el punto de vista estatal, cuya articulación e interpelación central es la promoción de un mercado turístico¹⁴.

El video promocional que presenta el programa utiliza un discurso emotivo en el que estos lugares “(...) son únicos por naturaleza (*imagen de animales en el agua*)¹⁵,

[13] Entre las intervenciones que propone el programa se busca la elaboración de normativas “para proteger el patrimonio del lugar”, el reordenamiento del casco urbano, la intervención del paisaje con el objetivo de fortalecer la identidad (o aquellos aspectos de la identidad a valorizar), la incorporación de sistemas señaléticos en los principales atractivos -con un “diseño especial”-, el fortalecimiento de lo que denomina “productos turísticos actuales y potenciales”, y la capacitación a los “actores locales sobre la importancia del turismo y de las actividades vinculadas a ello” (Ministerio de Turismo, 2017b).

[14] El sector presenta, particularmente en la provincia de Córdoba, un creciente trabajo ideológico dado en la concertación público-privado, entre el Estado y el Mercado como actores dinamizadores de la producción espacial (Espoz y Fernández, 2020).

[15] En la transcripción de la voz en off del video se utiliza el recurso de texto en cursiva y entre paréntesis indicamos aquellos aspectos que se muestran en imágenes.

por historia o tradición. Auténticas reservas de identidad (*imagen de un pueblo enclavado en el desierto/puna*) que hemos dado en llamar (*imágenes de llamas corriendo*) ‘Pueblos Auténticos’” (TurismoNacionAr, 2017, 0m57s). A lo largo de todo el video se posiciona lo ‘auténtico’ como aquello que es sostenido por la predominancia de una función emotiva y nostálgica. Esta sirve como andamiaje para mantener en pie los fundamentos que se exponen y que se sintetiza en la reproducción consagratoria de imágenes que buscan dar cuenta de una especie de ‘autoctonía’ y de supuestas vinculaciones con determinadas particularidades naturales e históricas.

Esta construcción en torno al discurso turístico para sostener las dinámicas de valorización patrimonial cristaliza la ausencia de narrativas históricas. Estas ya no son un recurso necesario a ser considerado, puesto que “(...) un pueblo auténtico es aquel que, como una gota de ámbar (*el video muestra unas manos con una herramienta que busca aparentemente algo en un río y luego la perspectiva de la imagen se aleja hasta ver un hombre en cuclillas*), encierra un modo de ver y de vivir (*se muestra la imagen de mujer en primer plano riéndose, y luego de fondo un restaurante*)” (TurismoNacionAr, 2017, 1m12s). La legitimidad de este caso conlleva una suerte de autonomía que se sitúa en el orden de un lineamiento genérico, que permite ‘autofundar’ historicidades ‘particulares’ en relación con modos y prácticas de consumo:

(...) trabaja para que esas poblaciones puedan darse a conocer y desarrollarse sin perder su esencia. Un conjunto de acciones de preservación patrimonial y turismo sostenible, respetuosas del ambiente, la idiosincrasia, generadora de infraestructura y recursos (*imagen de puente de troncos sobre un río*), de servicios y empleo de calidad (*imagen de una taza de té mientras es servido, seguido de una mujer con cofia llevando dos platos de comida*) (2m3s).

Entre el relato en el video y las especificaciones enunciadas en las bases del programa, hay una ausencia de configuraciones específicas en torno a acciones de ‘preservación’ patrimonial y del turismo sostenible. La ponderación de la autenticidad sin la consideración sobre las regulaciones técnicas necesarias para operar dicha enunciación, sugiere una obsolescencia y ausencia de políticas concretas de conservación (Durham, 1984). Esto expone que, como ideograma, la autenti-

cidad se vincula más bien con un tipo de discurso tensionado hacia la promoción turística que configura significados culturales, más que con uno específico relacionado a lo patrimonial o a lo histórico. Por ello, vemos que lo identitario remite continuamente a una vinculación con imágenes esencializadas, donde se “hunde los dedos en la trama, para detectar estos hilos irrepetibles, imposibles de hallar en otra parte de nuestro país y del mundo” (TurismoNacionAr, 2017, 1m52s). Y si bien se propone que PA “Trabaja para que esas poblaciones puedan darse a conocer y desarrollarse sin perder su esencia” (2m3s), esto se expresa mediante una cristalización -desde la ‘marca lugar’- en ausencia de vínculos históricos concretos.

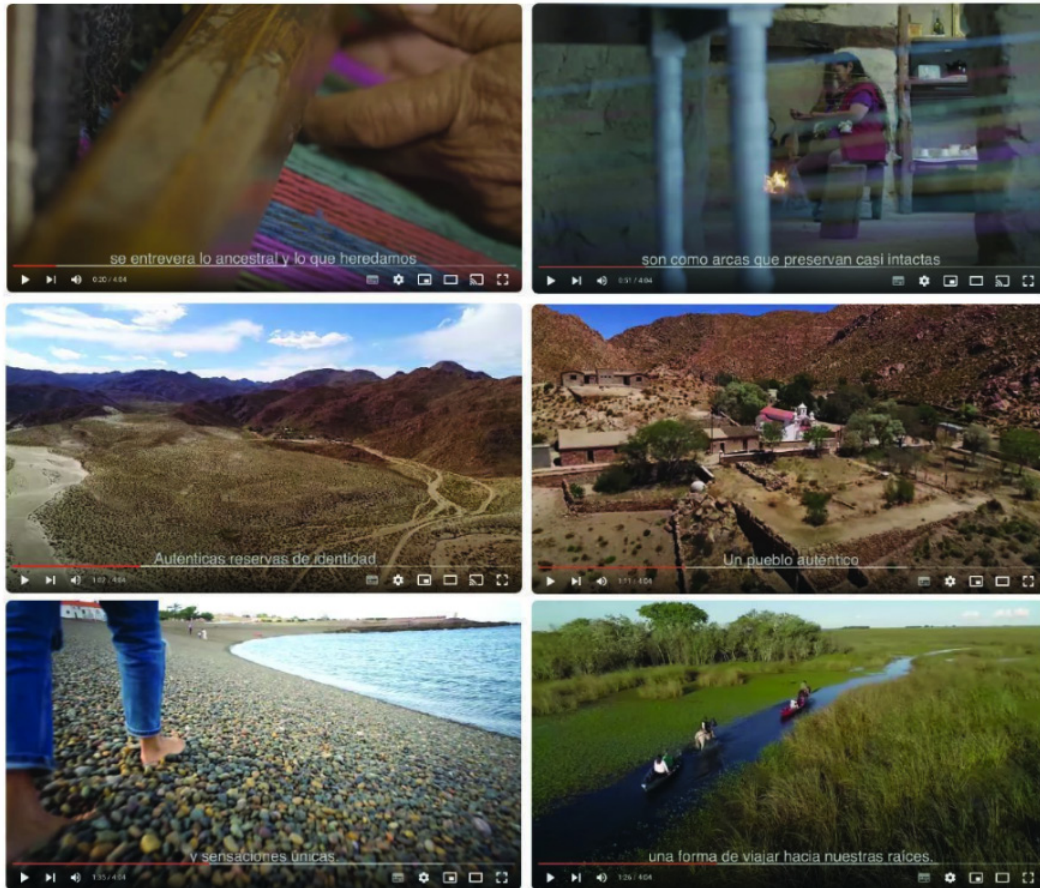
Entendemos que el turismo, en este sentido, ya no necesita de la historia para sostener sus argumentos. Por el contrario, se despoja de esta para acceder a un universo emotivo más flexible y abierto a la imaginación-subjetividad del turista, quien experimenta prácticas e imágenes esencializadas como mercancías. Se produce un relato lineal, una economía de la proliferación expresiva que provoca el puro devenir, donde la autenticidad sobre la que se pregona queda licuada y condicionada por esa pura forma vacía del tiempo (Deleuze, 2008) en la cual se constituye la diferencia y el potencial de lo indeterminado, lo inespecífico, sin memoria, sin materia y sin un presente concreto.

El video de presentación del programa expresa también la tensión y una dialéctica entre el olvido y lo memorable: “(...) Trabajamos para que cada argentino (*aparecen en un salar muchos ovillos de colores que son lanzados aleatoriamente*) pueda hundir sus dedos entre los hilos de su identidad, y encontrarse (*aparece un fondo en blanco y luego la marca PA*)” (TurismoNacionAr, 2017, 2m54s). Lo ‘auténtico’ queda condicionado por los modos de su recepción, y solo justificado desde la memoria y la identidad configuradas como formas susceptibles de generar valor de cambio. Ese ‘hundir’ de los dedos entre los hilos de la ‘propia identidad’ es una metáfora paradójica cuya plasticidad indica el modo en que ‘encontrarse’ no representaría más que un modo de volverse ajeno en la ¿propia? identidad.

Las políticas del programa PA se apoyan en la subjetivación de una forma de experiencia mediada por el consumo de objetos inmateriales (cultura, patrimonio e identidad) que, en el contexto del capitalismo contemporáneo, tiende cada vez más a una homogeneización global y espectacular (Debord, 1991; Margulis, 2006), junto a un crecimiento ininterrumpido de las posibilidades de circulación de cuerpos y mercancías: el lugar -local- se produce como mercancía global.

Figura 1:

Presentación del programa PA



Fuente: *Elaboración propia. Imágenes extraídas de <http://www.turismo.gov.ar/>*

Las estrategias políticas y comunicacionales de ‘la conservación’, tal como se manifiesta en el programa, son pura ideología que oculta las actuales dinámicas de generación de plusvalía económica vía expropiación y desterritorialización de la cultura: así, lo intacto y lo auténtico aparecen como cristalizaciones de sentido que constituyen un mito de fundación u origen, y que actualizan procesos de acumulación por desposesión (Harvey, 2008). Lo cultural es empleado de manera continua en la argumentación del programa, en cuanto recurso (Yúdice, 2002) que es posible de ser explotado. Estos pueblos se presentan como una ‘reserva de identidad’, pero son despojados de lo histórico para ser especializados y posicionados en la configuración de un circuito turístico bajo una misma identidad marcaria: ‘Pueblos Auténticos’.

El programa se refiere a lograr equilibrio entre la preservación del patrimonio natural y cultural, la viabilidad económica del turismo y la equidad social del desarrollo. Pero busca “poner en valor la identidad de pueblos con características

únicas a lo largo de todo el país” (Ministerio de Turismo, 2017b), lo que implica mecanismos de selección y jerarquización en torno a aquello que considera características únicas y distintivas. Estas, indica el programa, deben promoverse y a la vez ser apropiadas por la comunidad local, deben orientar la revalorización patrimonial (tanto natural como cultural), lo cual performa instancias de transformación cultural y de reconfiguración socio-subjetiva de las comunidades, y con ello, del potencial auténtico que esgrime el argumento inicial.

Reflexiones finales: puesta en valor y ‘cultura’ como publicidad turística

El programa PA al que venimos refiriendo se da en el contexto histórico de desarrollo del sector turístico que apunta a la diversificación de la oferta mediante procesos de recuperación y revitalización de lugares. A partir de una adopción de las estrategias marca-país o marcas-lugar, se configura una etiqueta en torno a la idea dinámica y genérica de la autenticidad como vector transversal a una serie de localidades a lo largo del país. Esto implica la materialización, y objetivación/objetualización, de procesos subjetivos y culturales locales orientados a ser experimentados por el turista y/o explotados por el inversionista, lo cual nos habla de una dimensión potencial de la profundización de procesos de acumulación por desposesión (Harvey, 2008): se reconfigura lo ‘idiosincrático’ en mercancía y con ello se modifican las capacidades, las formas de interacción y los sentidos de comunidad cultural posible/deseable¹⁶.

Hemos referido, además, al desplazamiento de lo histórico a lo auténtico. Este proceso conlleva prácticas de selección y jerarquización que se vinculan a la legitimación de referentes simbólicos a partir de fuentes de autoridad extra-culturales (Prats, 2004). En su arbitrariedad, llevan a la configuración de una ‘verdadera autenticidad’ que habilita ciertos pueblos, ciertas características, ciertas prácticas, como dignas de cargar con esa etiqueta. Este proceso, además de arbitrariedad, tiene como anverso la coagulación de lo conflictivo en el espacio y la oclusión de toda aquella alteridad que no sea configurable en los parámetros orientados

[16] Debe llamarnos la atención el alcance ideológico que tiene la mención a la ‘apropiación de la comunidad local’ en torno a estas políticas, ya que las mismas suponen partir de la autenticidad y su ‘conservación’.

a ciertos nichos del mercado¹⁷. De allí que entendemos cómo lo auténtico pueda prescindir de lo histórico.

En cuanto al ideograma de lo ‘auténtico’, este no aparece como categoría o cualidad para indicar el grado de ‘originalidad’ o ‘veracidad’ en relación con lo patrimonial, sino más bien, como estrategia que busca contribuir a una legitimación sobre el patrimonio cultural que se elige señalar. Lo auténtico no surge a partir del análisis de alguna característica *in situ*, sino que actúa desde el campo turístico/publicitario configurando significados culturales y da lugar a procesos de totalización y ‘esencializaciones’ (que se fundan en estos sistemas de selección/jerarquización) de atributos y características locales que suponen un potencial turístico. Si bien el programa propone que las poblaciones puedan desarrollarse sin perder su esencia, consideramos que ello es más bien parte de un discurso ideológico que tiende a compensar las implicancias de los procesos que buscan revalorizar y transformar el espacio, en algunos casos, desde figuras clásicas como la protección o conservación cultural/patrimonial. Esta esencialización, además, gestiona la reducción de la complejidad hacia la concentración en aspectos particulares, mínimos, estratégicos, que simplifican la posibilidad y capacidad de producir mensajes claros y atractivos desde el discurso publicitario en torno al lugar.

Por otro lado, consideramos que esta dinámica de selección de lugares y de producción de marcas presupone, tras la idea de valorizar, que toda práctica cultural en desuso, siguiendo a Agamben (2005), o fuera de circulación mercantil, no posee valor de cambio. Esto equivale a decir que, si pierde su valor, desaparece del horizonte de lo deseable (ya que no es susceptible de generar imágenes). En esta dirección es que Estado y Mercado aparecen recuperando/revalorizando aquello que parte de procesos de una natural pérdida/putrefacción: de los espacios, tiempos, prácticas e identidades que remiten a las formas y contenidos más diversos de la vida social y cultural. La idea de poner en valor subsume los objetos y las prácticas a la lógica mercantil, lugar en el que se fusionan con la publicidad turística como estrategia de comunicación (Espoz, 2016) eficaz. Por ello es que nos interesa señalar que, si la cultura se halla hasta tal punto “sujeta a la ley del

[17] Al referirnos a la relación campo-ciudad, podemos observar cómo en el turismo y en el consumo identitario, particularmente, se tiende a reformular lo local a imagen del turista-consumidor, que no es más que la forma del ciudadano interpelado como cliente en espacios alejados de la propia ciudad.

intercambio que ya ni siquiera es intercambiada” (Horkheimer y Adorno, 1998, p. 206), estamos ante una cultura que se reformula o aparece como publicidad turística¹⁸. Y esto afirma que, en el escenario actual, lo publicitario se ha constituido en operador ideológico clave del capital.

Al vincular la idea de autenticidad con prácticas globalizantes como lo son el marketing y la publicidad, o las estrategias marca-país en este caso, nos interesa señalar no solo el potencial homogeneizador de una política como la que estamos analizando en cuanto circulación de formas-imágenes y en cuanto mediación y mediatización de las prácticas socio-culturales¹⁹. Interesa señalar también que, como muestra esta política, ya no es necesaria la historia ni el lugar en términos comunicacionales, sino que es el discurso mismo de (lo auténtico) el que se establece en el centro, mediante un proceso de transformación de la relación significativa: entre lo material, el interpretante y el acto de interpretación.

Esto refiere también a una dimensión económica en sentido temporal y espacial: la capacidad y necesidad de circulación de mercancías y discursos de mercancías. El carácter dinámico que expresa lo auténtico como política estatal, implica una anulación temporal frente a cualquier tipo de experiencia de alteridad posible, dado que esta es anticipada por el rótulo y la organización/categorización turística, es intervenida por las estrategias comunes a todo un mercado de experiencias y prefigura formas esperadas o esperables ante la vivencia en el lugar.

La construcción de experiencias complejas sin su debido procesamiento implica procesos comunicacionales más profundos para la publicidad/promoción del lugar. La particularidad de cada pueblo vista por separado y construida en bloques discursivos -todos ellos diferentes-, es de mayor dificultad y menor rédito en la gestión del turismo. Por ello es que cobran importancia estos procesos que postulan supra-identidades concentrando la producción de sentidos en estrategias de marcas-lugar ‘unificadas’ para garantizar un mínimo de ‘equivalencias’ (Debord, 1991) y potenciales circuitos temáticos como los PA. Pero el costo no aparente, que no se presenta en la discursividad política del turismo, está en la pérdida, extrac-

[18] Lo publicitario es efectivamente central en el dispositivo que produce y regula un posible mercado de experiencias y, por ende, aparece como central en el desarrollo de la EMP.

