

ISSN: 2683-9040

ReviD

Revista de Investigación y Disciplinas



NÚMERO 2 -2020




Especialización en Investigación
en Ciencias Sociales y Humanas

fch
UNSL





RevID

Revista de Investigación y Disciplinas

Número 2, 2020.



Universidad Nacional de San Luis

Rector: CPN. Víctor Moriñigo

Vicerrector: Mg. Héctor Flores

Facultad de Ciencias Humanas

Decana: Mg. Zulma Ema Perassi

Vice Decana: Mg. Mónica Beatriz Martín

Centro de Informática Educativa:

Directora: Mg. Marcela Cristina Chiarani



Ejército de Los Andes 950 - Bloque IV - 2° piso, Oficina 72.

Tel: +54 (0266) 4520300. Interno 4121.

Correo Electrónico: revista.revid@gmail.com

San Luis - Argentina



RevID

Revista de Investigación y Disciplinas

Dirección y Edición Científica

Dra. Jaquelina Noriega

Dra. María Alicia Neme

Comité Editorial

Mg. Paola Allendes

Esp. María Paula Isgró

Lic. Claudio Baigorria

Lic. Dayana Alfaro

PU. Antonella Biondi

Tatiana Escudero

Asesoramiento Técnico Informático

Esp. Cintia Lorena Gómez

Esp. Hugo Viano

Equipo de Traducción

Trad. Florencia Yuvero

Trad. Mariela Martinucci

Trad. Marcela Puebla

Trad. Graciela Lucero



Comité Académico

Dra. Judith Naidorf (UBA-CONICET-Argentina)

Dr. Fernando Nápoli (UTN-Regional Buenos Aires. Argentina)

Dra. María Teresa Sirvent (UBA-Argentina)

Dr. Héctor Monarca (UAM-España)

Dr. Carlos Mazzola (FCH-UNSL- Argentina)

Dra. Andrea Puchmüller (FCH-UNSL- Argentina)

Dra. Jaquelina Noriega (FCH-UNSL- Argentina)

Dra. Alicia Neme (FCH-UNSL- Argentina)

Mg. Cecilia Montiel (FCH-UNSL- Argentina)

Mg. Marcela Chiarani (FCFMYN-UNSL- Argentina)

Comité Evaluador Permanente

Dra. Belen Godino (FCH-UNSL- Argentina)

Mg. Beatriz Pedranzani (FCH-UNSL- Argentina)

Lic. Iris Ressia (FCH-UNSL- Argentina)

Lic. Walter Solar (FCH-UNSL- Argentina)

Mg. Carolina Mirallas (FCH-UNSL- Argentina)

Mg. María Sol Rodríguez Tablado (UAM-España)

Dra. Soledad Rappoport Redondo (UAM-España)



Índice de Contenidos

Editorial <i>Jaquelina Noriega; María Alicia Neme</i>	6
¿Una nueva Ley de Educación Superior 2020? <i>Melisa Cuschnir; Judith Naidorf</i>	8
Inclusión de saberes culturales fronterizos en la Educación Superior. Iconografías textiles de la franja Andina de América <i>Alejandra María Gabriela Juárez</i>	35
Abordaje verificativo de trayectorias de vida en tanto condiciones favorecedoras y/o inhibitorias de la construcción de demanda por más y mejor educación permanente a lo largo de toda la vida <i>María Teresa Sirvent; Alejandra Stein</i>	60
Percepción que tienen los/as Alumnos/as de una Universidad Pública, sobre la presencia del « <i>Síndrome de Burnout</i> », en su Profesor/a (Acto II) <i>Fabrizio Penna; Hernán Cobos</i>	86
Investigar la noción de otredad a partir de la literatura. Aportes desde la sociocrítica y la sociosemiótica <i>Andrea Puchmüller</i>	106
Relación Individuo-Estado en las escuelas del epicureísmo y el estoicismo <i>Martín Gonzalo Zapico; María Emilia Jofré Gutiérrez</i>	125
El problema de la comprensión en Ciencias Sociales. Peirce, Apel y Beuchot <i>Eduardo Ovidio Romero</i>	142
Teorización sobre el des-abrazo social y su accionar sobre el colectivo LGBTIQ+ <i>Ibar Fernando Matera</i>	156



Editorial

En este segundo número se presentan ocho artículos escritos por docentes e investigadores, que piensan desde distintas perspectivas teóricas y disciplinares interesantes temáticas referidas a diferentes campos de las Ciencias Sociales y Humanidades.