[19] Además de los procesos de selección y jerarquización en entornos turistificados, debemos considerar como problema lo vertiginosas que se vuelven las formas de consumo cultural contemporáneas, y cómo la autenticidad ha de volverse allí una experiencia inmediata, veloz, efímera, más allá de su mediatización constitutiva.

tiva, de la historia y el patrimonio local puesto allí 'para otros' bajo el pretexto de recuperar y proteger. El cambio de cultura por mercancías se define desde la promesa de una reproducción o supervivencia de las formas de vivir/sentir/estar, a contrapelo de la generación de plusvalía y de una desposesión identitaria que cae sobre aquellas minorías culturales y territorios locales, que en algún aspecto esencializable narran una experiencia 'otra' de vivir/sobrevivir en el mundo capitalista actual.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2005). *El hombre sin contenido*. Eduardo Margareto Kohrman (trad.). Ediciones Áltera.
- Angenot, M. (2010). *Interdiscursividades. De hegemonías y disidencias*. Ed. UNC.
- Bajtín, M. y Medvédev, P. (1993). La Evaluación Social, su papel, el enunciado concreto y la construcción poética. *Criterios*, 9-18.
- Benjamín, W. (2005). *Libro de los pasajes*. AKAL
- Berardi, F. (2019). *Futurabilidad. La era de la impotencia y el horizonte de la posibilidad*. Caja Negra.
- Boito, M. E. y Espoz, M. B. (2017). Regulación del disfrute en espacios urbanos socio-segregados: el carnaval como entorno en M. B. Espoz (Comp.), *Sentires (in)visibles. La construcción de entornos en espacios socio-segregados*, (pp. 43-74). TeseoPress.
- Debord, G. (1991[1967]). *La Sociedad del Espectáculo*. La Marca.
- Deleuze, G. (2008). *Kant y el tiempo*. Cactus.
- Durham, E. R. (1984). Texto II en Arantes, Antônio Produzindo o Passado. Brasiliense.
- Espoz, M. B. (2013). *Los 'pobres diablos' de la ciudad colonial... Imágenes y vivencias de jóvenes en contextos de socio-segregación*. Estudios Sociológicos Editora.
- Espoz, M. B. (2016). Apuntes sobre el turismo. La regulación del disfrute vía mercantilización cultural. *Revista Chasqui*, (133), 317-334. Sección Informes. CIESPAL.
- Espoz, M. B. (en prensa).
- Espoz, M. B. y Fernández, E. (2020). Políticas Públicas y Citybranding: valor patrimonial y desarrollo turístico en la Mar de Ansenúza, Córdoba. PatryTer. *Revista Latinoamericana e Caribenha de Geografía e Humanidades*, 3 (6), 16-34. <https://doi.org/10.26512/patryter.v3i6.27232>
- Harvey, D. (2008). El derecho a la ciudad. *New Left Review*, 53, 23-39.
- Hernández León, J. M. (2013). *Autenticidad y monumento: del mito de Lázaro al de Pigmalión*. Abada Editores.
- Horkheimer, M. y Adorno, T. (1988). *Dialéctica del Iluminismo*. Sur S.A.
- Lash, S. y Urry, J. (1998). *Economía de signos y espacios: Sobre el capitalismo de la postorganización*. Amorrotu.
- Madrid Flores, F. (2019). Derivaciones epistémicas de una política pública: el caso de

- los Pueblos Mágicos 2001-2015. *El periplo sustentable*, (36), 184-229. Recuperado en 27 de mayo de 2022, http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-90362019000100184
- Margulis, M. (2006). Ideología, fetichismo de la mercancía y reificación. *Estudios Sociológicos*, 24(001), 31-64.
- Martín-Barbero, J. (1991). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y Hegemonía*. G. Gili.
- Pérez Winter, C. (2013). Turismo Cultural. Entre la experiencia y el ritual. *Investigaciones Turísticas*, 0(5), 192-197. <https://doi.org/10.14198/INTURI2013.5.10>
- Peirce, C. S. (1958) *Collected Papers*. Harvard University Press
- Peixoto, P. (2011). *O património revela o mundo como ele é*. CEAMA, 7, 228-232.
- Prats, L. (2004). *Antropología y patrimonio*. Ariel.
- Prats, L. (2006). La mercantilización del patrimonio: entre la economía turística y las representaciones identitarias. *PH Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 58, 72-80.
- Silva, L. (1977). *La Plusvalía Ideológica*. Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.
- Troncoso, C. y Almirón, A. (2005). Turismo y Patrimonio. Hacia una relectura de sus relaciones. *Aportes y Transferencias*, 1(009), 56-74.
- Voloshinov, V. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Ediciones Godot.
- Wang, N. (1999). Rethinking authenticity in tourism experience. *Annals of Tourism Research*, 26(2), 349-370.
- Yúdice, G. (2002). *El recurso de la Cultura. Usos de la cultura en la era global*. Gedisa.
- Žižek, S. (2003). Introducción. El espectro de la ideología en S. ŽIŽEK (Comp.). Ideología. Un mapa de la cuestión. *Fondo de Cultura Económica*, 7-41.

Documentos consultados

- Casa Rosada, Presidencia de la Nación. (2017). *El Presidente presentó un programa que fomenta el turismo en pueblos históricos*. <https://www.casarosada.gov.ar/slider-principal/40931-el-presidente-presento-un-programa-que-fomenta-el-turismo-en-pueblos-historicos>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2022). *Informes técnicos. Vol. 6, nº 18. Cuenta satélite de turismo de la Argentina. Años 2004 y 2016-2019* (febrero de 2022). <https://www.yvera.tur.ar/sinta/informe/documentos/descarga/6553c-5b1b4413803666873.pdf>
- Ministerio de Cultura. (2017). *Se lanzó Pueblos Históricos, el programa que busca rescatar poblados argentinos de interés cultural*. https://www.cultura.gov.ar/se-lanzo-pueblos-autenticos-el-programa-que-busca-rescatar-poblados-argentinos-de-interes-cultural_4944/
- Ministerio de Turismo. Presidencia de la Nación. (2017a). *Hacia una Red de Pueblos Latinoamericanos*. <http://www.turismo.gov.ar/noticias/2017/03/06/ha>

cia-una-red-pueblos-latinoamericanos.

Ministerio de Turismo. Presidencia de la Nación. (2017b). *Se presentó el programa Pueblos Auténticos*. <http://www.turismo.gov.ar/noticias/2017/10/30/se-presento-programa-pueblos-autenticos>.

Ministerio de Turismo. (2017). *Pueblos Auténticos* [Video]. TurismoNaciónAR. https://www.youtube.com/watch?v=TjkEe-Sp_Co

Ministerio de Turismo y Deportes. Presidencia de la Nación. (2022). *¿Qué es la Marca País?* <https://www.argentina.gob.ar/turismoydeportes/marca-pais/que-es-marca>

Ministerio de Turismo y Deportes. Presidencia de la Nación. (s.f.). *¿Qué es un Pueblo Auténtico?* <https://www.argentina.gob.ar/turismo/pueblos-autenticos>

Cita sugerida: Stang, J. I., Fernández, E. y Espoz Dalmaso, M. B. (2023). Turismo, comunicación y mercantilización cultural en el programa argentino 'Pueblos Auténticos'. *Investiga+*, 6(6), 154-173. <https://revistas.upc.edu.ar/investiga-mas/issue/view/6>

Malbec y torrontés, símbolos de una nación

Malbec and Torrontés, Symbols of a Nation

Leonardo M. Blanc*

Resumen: El vino es la bebida nacional de los argentinos y, desde hace más de un siglo, es un alimento de consumo masivo que integra la canasta básica familiar. Este artículo es una investigación exploratoria que describe y analiza las variedades de uvas de mayor producción, exportación y consumo de Argentina, el malbec y el torrontés. Además, evidencia la historia y el desarrollo del vino en el país cuyos resultados determinan la construcción de sentido de pertenencia colectivo y un factor de distinción de clase.

Palabras clave: vitivinicultura, enología, alimentación, gusto, vino, Argentina.

Abstract: Wine is the national beverage of Argentineans; for over a century it has been widely consumed and has formed part of the basic food basket. This article is an exploratory investigation that describes and analyzes Malbec and Torrontés, the two grape varieties that are the most produced, exported and consumed within Argentina. In addition, it highlights the history and development of wine in the country, which in turn determines the construction of a collective sense of belonging as well as an aspect of class distinction.

Keywords: Viticulture, Oenology, Nutrition, Taste, Wine, Argentina.

Recibido:
27/06/2023
Aceptado:
28/09/2023



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

* Magíster en Antropología Social (Universidad Nacional de Córdoba). Argentina.
Docente (Universidad Provincial de Córdoba - IPEF). Argentina.
leonardoblanc@upc.edu.ar

1. La vitivinicultura argentina

La alimentación argentina constituye un hecho social total, es decir, posee variables ecológicas, políticas, sociales, culturales, mentales, etc. (Remedi, 2006). El vino, desde hace más de un siglo, es un alimento tradicional de consumo masivo que está incluido en la canasta básica familiar y participa activamente en este hecho social total. Esta bebida milenaria se ubica en un vasto universo de conocimientos y está atravesado por leyes, reglas y significados (Fischler, 1988). Su definición técnica es, según el artículo N°1, Resolución C.71/92 del 24/1/1992, del Instituto Nacional de Vitivinicultura (en adelante INV¹):

aquellos productos obtenidos por la fermentación alcohólica total o parcial de los azúcares naturales de la uva fresca o del mosto virgen, previamente limpiado y mantenido en frío, de uvas provenientes de la especie *Vitis vinífera* (única especie de vid que genera uvas apropiadas para la elaboración de vinos), con o sin partes sólidas, que tengan un tenor alcohólico real superior a cinco grados.

Existen muchas variantes de esta bebida como vinos tintos, blancos, rosados, espumosos, de postre, etc. No obstante, el foco está en la uva tinta malbec y la blanca torrontés, dos cepas distintivas de la República Argentina.

El vino es un componente tradicional de la gastronomía argentina. Las primeras plantas de *Vitis vinífera* o vid europea que se implantaron en el país fueron traídas desde México por los misioneros cristianos a mediados del siglo XVI. Llegaron a la provincia de Santiago del Estero y luego se extendieron hacia el centro, oeste y noroeste del país (Riba D´Ave, 2002, pág. 11). A principios del siglo XVII, la provincia de Córdoba poseía una de las principales producciones de vino del Virreinato del Río de la Plata, administrado por los jesuitas en las estancias de Jesús María y Alta Gracia. Durante 150 años, aproximadamente, era rudimentaria,

[1] En 1958, el Estado nacional sanciona la Ley General de Vinos 14878 y crea el Instituto Nacional de Vitivinicultura (INV), un organismo público dependiente del Poder Ejecutivo Nacional con autoridad autárquica en el ámbito del Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca, ocupado en la promoción y el control técnico de la producción, la industria y el comercio vitivinícola.

pero de gran relevancia por ser un alimento fundamental en la dieta del colono español y un componente indispensable de la misa católica.

En 1841, Domingo Faustino Sarmiento se exilió por segunda vez a Chile. En el país limítrofe contribuyó en la construcción de la pionera Quinta Normal de Santiago. Allí obtuvo el apoyo necesario para solicitar recursos al gobierno de Chile y fundar, en 1853, la Quinta Normal de Mendoza y una Escuela de Agricultura con el apoyo del gobernador de Mendoza, Pedro Pascual Segura. Más tarde promovió la creación de La Quinta Normal y Escuela de Agricultura Sanjuanina (Pszczólkowski, 2016).

La industria vitivinícola Argentina tuvo su primer gran impulso en 1880 gracias a la inauguración de la línea de ferrocarril que unía Mendoza, San Juan y Buenos Aires y a las óptimas condiciones agroecológicas y la mano de obra especializada de agricultores, viticultores y bodegueros provenientes de países mediterráneos con tradición vitivinícola como España, Italia y Francia. La política del Estado nacional de los siguientes años tuvo como propósito aumentar el mercado interno cuya población destinataria eran sectores de inmigrantes, criollo urbano, rural y semirural con el hábito alimenticio del consumo de vino tinto de mesa.

2. El malbec

Esta cepa tuvo un papel histórico muy importante en el desarrollo de sentidos de pertenencia colectiva de Argentina. El malbec tiene su origen en Bordeaux, en la región de Cahors, donde era conocida con el nombre de 'auxerrois'. Proviene de un antiguo cruzamiento de 'Magdeleine noir' y 'prunelard'. Su participación en la producción de vinos franceses fue pobre, pues era utilizado para realzar color y textura (INV, 2021, pág. 21). En 1897, el suroeste de Francia, fue severamente afectada por la plaga de filoxera² y más tarde por terribles heladas. En consecuencia, el malbec se alejó casi por completo de la producción y cultura vitivinícola de Europa. En Argentina, la cepa era reconocida como 'uva francesa' o 'la francesa'. Ingresó al país el 17 de agosto de 1853³ gracias al ingeniero agrónomo francés Michel

[2] La filoxera es un insecto parásito que vive y se alimenta de sustancias contenidas en la raíz de la vid. Sus picaduras causan podredumbre y muerte de la planta.

[3] El 17 de agosto de 1853 se presentó, en la Legislatura, el proyecto de la fundación de la Quinta Normal de Agricultura. En conmemoración, en esa misma fecha, se celebra 'El día mundial del malbec'.

Pouget (1821-1875), quien fue contratado por el presidente Sarmiento para llevar a cabo la ya mencionada Quinta Agronómica de Mendoza. Tardaría poco más de un siglo para que el malbec supere las 58000 hectáreas de superficie cultivada equivalente a un 22,5 % del total de vid. Desde 1963 hasta principios de la década de 1990, la cepa perdió un 83 % de la superficie al ser sustituida por otras cepas de mayor rendimiento y menor calidad enológica destinadas a la producción de vino genérico, también conocido como vino ‘de mesa’ o ‘base’.

Según el anuario de datos estadísticos del INV (1962), el recambio del malbec por cepas criollas de mayor rendimiento ocurrió por la fuerte demanda en el mercado interno. El vino genérico se incorporó fácilmente en los hábitos alimentarios de la población por ser una bebida con precios accesibles y que, en un consumo responsable, tiene beneficios para la salud. En 1961, la elaboración de vino genérico representó el 99 % de la producción total destinada al consumo interno.

Figura 1

Izquierda: imagen de racimo de uva malbec. Derecha: forma de la hoja.



Fuente: Informe de variedad malbec. Mendoza, Argentina. Marzo 2021 (pág. 3). Subgerencia de Estadística y Asuntos Técnicos Internacionales. INV.

La economista y antropóloga Garcia-Parpet (2009) destaca que, en la década de 1990, el fenómeno del vino en el ámbito internacional sufrió una serie de transformaciones que modificó, sustancialmente, el sector vitivinícola con una disminución en la producción de vinos de mesa, aumento de vinos ‘finos’ o de ‘calidad’

y el incremento de consumo entre la población femenina. La crisis del sector en el viejo continente abrió nuevas oportunidades a los emprendimientos del ‘nuevo mundo’, como las regiones de California (EEUU), Nueva Zelanda, Chile y Sudáfrica, que incrementaron su presencia en el mercado internacional (pág.10). Estos cambios en la actividad vitivinícola pertenecen al contexto de reconversión mundial de la actividad (Chazarreta, 2012, pág. 15). Argentina entró en esa dinámica a partir de las transformaciones ocurridas en la década de 1980.

La disminución del consumo de vinos de mesa y aumento de consumo de vinos finos provocó un *sobrestock*, ergo, una crisis que exigió medidas por parte del Gobierno nacional⁴. Eventualmente, los excedentes de vino estimularon la comercialización en el exterior y el ajuste de normas de exportación. Las exigencias del mercado internacional resignificaron la producción de cepas de mayor calidad enológica.

La reconversión vitivinícola ocurrió durante la implementación de políticas nacionales neoliberales, lo que permitió que el malbec volviera a resurgir a mediados de la década de los noventa en concordancia con el aumento de la demanda de consumidores nacionales e internacionales que exigían mayor calidad de vinos. El proceso estuvo acompañado por la internacionalización de los procesos productivos enológicos de grandes empresas transnacionales y la reestructuración del sector con la renovación en los usos de nuevas tecnologías para el cultivo, transporte, envasado, elaboración y distribución de vinos. Además, el panorama fue propicio para el ingreso de nuevos inversores extranjeros, la apertura de vinotecas, escuelas de **sommeliers** y ferias de vino (Gnovatto, 2009).

El proceso de reconversión de uvas de menor calidad enológica por variedades específicas de menor rendimiento y mayor ganancia económica, permitió el aumento exponencial de la superficie implantada con malbec hasta llegar a ser la variedad que más crece en el territorio nacional (Santi C. y Parera C., 2005).

3. El torrontés

Si el malbec es la cepa insignia de los argentinos (Beezley, 2005, pág. 290; Heredia, 2015, pág. 268), el torrontés es la blanca emblemática por ser propia de Argentina.

[4] La Ley 23550 dictada en 1988 fue un incentivo para la reconversión de cepas.

Como indica Agüero *et al.* (2003), los intentos por hallar una familiaridad con las variedades europeas han sido infructuosos. Los estudios de ADN solo pudieron encontrar una hibridación entre el muscat de Alejandría con otra cepa desconocida. Su origen es confuso y figura entre las primeras uvas que se plantaron en el país. Algunas fuentes indican que la variedad podría ser de origen español plantada a comienzos del siglo XVII en Nonogasta, La Rioja.

Figura 2

Izquierda: imagen de racimo de uva tarrantés. Derecha: forma de la hoja.



Fuente: Informe variedad tarrantés. Mendoza, Argentina. Octubre 2021 (pág. 3) Subgerencia de Estadística y Asuntos Técnicos Internacionales. INV.

En 2018 comencé mi primera observación como participante al compartir cursado con un grupo de estudiantes de enología que asistían a la Escuela Argentina de Vinos ubicada en el barrio de Belgrano, Buenos Aires. El grupo estaba constituido por mujeres y hombres de entre 20 y 60 años autodenominados ‘enófilos’ o ‘conocedores de vino’, la mayoría profesionales en el rubro vitivinícola, enología⁵, *sommeliers*, marketing e ingeniería agrónoma. Respecto al tarrantés acordaban: “El tarrantés es como Maradona porque es una uva que nos identifica en el mundo”.

[5] La palabra enología proviene del griego olvos (oinos), que significa vino, y logos, que equivale al término conocimiento. Es la ciencia que se encarga de todo lo relativo a los vinos y mostos de uva.

Las construcciones de identidad nacional me hicieron reflexionar en los ineludibles aportes de Eduardo Archetti sobre los fenómenos sociales vistos a través del fútbol, el boxeo, el polo y el automovilismo en Argentina, todos deportes con dominio de lo masculino (2001, 2003 y 2005). Los aportes de Archetti permiten comprender procesos que llevan a que Argentina sea reconocida por producir y exportar modelos ‘híbridos’, varones con mezcla de sangre y/o cultura en movimiento (Archetti, 2003). Estas referencias biográficas fueron capitales para el desarrollo conceptual de investigaciones en antropología social de mi autoría cuyo objeto de estudio estaba centrado en deportes y clases sociales. Además, comencé a investigar producciones del mismo autor que abrieran puertas a nuevas reflexiones en torno a singularidades de la sociedad argentina y la invención de nación desde otras esferas del conocimiento explorando, inexorablemente, sus producciones de antropología de la alimentación (Archetti, 1999 y 2000; Alabarces, 2008).

En una comunicación que tuve por correo electrónico con Pablo Alabarces, comenté que Archetti había comenzado a escribir una obra titulada *La Argentina es malbec*, un abordaje sobre la producción de vinos y su relación con narrativas de identidad. Lamentablemente, ese material nunca llegó a publicarse debido a su temprana muerte. La presente investigación tuvo como propósito dar continuidad a dicho objeto de estudio considerando también el torrontés, que es la uva blanca distintiva de mayor producción y consumo.

4. El contexto social actual del vino en Argentina

Según la Organización Internacional de la Viña y el Vino (OIV)⁶, el consumo internacional de vino en 2022 fue de 23200 millones de litros, la cuarta posición de bebidas alcohólicas más consumidas en todo el mundo⁷. Por otra parte, según el

[6] La OIV es un organismo intergubernamental de carácter científico-técnico con una competencia reconocida en el campo de la viña, el vino, las bebidas a base de vino, las uvas de mesa, las uvas pasas y otros productos derivados de la vid. Esta institución tiene como propósito recabar las preocupaciones de los productores, consumidores y demás actores del sector vitivinícola mundial, contribuir a la armonización internacional de las prácticas enológicas y las normas existentes, y mejorar las condiciones de elaboración y comercialización de los productos vitivinícolas de los países miembros.

[7] En 2022 se volvió a demostrar que la cerveza es la bebida alcohólica más consumida del mundo con una ingesta global de 168500 millones de litros. Sigue la sidra de pera con 42720 millones de litros y las bebidas espirituosas con 35400 millones de litros.

INV (2021), el consumo interno es de 18,2 litros *per cápita* y ocupa la novena posición de los países con mayor consumo y primero en Sudamérica⁸.

Siguiendo con datos cualitativos sobre el fenómeno que nos interesa, se estima que en Argentina existen 23278 viñedos y 891 bodegas en actividad⁹. Estas cifras proporcionadas por la OIV sitúan al país en octava posición de exportación, séptimo como mayor productor de vinos en el ámbito mundial y séptimo en superficie implantada con 211099 ha. De todas las variedades tintas, la más comercializada es el malbec con un 37,8 % del total de varietales, equivalente a 45675 ha cultivadas, lo que representa el 21,3 % del total de vid del país (INV, 2021).

Por el lado de las uvas blancas, la más importante es el torrontés con 6,7 %¹⁰, equivalente a 9436 ha (INV, 2021). Si separamos los varietales¹¹ tintas y blancas, el malbec ocupa el 53,42 % del total de uvas tintas y el torrontés (riojano y mendocino), el 61,14 % de las blancas.

[8] Según los datos publicados por OIV, el récord de consumo fue en 1970 con 91,8 litros por persona.

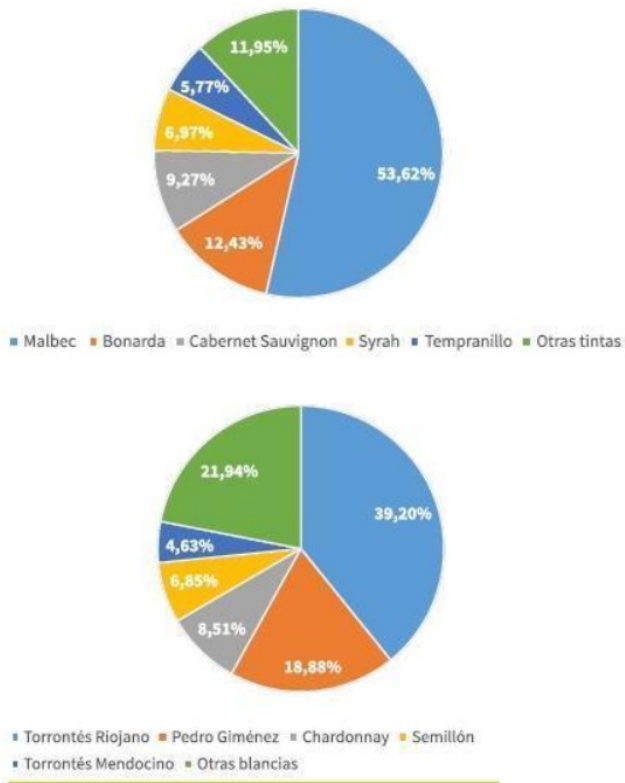
[9] Mendoza posee un grupo de empresas vitivinícolas que colaboran estratégicamente (Alderete, 2013) y es la provincia con mayor cantidad de viñedos (72 %); en segundo lugar, San Juan (22 %) y, en tercero, La Rioja (2,7 %).

[10] Datos extraídos del INV.

[11] Los vinos varietales poseen, como mínimo, un 85 % de la variedad explicitada en la etiqueta y su rendimiento debe ser de 130 kg/100 L, o menor.

Figura 3:

Gráfico de distribución porcentual de las variedades tintas y blancas según superficie



Fuente: Caracterización socioproductiva de los viticultores vinculados al proyecto Centros de Desarrollo Vitícola (Santi, C. y Parera C., 2005).

Cabe destacar que el 71 % de los viñedos de Argentina se encuentran en Mendoza, el 21 % en San Juan, el 3 % en la Rioja y el resto en provincias distribuidas de norte a sur de la Cordillera de los Andes. La amplia abarcabilidad geográfica se extiende a 2400 km al pie de la Cordillera de los Andes, entre los 22° y 42° de latitud sur, desde la provincia de Salta hasta Río Negro.

5. El gusto por el vino argentino

Desde hace varias décadas, el vino está presente en la mesa de las familias argentinas como un producto que se consume de forma responsable y que, gracias a sus componentes antioxidantes, es beneficioso para la salud. El 24 de noviembre de 2013 se votó en el Congreso la Ley 26870 que declara al vino como bebida nacional. Argentina es el primer país vitivinícola en obtener esta declaración. La

corporación vitivinícola argentina (COVIAR)¹² afirma que el vino, además de ser un bien de consumo, es un valor de nuestra civilización y un elemento básico de la identidad argentina porque contribuye al sustento socioeconómico en las provincias del oeste argentino. Además, reconoce que los argentinos se enorgullecen de beber los mismos vinos que exportan y que prestigian al país, compitiendo en precio y calidad con los países vitivinícolas más importantes del mundo.

La promoción de producción, comercialización y consumo de vinos argentinos dentro y fuera del territorio nacional responden a una eficacia de identificación nacional para completar los requisitos dentro de la competición a escala internacional. Otro organismo encargado de promocionar la producción, circulación, fraccionamiento y comercialización de vinos en el mercado interno y externo es el ya mencionado INV. Además, existen instituciones con roles determinantes en la producción y circulación de conocimientos en materia de vinos, como el Observatorio Vitivinícola Argentino (OVA), la OIV, la *Wines of Argentina*, la *World Wine Trade Group* y las Universidades Nacionales de San Juan, Cuyo y Chilecito.

Las personas que elaboran vinos son guiados y controlados por estas entidades públicas y privadas cuyas actividades están enmarcadas en legislaciones, reglamentaciones, degustaciones, marketing, etc. El Estado nacional reconoce al vino como un producto con historia y valor cultural, como alimento de la canasta básica familiar de diferentes grupos sociales, culturales y económicos y que es representativo de la identidad nacional. Estos mecanismos son parte de la internacionalización (Thiesse, 1999; Nussbaum, 2010), sus fundamentos son de gran importancia para maximizar el flujo de bienes, servicios, acciones y personas de una nación (Facio Vengoa, 2013).

Eventualmente, en el año del bicentenario de la Revolución de Mayo, se declara el decreto 1800/2010 que establece que “el vino argentino es un honorable embajador en el mundo y enorgullece a los argentinos que beben en el mercado doméstico los mismos vinos que exportan y que prestigian al país en todos los continentes”. El elemento identitario tiene una conexión global porque significa un proceso histórico en donde los argentinos se ven representados por el consumo y producción del malbec y el torrontés y que otros países reconocen dichas distinciones.

[12] Organismo público-privado encargado del desarrollo de la vitivinicultura nacional.

Al enfocarnos en el campo problemático sobre quiénes toman vino y cómo lo hacen, es imprescindible acudir a la obra de Bianca Bosker (2018), en donde se observan explicaciones que giran en torno a sentidos del gusto de los enófilos. La autora afirma que los agentes clasifican los buenos vinos no precisamente por el sabor y su elaboración, sino por la presión de sus pares. El gusto por ciertos vinos es un gusto ‘copiado’ y se aprende a apreciar o a despreciar según el capital social y cultural de procedencia. Las afirmaciones de Bosker realizadas en el hemisferio norte aplican al objeto de estudio enfocado en Argentina. Las preferencias respecto al gusto de esta bebida son asuntos de convención (Gnovatto, 2009, pág. 5).

En este punto encontramos una notable relación con la teoría sociológica desarrollada por Bourdieu P. en *La distinción* (1998) al rescatar las apreciaciones sobre el gusto como

La propensión y aptitud para la apropiación (material y simbólica) de una clase determinada de objetos o prácticas enclasadadas y enclasantes, es la forma generalizada que se encuentra en la base del estilo de vida conjunto unitario de preferencias distintivas que expresan, en la lógica específica de cada uno de los subespacios simbólicos –mobiliario, vestido, lenguaje o hexis corporal- la misma intención expresiva. (pp.172-173)

Parafraseando a Bourdieu, el conocimiento sobre ‘buenos vinos’ solo es comprensible por aquellas personas que poseen los códigos de comprensión para descifrar dichos conocimientos y que, a su vez, es determinado por la competencia cultural adquirida. Por otra parte, el resto de las personas siguen las recomendaciones de los que ‘saben’, creyendo que deben consumir los vinos recomendados porque nos brindan prestigio. Es por ello que el consumo de vino es un fenómeno que está sujeto a dinámicas de distinción de clases sociales y que atraviesa a todas las clases socioeconómicas (Boltanski, 1975; Aguirre, 2005 y Eynard, 2017). En Argentina, los que poseen el capital cultural para designar buenos o malos vinos son, principalmente, los agentes involucrados en el marketing y los *sommeliers*; estos últimos refiere a las personas especialistas en vinos que, en un restaurante, hotel u otro tipo de establecimiento, recomienda a los comensales qué bebida elegir. En los últimos años, el rol del *sommelier* se amplió y también desempeñan

tareas como consultores, críticos, columnistas e *influencers*¹³. Además, pueden organizar presentaciones, festivales y degustaciones y ferias de vinos, entre otros. Durante una emocionante conversación que mantuve con uno de mis interlocutores, enólogo, ingeniero agrónomo y productor de vinos en la provincia de San Juan, me comenta al respecto:

Hoy, la mayor influencia sobre el consumo del vino está en el marketing y los *influencer sommelier*. Un ejemplo de esto son los premios de vinos que verdaderamente no representan la calidad real de los vinos. Los promedios y medallas son artilugios comerciales y de marketing¹³ que designan los *sommeliers* para influir en el consumidor. (Juan, enólogo. San Juan, 5 de julio de 2023, entrevista del autor)

Resultará enriquecedor, en futuros abordajes, indagar cuáles son las interpretaciones de significados de aquellos agentes cuya incidencia dentro de la esfera del consumo de vinos generan un impacto social sobre el gusto del malbec y torrontés. Además, analizar en profundidad las significaciones de personas involucradas en el enoturismo, la distribución de vinos, los *winemakers* (hacedores de vinos) y enólogos.

6. Conclusión

La presente investigación es exploratoria y fue orientada en generar conocimiento sobre problemáticas poco abordadas por la bibliografía de la antropología social dedicada a la producción y consumo de vinos de origen. Para ello, indagué en la construcción de sentidos en torno a vinos distintivos, analizando cómo el malbec y el torrontés se transformaron en símbolos de identidad nacional. Primero, abordé la historia del vino y su desarrollo en la Argentina atravesando la reconstrucción de los procesos de vinificación de los primeros vitivinicultores de América del Sur desde hace más de 5 siglos. Luego, describí y analicé, en breve-

[13] Persona que destaca en una red social u otro canal de comunicación y expresa opiniones sobre un tema concreto y que ejerce una gran influencia sobre muchas personas que la conocen; especialmente, cuando interviene en los hábitos de consumo de sus seguidores.

dad, cómo beben los argentinos, proceso que involucra a la distinción de clases respecto al consumos de diferentes cepas y al basamento social y simbólico del mercado del vino.

Desde que se creó la Quinta Normal de Agricultura, la industria vitivinícola argentina fue en expansión tras continuas transformaciones y, desde entonces, el vino pasó a formar parte de la canasta básica familiar y un eslabón fundamental en la cultura nacional. El malbec es considerado como un cepaje fundamental y el torrontés como el más distintivo al ser Argentina el único lugar del mundo en donde se produce. Durante el siglo pasado, los vinos elaborados con estas cepas se desarrollaron hasta formar un símbolo de la nación. Además, el proceso de internacionalización posiciona a Argentina como uno de los grandes exportadores de vinos. En esta conexión global, los argentinos se ven representados por la producción y el consumo de vinos y, a su vez, otras naciones reconocen estas propiedades distintivas. Nos vemos como los otros nos ven, afirmando las potencialidades nacionales.

El malbec y el torrontés son símbolos de la nación argentina. En su consumo hay distinciones de gustos y es afectado por 'detentores' que imponen en la sociedad el juicio del 'buen' o 'mal vino', desde una legitimidad para opinar, etiquetar y también invertir en el asunto. Esta mediación es cada vez más activa y tiene como principio de operación la diferenciación social, de separación de clases o de producción de las desigualdades en sentido *bourdieusiano*.

Referencias bibliográficas

- Alderete, M. V. (2013). La influencia del clúster vitivinícola en el desarrollo local: el caso de Mendoza (Argentina) y Serra Gaucha (Brasil). *Revista de Economía*, 39(2), 112-138.
- Agüero, C., Rodríguez, J., Martínez, L., Dangl, G. y Meredith, C. P. (2003). Identity and Parentage o Torrontés Cultivars in Argentina. *American Journal of Enology and viticulture*, 54(4), 318-321.
- Aguirre, P. (2005). *Estrategias de consumo: qué comen los argentinos que comen*. Ciepp. <http://isco.unla.edu.ar/edunla/cuadernos/catalog/book/37>
- Alabarces, P. (2008). Homenaje a un fundador: Eduardo Archetti. *Horizontes Antropológicos*, 14(30), 255-257. <https://www.scielo.br/j/ha/a/ssYxZj4CpgDKxTMs3LtdTdC/?lang=es>
- Archetti, E. (1999). Una perspectiva antropológica sobre cambio cultural y desarrollo:

- el caso del cuy en la sierra ecuatoriana. *Constructores de otredad*. EUDEBA. <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/bolvin-m-rosato-a-arribas-v-2004-constructores-de-otredad.pdf>
- Archetti, E. (2000). Hibridación, pertenencia y localidad en la construcción de una cocina nacional. *Trabajo y sociedad: Indagaciones sobre el empleo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas*, 2.
- Archetti, E. (2001). *El potrero, la pista y el ring. Las patrias del deporte argentino*. Fondo de Cultura Económica.
- Archetti, E. (2003). *Masculinidades: Fútbol, Tango y Polo en la Argentina*. Editorial Antropofagia.
- Archetti, E. (2005). El deporte en Argentina (1914-1983). *Trabajo y sociedad*, 6(7), 1-30.
- Beezley, H. (2005). *La senda del malbec: la cepa emblemática de Argentina*. *Universum* (Talca), 20(2), 288-297.
- Bosker, B. (2018). *El vino: Un viaje irreverente por la subcultura de sommeliers, enólogos y bebedores*. Ed. Océano.
- Boltanski, L. (1975). *Los usos sociales del cuerpo*. Ediciones Periferia.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Ed. Taurus.
- Chazarreta, A. S. (2012). El abordaje de las desigualdades en un contexto de reconversión socio-productiva: el caso de la inserción internacional de la vitivinicultura de la provincia de Mendoza, Argentina. *Working Paper Series*, 19. <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/20163>
- Eynard, M. (2017). Andata e ritorno: el Fernet con Coca y la construcción virtual de una mezcla italoargentina en *Comida y mundo virtual. Internet, redes sociales y representaciones visuales*. Editorial UOC. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/128630>
- Fazio Vengoa, H. (2013): *El mundo global: una historia*. Uniandes.
- Fischler, C. (1988). *Comida, yo e identidad. Información de ciencias sociales*, 27(2), 275-292.
- Garcia-Parpet, M. F. (2009). *Le marché de l'excellence: les grands crus à l'épreuve de la mondialisation*. Ed. Seuil coll Liber.
- Gnovatto, M. (2009). Degustar no es tomar. Consumo de vino fino y distinción social en la ciudad de Buenos Aires. *Acta académica*. Facultad de Ciencias Sociales. <https://www.aacademica.org/000-089/214>
- Heredia, M. (2015). Globalización y clases altas en el auge del vino argentino. *Trabajo y sociedad*, (24), 267-284.
- Instituto Nacional de Vitivinicultura*. (2021). *Informe de variedad malbec*.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz editores.
- Observatorio Vitivinícola Argentino. 13 de agosto de 2022. *¿Quiénes somos?* Recuperado el 5 de julio de 2023 en <https://observatoriova.com/quienes-somos/>
- Organización Internacional de la Viña y el Vino. 15 de agosto de 2022. *La referencia científica y técnica del mundo de la viña y el vino*. Recuperado el 5 de julio de 2023 en <https://www.aidv.org/oiv-es.html>
- Pszczółkowski, P. (2016). La Côt o Malbec en Chile y Argentina. *Revista Iberoamericana de Viticultura, Agroindustria y Ruralidad*, 3(7).