Por una parte, los cuatro primeros comparten preocupaciones relacionadas a la Educación Superior. Son artículos que resultan de investigaciones teóricas o empíricas que brindan un valioso aporte al campo.

Por otra parte, las cuatro últimas producciones, se tratan de artículos de reflexión, sobre diversas temáticas tales como: una reflexión crítica de la otredad a partir del discurso literario; las relaciones entre el individuo y el estado desde una perspectiva filosófica; sobre el tema de la comprensión en ciencias sociales y el problema del des-abrazo social como elemento de violencia y castigo de la diferencia.

El Proyecto de revista digital **RevID** (Revista de Investigación y Disciplinas) consiste en propiciar un diálogo interdisciplinario que problematice y ponga en tensión discursos, prácticas, postulados, entre otros, con la finalidad de difundir la riqueza de la Investigación. Apunta a ser una publicación académica, con periodicidad semestral, de artículos originales de investigación redactados preferentemente en español. Dirigida a docentes, estudiante e investigadores. La revista se interesa en la difusión de artículos en todas las áreas de la Investigación referidas a problemáticas teóricas y/o empíricas.

Este proyecto se viene gestando hace algunos años, desde el Proyecto de Investigación Consolidado *Cambios y tendencias en la Educación Superior: políticas, sujetos y prácticas. Miradas desde la educación y la filosofía* (Facultad de Ciencias Humanas. Secretaría de Ciencia y Tecnología. Universidad Nacional de San Luis) y la carrera de posgrado, *Especialización*



en *Investigación en Ciencias Sociales y Humanas* (Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis), desde estos espacios nos hemos propuesto realizar un trabajo interdisciplinar para pensar, cuestionar y divulgar el papel que juega la investigación desde los diversos campos disciplinares.

En la actualidad la diversidad de paradigmas en pugna, lejos de ser una debilidad de la ciencia, posibilitan abordar la investigación de manera crítica y creativa, en el contexto de nuestro presente. Frente a ello, reflexionar sobre los propios significados, interpretar y comprender la realidad compleja e incierta de la sociedad, encamina al investigador a enfoques interdisciplinarios y a una actitud de "vigilancia" permanente frente a las opciones paradigmáticas.

La perspectiva por la cual abogamos comprende la investigación en un permanente diálogo de saberes, que abarcan cuestiones de orden epistemológico, teórico y metodológico, entre otros. En la investigación todas las prácticas son signadas por procesos de toma de decisiones y opciones estructuradas en niveles y en fases, dinámicas e interconectadas, que se realizan en un espacio real y simbólico determinado. Pensar la investigación desde esta perspectiva nos anima a sumar autores, saberes cotidianos y experiencias que nos aventuramos a sistematizar en esta Revista **RevID**.

Dra. Jaquelina Noriega

Dra. María Alicia Neme

Mayo de 2020





¿Una nueva Ley de Educación Superior 2020?

A New Higher Education Law 2020?

Melisa Cuschnir

melisacuschnir@gmail.com

Universidad de Buenos Aires. CONICET. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Buenos Aires, Argentina.

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Becaria Doctoral, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.

Judith Naidorf.

judithnaidorf@gmail.com

Universidad de Buenos Aires. CONICET. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Buenos Aires, Argentina

Doctora de la Universidad de Buenos Aires. Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras. Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Investigadora Independiente, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Docente regular en cátedra de Pedagogía (UBA).

8

Resumen

En el discurso de apertura de las sesiones ordinarias del Congreso de la Nación del año 2020, el presidente de la nación Alberto Fernández anunció la apertura del debate de una nueva Ley de Educación Superior. La Ley 24.521



(LES) que regula el sistema de educación superior argentino cuenta ya un cuarto de siglo, pese a la gran cantidad de críticas que acumula. Desde su sanción hasta la actualidad se han realizado diferentes modificaciones en el articulado de la LES, producto de intensos debates parlamentarios que incluso procuraron sustituirla sin lograr el objetivo. Este trabajo busca reconstruir algunos debates que tuvieron lugar en el año 1995 y en los años posteriores a la sanción de la LES, visitar la consulta "Hacia una Nueva Ley de Educación superior" y los proyectos de ley (2008-2011) así como también recuperar sus modificaciones en el año 2015, con el propósito problematizar y esbozar algunas líneas que nos permitan volver a revisar los desafíos y deudas pendientes con nuestro complejo de educación superior.