- Remedi, F. (2006). *Dime qué comes y cómo lo comes y te diré quién eres. Una historia social sobre consumo alimentario en la modernización argentina. Córdoba, 1870 - 1930*. Centro de estudios históricos.
- Decreto 1800 de 2010. Vino argentino – bebida nacional. 25 de noviembre de 2010. B.O. N° 32035.
- Ley 23550 de 1988. Régimen para la implantación, reimplantación y/o modificación de los viñedos de todo el territorio de la Nación. 16 de marzo de 1988.
- Ministerio de Economía. Secretaría de Agricultura, Ganadería y Pesca. (15 de agosto de 2022). Instituto nacional de vitivinicultura. Recuperado el 5 de julio de 2023 en <https://www.argentina.gob.ar/inv>
- Riba D'Ave, R. (2002). *Vinos Argentinos*. Maizal.
- Santi, C. E. y Parera, C. A. (2017). *Caracterización socioproductiva de los viticultores vinculados al proyecto Centros de Desarrollo Vitícola*. Ediciones INTA.
- Thiesse, M. (1999). La création des identities nationales. Europe XVIIIe Xxe siècle.
- Wines of Argentina. 1 de julio de 2022. *The Journey: Argentina is a wine country that can be discovered and enjoyed from north to south. Come and explore it!* Recuperado el 5 de julio de 2023 en <https://www.winesofargentina.org/en>
- World Wine Trade Group. 6 de julio de 2022. *Guided by principles that facilitate trade in wine and protect consumers*. Recuperado el 5 de julio de 2023 en <https://www.wwtg-gmcv.org/>

Cita sugerida: Blanc, L. (2023). Malbec y torrontés, símbolos de una nación. *Investiga+*, 6(6), 147-187. <https://revistas.upc.edu.ar/investiga-mas/issue/view/6>

Libertad y tiempo libre en el Complejo Esperanza: decires de jóvenes en privación de libertad

Freedom and Free Time in the Complejo Esperanza: The Voices of Juveniles Deprived of their Liberty

Melanie Belén Gorgerino*

Luciana Mailén Trejo**

Resumen: En el siguiente artículo se exponen los avances de una investigación en la que se propone indagar sobre las concepciones, acciones y condiciones que obstaculizan o promueven la libertad desde la perspectiva de los jóvenes que se albergan en el centro socioeducativo Complejo Esperanza. En este trabajo, el tiempo libre se considera como tiempo de libertad y la libertad como posibilidad de elección. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas a jóvenes del Instituto Centro Terapéutico Complejo Esperanza en las que se les preguntó sobre las actividades que realizan, las condiciones del tiempo libre, las concepciones de libertad y los vínculos que se establecen. En los recursos de recolección de datos se evidencia el binomio control-libertad, el tiempo libre como tiempo de encierro, la posibilidad de elección como deseable y la libertad como el afuera-dentro.

Palabras clave: libertad, tiempo libre, contexto de encierro, condiciones, concepciones.

Abstract: In the following article, the progress of a study is presented in which it is proposed to investigate the conceptions, actions, and conditions that hinder or promote freedom from the perspective of young people housed in the Complejo Esperanza socio-educational detention center. Here, free time is considered a time of freedom, and freedom is considered a possibility of choice. For this purpose, semi-structured interviews were conducted with young people in the Therapeutic Center in the Complejo Esperanza in which they were asked about the activities they carry out, the conditions they should respect in their free time, their conceptions of freedom, and the bonds that are established. In the data collection resources, the binomial control-freedom, free time as a time of confinement, the possibility of choice as desirable, and freedom as the outside-inside are evidenced.

Keywords: Freedom, Free Time, Context of Confinement, Conditions, Conceptions.

Recibido:
10/07/2023
Aceptado:
18/10/2023



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

* Profesora de Educación Física (Universidad Provincial de Córdoba). Argentina.
melaniegorgerino@upc.edu.ar

** Profesora de Educación Física (Universidad Provincial de Córdoba). Argentina.
lucianatrejo@upc.edu.ar

Introducción

En el presente trabajo se busca indagar sobre concepciones en relación con el tiempo libre y la libertad que tienen los sujetos que permanecen en contextos de encierro, lo cual puede sonar hasta paradójico hablar de libertad en espacios donde resuena la idea de privación de la libertad.

De manera más específica, el contexto en el cual se aborda esta investigación en proceso es el centro socioeducativo Complejo Esperanza. En un primer momento, se considera relevante comenzar a describir ideas en relación con el contexto o instituciones de encierro, y “puede definirse como un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos, en igual situación, aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente” (Goffman, 2001, p. 13). El centro socioeducativo Complejo Esperanza aloja jóvenes en conflicto con la ley penal, está a cargo de la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia (SeNAF), y brinda a los y las adolescentes alojados protección y asistencia integral, también una serie de actividades educativas, deportivas, recreativas y de formación laboral, con el objetivo de estimular actitudes de autocuidado y habilidades sociales que faciliten su integración social (SeNAF, s/f).

Según Martos-García y Devis-Devis (2015) “el encierro supone el último eslabón de la cadena de castigos que los sistemas penales han desarrollado como garantes del orden social” (p. 357, 358). A su vez, Vitale y Travnik (2014) señalan que “en la actualidad estas instituciones presentan un cambio en la perspectiva de intervención que gira hacia el eje socioeducativo” (p. 188). Estos autores nos permiten pensar desde dos perspectivas, una que liga el encierro directamente al castigo y otra que liga el encierro a la oportunidad socioeducativa.

Esta tensión ya la vislumbraba Foucault cuando planteaba, en su obra *Vigilar y Castigar*, que la prisión fue diseñada con una funcionalidad específica, que es pensarla como un “aparato para transformar individuos” al mismo tiempo que es la “evidencia económico-moral de una penalidad que monetiza los castigos en días, en meses, en años y que establece equivalencias cuantitativas delito-duración” (Foucault, 2002, p. 266, 267).

El centro socioeducativo Complejo Esperanza expresa en su proyecto que promueven la disminución del uso de la ‘privación de libertad’ a través de medidas

no privativas, aunque en sus objetivos existen ideas de castigo y de oportunidad socioeducativa, por un lado, el hacerse cargo de sus hechos y, por otro, la garantía de derecho dentro de este espacio y luego cuando cumplan con el tiempo estipulado (SeNAF, 2018).

¿Existe el tiempo libre en una institución de privación de libertad? ¿Bajo qué concepciones aparecen las ideas de tiempo libre y libertad? ¿Es posible hablar de libertad con los jóvenes que permanecen en estos contextos? ¿Cómo este espacio promueve u obstaculiza la aparición del tiempo libre? ¿Cómo se construye una educación para la libertad en estos espacios? ¿Dónde está la libertad? Fueron algunos interrogantes que orientaron a la pregunta problema que será el punto de partida de esta investigación: ¿Cuáles son las concepciones, acciones y condiciones que obstaculizan o promueven la libertad desde la perspectiva de los jóvenes que transitan el centro socioeducativo Complejo Esperanza?

Con base en la pregunta problema se establece como objetivo general analizar las concepciones, acciones y condiciones que obstaculizan o promueven la libertad desde la perspectiva de los jóvenes que transitan el Complejo Esperanza. Para ello, se determinan tres objetivos específicos que se enfocan en, primer lugar, identificar las concepciones de los jóvenes en torno a la libertad. Luego, reconocer acciones que limitan o posibilitan a los jóvenes sentirse libres. Por último, analizar las condiciones que obstaculizan o promueven una educación para la libertad.

Se establece una metodología de investigación cualitativa y se realizan entrevistas semiestructuradas, que permitirá una flexibilidad en el guion debido a que, según el rumbo de la conversación, existe la posibilidad de que algunas preguntas queden inconclusas (Valles, 1999) y, a su vez, porque se tiene presente quienes serán los sujetos entrevistados y el contexto en que se desarrollará. Entonces, para realizar este trabajo se tomará palabra a tres adolescentes (entrevistado 1, 2 y 3) y un operador (entrevistado 4) que habitan el Instituto Centro Terapéutico en el Complejo Esperanza. Se trata de adolescentes que, circunstancialmente, se encuentran en conflicto con la ley penal. Generalmente se encuentran en condiciones materiales, sociales y culturales de vulnerabilidad, con dificultades en el acceso a derechos, que deben ser garantizados durante el cumplimiento de la medida y luego de esta, para así reducir su vulnerabilidad y favorecer su inclusión social. Jóvenes que requieren ser fortalecidos en su educación formal, cultural, deportiva y laboral, estimulando sus potencialidades y el desarrollo de destre-

zas en el contexto socioeconómico actual. El operador, en este caso, cumple su labor de psicólogo, y su rol se caracteriza por entrevistar a los adolescentes en el lugar en que se encuentran alojados. Acompañar el proceso de permanencia y definición de pautas de trabajo personal de los jóvenes y construcción del Proyecto Educativo Individual junto a otros profesionales.

Más allá de las rejas, la libertad

Una de las inquietudes iniciales que motivaron este trabajo fue pensar si es posible hablar de libertad con los jóvenes que permanecen en el Complejo Esperanza. En las entrevistas realizadas se buscó ir de a poco desde preguntas generales a preguntas que conducían a hablar de libertad. Es por eso que se comenzó por indagar sobre el tipo de actividades que se realizan, si se puede elegir algo de esas actividades y cómo se sienten a partir de esas elecciones. Por consiguiente, se analizaron las entrevistas a partir de cinco categorías conceptuales: libertad, tiempo libre, acciones, concepciones y condiciones. En cuanto a la categoría de libertad, se la considera como una construcción social (Coppola, 2016). A su vez, la realidad social condicionaría a las personas, y la posibilidad de ejercicio de la libertad dependería de la toma de conciencia; así, es posible pensar que la libertad y el condicionamiento no se oponen, sino que, por el contrario, se suponen entre sí. En otros términos, sería que no existe libertad sin condicionamiento ni condicionamiento sin libertad. La libertad consiste en una elección entre alternativas, es decir, que el hombre es libre por cuanto puede autocondicionarse y se autocondiciona. Su condición, la condición humana, es dialéctica, pues consiste en la contradicción entre el auto y el heterocondicionamiento, y la conducta es humana justamente por el hecho de tener que superar esa contradicción mediante la libertad (Munné, 1980).

En un primer momento se encontraron respuestas similares entre sí y que se repiten. Entonces, para destacar la recurrencia se toman dos fragmentos de las entrevistas¹:

[1] Las entrevistas fueron realizadas en mayo de 2023.

Primer entrevistado:

Sí, por ahí nos hacen elegir si queremos hacer algo de física o música.

Segundo entrevistado:

Investigadora: ¿Sí? ¿Y cómo te sentís con eso?

E: Bien, piola.

Se puede evidenciar que, dentro del complejo, hay posibilidad de elegir en cuanto a las actividades a realizar y que esto es visto como algo positivo, ligado a una sensación de bienestar. Si tomamos los aportes de Coppola (2016) y Munné (1980), se puede decir que la libertad, en un primer momento, está relacionada con la elección, anticipando su presencia dentro del contexto analizado.

Al avanzar en el trabajo de campo se preguntó sobre momentos en que existe, o no, el 'sentirse libre' y la presencia de la libertad:

Primer entrevistado:

Cuando salgo afuera [...] cuando estoy haciendo las actividades [...] Y porque yo no estoy enyugado [...] cuando hago actividades, voy al colegio y todas esas cosas [...] Sí, hay (referencia a la libertad).

Segundo entrevistado:

Cuando jodo [...] salgo afuera, en la escuela. Cuando estoy afuera, así, estoy estudiando en la escuela, así siento que no estoy encerrado [...] salgo patio [...] no estoy entre las rejas, no están las rejas, no... no están guardia acá, así, que esto que lo otro [...] Cuando voy a granja, que salgo de acá para allá [...] Me siento libre [...] Y cuando llega la hora del enyuge [...] Sé, cuando veo las rejas [...] Que estamos encerrados entre cuatro paredes [...] Sí, pero no tanta (referencia a la libertad).

Tercer entrevistado:

El día de visita [...] Cuando hablo con el psicólogo [...] Las actividades físicas también, el ajedrez también [...] en el colegio también [...] porque es como que salís, te distraes [...] Afuera... Si no está ahí... como que estás todo el tiempo dentro de cuatro paredes [...] Cuando estoy encerrado... en la pieza [...] Si (en referencia a que hay libertad).

Se puede advertir que los momentos relacionados al sentirse libre tienen que ver con salir, la escuela, las actividades de los talleres, la visita familiar, la granja. Y todo lo contrario sucede cuando se encuentran frente al encierro en las habitaciones, el 'enyugue', el sector, las rejas, las cuatro paredes y la presencia de la vigilancia; y una vez dicho esto, plantean que sí hay libertad.

Se considera el concepto de libertad como una construcción social, donde la realidad social condicionaría a las personas y viceversa; y donde la posibilidad de ejercicio de la libertad dependería de la toma de conciencia, al mismo tiempo del contexto y las posibilidades institucionales que se den para que esto suceda. Particularmente, el centro socioeducativo Complejo Esperanza expone en el objetivo del proyecto vigente dos ideas que resume lo que busca en su institución, y expresa:

Implementar una medida judicial penal desde una perspectiva integral socioeducativa que contemple dos dimensiones: una subjetiva, vinculada a la capacidad de hacerse responsable de los propios actos, garantizando el ejercicio de sus derechos ciudadanos en base al fortalecimiento familiar, vincular y comunitario; y una dimensión ligada a las condiciones materiales y sociales del joven, a fin de garantizar derechos, no solo durante el cumplimiento de la medida, sino con posterioridad a la misma. (SeNAF, 2018, p. 16)

En este punto es necesario plantear las ideas de Munné (1980) sobre libertad y condicionamientos. No es posible pensar estos términos de manera separada,

porque la existencia de uno determina la existencia del otro. Las palabras de los sujetos advierten los condicionamientos que se encuentran dentro del Complejo Esperanza; cada uno de los momentos en que expresan sentirse libres, de cierta forma son establecidos por el contexto, es decir, son heterocondicionamientos, donde el exterior incide sobre la acción misma, es decir, a pesar de que se le dé lugar al poder elegir, esa elección se encuentra enmarcada dentro de lo establecido por la institución.

A pesar de que los tiempos están determinados, los adolescentes son capaces de autocondicionar esos momentos al poder elegir qué hacer. “Éste es un proceso en el cual predomina el ejercicio de la libertad por parte del sujeto, esto es: la voluntad – su realización efectiva – se antepone a necesidades o imposiciones externas (obligaciones), al llevar a cabo una actividad dada” (Pestana *et al.*, 2010, p. 711).

Vitale y Travnik (2014) plantean que este tipo de instituciones buscan el cambio al orientar su perspectiva hacia lo socioeducativo, donde el encierro sea puerta a nuevas oportunidades y no relacionado al castigo; y, a su vez, el centro socioeducativo Complejo Esperanza en su discurso expone la idea de promover “la disminución del uso de la privación de libertad de los adolescentes en conflicto con la ley penal, generando medidas no privativas de aquella” (SeNAF, 2018, p.13). El análisis de los dichos de los jóvenes puede evidenciar que la libertad se encuentra restringida, ya que el hecho de permanecer en este espacio los priva de cierto porcentaje de su libertad, si es que se puede medir. A pesar de que los jóvenes son conscientes de momentos en donde se sienten libres y expresan que la libertad en este contexto existe, no dejan de estar totalmente condicionados constantemente por todo lo que allí sucede, las rejas, las cámaras, el encierro, los tiempos estipulados, la vigilancia.

La libertad aparece de a ratos, esa sensación de ser libre se hace presente en aquellos instantes donde los heterocondicionamientos y permisos pasan a un segundo plano y los jóvenes comienzan a autocondicionarse, la idea de poder optar entre algunas alternativas, realizar algo porque es lo que quieren, salir, ir a la escuela, a la granja o la visita familiar, evidencian libertad a pesar del encierro, porque se encuentran por fuera de todo lo que se relaciona con estar privados de su libertad; significa correrse de la sensación de estar encerrado en cuatro paredes.

Por último, se recupera el siguiente fragmento de la cuarta entrevista:

No sé si es tiempo libre.

I: Porque el tiempo libre tiene una dosis de libertad.

E: Sí, hay que ver qué sería libertad para un chico que... ¿qué hacía en su tiempo libre? E: No sé si decidían, se entregaban al consumo [...] No eligen afuera, no eligen acá adentro, no eligen.

I: ¿Y ahí entonces la libertad?

E: Enseñarles a elegir. El... el centro terapéutico, el nombre sería tomando decisiones y la decisión tiene que ser un hábito saludable, un hábito a aprender, una hábito a...

Si acordamos que “la libertad solo será ejercida si tenemos conciencia de cuáles son los factores que no permiten el ejercicio de la misma” (Coppola, 2016) y que “la libertad consiste en una elección entre alternativas” (Munné, 1980, p. 92), este fragmento nos enfrenta a los límites de nuestro pensamiento e investigación. La libertad más allá de este contexto y situación, la libertad anterior, la libertad que viene. ¿Acaso conocen la libertad? ¿Cómo es posible ejercer la libertad cuando emerge como una desconocida?

Rompiendo el encierro: concepciones de tiempo libre

Otra inquietud que promovió la realización del siguiente trabajo de investigación fue el binomio ‘Tiempo Libre’. Lo establecido en los proyectos de SeNAF y en los marcos legales en relación con la privación de libertad invitaban a indagar las posibilidades que tiene ese enunciado de realizarse ¿Es posible privar a las personas de su libertad?

Luego de rastrear la libertad en ese contexto, se dispuso a buscarla con una nueva lupa, escondida en el concepto de tiempo libre que podría disfrazarla e, incluso, hacerla pasar desapercibida. Aunque Munné (1980) resalta “El tiempo libre es el tiempo en que gozamos de la libertad. He aquí, la esencia del tiempo libre” (p. 140).

En las entrevistas, a partir de la pregunta ¿tienen tiempo libre? realizada a los jóvenes, se recuperan las siguientes respuestas:

Primer entrevistado:

¿Tiempo libre? ¿Cómo? Tiempo libre...

Segundo entrevistado:

No, no tanto.

Tercer entrevistado:

¿Cómo tiempo libre? ¿Cómo sería?

Cuarto entrevistado:

(Contundente) Sí, demasiado. Demasiado tiempo libre.

En primera instancia, se puede clasificar las respuestas entre quienes la pregunta los desconcierta y a cuáles, más allá de que sus respuestas sean opuestas, responden con cierta convicción. Estas respuestas dieron lugar a que, dentro de la entrevista semiestructurada, se avance sobre las siguientes concepciones de tiempo libre planteadas por Waichman (2004), quien propone cinco modos de concebir el tiempo libre: 1. Tiempo libre es el que queda después del trabajo, 2. Tiempo libre es el que queda disponible después de las necesidades y obligaciones cotidianas, 3. Tiempo libre es el que queda exento de las obligaciones y necesidades cotidianas y se emplea en lo que uno quiere, 4. Tiempo libre es el que se emplea en lo que uno quiere, 5. Tiempo libre es la parte del tiempo destinada al desarrollo de la persona.

Bajo el interrogante ¿qué crees que es el tiempo libre? se recuperan las siguientes respuestas:

Primer entrevistado:

No hacer nada [...] cuando no hay colegio y esas cosas [...] lo usas para hacer un cuadro, para hacer colgante [...] aburre todo tiempo libre. Cuando

haces actividades se te pasa más rápido el día.

Segundo entrevistado:

Para mí el tiempo libre es que podemos salir un rato al patio, por lo menos, que podemos estar entre nosotros, charlando, jodiendo [...] sin que nadie esté ahí vigilándolo. Sin que entren las cámaras [...] sin que estemos observados así [...] es corto.

Tercer entrevistado:

Estar al pedo [...]

I: ¿Y está bueno?

E: No, porque me pongo a pensar mucho así... Para mí, yo siempre tengo que, por lo menos, la parte mía... para mí, yo siempre tengo que estar haciendo algo.

Cuarto entrevistado:

Que están al pedo, que no hacen nada [...] el tiempo que están encerrados sin hacer nada en el comedor o en sus piezas, son muchas las horas, son los fines de semana enteros. Eso no sé si es tiempo libre, es tiempo sin actividad.

En estas intervenciones se advierte un sentido compartido sobre el tiempo libre, el cual está relacionado al no hacer nada. A su vez, responden sobre sensaciones en relación con esta vivencia del tiempo libre y se resalta el aspecto temporal. Conforme a las concepciones de tiempo libre, se recuperan los cinco modos diferenciados por Waichman (2004). Los entrevistados, al hablar de tiempo libre, lo hacen desde la negación, donde remarcan el no hacer, un tiempo sin actividades. Estas concepciones están vinculadas a la idea de tiempo libre como tiempo residual, aquel que queda disponible después de las necesidades y obligaciones cotidianas. En cambio, en otra respuesta, se resalta el 'podemos' utilizado como posibilidad y elección, aunque se explicita que es corto. Esta idea de tiempo libre

podría identificarse como el que queda exento de las obligaciones y necesidades cotidianas y se emplea en lo que uno quiere. Estas concepciones oponen el trabajo al ocio y enfatizan el aspecto temporal, y en la segunda, aparece algún acercamiento al aspecto de la libertad (Waichman, 2004).

Si pensamos al tiempo libre como “un tiempo que se desarrolla en un marco donde la libertad no sufre condicionamientos externos lo suficientemente fuertes como para no permitirnos un desarrollo vital realmente libre” (Coppola, 2016), el análisis se reduciría a la inexistencia del tiempo libre en estos espacios a pesar de que los datos de la empiria afirman su existencia. En la definición de Coppola se podrían diferenciar dos aspectos, uno referido a los condicionantes de la libertad y otro vinculado al desarrollo vital (Coppola, 2016). En todos los entrevistados se identifica una referencia a los heterocondicionantes, se conjuga la libertad con la temporalidad y nace el tiempo libre vinculado a todas las tareas que se deben realizar antes de disponer de este tiempo de libertad que, en palabras de Munné (1980), “es tiempo libre, aunque no con plenitud, por cuanto la libertad está generada por la necesidad, o sea que es un subproducto del heterocondicionamiento” (p.142).

Luego, el segundo entrevistado refiere a otro heterocondicionante: la vigilancia. Este joven es el mismo que señala un aspecto de libertad en el tiempo libre y reconoce, en el sentirse observado, una limitación. A su vez, es quien afirma que el tiempo libre es corto en estos espacios caracterizados por estar observados por guardias y cámaras. La toma de conciencia de los condicionamientos es necesaria para el ejercicio de la libertad (Coppola, 2016). Si la vigilancia es reconocida como un condicionamiento y esta aparece con distintas modalidades y siempre presente, entonces, ¿cómo sería posible hablar de tiempo libre y libertad para este sujeto?

A su vez, cuando los entrevistados hablan sobre las sensaciones en relación con los tiempos de libertad, las respuestas tienen connotaciones negativas vinculadas al aburrimiento, al pensar mucho, al encierro, a percepciones del paso del tiempo más lentas. Cabe destacar que cuando hacen referencia a este tiempo libre, lo vinculan a momentos en los cuales están enyugados en las piezas o comedor, los cuales son espacios reducidos en los que se pueden tener pocos objetos. Es en este contexto que el tiempo sin actividad es percibido como tiempo libre, pero es tiempo de encierro, tiempo que pareciera mejor que pase rápido. Al mismo tiempo, se destaca el aburrimiento y el pensar mucho, las actividades son utilizadas como distractores de la realidad en la que se encuentran. El tiempo libre aparece

como un tiempo de encuentro con uno mismo que pareciera querer evitarse; este autocondicionamiento dificulta el desarrollo vital libre.

Cuando la actitud traspasa el rol

A partir de indagar sobre libertad y tiempo libre, se manifestó desde el trabajo de campo ciertas expresiones, vínculos y roles que impactan sobre los conceptos que mueven a este trabajo. Se destacan actitudes que el personal del centro (guardias, docentes, psicólogos) tiene con algunos de los jóvenes y posibilitan una visión diferente. En este apartado se busca indagar sobre acciones y concepciones que limitan o posibilitan a los jóvenes sentirse libres dentro del Complejo Esperanza.

Primer entrevistado:

Cuando estoy enyugado, adentro.

Segundo entrevistado:

I: ¿Y hay alguna persona o algo con la que te sientas más libre? ¿O no?

E: No, solamente con mis compañeros [...] Con el Al** me siento así, libre.

Me siento libre un rato así. Me deja tomar mate con él, todo así (referencia a un guardia) [...] Con la Ma** nomas (referencia a la directora de la escuela) [...] Y cuando llega la hora del enyuge [...] Hasta que vienen me empiezan a decir que flutean de cámaras.

Tercer entrevistado:

Como que todo el tiempo tenés la cabeza pensando en algo así. Te pones a cajetear, así [...] Con un guardia y con Ge** (una de las psicólogas del instituto). Con el A** (nombre del guardia al que se refiere) y con Ge** [...] Porque si no es como que tas al pedo así y si te pones a pensaaaar, ahí te pones mal. Decís la chonch# de la yuta que hago acá [...] Y carburas.

Cuarto entrevistado:

En algún momento, sí, en espacio, en algunos espacios particulares (referencia a los jóvenes y su sensación de libertad). Sí. En otros se sienten como ellos eligen de alguna manera muchas veces estar, que es preso. Muchas veces identificado con el choro, con el malo de la película, está bueno estar en la cárcel, porque son los chicos malos y buscan que les devuelvan eso. Y muchos adultos se prenden en esa. Cuando los tratan como una pre-cárcel a esto, y en el lenguaje está clarísimo [...] Vos fijate como todo, el pluma, tacho, todas esas cosas que vienen de la cárcel, que hacen la identificación.

En primer lugar, pensar lo interesante del rol que cumplen los trabajadores del Complejo Esperanza. Si bien las funciones y responsabilidades no son las mismas entre un guardia (personal a cargo de la seguridad del lugar), psicólogos (personal del equipo técnico que realiza los informes de progreso de los jóvenes), y profesores (personal del equipo técnico que desarrolla talleres destinados a los jóvenes), resulta relevante indagar cómo, a través del trato, se pueden generar sensaciones de libertad dentro de este contexto. Estos sujetos son parte de la institución y responden a ella, entonces se puede decir que son considerados como heterocondicionamientos que pueden, o no, posibilitar esa sensación de escape de este lugar, representar la vigilancia de la cual los jóvenes ya expresaron que es todo lo contrario a la libertad. Esta posibilidad de representar un modo de ejercer el rol u otro se encuentra vinculado a las concepciones a partir de las cuales construye una trama de análisis de la realidad que tiene la persona que transita ese rol (Giordan en Moreno, 2002).

Estas mismas concepciones permiten identificar, a partir de las entrevistas, la posibilidad de que haya dos jóvenes en uno. Así, el contexto puede permitir el pasaje entre 'el chico malo' a 'el adolescente'. El primero se encuentra en el sector, encerrado y muy alejado a la idea de libertad. El segundo puede ser un simple estudiante, por fuera de las rejas, donde no interesa por qué están ahí, es por esto que remarcan el salir con sentidos de libertad. Esta identificación con uno u otro no es estanca y aparece condicionada por los adultos. La actitud de un trabajador hacia ellos la destacan, no interesa si es un guardia, una psicóloga o profesora,

sino que el tratarlos como adolescentes abre una puerta a aquella sensación de ser adolescente, de ser libre. Al mismo tiempo, este modo de comprender el mundo y el rol que ocupa cada agente, es lo que da lugar a determinadas acciones que parecieran posibilitar la libertad. El acercamiento, un mate, el compartir, la escucha, el ser piola, se presentan como acciones que posibilitan a los jóvenes ser.

Por último, es interesante analizar cómo también aparecen agentes y términos que limitarían el sentirse libres. En este punto podemos identificar en la cuarta entrevista que por momentos los jóvenes eligen sentirse privados de su libertad, al llevar este contexto a uno carcelario. Principalmente se hace uso de términos que devienen de la cárcel, como enyugue, flutear, yuta, carburas, tacho, el pluma, cajetear. El psicólogo entrevistado plantea que los chicos, en algunos instantes, eligen sentirse en situación de presos. Y, a su vez, se refiere a adultos que conciben este lugar como una pre-cárcel y sus acciones están alineadas a estos pensamientos.

Concepción, acción y condición se cruzan en un juego donde la libertad, el tiempo libre y el adolescente intentan emerger por momentos. El tramado de estos tres aspectos determina el contexto y las sensaciones que atraviesan el contexto de encierro. “Actuar es tomar una iniciativa, comenzar, gobernar, poner algo en movimiento. Sin la presencia del discurso, la acción perdería su carácter revelador; mediante ellos, los sujetos muestran quiénes son, su identidad acontece en lo que hacen y dicen” (Bedoya y Builes, 2009, p. 1257). Esto permite tomar distancia por un instante del contexto en tanto estructura de paredes, calles, habitaciones y disposiciones, y aventurarnos a pensar en los sujetos que lo transitan como los estructuradores del contexto más allá de las rejas y ladrillos.

Primeras conclusiones

Los datos recolectados en el trabajo de campo nos permiten realizar algunas conclusiones. Se considera interesante retomar el problema y objetivo que se plantearon desde un inicio y centrar la mirada en los discursos de los jóvenes sobre libertad y tiempo libre, con especial atención a cómo el contexto puede posibilitar o no la aparición de estos.

El primer punto a destacar es el binomio control-libertad establecido dentro del centro socioeducativo Complejo Esperanza. Cada momento y actividad desarrollada está estipulada por la institución siempre con una vigilancia presente, ya

sean los guardias o las cámaras. A pesar de esta característica del contexto, es posible hablar de libertad y tiempo libre con los jóvenes, lo cual en un inicio se pensó que no se encontrarían respuestas en relación con estos conceptos.

Un segundo punto está vinculado a las perspectivas que tienen los jóvenes del espacio en que se encuentran y es interesante que hayan podido reconocer momentos donde se sienten libres y cómo el tiempo libre dentro de esta institución no es de agrado. La idea de salirse de esa realidad es la que gira en torno a los discursos de los chicos, realizar actividades para no pensar, para no caer en que están encerrados, salir fuera del instituto para alejarse de las rejas, la sensación de ser adolescentes, estudiantes, jugadores, participantes.

El tercer punto que deseamos recuperar son los sentidos que le dan a la elección y no obligación, se ve como agradable tener la posibilidad de elegir qué hacer y, sobre todo, hacer algo antes que quedarse haciendo nada, ya que eso lleva a carburar.

Esto invita a reflexionar sobre la posibilidad de esta institución de ayudar a los jóvenes a correrse de las identificaciones que los llevaron a ese lugar. Al mismo tiempo que se interpela cómo el tiempo libre se presenta como algo deseable a quienes no están privados de su libertad, desde las propias condiciones, concepciones y circunstancias. La distancia entre los ideales que se presentaron en este escrito y las realidades de los jóvenes incentiva a pensar en cómo poder acercarlos a la vivencia del tiempo libre en tanto tiempo liberado.

Para finalizar, recuperamos un fragmento de Viktor E. Frankl (2015), quien reflexiona sobre la libertad en los campos de concentración nazi:

¿Carece el hombre de la capacidad de decisión interior cuando las circunstancias externas anulan o limitan la libertad de elegir su comportamiento externo? Las experiencias de la vida en un campo de concentración demuestran que el hombre mantiene su capacidad de elección. (...)

El hombre puede conservar un reducto de libertad espiritual, de independencia mental, incluso en aquellos crueles estados de tensión psíquica y de indigencia física (...). Al hombre se le puede arrebatar todo salvo

una cosa: la última de las libertades humanas -la elección de la actitud personal que debe adoptar frente al destino- para decidir su propio camino. (p. 90)

Se retoma esta lectura ya que al finalizar el presente trabajo nos volvemos a enfrentar a la primera pregunta que dio lugar a este recorrido. ¿Existe la libertad en una institución de privación de libertad? El camino realizado en este escrito y el de Frankl evidenciarían que sí. Queda lugar a preguntarnos ¿qué libertad hay y qué libertad se podría promover?

Referencias bibliográficas

- Bedoya Hernández, M. y Builes Correa, M. (2009). La acción educativa como acción narrativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2). <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131127105838/art.MauricioHenandoBedoya.pdf>
- Coppola, G. (2016). *Aproximándonos a la problemática del tiempo libre*. Foro Permanente de Tiempo Libre y Recreación. Colectivo Latinoamericano dedicado al aprendizaje, intercambio, difusión y realización de propuestas sobre Recreación, Juego, Tiempo Libre. <http://forotiempolibre.blogspot.com/2016/09/aproximandonos-la-problematica-del.html>
- Foucault M. (2002). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. Recuperado de: <https://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf>
- Goffman, E. (2001). *Internados. Ensayos sobre la situación de los enfermos mentales*. Amorrortu editores. <https://sociologiaycultura.files.wordpress.com/2014/02/goffmaninternados.pdf>
- Martos-García, D. y Devis-Devis, J. (septiembre - diciembre, 2015). Un día cualquiera en la cárcel: la etnografía-ficción como representación de una investigación. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 10(3), 355-376. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5291833.pdf>
- Moreno, E. A. R. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. *Folios*, (16), 105-129.
- Munné, F. (1980). *Psicosociología del tiempo libre*. Trilla.
- Pestana, J.V., Codina, N. y Gil-Giménez, A. (2010). El tiempo libre como heurístico del self: una metodología para el análisis de la complejidad del sujeto. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, 10(3), 707-731. <https://www.redalyc.org/pdf/271/27117236002.pdf>
- Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia (SeNAF). Gobierno de la provincia de Córdoba. (2018). *Proyecto Institucional del Centro Socioeducativo Complejo Esperanza*. <https://senaf.cba.gov.ar/wp-content/uploads/2019/05/Proyecto-Socioeducativo-Complejo-Esperanza.pdf>

Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia (SeNAF). Gobierno de la Provincia de Córdoba (s/f). Adolescentes en conflicto con la ley penal. Recuperado el 30 de abril de 2023, en <https://senaf.cba.gov.ar/index.php/jovenes-en-conflicto-con-la-ley-penal/centros-socioeducativos/>

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis.

Viktor F. (2015). *El hombre en busca de sentido*. Herder Editorial.

Vitale, N., y Travnik, C. (2014). *Más allá de la educación: el encierro*. Anuario de Investigaciones, XXI, 187-192. <http://www.redalyc.org/pdf/3691/369139994018.pdf>

Waichman, P. (2004). Tiempo Libre y Recreación. Un desafío pedagógico. PW Ediciones. https://drive.google.com/file/d/17RnZx5ysZy9Kn_5l9-pd9dGg2LJ_fxiA/view?usp=sharing

Cita sugerida: Gorgerino, M. B. y Trejo, L. M. (2023). Libertad y tiempo libre en el Complejo Esperanza: decires de jóvenes en privación de libertad. *Investiga+*, 6(6), 188-229. <https://revistas.upc.edu.ar/investiga-mas/issue/view/6>

La fuerza policial como objeto de estudio. Reflexiones metodológicas y epistemológicas

The Police Force as an Object of Study. Methodological and Epistemological Reflections

Ana Clara Caccia*

Resumen: Las reflexiones aquí propuestas son tanto de índole metodológica como epistemológica. El objetivo consiste en indagar, a partir de esas dos dimensiones, la fuerza policial como objeto de estudio desde un enfoque antropológico. Por reflexiones metodológicas, entiendo a aquellas discusiones que giran en torno a cuáles son las técnicas de investigación que el paradigma cualitativo habilita para el estudio de la Policía en este caso. En este sentido, abordaré la estrategia de entrevista, pero no solamente el momento puntual de ésta, sino dar cuenta de las negociaciones y discusiones previas al momento. Se abordarán las circunstancias que hicieron posible el discurso enunciado por un agente de la Fuerza Policial Antinarcotráfico de la Policía de la provincia de Córdoba (Argentina), en consideración del contexto en el que se desarrolló. Este contexto estuvo marcado por el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio por la pandemia del COVID-19, lo cual llevó a que la entrevista ocurriera en un entorno virtual. Además, tuvo lugar después del asesinato de Blas Correas a manos de agentes de la Policía de Córdoba, constituyéndose como un terreno fértil para la indagación. En este análisis, también se prestará atención a los silencios, las jerarquías de mando y quiénes son los legitimados dentro de la fuerza para comunicar hacia el afuera. Por otro lado, presentaré algunas reflexiones epistemológicas al reconstruir las condiciones de posibilidad de la institución policial en tanto objeto de estudio de las Ciencias Sociales. Esto nos permitirá arriesgar lecturas acerca de cómo abordar este objeto de estudio que, en los imaginarios de las ciencias sociales, aparece como inaccesible debido a la propia naturaleza cerrada y jerárquica de las fuerzas de seguridad.

Palabras clave: fuerzas policiales, entrevista, epistemología, metodología, enfoque antropológico.

Abstract: The reflections proposed here are both methodological and epistemological in nature. The aim is to investigate, on the basis of these two dimensions, the police force as an object of study from an anthropological approach. By methodological reflections, I mean those discussions that revolve around the research techniques that the qualitative paradigm enables for the study of the police in this case. In this sense, I will address the interview strategy, but not only the specific moment of the interview, but also the negotiations and discussions prior to the moment. The circumstances that made possible the discourse enunciated by an agent of the Anti-Narcotics Police Force of the Police of the Province of Cordoba (Argentina) will be addressed, considering the context in which it was developed. This context was marked by the Preventive and Compulsory Social Isolation due to the COVID-19 pandemic, which meant

* Profesora de Educación Física (Universidad Provincial de Córdoba). Argentina.
melaniegorgerino@upc.edu.ar

** Profesora de Educación Física (Universidad Provincial de Córdoba). Argentina.
lucianatrejo@upc.edu.ar

Recibido:
27/06/2023
Aceptado:
18/09/2023



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

that the interview took place in a virtual environment. Moreover, it took place after the murder of Blas Correas at the hands of agents of the Cordoba Police, constituting fertile ground for investigation. This analysis will also pay attention to the silences, the hierarchies of command and who is legitimised within the force to communicate to the outside world. On the other hand, I will present some epistemological reflections by reconstructing the conditions of possibility of the police institution as an object of study of the social sciences. This will allow us to risk readings on how to approach this object of study which, in the imaginary of social sciences, appears inaccessible due to the closed and hierarchical nature of the security forces.