Palabras claves: Autonomía, Cogobierno, Educación Superior, Evaluación, Políticas universitarias

Abstract

In the opening speech of the ordinary sessions of the Congress of the Nation of the year 2020, president Alberto Fernández announced the opening of the debate on a new Higher Education Law. Law 24,521 (LES) that regulates the Argentine higher education system has been in existence for a quarter of a century, despite the large amount of criticism it has accumulated. From its enactment to the present, different modifications have been made to the articles of the LES, the product of intense parliamentary debates that even attempted to replace it without achieving it. This work seeks to reconstruct some debates that took place in 1995 and in the years after the enactment of the LES, to revisit the consultation "Towards a New Higher Education Law" and the bills (2008-2011) as well as to recover its modifications in 2015, in order to question and outline some lines that allow us to revisit the challenges and outstanding debts with our higher education system.

Key words: Autonomy – Cogovernment – Higher Education – Evaluation – University Policies

Introducción

El 1ero de marzo del año 2020, el presidente Alberto Fernández dio el discurso en la apertura de sesiones ordinarias del Congreso de la Nación Argentina. Tradicionalmente dicha elocución pretende instalar propuestas de agenda parlamentaria y cuando se trata del primer discurso al inicio de un gobierno, también trazar pistas del rumbo pretendido en las futuras acciones del mismo.

Aquí se destaca la propuesta de apertura de un debate pendiente en relación a la legislación del sistema de educación superior. Al respecto afirmó ante la asamblea legislativa: “nuestras universidades son una instancia central de la democratización del acceso al conocimiento. Proponemos iniciar el debate de una nueva Ley de Educación Superior que permita fortalecer nuestro sistema universitario. La gratuidad y el acceso irrestricto a la universidad son el punto de partida. Fortalecer el vínculo de la universidad con la comunidad y el sector productivo es central para garantizar el desarrollo territorial.”¹

La ley que se busca sustituir y que actualmente regula a la Educación Superior es la Ley 24.521 (LES) sancionada el 20 de julio de 1995 durante la presidencia de Carlos Menem. Dicha ley fue promulgada pese a la resistencia de gran parte del movimiento estudiantil, docentes y rectores, quienes sostuvieron fuertes críticas expresadas en movilizaciones, amparos actividades públicas de discusión y expresiones en libros y artículos académicos y en medios de comunicación para demostrar su rechazo.

¹ Discurso del presidente de la Nación, Alberto Fernández, en la apertura del 138º período de sesiones ordinarias del Congreso de la Nación. Disponible en: <https://www.casarosada.gob.ar/informacion/discursos>



Si bien la LES motivó un rechazo muy importante en las comunidades educativas, luego de un cuarto de siglo de su creación algunos de los cuestionamientos iniciales hoy son incorporados con naturalidad por las instituciones de educación superior y se han arraigado en la cultura académica. En este sentido, proponemos en este artículo reactualizar con perspectiva de historicidad y desde una perspectiva genealógica, el marco que dio origen a la LES, algunas de sus resistencias manifiestas, el debate parlamentario que tuvo lugar en 2008, la reforma del articulado en 2015 y algunas contribuciones al debate actual signado por lo acontecido y lo pendiente. Para ello dividiremos el artículo en tres partes. Un primer apartado en el cual nos proponemos recuperar los principales debates alrededor de la Ley 24.521 sancionada durante el menemismo, poniendo el foco en los cambios introducidos por la LES en relación a la autonomía, el cogobierno y el vínculo universidad con la sociedad. En el segundo apartado abordaremos el proceso de debate que se inicia en el año 2008 con la consulta “Hacia una Nueva Ley de Educación superior” y las modificaciones realizadas en el año 2015 en los últimos meses de presidencia de Cristina Fernández de Kirchner previos a la asunción de Mauricio Macri. Por último, presentaremos algunos aspectos que consideramos relevantes como aporte al debate actual con miras a una nueva ley programática que permita dar marco y contribuir al cumplimiento del derecho social a la educación superior en nuestro país.

La LES: construcción de la ley, cambios y tensiones

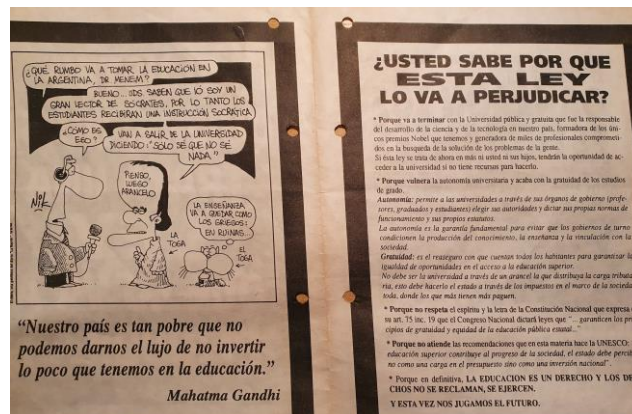
La década de los '90 en Argentina, fue marcada por cambios legislativos a nivel educativo que se fueron consolidando durante las presidencias de Carlos Menem. Dichos cambios en el nivel superior no tuvieron lugar únicamente en

nuestro país, sino que se insertaron en un entramado de reformas que se produjeron en marco del modelo neoliberal imperante. En América Latina los cambios en las legislaciones se caracterizaron por dos premisas básicas: por un lado, el corrimiento del Estado como garante del “servicio educativo” (categoría que reemplaza al derecho a la educación) y principal responsable del financiamiento educativo, y por el otro, el protagonismo del mercado como fuente de innovación o satisfacción de las demandas de los nuevos consumidores educativos (Mollis, 2008).

Los organismos internacionales, como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), ocuparon un lugar fundamental en la reconfiguración de la educación superior en América Latina (Carlino, y Mollis, 1997; Coraggio y Torres, 1999; Mollis 2003; Mollis, 2007; Paviglianiti, Marquina y Nosiglia, 1996; Tiramonti, Suasnábar y Seoane, 1999; Torres, 1996). Partiendo de un diagnóstico, basado en indicadores cuantitativos, que reflejaban una supuesta crisis de las universidades en la región a partir de la dependencia del financiamiento estatal, la ineficiente utilización de los recursos y los altos costos e inequidad del sistema, los organismos internacionales realizaron un conjunto de propuestas que se ven cristalizadas en la LES. Podemos nombrar algunas como la mayor diferenciación institucional (incluyendo la expansión de la oferta privada); la diversificación de fuentes de financiamiento de las instituciones públicas y la introducción de incentivos según desempeños; la orientación del rol del Estado en la educación superior en términos de evaluación; el fomento de políticas educativas focalizadas para mejoramientos de la calidad, equidad (incorporando el arancelamiento) y respuestas a demandas del mercado laboral (Gómez, 2012).

Los cambios producidos y las decisiones tomadas para el nivel superior, se caracterizaron por ser verticales y marcadas por la ausencia de consultas a los diversos actores del sistema sin la procuración de algún tipo de diálogos y consensos. Esto ocurrió también en otras áreas educativas durante el

menemismo (1989-1999) tal como fue la promulgación de la Ley Federal de Educación (1993) (Feldfeber, 1997; 1999; Nosgilia y Marquina, 1995; Paviglianiti, 1996; Naidorf, 2003; Nosiglia y Rebello, 2005). En este sentido, la ley fue elaborada sin la consulta a la comunidad universitaria y fue percibida contra los intereses de la misma que se expresó masivamente contra la norma aprobada en el ámbito de las movilizaciones callejeras como en la justicia, donde se presentaron numerosos recursos de amparo (Imen,1999).



Pafleto, 1995 (archivo personal)

Contenidos y principales críticas

La LES consolida un modelo educativo para el nivel superior que el Poder Ejecutivo había comenzado a instrumentar desde principios de la década de 1990 con distintas medidas, como por ejemplo la creación de diversas instancias de control y evaluación de la actividad realizada en las universidades nacionales (Fernández, y Ruiz, 2002; Paviglianiti, 1996).