Keywords: Police Forces, Interview, Epistemology, Methodology, Anthropological Approach.

A modo de introducción

La propuesta de este artículo es reflexionar metodológica y epistemológicamente las particularidades de la fuerza policial como objeto de estudio. En este sentido, el objetivo es arriesgar algunas líneas de análisis a partir de una entrevista de carácter exploratoria realizada a un agente de la fuerza policial de Córdoba (Argentina) en el marco de un trabajo de investigación más amplio acerca de la institución. Se darán cuenta, entonces, de las interacciones y negociaciones previas al momento explícito de la situación de entrevista que presentarán ciertas lecturas a partir de este diálogo y abrirán interrogantes para la continuidad de este proyecto.

Para lograr analizar epistemológicamente esta entrevista en particular, resulta necesario inscribirla en un desafío más amplio que es el de etnografiar a las fuerzas de seguridad. La reflexión epistemológica se orienta a indagar acerca de las condiciones de posibilidad de abordar la institución policial como objeto de estudio. Cuando nos proponemos abordar etnográficamente cierto objeto de estudio, resulta imprescindible atender las miradas que circulan a su alrededor. El campo no es un lugar, a pesar de lo que podamos imaginar con la idea del ‘estar ahí’ antropológico. Es una trama de relaciones con múltiples sujetos; una trama de contextos que no debe entenderse con un principio o un final ni tampoco asociarse exclusivamente a un lugar geográfico (Marisa Peirano, 2014). Las fuerzas de seguridad no constituyen, por supuesto, ninguna excepción. Al pretender abordarlas, lo que se escucha, por decirlo de alguna manera, es cómo se habla de las fuerzas en los medios, en la sociedad en general, en los espacios de militancia política y desde la academia, por nombrar solo algunos.

Entonces, este campo se me revela como previamente acotado, delimitado tanto “en la concepción del investigador, en los conceptos teóricos que emplea y en su

objeto de investigación” (Rosana Guber, 2004). Partimos de ciertas estructuras previas acerca de nuestro ámbito de investigación y acerca de cuáles van a ser nuestros posibles interlocutores (Guber, 2004). La Policía aparecía allí en sus distintas facetas: como la legítima para portar la fuerza del Estado; como corrupta, hostigadora y violenta; como institución cerrada, jerárquica y verticalista¹. Casi un objeto imposible de indagar, tal como un compañero del equipo de investigación del cual soy parte me confirmaba: “no te van a dar datos, no vas a conseguir nada por ahí”. Como si el dato estuviese allí para encontrarlo y no fuese construido. Aparecía una primera dificultad relacionada a aquellas “representaciones preestablecidas del objeto de estudio que inducen la manera de aprehender y, por lo mismo, de definirlo y de concebirlo” (Remi Lenoir, S/D).

Durante los comienzos de esta indagación me había propuesto abordar la cuestión policial desde lo que lo impugna y quitar del centro a la institución. La idea era estudiar las resistencias desplegadas contra las prácticas violentas ejercidas desde la institución policial, lo que constituía para mí un enfoque mucho más cómodo, conocido y cercano. Mi primer acercamiento a esta conflictividad fue al participar de una ‘Marcha de la Gorra’ allá por el 2013, para luego asistir a la mayoría de sus ediciones y a diversas instancias relacionadas a, lo que podríamos llamar, la red de organizaciones sociales, de derechos humanos y antirrepresivas de Córdoba. Esto se profundizó cuando comencé a ser parte de una organización de base. Entonces, pensar los modos y prácticas organizativas que impugnaban el accionar de las fuerzas me resultaba un terreno más amable y casi coherente con mi propia subjetividad y militancia política.

Sin embargo, el acercamiento a la bibliografía y antecedentes de investigación que ponen en el centro a la institución policial, me mostraron lo relevante de dejar de producir conocimiento a espaldas de este objeto de estudio. Poner en el centro a sus protagonistas: escuchar qué tienen para decirnos acerca de su mundo social, cuáles son las interpretaciones que producen desde sus lugares de agentes policiales para así comprender el despliegue de sus prácticas. Es decir, acceder al ‘punto de vista nativo’, uno de los pilares del abordaje etnográfico de la realidad

[1] Como sintetiza Saín (2010): “La Policía es una institución social compleja que tortura y protege; apremia y cuida; abusa y socorre; corrompe y detiene corruptos; favorece al delito y lucha contra el delito; resguarda actividades criminales y las desarticula; soborna delincuentes y los encarcela; desestabiliza y estabiliza; quita vidas y las salva; mata y muere. Todo ello es hecho por la misma institución policial o, mejor dicho, por los mismos policías, siempre en diferentes grados y medidas, según las circunstancias históricas. Y al mismo tiempo”.

social. Tal como expresa Mariana Sirimarco (2010) “el estudio de la institución policial gana en riqueza desde la cercanía”.

Las Ciencias Sociales han construido sus estudios acerca de la Policía a partir de ciertos preconceptos, que dejan en duda y, fundamentalmente, dejan por fuera a sus propios protagonistas. “El mundo académico ha estado signado por un sinnúmero de prejuicios y cegueras ante las Policías y ante la política en cuestiones de seguridad” (Saín, 2010). Entonces, resulta interesante dejar abierta la reflexión acerca de por qué hemos dejado de lado en el estudio de la Policía a la propia Policía². Sin duda, esto puede relacionarse a lo que los ‘nativos policías’ nos despiertan en quienes nos vemos interpeladas, afectadas -de diversas maneras-, por sus prácticas violentas, de hostigamiento e incluso asesinato. Pareciera entonces que *“existem nativos e nativos: em relacao a alguns, desenvolvemos empatia e anthropological blues; já com outros, nem sequer nos sentimos obrigados ou desafiados a compreende-los”* [Hay nativos y nativos: con algunos, desarrollamos empatía y blues antropológicos; con otros, ni siquiera nos sentimos obligados o desafiados a comprenderlos] (Rodrigues Castilho *et al.*, 2014). Resulta políticamente necesario desafiarnos a comprenderlos.

La entrevista

Tomé, entonces, la decisión de volcar la mirada en la propia institución policial. De esta manera, me propuse comenzar a dialogar con los propios agentes de la fuerza. Así es como llegué a entrevistar a Mariano³. La entrevista en Antropología, según Rosana Guber (2004), tiene un carácter performativo más que referencial o informativo. Allí, es el espacio donde se encuentran la reflexividad del investigador y del entrevistado; y, además, se genera una nueva reflexividad.

Esta herramienta metodológica tiene dos grandes funciones, por llamarlas de alguna manera. En una primera instancia, argumenta Guber (2004), sirve para descubrir preguntas en la etapa inicial de la investigación. Encontrar las preguntas según el universo de los informantes permite conocer mucho acerca de los sentidos locales. En esta función es que se inscribe esta instancia de entrevista en

[2] Aquí es necesario afirmar que esta posición de ninguna manera ha sido total; existen valiosos aportes desde las Ciencias Sociales en general, y la Antropología en particular, que se encuentran detrás de estas reflexiones. Solo para nombrar algunos: Tiscornia (1998); Sirimarco (2004 y 2013); Garriga Zucal (2010, 2016); Hathazy (2014 a y b); Frederic (2014).

[3] El nombre fue modificado para garantizar el anonimato del entrevistado.

particular. En el siguiente apartado presentaré ciertas reflexiones metodológicas, orientadas a reconstruir el contexto de esta entrevista, cuáles fueron las vías de acceso a esta información, los contactos establecidos y las negociaciones que se ponen en juego para habilitar un acercamiento al estudio de la institución policial.

I. La negociación: registros desde el campo

Mariano es un agente de la Fuerza Policial Antinarcóticos⁴ (FPA) y, actualmente, desempeña sus funciones en la sección de Villa María, Córdoba. Logré establecer el contacto a través de una amiga que tenemos en común, una persona cercana y de confianza para mí. Esta estrategia operativa se me reveló como asertiva para realizar una primera experiencia de entrevista de carácter exploratoria: allí mi objetivo fue, fundamentalmente, buscar preguntas de investigación.

De este modo, no teníamos ningún tipo de vínculo previo, éramos desconocidos al momento de la entrevista. Se podría afirmar que “la construcción de redes de confianza comenzaba en el mismo acto de presentación” (da Silva, 2004). Sumado a esto, la entrevista sucedió en pleno contexto de pandemia, durante la declaración del aislamiento social, preventivo y obligatorio, por lo que todas las negociaciones y la entrevista misma se dieron enteramente a través de la virtualidad.

Así, durante el primer contacto, le explicité cuáles eran mis pretensiones como becaria doctoral del CONICET, que me proponía investigar acerca del trabajo policial y le solicitaba parte de su tiempo para entrevistarlo. Su primera respuesta fue “Dejame que lo consulte... Te digo si me dan el visto bueno para hacerlo de esta manera” (Transcripción textual de un audio de *WhatsApp*). Debía consultarlo con su jefa, me dijo. Allí aparecía una mezcla de duda y curiosidad. Dudaba porque debía consultarlo con su superior al mando, cuestión para nada extraña en una institución verticalista y con explícitos canales de mando y jerarquía. Y, al

[4] En el marco del Plan Integral de Seguridad Ciudadana y Prevención del Delito que se implementó en la provincia en 2015, se creó una fuerza específicamente dedicada a los delitos relacionados con estupeficientes. Este es el caso de la Fuerza Policial Antinarcóticos (FPA), que ejerce sus funciones desde mayo de 2015, y “tiene a su cargo la prevención y la investigación del último eslabón del narcotráfico, con especial enfoque en el combate a la comercialización de estupeficientes a baja escala, conocido como ‘narcomenudeo’”. A su vez, es preciso destacar que se enuncia como un “cuerpo especializado”, que forma parte del Sistema Provincial de Seguridad, pero no depende de la Policía de Córdoba sino del Ministerio Público Fiscal (Poder Judicial). Recuperado de: <https://www.mpfcordoba.gob.ar/fpa/>.

mismo tiempo, estaba intrigado “Espero te pueda ayudar. Me da curiosidad saber un poco de la entrevista, hacia qué apunta” (Transcripción textual de un audio de *WhatsApp*).

Luego de la consulta, su respuesta fue positiva: “Ahí consulté y me dijeron que no habría problema con hacer la entrevista” (Transcripción textual de un audio de *WhatsApp*). La condición fue que le enviara las preguntas con anticipación para que él pudiese leerlas y, justamente, saber a dónde apuntaba yo, qué quería preguntarle y para advertirme que no iba a hablar acerca de su función actual en la FPA, sino que iba a relatarme sus comienzos en la institución.

En este punto me parece interesante reflexionar acerca de qué entendía él por mi propio trabajo, cuáles eran sus imaginarios acerca de alguien que pretende investigar a la Policía. De algún modo, preguntarme ¿quién imagina que soy? En la misma entrevista, me confirmaba que me iba a “dar la nota”, como si fuese una periodista, a pesar de que mi primera comunicación pretendía dejar en claro mi rol de investigadora, la institución a la que pertenecía y cuáles eran mis objetivos. Al comienzo de la entrevista, me deslizaba algunas opiniones acerca de esta interacción, advertencias acerca del aporte que podría llegar a hacerme para mi trabajo, miedos e, incluso, interpretaciones sobre la institución policial:

Entrevistado: Es muy difícil dar opiniones subjetivas y que después pueda llegar a repercutir en lo laboral. Eso, por ahí, es lo que tiene de particularidad la Fuerza de Seguridad, que por ahí es muy difícil dar opiniones y más en una institución que es muy verticalista. A mí me parece bueno que se hagan estas cosas, me parece muy bueno.

Entrevistado: Bueno, me parece... Yo, cuando me pongo a hablar de si es un área policial o de cuando veo las noticias o lo que ha pasado, bueno, ayer, en la ciudad de Córdoba. Puedo pasar mucho tiempo y me gusta, me gusta interiorizarme, cambiar ideas. Con gente que, a lo mejor, tiene otra profesión así que no me molesta para nada. Cuando se me preguntó de hacer la nota, ahí nomás pedí permiso, no tengo ningún problema.

También resulta interesante traer que, a las preguntas, las discutió previamente con un compañero. Durante todo el diálogo, tenía un papel que le funcionaba de ayuda memoria y hacia el final de la charla me compartió lo que habían discutido entre los dos y sus acuerdos en relación con lo que yo pretendía indagar:

Entrevistado: Bueno, ayer, justamente, yo le pasé las preguntas a un compañero y las respondió y bueno, más o menos concordaba con lo que pienso yo. Y bueno, la opinión de él respecto de la capacitación que se recibe y eso, bueno, fue más o menos similar.

En cuanto a la elección del entrevistado, mi objetivo fue evitar aquellos agentes que pudiesen ocupar roles jerárquicos en la institución. Por dos razones: una, más operativa, que se relaciona con las posibilidades que contaba para el acceso a entrevistar este tipo de funcionarios debido a la naturaleza de su propia posición. Aquí, es interesante recuperar la reflexión de Philip Abrams, en María Lugones (2014), cuando nos señala que

cualquier intento de examinar de cerca el poder políticamente institucionalizado es, como mínimo, capaz de arrojar luz sobre el hecho de que un elemento integral de tal poder es su habilidad directa de retener información, evitar la observación y dictar los términos del conocimiento.

Y, en segundo lugar, tengo un interés por conocer el mundo social de aquellos que desempeñan el trabajo en 'la calle', tal como lo expresa el entrevistado, más allá del relato de quienes se encuentran en posiciones de toma de decisiones.

II. Sobre cómo interpretar silencios

Resulta necesario reflexionar acerca de la entrevista en sí, más allá de lo que pueda relevarnos en relación con el contenido de este trabajo de investigación. El entrevistado no se despegó en ningún momento de aquellas respuestas preacordadas o dialogadas con su compañero: fue sumamente celoso en cuanto a la información que me compartía. Sin dudas, esto se relaciona a distintas cuestiones: que éramos prácticamente desconocidos, que pretendía hablar con riguroso cuidado acerca de la información que manejaba de las investigaciones por causa de delitos por estupefacientes y, además, me había expresado el temor a las represalias por enunciar su opinión dentro de la institución de la cual era parte. Mariana Tello (S/D), nos advierte que "hay silencios a veces más elocuentes que las palabras, pero esos silencios no deben ser atribuidos a una ausencia total de

representación, sino a una serie de condiciones que hacen posible un relato y los términos del mismo”.

Entonces, la charla se presentó de manera interrumpida casi durante la totalidad de la entrevista y el silencio fue definitivamente protagonista. Registré alrededor de 13 instancias en las que, luego de respuestas cortas de su parte, se producía un silencio. Tal vez, esto pueda explicarse a una inexperiencia propia en la realización de entrevistas, pero creo que también se pueden arriesgar otras interpretaciones.

No es un dato menor, la expresión de cierto temor respecto a qué sucedería en su propio ámbito laboral frente a la posibilidad de decir algo de más. Y allí creo que hay una posible vía de indagación: ¿qué es ese algo de más y cómo acceder etnográficamente? ¿Cómo funcionan las jerarquías policiales y los canales de mando? ¿Quiénes pueden hablar por la institución y quiénes no?

Entonces, los silencios constituyen un dato de campo. Ludmila Da Silva (2004), lo problematiza de este modo:

Entre lo que se dice en una entrevista y lo que se silencia, puede haber una gama variada de motivos: estratégicos, conscientes, inconscientes. Pueden depender del contexto en el cual se está realizando y también en función de quién o quiénes son los públicos y espectadores reales, potenciales o imaginarios.

Me remito aquí a la pregunta que me hacía en el apartado anterior: ¿quién imagina que soy? Creo que el silencio en esta entrevista, en particular, representa una mixtura entre los elementos que nos propone Da Silva. Por un lado, existe una motivación estratégica de su parte acerca de qué compartir y qué no a esos ‘públicos y espectadores reales, potenciales o imaginarios’. Además, esos silencios aparecían, especialmente, cuando la conversación se dirigía hacia su trabajo actual, donde entiendo que ser parte de esta fuerza en particular implica un manejo de información confidencial, no solamente en términos políticos sino también en relación a cuestiones procedimentales de la propia investigación policial.

El silencio se me revela, también, de alguna manera como censura. No solamente la que él deliberadamente estableció para su propio discurso, sino también como una censura impuesta desde un afuera, pero que tampoco es tan exterior; ya que viene de la propia institución de la cual es parte activa.

III. Sobre terrenos fértiles

A pesar de no ser el objetivo de este escrito, resulta relevante atender ciertas cuestiones respecto de la política de seguridad en la provincia de Córdoba. En los últimos años, se han ido articulando críticas hacia la institución policial provenientes desde organizaciones sociales antirrepresivas, organizaciones de derechos humanos y algunos sectores académicos, debido al abordaje excesivamente punitivista, a su incapacidad de dar respuesta a los índices de delincuencia, a la aplicación de figuras como el merodeo y las atribuciones extraordinarias habilitadas por el Código de Faltas (actual Código de Convivencia). Como consecuencia, se han producido una serie de transformaciones en los modos de gestionar la seguridad en Córdoba y, por lo tanto, las Fuerzas de Seguridad se han reconfigurado de distintas maneras. Aquí resultan relevantes la implementación del Plan Integral de Seguridad Ciudadana y Prevención del Delito, la creación de la Policía Barrial, la división geográfica de la ciudad en cuadrantes de seguridad, entre otras.

El Plan de Seguridad Integral introduce tres nuevos aspectos en el modo de conceptualizar y gestionar la seguridad provincial. En primer lugar, entiendo que insta una nueva división sociogeográfica sobre la ciudad de Córdoba. El espacio urbano se fragmentó a partir de la delimitación de cuadrantes de seguridad amarillos, verdes y rojos: este semáforo diferencia a los distintos barrios según índices de delincuencia y 'vulnerabilidad social'. Por otro lado, identifico como novedad la incorporación de un abordaje multidisciplinar, multiactoral y de proximidad para abordar tanto el delito como la definición misma de seguridad. La propuesta es problematizar el lugar que se le da a la comunidad como interlocutora de la Policía de Córdoba y el Gobierno provincial en la definición de las cuestiones prioritarias a abordar en materia de seguridad. Y, por último, un tercer aspecto que es el 'policiamiento' del espacio geográfico. Entendido como la presencia constante de agentes policiales sobre el territorio, representa una continuidad respecto del período previo al Plan, pero los modos de patrullaje se diferencian al modelo anterior.