Los principales contenidos que formula la Ley rompen con una tradición de regulación acotada, como aquella que regía para el sistema universitario desde la promulgación de la escueta Ley Avellaneda sancionada en 1885 y otras leyes (Ley 13.031 de 1947 derogada en 1955, la Ley 14.557 que autoriza la expedición de títulos a universidades privadas en 1958) y una

serie de decretos entre los que se destaca el promulgado en 1949 de gratuidad universitaria. Asimismo, innova en la integración del sistema universitario y no universitario (luego denominados institutos de educación superior) bajo un solo marco legislativo.

1. Autonomía restringida

Históricamente se consideró a la autonomía universitaria como la capacidad para definir tanto el contenido como los criterios de evaluación de lo que hacen y producen las instituciones. La misma constituye una condición necesaria para el surgimiento y la difusión de auténticos saberes científicos y críticos del mundo social y natural. La autonomía, se presenta como un requisito para el desarrollo productos científicos, libres de presiones (Naidorf, 2010) aunque no debe confundirse con endogamia (Naidorf, 2009) ni con soberanía (Finocchiaro, 2004). Si bien la autonomía no es un concepto unívoco y su carácter polisémico habilita a que se restrinjan o amplíen atribuciones a un organismo autónomo, la propia Constitución Nacional (artículo nº75) establece la autonomía universitaria como autodeterminación normativa y funcional. En su inciso 19 se establece que el congreso dictará leyes “que garanticen el principio de gratuidad y equidad de la educación pública estatal”.

Afirmaban Fernandez y Ruiz en 2002:

“A partir de la LES se fortalece el centralismo político en el Poder Ejecutivo, limitando la autonomía efectiva con que deben contar las universidades nacionales. Se determinan los contenidos curriculares mínimos para la formación del nivel superior, como también se especificaron las funciones de los órganos de gobierno de las universidades, como el requerimiento de aprobación los estatutos y las normas que rigen la vida de las instituciones, su forma de gobierno y

mecanismos de elección de autoridades y el fortalecimiento de las instancias unipersonales de gobierno. De esta manera, se modificaron fuertemente algunas de las conquistas más valoradas de la Reforma de 1918 (Fernández, y Ruiz, 2002).

Cabe destacar, que la Ley toma la atribución de legislar en relación a la proporción del cogobierno, como también estableciendo condicionamientos: al menos el 50% de sus integrantes deben ser del claustro de profesores, mientras que los estudiantes para participar del cogobierno deben cumplir con el 30% de la carrera aprobada.

Se consideró por entonces que se trastocó el concepto de autonomía universitaria al plegarlo con la autarquía económica – financiera, con el objetivo de ampliar la generación de recursos propios por parte de las universidades en el marco de un escaso presupuesto estatal y el avance en el vínculo Universidad – Empresa (Llomovatte, Juarros, Naidorf, Guelman, 2006).

2. Paridad las condiciones de acreditación para Universidades públicas y privadas



Durante la década de '90 se dio lugar a la creación de 19 universidades nacionales (incluidas algunas provinciales que fueron nacionalizadas) y 12 universidades privadas en distintas regiones del país. A partir de 1991,

comenzó una nueva ola de expansión² de carácter mixto con un claro predominio del sector privado en consonancia con las tendencias a la privatización del conocimiento y mercantilización de la academia a nivel mundial.

A partir de la Ley 24.521, se favorece el desarrollo de las instituciones del ámbito privado a partir de distintos mecanismos. En primer lugar, por la homologación de los distintos tipos de universidad, nacional y privada en sus enunciados. En segundo término, se les permite el acceso a fondos públicos, al igual que las universidades nacionales, a partir de la apertura a la posibilidad de obtener apoyos económicos para el desarrollo de proyectos de investigación (artículo 66). También, quedan eximidas del pago de impuestos y contribuciones previsionales (artículo 75). A su vez, la misma ley que homologa a las universidades en los aspectos mencionados, las diferencia en uno fundamental: para universidades nacionales la formación académica debe regirse por la “la convivencia pluralista de corrientes, teóricas y líneas de investigación”, en cambio para las universidades privadas “dicho pluralismo se entenderá en un contexto de respeto de las cosmovisiones y valores expresamente declarados en sus estatutos” (artículo 33) (Fernández, y Ruiz, 2002).