La propuesta de este modelo se formula a partir de un diagnóstico de desprestigio hacia la institución policial, al entender que el modo en que se venía gestionando la seguridad no solo era ineficiente en el control del delito sino que, además, para el Gobierno provincial resultaban insostenibles las críticas articuladas desde la militancia y la sociedad por los altos niveles de violencia y hostigamiento que la fuerza desplegaba, especialmente, sobre los jóvenes de los sectores populares de la ciudad y la provincia. Por lo tanto, lo que la política propone es un desplazamiento de la lectura del problema público de la seguridad, que va de lo *securitario* punitivista anclado únicamente en lo represivo, hacia una idea de proximidad ciudadana y de prevención del delito.

En este contexto se produjo esta entrevista. Tal como relataba en el apartado anterior, esta censura y apego a lo que Mariano había preparado previamente a la entrevista con su compañero. Sin embargo, existió una instancia donde su discurso fluyó mucho más libremente y desapegado de ese libreto, instancia que se habilitó recién al final, luego de que le diera la posibilidad de agregar algo más.

La entrevista se efectuó el 7 de agosto de 2020, tan solo horas después del asesinato de Blas Correas a manos de oficiales de la Policía de Córdoba⁵. Esta ‘coincidencia’, que podríamos caracterizarla como coyuntural o, incluso, accidental, le habilitó a mi interlocutor compartirme su propia interpretación acerca de este hecho, que fue sumamente reveladora para pensar de qué manera la institución policial o, mejor dicho, los agentes de la Fuerza, hablan acerca de sus propias prácticas:

Entrevistadora: ¿Te gustaría agregar algo más?

Entrevistado: No... Bueno, me parece... Yo cuando me pongo a hablar acerca de si es un área policial o de cuando veo las noticias o lo que ha pasado, bueno, ayer, en la ciudad de Córdoba. Puedo pasar mucho tiempo y me gusta, me gusta interiorizarme, cambiar ideas. Con gente que a lo

[5] Blas Correas fue asesinado luego de que oficiales de la Fuerza dispararan contra el auto en el que se encontraba él y sus amigos. La versión policial pretendió instalar la idea de un enfrentamiento con los jóvenes e incluso implantaron un arma en el lugar del hecho. Horas después de que se dio a conocer este caso de gatillo fácil en nuestra ciudad, la institución policial respondió con la remoción de su cargo al jefe de la Policía, Gustavo Vélez. Quien asumió en el rol fue Liliana Zárate Belletti. Por este hecho, fueron sentenciados a prisión perpetua los oficiales Lucas Damián Gómez y Javier Catriel Alarcón. Además, otros 9 policías fueron condenados por delitos de encubrimiento y abandono de persona, lo que la convirtió en una sentencia histórica para la Policía de Córdoba (www.argentina.gob.ar).

mejor tiene otra profesión así que no me molesta para nada. Cuando se me preguntó de hacer la nota, ahí no más pedí permiso, no tengo ningún problema.

Entrevistadora: ¿Querés contarme cómo viste lo que pasó ayer en Córdoba?

Entrevistado: Yo escuché los distintos medios, leí las notas, escuché al ministro, a don Mosquera, el ministro de Seguridad, la opinión que dio y bueno, es difícil dar una opinión porque todavía está todo en materia de investigación, pero bueno, ya es de público conocimiento que hay dos policías a los que se les ordenó la detención. Y hay cuatro efectivos más que están en situación pasiva. Entonces, por lo que se puede saber, hubo disparos solamente de un solo lado y bueno, no sé cómo habrá sido la situación que llevó a eso. La verdad no, no sé. Siempre uno se... A uno le duele que pasen estas cosas porque bueno, no dicen “dos efectivos”, dicen “la Policía”. Siempre va a ser así. Así que...

Entrevistadora: Y a vos, ¿qué te genera cuando dicen “la Policía” y no “dos efectivos”?

Entrevistado: Y... Ellos son parte del sistema, integran el sistema policial. Lamentablemente es así, por ahí esas son las cosas que uno busca cambiar, quizás hechos así confusos o de malas actuaciones se ven. Se ven en todo el mundo y bueno, repercuten mucho y más hoy. Que todo está muy sensible, que es muy difícil trabajar. Por eso creo que hago mucho hincapié en la preparación, porque hoy las problemáticas que tiene la gente son muchas y hay que estar preparado para poder dar una solución o, por lo menos, tratar de ver en el momento qué se puede hacer. Y no sé, digo yo, no ser parte del problema, no generar más problemas.

Podríamos considerar, entonces, este tiempo como un terreno fértil para interrogarnos sobre estas cuestiones. Este acontecimiento en particular, a pesar de no ser un hecho aislado, se constituye como un instante de fertilidad para la indagación.

Estos momentos de fertilidad muestran, además, que la construcción de las memorias, silencios y olvidos, no está dada de una vez y para siempre, sino que observa temporalidades y espacialidades específicas. Por otro lado, se encuentra delimitada no solo por la experiencia personal y la voluntad de hablar de cada individuo o institución que la encuadra, reproduce y legitima, sino también por los acontecimientos sociales y culturales desde donde se enuncia. (da Silva, 2004)

Además, en su relato se hace presente la “teoría de las manzanas podridas” (Tiscornia, 1998). Una estrategia que las autoridades institucionales y políticas ponen en acción para explicar e, incluso, exculpar, a la institución frente a hechos de violencia policial que se vuelven mediáticos. Se sostiene una ‘teoría de los excesos’, desde donde se argumenta que son agentes ‘desviados’ y ‘casos aislados’. El entrevistado se lamenta que toda la institución sea señalada cuando solo fueron unos efectivos. Este relato también se tensiona con una de las estrategias políticas y discursivas que la militancia antirrepresiva despliega: señalar a toda la institución e inscribir estos hechos de violencia como prácticas rutinarias y no como comportamientos aislados o excepcionales de unos pocos agentes.

Reflexiones finales

La propuesta de este escrito fue problematizar una pequeña instancia del trabajo de campo que me encuentro actualmente realizando para mi trabajo de investigación. Si bien el análisis se centra en una sola entrevista, esta resulta sumamente reveladora acerca de ciertas aproximaciones metodológicas a la institución policial como objeto de estudio.

El objetivo fue rescatar, a lo largo de los distintos apartados, diferentes técnicas u obstáculos metodológicos. En primer lugar, el proceso (incompleto y en constante construcción) de delimitación del objeto de estudio y las dificultades de emprender esta tarea. En segundo lugar, la entrevista elegida como herramienta metodológica a analizar. Esta me habilitó la reflexión acerca de sus potencialidades, cómo comprender los silencios de nuestros interlocutores y de qué manera la coyuntura política y social delimita las condiciones de posibilidad de ciertas enunciaciones.

En esta reflexión sobre la interpretación de los silencios en una entrevista, se destaca la actitud cautelosa del entrevistado y su reticencia a compartir información. Se mencionan varias razones posibles para esta actitud, como el hecho de que fueran desconocidos, la necesidad de cuidar la información relacionada con investigaciones de delitos de estupefacientes y el temor a represalias dentro de su propia institución. Los silencios se consideran como datos de campo y se sugiere que pueden tener diversas motivaciones estratégicas, conscientes e inconscientes.

Y, por último, existe una cuestión ineludible que se relaciona al particularísimo contexto de pandemia y cuarentena en el que se desarrolló este diálogo. Una enfermedad que se convirtió en pandemia mundial, situación completamente externa a mis intereses de investigación, atravesó y transformó las decisiones metodológicas adoptadas. Una entrevista virtual no representaba ningún ideal en mis propias expectativas como tesista, menos aun pretendiendo hacer etnografía y luego de tantas lecturas acerca de lo imprescindible del ‘estar ahí’. Si arriesgo ciertas lecturas, seguramente apresuradas, entiendo que ese contexto habilitó a repensar ciertos cánones del método etnográfico y permitió imaginar estrategias creativas para generar un vínculo, confianza, empatía e, incluso, ética en los ambientes virtuales. *Chats de WhatsApp* y videollamadas tomaron otra relevancia.

La virtualidad demandó ciertas reflexiones acerca de la aparente superficialidad de estos entornos y una profunda incertidumbre relacionada con si estos intercambios pueden considerarse como válidos o legítimos para un proceso de investigación. En realidad, son un tipo más (distinto, seguramente) de interacción social.

Referencias bibliográficas

- Da Silva, L. (2004). Conocer el silencio. *Revista Oficios Terrestres*, (15/16), 42-54. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/45967>
- Garriga Zucal, J. (2010). “Se lo merecen”. Definiciones morales del uso de la fuerza física entre los miembros de la Policía Bonaerense. *Cuadernos de Antropología Social*, (32), 75-94. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/1429/1370>
- Garriga Zucal, J. (2016). *El verdadero policía y sus sinsabores. Esbozos para una interpretación de la violencia policial. Ediciones de Periodismo y Comunicación*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/109093>
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Paidós.
- Hathazy, P. (2014a). De la “seguridad ciudadana” a la “seguridad pública” en democra-

- cia: Juristas, políticos y policías en la construcción de las políticas de seguridad en Córdoba. *Cuestiones de Sociología*, (10), 1-10. <https://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn10a13/6078>
- Hathazy, P. (2014b). Inseguridades interpeladas. Políticas contra el crimen y ciudadanías en la Córdoba neoliberal en Bermúdez en Previtali M. E. y Bermúdez, N. (Eds.), *Merodear la ciudad. Miradas antropológicas sobre espacio urbano e "inseguridad" en Córdoba*. Ediciones del IDACOR.
- Lenoir, R. (1993). Objeto sociológico y problema social en Champagne, P. (Ed.), *Iniciación a la práctica sociológica*. Siglo XXI.
- Lugones, M. G. (2014). (In)Credulidades compartidas: expedientes para observar administraciones estatales en Rodrigues Castilho, S., de Souza Lima, A. y Costa Teixeira, C. (Eds.), *Antropología das praticas de poder. Reflexoes etnográficas entre burócratas, elites e corporacoes*. Contracapa Editorial. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/29155>
- Ministerio Público Fiscal. ¿Qué es la FPA? <https://www.mpfcordoba.gob.ar/fpa/>
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. *Condenaron a prisión perpetua a los policías responsables del crimen de Blas Correas*. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/condenaron-prision-perpetua-los-policias-responsables-del-crimen-de-blas-correas>
- Peirano, M. (2014). Etnografía não é método. *Revista Horizontes Antropológicos*, (42), 377-391. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832014000200015>
- Rodrigues Castilho, S., de Souza Lima, A. y Costa Teixeira, C. (2014). *Antropología das praticas de poder. Reflexoes etnográficas entre burócratas, elites e corporacoes*. Contracapa Editorial.
- Saín, M. (2010). La policía en las Ciencias Sociales. Ensayo sobre los obstáculos epistemológicos para el estudio de la institución policial en el campo de las Ciencias Sociales en Sirimarcó, M. (Ed.), *Estudiar la policía. La mirada de las Ciencias Sociales sobre la institución policial*. Teseo.
- Sirimarcó, M. (2004). A familia policial: vinculações e implicações entre relato e instituição. *Mana*, 19(3), 559-580. <https://doi.org/10.1590/S0104-93132013000300006>
- Sirimarcó, M. (2010). *Estudiar la policía. La mirada de las Ciencias Sociales sobre la institución policial*. Teseo.
- Sirimarcó, M. (2013). El relato del caído en cumplimiento del deber: cuando la falla se vuelve gloria en Garriga Zucal, J. (Ed.), *Sobre el sacrificio, el heroísmo y la violencia*. Octubre Editorial.
- Tiscornia, S. (1998). Violencia policial. De la práctica rutinaria a los hechos extraordinarios en Izaguirre, I. (Ed.), *Violencia social y derechos humanos*. Eudeba.

Cita sugerida: Caccia, A. C. (2023). La fuerza policial como objeto de estudio. Reflexiones metodológicas y epistemológicas. *Investiga+*, 6(6), 204-229. <https://revistas.upc.edu.ar/investiga-mas/issue/view/6>

ENTREVISTA

40 años de democracia a través de la mirada de Dora Barrancos

Con motivo de la conmemoración de los 40 años de democracia ininterrumpida en nuestro país y en el marco de la sección Lema Nacional e Investigación, la revista *Investiga+* entrevistó a la Dra. Dora Barrancos, una de las investigadoras argentinas con gran conocimiento de la gestión de la ciencia y la investigación y sus derroteros en Argentina.

La Dra. Marcela Cena y el Mgtr. Ariel Ingas, en sus roles de directora y editor general de la publicación, concertaron una cita virtual a fines de mayo de este año y propusieron una serie de preguntas en torno a la experiencia de la investigadora y exdirectora del CONICET. El diálogo se articuló alrededor de algunos temas rectores sobre los que la socióloga se explayó generosamente.



Los 40 años de democracia / El optimismo / Regreso a la democracia

Le quiero agradecer muchísimo a esa querida universidad que es mi casa, efectivamente hay una extensión mía ahí. Gracias y con todo gusto me dispongo a colaborar en esta saga que es *Investiga+*. Les agradezco muchísimo que hayan pensado en este sujeto para esta entrevista justamente en el orden de la significación que tienen los 40 años de democracia. A mí me gusta decir que 40 años atrás, ya soy una señora de mucha edad, había vivido tres cuartas partes de mi vida fuera del sistema democrático. Y ahora tengo un poco el gozo de decir que ya no, que ya he vivido una gran parte de mi vida, se ha invertido la ecuación, en el sistema democrático, que es imperfecto pero es el más promisorio. El sistema democrático tiene muchas imperfecciones.

“**Luces y sombras se distribuyen en estos 40 años.**

En nuestro país, su recorrido ha sido a veces azaroso y hemos tenido momentos de oscuridad y también hemos tenido muchos momentos de claridad, de luz. Luces y sombras se distribuyen en estos 40 años.

Pero me gusta pensar con espíritu optimista y ya saben todas, todos, todes quienes me conocen que creo que, a esta altura de mi vida, de mi edad, sería casi un escándalo que yo me tornara una persona pesimista. El pesimismo está bastante bien para las personas jóvenes. Pero para las personas viejas conviene tener un tono espirituoso, alto, más elevado, porque si una hace el cálculo, el balance existencial y de contexto de este que es nuestro territorio, nuestra patria, nuestra nación, yo no podría decir que finalmente los 40 años hayan transcurrido con averías profundas, insondables e insalvables.

Hemos tenido muchos tajos, pero finalmente hemos tenido una gran integridad. Una podría recordar ahí nomás iniciada la democracia, al poco tiempo, los alzamientos militares que tuvimos, reverberos todavía ominosos de ese período que ha sido tan siniestro y que, reflexionando bien, todavía nos desvela. Cómo un país

como el nuestro pudo pasar esos casi 8 años inmersos en una tal suspensión del Estado de derecho y del Estado de la vida. La vida se suspendió.

“**Casi 8 años inmersos en una tal suspensión del Estado de derecho y del Estado de la vida. La vida se suspendió.**

Primeros años de democracia/Juicio a las juntas/Leyes de Obediencia y Punto final

Vuelvo a los 40 años. Tuvimos aquel conato que significó la famosa Semana Santa. Recuerdo “La casa está en orden” del presidente Alfonsín, consecuencias dolorosas porque ahí tuvimos que retroceder dejando atrás un momento extraordinario de nuestro país, que fue nada menos que juzgar a las Juntas Militares, algo que ningún otro país de América ha hecho y pocos países en el mundo. Eso también hay que contarlo en la saga venturosa de los 40 años. La saga de luz de los 40 años está en el haber hecho, nada menos, que el enjuiciamiento a los responsables del terrorismo de Estado. Luego devino una legislación sombría, como fueron las leyes de Punto Final y Obediencia Debida, pero también una reconquista posterior del derecho a seguir juzgando a quienes habían sido partícipes necesarios del genocidio. Entonces, hay una diástole y sístole, ha habido dolor por la posibilidad de retroceso. Pero como la gente estaba en la calle unida como nunca en aquellos días, y con circunstancias tan emblemáticas sobre las que alguna vez escribí que suelen repetirse toda vez que hay una crisis severa, y es que la gente salió a la calle con el porvenir, con los niños, con el futuro, con los niños sobre los hombros. Una manera muy simbólica de apostar al futuro.

“ La gente salió a la calle con el porvenir, con los niños, con el futuro, con los niños sobre los hombros. Una manera muy simbólica de apostar al futuro.

Primeros años de democracia/Juicio a las juntas/Leyes de Obediencia y Punto final

Después tuvimos otros momentos graves, un reingreso al llamado neoliberalismo que pudo haber sido neoliberal todavía porque había algunas expresiones dichas liberales, aunque el fondo de la cuestión era solamente la liberación del mercado a como diera lugar. La venta de todas las empresas públicas que fue ignominiosa, algunas todavía de significado hasta hoy. Pensemos nomás en el comportamiento que tienen las empresas eléctricas aquí en la Ciudad de Buenos Aires. Es que eso fue, además, muy doloroso porque provino, esa marcha atrás en materia de derechos sociales, de la fuerza que había sido la más prometedora y la más realizadora en materia de derechos sociales: el peronismo.

Aunque siempre he pensado que el peronismo, que es un movimiento, tiene nudos y encrucijadas muy diferentes dada su naturaleza de movimiento. Movimiento que incorpora plurisectores, inclusive plurideologías, que comparten los sentimientos de la justicia social, la distribución, esos sentidos mayúsculos que tiene el propio peronismo, pero algunas personas son muy reaccionarias. Se vio ahí durante el período Menem la capacidad de capitular que tenía una parte del peronismo. De todas maneras, también en el peronismo habíamos vivido momentos tremendamente trágicos como el imperativo López Rega, creador de la Triple A. Habíamos vivido circunstancias espeluznantes de una gravedad enorme con un Perón que no puede sacarse de encima a este individuo que había tomado la morada. Hay que leer Conocer a Perón, de Abal Medina, que es excepcional, ahí se ve sin que se exprese demasiado, con demasiados adjetivos y con sobrelenguaje, la tensión tremenda. Ahí había una configuración en esas mentalidades, López Rega, etc., de carácter fascista. Entonces, en el camino de la disparidad respecto de los principios peronistas, del peronismo histórico, en esa disparidad que podía haber, algunos se fueron para el lado del liberalismo más exacerbado. Esas fuerzas se impusieron ahí. ¿Cuáles son las consecuencias del menemismo? El estallido del 2001. Todo el transcurso de los años 90 va a parar en la tragedia del 2001.