² Se crean: Universidad Maimónides (1990); Universidad San Andrés (1990); Universidad Adventista del Plata (1990); Universidad de Palermo (1990); Universidad Blas Pascal (1990); Universidad Austral (1990); Universidad Torcuato Di Tella (1991); Universidad de las Fraternidades y Agrupaciones Santo Tomás de Aquino (1991); Universidad Champagnat (1991); Universidad de Ciencias Sociales y Empresariales (1991); Instituto Universitario de Ciencias de la Salud Fundación Barceló (1992); Instituto Universitario de Ciencias Biomédicas Fundación Favalaro (1992); Universidad del Centro Latinoamericano (1992), Universidad del Cine (1994); Universidad Hebrea Argentina Bar Ilan d(1994); Universidad Atlántica Argentina (1994); Universidad Cuenca del Plata (1994); Universidad de Flores (1994); Universidad del Congreso (1994); Instituto Universitario Macroeconomía (1995) y Universidad Empresarial Siglo XXI (1995) (Imen, 1999)

3. Creación de un organismo de evaluación y acreditación dependiente del Ministerio de Educación Nacional

Con la sanción de la LES finalmente se crea un organismo externo para la evaluación y acreditación de las carreras de grado y posgrado (su antecedente en 1994, había sido la comisión de acreditación de posgrados). En sintonía con las reformas producidas en el continente, a partir de la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) se garantiza un mayor control externo a través del Sistema Nacional de Evaluación que también limita la autonomía académica y además cuenta con la capacidad de contratar agencias privadas para llevar a cabo dichas acciones (Naidorf, 2010).

Cabe aclarar que el intento de crear un organismo acreditador privado en Argentina no prosperó por las características de la cultura académica argentina fuertemente orientada a la valoración de la universidad públicas.

La Fundación Argentina para la Evaluación y Acreditación Universitaria (Fapeyau) comenzó a gestarse en 1997 anunció su supuesta aprobación en 2003³. Quienes fueron convocados a participar de dicha pretendida instancia acreditadora privada fueron los denunciantes que iniciaron el escándalo que finalizó con la disolución de la misma.

Al igual que la propuesta del Banco Mundial de privatizar el CONICET y la CNEA⁴ se trata de acontecimientos generalmente ausentes en los estudios sobre la universidad.

La CONEAU cuenta con diferentes atributos, como determinar la permanencia o cierre de universidades, institutos universitarios, carreras de grado y posgrado, como también establecer la viabilidad de proyectos institucionales

³ <https://www.lanacion.com.ar/cultura/nace-una-nueva-agencia-de-evaluacion-nid557614>

⁴ Documento Banco Mundial disponible en:
<http://documents.worldbank.org/curated/en/285461468742811154/pdf/multi-page.pdf>

futuros (Fernández, y Ruiz, 2002; Kroscht y Puiggrós, 2001; Kroscht, 2001). Una característica definitoria de la CONEAU es que contempla, entre sus representantes y miembros de la comisión directiva⁵ al Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) –que aúna universidades públicas- y del Comité ejecutivo del Consejo de Rectores de Universidades Privadas de Argentina (CRUP), junto con un representante de cada Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CPRES), todos bajo la presidencia del Ministerio de Educación. La Ley modificó la integración del claustro de profesores autorizando al conjunto de los docentes a ser elegidos como representantes de dicho claustro; y, finalmente, aumentó el número de cuerpos representados en los órganos colegiados (Mollis, 2001 y 2007).

También se destaca la preminencia otorgada al Poder Ejecutivo Nacional, a través del Ministerio de Educación a través de su poder de autorización de la puesta en marcha cada una nueva institución universitaria creada por ley del congreso de la nación (artículo 49); la aprobación de los estatutos universitarios (artículo 29) y la determinación de la carga horaria mínima de los planes de estudio, en acuerdo con el consejo de universidades (artículo 42). Se establecen de manera heterónoma los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidades de formación práctica, de las profesiones reguladas por el Estados (43 inciso a), también en su inciso b, establece la evaluación y acreditación periódica por parte de la CONEAU (Fernández y Ruiz 2002).