“ Movimiento que incorpora plurisectores, inclusive plurideologías, que comparten los sentimientos de la justicia social, la distribución, esos sentidos mayúsculos que tiene el propio peronismo, pero algunas personas son muy reaccionarias.

Kirchnerismo y redistribución

El kirchnerismo significó una retomada del camino y toda una tentativa de ser fiel a ese camino histórico marcado por el primer y segundo peronismo, sobre todo sobre la base fundamental de ser soberanos en materia económica y llevar a cabo políticas redistributivas. Es decir, el Estado redistributivo, el Estado que siempre tiene que velar porque haya un equilibrio, obviamente, entre el capital y el trabajo, una equidad como la que se planteó durante los primeros peronismos y, ¿se consigue eso? Esto es indiscutible, justamente, es una de las cosas que más molestan y que ha agrietado más a la sociedad argentina, el carácter redistributivo que tuvo el kirchnerismo.

Retroceso liberal/Ideología de centro y derecha/ Poder Judicial

Luego, la caída de nuevo en la zanja con el retroceso neoliberal: unas modificaciones más recientes que ustedes saben que ponen un poco en riesgo la propia situación de nuestra democracia. Una democracia siempre es imperfecta. Mi generación tenía muy poco respeto por la democracia formal, lo aprendimos duramente después de la brutal circunstancia del terrorismo de Estado. Nos dimos cuenta de que perder el Estado de derecho, perder las instituciones formales, fue una tragedia. Reclamábamos habeas corpus, reclamábamos parte de lo institucional y mi generación festejó enormemente la recuperación democrática. Entonces hay, en este momento, una democracia un poco mostrenca. La nación argentina ha pasado por circunstancias, como el globo entero, por circunstancias tan imprevistas y tan mortíferas y tan dolorosas como, nada menos que, una epidemia inesperada, esta epidemia del COVID-19. En Argentina ya teníamos la epidemia heredada. Había una deuda de 180 mil millones de dólares que pudo cerrarse un poco con los arreglos que llegaron en 130 mil millones. Lo crucial son los 45, 47 mil millones de dólares que se le debe al Fondo Monetario Internacional y que están siendo nuestra espada damocleana de todos los días porque la hiperinflación se debe a la hiperdeuda. Ahora sí hay una cierta amenaza: las derechas. Hay una transformación de las derechas. Ya no hay centros. Esto lo decía en su momento el querido Torcuato Di Tella. No hay centro en la Argentina. Deberíamos bregar porque hubiera un estatuto, por ejemplo, de auténticos liberales. Si lo hubiera, nos entenderíamos bastante bien en nuestras magníficas diferencias. Sabríamos que hay respeto por los derechos individuales, que hay respeto por las instituciones, que hay respeto por la vida republicana “endeveras”, como dicen en México, y no lo hay. Ustedes saben perfectamente que tenemos una parte del Estado que se ha combinado con la partidización lisa y llana. Me refiero desde ya al Poder Judicial, que no todo él está colonizado, no todo el Poder Judicial, pero tiene sus estructuras vertebrales, sobre todo lo que atañe a la Justicia Federal, y lo que atañe, nada menos, que a la alta investidura de magistrados de la Corte.

“ Deberíamos bregar porque hubiera un estatuto, por ejemplo, de auténticos liberales. Si lo hubiera, nos entenderíamos bastante bien en nuestras magníficas diferencias.

Figuras proféticas y autoritarias

Estos 40 años llegan con una cierta amenaza de imposición de cuestiones graves. No voy a nombrar ninguna gente de esas que han aparecido de manera tan estrafalaria, pero al mismo tiempo tan explicada por el miedo, la inseguridad, el resentimiento. Miedo, inseguridad y resentimiento son una circunstancia que actúa inercialmente para favorecer a las derechas. La gente con miedo, la gente insegura, la gente resentida, la gente que está frustrada por algo, tiene alta probabilidad de constituir composiciones hacia la extrema derecha. Hay seguidores de algunas figuras proféticas alarmantes que, efectivamente, no vienen de los sectores más abatidos de la sociedad en términos económicos, y eso también ha sido así porque los contextos son muy diferentes. Lo que dio lugar, obviamente, al nacimiento de los autoritarismos, del nazifascismo durante los 20 y 30, en donde ahí sí aparece una figura que no utilizamos más, pero que fue muy utilizada por Hannah Arendt para escribir sus célebres frases sobre el totalitarismo “un grupo humano que se constituye como la ralea”. Y la ralea es difícil de definir porque no quiere decir que son figuras desclasadas en general hacia abajo. Porque también hay un poco de desclasados hacia arriba que aspiran a más.

“ La gente con miedo, la gente insegura, la gente resentida, la gente que está frustrada por algo, tiene alta probabilidad de constituir composiciones hacia la extrema derecha.

Hostilidad y magnicidio

Entonces, ahí hay una configuración que para el nacimiento del nazismo se analizaba como ese grupo en estado de disponibilidad. No creo que resulte así en la Argentina pero sí tenemos desde ya unos 40 años en donde hay divisiones muy tajantes, muy dolorosas, pero yo no creo que el conjunto sea odiante. Desde luego, hay una parte que tramita las cuestiones de agresividad exacerbada con respecto a determinadas figuras del campo popular. Concretamente, ha habido una sobrehostilidad, una sobredosis de vituperio contra determinadas figuras y hay una maximización del grado oclusivo, pues hay que aniquilar al otro. De hecho, hubo una tentativa de magnicidio con relación a Cristina, pero yo creo que hay algunas reservas importantes en nuestra sociedad todavía. Hay una cierta capacidad de rememorar. No es necesario andar con la memoria activa todos los días, porque

la memoria debe desocuparse, si no, no hay stock para lo nuevo, sobre todo para las jóvenes generaciones. Hay que entusiasmarlas con todos los desafíos más allá de las frustraciones, justamente, a ellas les va a corresponder hacer lo posible para que no haya mayorías frustradas.

Derechos para las mujeres y diversidades

Entre las luces que han arrojado los 40 años, y por encima de todo, está la conquista de los derechos para las mujeres y para las diversidades. Hemos tenido muchos derechos, pero creo que los derechos más audaces que se han ganado en este país tienen que ver con la dimensión sexogenérica. La Argentina es pionera con una ley como la de Identidad de Género; es pionera en haber resuelto que el orden registral no sea binario exclusivamente. Esas son conquistas de la sociedad argentina. Voy desde el presente un poco para atrás. Me refiero a leyes que conquistamos en el 2010, 2012. El 30 de diciembre del 2020, en plena pandemia, a las 4.14 de la madrugada, las mujeres en este país y las personas gestantes conseguimos un grado cuántico de libertad, de emancipación en relación con nuestra voluntad procreativa. Eso es extraordinario porque es la mejor ley conseguida en América Latina, y por ahí se dice también, en general considerando otras latitudes. Es la mejor ley que se ha conseguido y en este momento nuestra militancia está siendo emulada en el norte/norte. Esto es lo notable. ¡Cómo no vamos a celebrar que sean las mujeres, la enorme muchedumbre de mujeres y de personas de las disidencias sexogenéricas, que en este momento demos luz al norte/norte! Ayer he tenido una larga conferencia internacional porque hay mucha curiosidad académica y política y de las militantes políticas feministas de varios países acerca de cómo pudimos conquistar la ley de aborto en nuestro país. La Convención de Belém do Pará, en 1994, que se refrenda y las modificaciones conseguidas por las feministas en orden a, por ejemplo, patria potestad compartida, divorcio vincular. La Argentina debía esos avances, un atraso del liberalismo argentino porque la primera Ley de Divorcio se consiguió durante el segundo peronismo, en el 54. La llamada Revolución Libertadora, encomillado todo, la suspendió; eso es algo escandaloso. Eso no está entre las oscuridades de los 40 años recientes sino de los anteriores. Luego, esa recuperación democrática

“ Hemos tenido muchos derechos, pero creo que los derechos más audaces que se han ganado en este país tienen que ver con la dimensión sexogenérica.

en 1987 nos devolvió el derecho al divorcio vincular. Hay otras cosas también, por ejemplo la desaparición del delito de adulterio, en 1985. No todos los derechos penales de América Latina lo habían resuelto. Porque el delito era, sobre todo, el que ella cometía, el delito de él tenía una larga maceración. Y eso se terminó gracias a la acción feminista.

Femicidio/ Ley contra la violencia

Después tuvimos la modificación más reciente, el artículo 80 del Código Penal, en orden al femicidio. No dice femicidio ni feminicidio, dice todo lo que tiene que decir, pero tiene cola, muerde, etc., etc., no es necesario poner la palabra femicidio. Además, esa maximización de pena no alcanza solo a la condición femenina, abarca la orientación sexual y también se maximiza la pena si se cometió homicidio por odio racial, por odio étnico. No es solamente una sobrepenalización para el homicida femicida. No. También es para el homicida que actúa por odio, por odio de clase, por odio racial, por odio de la orientación sexual. En suma, en la Argentina tenemos la 26485, que es la ley contra la violencia, y no todas las sociedades de América Latina tienen una ley integral contra la violencia. Y la Argentina la amplió con relación a la dimensión política de la violencia -que es hartamente conocida en nuestra comunidad- y ahora estamos proponiendo una reforma del Poder Judicial con reverbero feminista.

“ En la Argentina tenemos la 26485, que es la ley contra la violencia, y no todas las sociedades de América Latina tienen una ley integral contra la violencia.

40 años en el sistema científico y tecnológico

Estos 40 años han significado, también, avances y retrocesos en lo que es la dimensión de las oportunidades del, nada menos, sistema científico y tecnológico. Durante el gobierno de Alfonsín se reconstituye el CONICET. Se hacen una serie de modificaciones, sobre todo, de algunos institutos que habían sido creados con exclusivos sentidos ideológicos reaccionarios. Fue una modificación hasta ahí. Luego, un retroceso en la época del gobierno de Menem. Es lamentable y al mismo tiempo interesante lo que ocurrió durante el menemismo porque Menem les da todo el aparato económico a los liberales y les da todo el aparato científico y de

cultura a los conservadores reaccionarios. Puso en el CONICET a figuras deplorables hasta que lentamente se modificó. En unos años se revirtió esa tendencia, yo misma padecí el hecho de que fuéramos objeto de un ninguneo extraordinario.

Mi ingreso se produjo en el '88 y cuando vino la administración de un célebre neurólogo se cancelaron nuestros ingresos. Yo tenía un contrato, había venido del exilio y felizmente lo respetaron; así que tuve que perseverar, perseverar y perseverar. Cuestión que siempre entusiasmo

con el incentivo: no hay que abatirse, hay que seguir produciendo. Llega un momento en que es imposible no reconocer ese esfuerzo. Yo tengo un sentido de la acción un poco extraño porque la adversidad me pone un aguijón. Entonces, recién en el '92 se constituyó el ingreso mío y de otra gente pendiente desde el año '88.

“ Siempre entusiasmo con el incentivo: no hay que abatirse, hay que seguir produciendo.

2003/Evaluación y sesgo de género

Creo que el salto cuántico de ciencia y técnica, eso también es incontestable, se produce del 2003 en adelante, con una ampliación gigante de las oportunidades para becarias y becarios.

Ahí se ve claramente, si ustedes ven la estadística, un crecimiento exponencial. Yo estaba en Junta en el año 2001, era parte de la Junta de Calificación y los ingresos eran a cuenta gotas, estábamos en plena democracia pero no había recursos para eso. Había, además, un sistema de evaluación que para mi gusto era muy feudal, porque las circunstancias de la evaluación, en

realidad, recaían sobre grupos muy constituidos, fuertes, que eran quienes corataban el bacalao en general. Tenían, obviamente, sesgos pronunciados. No tenían la característica de ponerse venda en los ojos y esto estaba muy encarnado. La ciencia siempre comporta carne y hueso, subjetividad. La evaluación a veces tiene procesos muy irracionales porque son incapaces de acertar racionalmente, sobre todo en materia de género, ya que no se anima a percibir: “ah, pero esta chica tiene tres chicos, cómo puede ser comparada con este pibe que es un pibe que...”, de este tipo. A eso yo le llamo alta irracionalidad de procesos de evaluación.

“ El salto cuántico de ciencia y técnica, eso también es incontestable, se produce del 2003 en adelante, con una ampliación gigante de las oportunidades para becarias y becarios.

Entonces, desde el 2003 fueron años de un crédito notable en el desarrollo científico y tecnológico por parte de Néstor Kirchner y de Cristina. Estaban convencidísimos ambos del significado del desarrollo de la ciencia y técnica. Y ahí devino, yo creo que un compromiso enorme en materia de recursos y demás que significó una expansión y democratización del sistema científico. Hubo una serie de medidas que también se tomaron. Yo llegué a ser directora del CONICET, obviamente, por el voto de mis pares dos veces, y pudimos transformar muchos aspectos que llevaron a la mayor equidad entre los géneros. Transformamos, creo que bastante, el sentido federal, con becas que se daban a las regiones del interior, un conjunto de becas que estaban destinadas, sobre todo, a dar mayor oportunidad a las candidaturas de aquellas áreas menos nutridas por el alcance de los recursos científicos y tecnológicos y fue muy interesante. Ingresos que llegaron a 700, 800, en un caso a 1000, hasta que bueno, ese desarrollo se compatibilizó con algo que había estado completamente en mora y era la creación de establecimientos, edificios y compra de equipos. No es poca cosa, si ustedes hoy recorren algunos lugares, Córdoba mismo, se van a encontrar con edificios que son de la era kirchnerista, claramente, o algunos terminados tal vez un año después. Pero una relación, y a esto lo quiero poner sí muy alto, muy dinámica, muy fluida con las universidades en orden a la creación de unidades de doble dependencia, a veces de triple dependencia, pero ese salto es cuántico. Es muy significativo, universidades que no tenían ninguna unidad con relación al CONICET pasaron a tener primero una, luego dos, más tarde tres.

Expansión de las ciencias sociales

Una gran expansión de las llamadas otras ciencias, pero también de las ciencias sociales. No quiero llamarlas ciencias duras porque justamente una colega cordobesa decía: “es tonto hablar de ciencias duras y de ciencias blandas, porque las ciencias se dividen en duras, blandas y al dente”. La enorme mayoría son al dente, primero porque ninguna ciencia puede recalar sobre el principio de una objetividad inmarcesible, no existe tal cosa. Ninguna ciencia puede recostarse sobre el principio de la universalización inexorable, no existe. Ninguna ciencia puede argumentar acerca de su exactitud. No existe la exactitud.

“ Ninguna ciencia puede recostarse sobre el principio de la universalización inexorable, no existe.

Hubo una tentativa durante el macrismo de limitar la expresión de las ciencias sociales y humanas. Ustedes recordarán que había una suerte de injuria contra algunos temas que se trataban, los temas que tenían que ver con la sexualidad, etc., como si no fueran temas fundamentales de la existencia. Y una tentativa que yo llamo la barbarización epistémica, de que todo lo que servía en ciencia era útil. Lo útil sirve, lo que no es útil no sirve. O sea, Wittgenstein, por ejemplo, en filosofía, no sirve, es muy poco útil. La idea de utilidad era muy elemental. Y sabemos perfectamente el significado que tienen los principios de acomodación teórica que son muy importantes. La teoría es fundamental en todas las ciencias, pero obviamente un apego transhistórico a una teoría es un atentado a la ciencia. La ciencia se modifica. Entonces, las teorías también. Lo que quiero decir es que había una suerte de vilipendio de lo que sería la ciencia básica, y una discusión en donde se puede distinguir analíticamente acerca de ciencia básica y ciencia aplicada. Lo cierto es que toda ciencia aplicada remite a algún aspecto básico. Y además mucha ciencia aplicada deriva de la feliz casualidad. ¿Cómo nos encontramos con la penicilina?, ¿cómo nos encontramos con algunos repertorios que tienen aplicación muy práctica en nuestra vida, sobre todo sanitaria, cuestiones que parecen deslumbrantes? A mí, que me gusta mucho la historia de la ciencia, la feliz casualidad es, a veces, salirse del rumbo. Me fascina mucho el hecho de que la ciencia descubre muchas veces “sin querer”. Hace muchos años atrás un biólogo marino que estaba trabajando la estructura de los crustáceos, creo que en el sur de Chile, no me acuerdo bien. Ustedes saben que cultura es lo que queda cuando nos olvidamos de las fuentes. Entonces, creo que era en el sur de Chile, analizaba el comportamiento que tenían los crustáceos, y estaba el científico este y su grupo admirado de cómo esos crustáceos permanecían adheridos a las rocas, aunque vinieran toneladas de agua. Una ola son toneladas de agua y aquellos bichitos imperturbables. ¿Qué era lo que pasaba? Bueno, ahí comienzan a analizar el principio químico que tenían y de eso surgieron los materiales adherentes que usamos por ahí.

Premio Nobel argentino y palabras finales

Bueno, estamos festejando un Premio Nobel argentino, tengo que enterarme un poco más. Es maravilloso eso, en ciencia y técnica hay que dar con desperdicio, no hay que tener miedo. Hay que dar con desperdicio porque por ahí el 80 % no rinde, pero el 20 % rinde por todo eso y mucho más. Así que no hay que tener miedo y además sí necesitamos que haya siempre un compromiso gravitante, no

en cualquier aplicación, en la aplicación que va a tener un significado de mejorar la vida y la dignidad de la gente. Ese es el punto. Necesitamos una tecnología que cada vez esté más cerca de resolver los problemas de la gente, abaratar su vida, resolver, desde luego, con todo el máximo cuidado que exige hoy el ambiente, medioambiente y todas esas cuestiones que sabemos que son de enorme gravitación. No podemos hacer cualquier cosa. Pero estoy segura de que así ha sido el transcurso de nuestra evolución humana. Pudimos ser homo sapiens sapiens gracias a la fina destreza de nuestra inteligencia y, al mismo tiempo, el significado del agregado social porque si no, no hay ninguna posibilidad. Siempre hay que advertir a las mentes que solo se focalizan en lo individual, en lo restrictivo individual, que no hay ninguna capacidad de realización de sustentabilidad del individuo sin el marco societal, es decir, sin un principio político tan elemental como “lo social”, pero ustedes saben que es un estropicio al modo en que se entiende esto: la codicia y lo individual está primero. Y eso es un zafarrancho.