⁵ Los miembros de la CONEAU son designados por el Poder Ejecutivo Nacional a propuesta de los siguientes organismos y en la cantidad que en cada caso se indica: tres por el Consejo Interuniversitario Nacional, uno por el Consejo de Rectores de Universidades Privadas, uno por la Academia Nacional de Educación, tres por el Senado de la Nación, tres por la Cámara de Diputados de la Nación, uno por el Ministerio de Educación.

4. Régimen de acceso e inconstitucionalidad de la norma por permitir eliminar la gratuidad universitaria

La Ley, puso en jaque el libre acceso y la gratuidad universitaria, autorizando a las instituciones universitarias a establecer el régimen de acceso, permanencia y egreso de sus estudiantes en forma autónoma. En las universidades con más de 50.000 estudiantes el régimen de admisión, permanencia y promoción puede ser definido por cada universidad. A su vez, se habilita el cobro de colegiaturas en las universidades públicas, en contradicción con el principio de gratuidad de todos los niveles establecido en la constitución nacional (Fernández y Ruiz, 2002; Naidorf, 2009).

Hasta hace pocos años diversos especialistas asociaban la gratuidad universitaria con la reforma de 1918. La historia universitaria antiperonista bregó por ocultar que fue el 22 de noviembre de 1949 cuando por decreto se legisló en torno a ella. En 2009 fue decretado día nacional de la gratuidad universitaria y a posteriori una serie de textos académicos procuraron enmendar tan evidente olvido. Tal como se detallará en los siguientes apartados días antes del inicio del gobierno de Macri la cámara de diputados de la Nación aprobó la modificatoria de los artículos que impedía la garantía de la misma.

5. Establecimiento de cada Universidad de su propio régimen salarial docente y de administración de personal

A partir de la LES se autorizó a cada universidad a que fije su propio régimen salarial docente y de administración de personal asegurándose el manejo descentralizado de los fondos propios. En este sentido, se fomenta la competencia entre pares, la promoción de estudios de posgrados arancelados y de la transferencia de servicios (Ferrari, 2005). Asimismo, se promueve desde la LES la constitución de "sociedades, fundaciones y otras formas de asociación civil" destinadas a apoyar la gestión financiera y a facilitar las

relaciones de las universidades y/o facultades con el medio (Fernández y Ruiz, 2002) reduciendo la vinculación universidad - sociedad a la relación con la empresa y en consonancia con el desfinanciamiento público y la consideración de la educación superior como un negocio (Newson, J., & Buchbinder, H., 1988).

6. Las promesas incumplidas de integración de la Educación Superior en tanto sistema

La LES comprende a Universidades e Institutos Universitarios, estatales o privados autorizados y a los Institutos de Educación Superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada. Consta de cuatro Títulos, subdivididos en Capítulos y Secciones con un total de 89 artículos. Si bien se propone ser una Ley que aglutine a todo el nivel superior, la mayor parte de su articulado está destinado a las universidades (Mollis, 2008).

A su vez, en su artículo 15º atribuye la responsabilidad jurisdiccional a las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires de la denominada educación superior no universitaria⁶. Asimismo deja librada a cada jurisdicción la formación docente y los institutos técnicos y artísticos fragmentando aún más al conjunto del sistema (Imen, 1999)

7. La incorporación del léxico empresarial y la lógica mercantil en sintonía con las recomendaciones de los organismos internacionales

Por último, en términos generales los estudios coinciden en que durante el neoliberalismo tuvieron lugar fuertes cambios en el nivel superior que

⁶ <https://www.buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/investigacion/nivel-superior-no-universitario>

reconfiguraron las instituciones y el sentido común de los actores institucionales. Las fronteras y sentidos de las esferas públicas y privadas del nivel se redefinieron con las políticas neoliberales. La esfera pública pasó a contar y asumir lógicas del mundo empresarial, mientras que la esfera privada se expandió y fue asumida como parte de la esfera pública. En este marco, nuevos conceptos se incorporaron al nivel, mientras se determinaron con sentido distinto otros. Es importante recalcar, que estos cambios no fueron lineales, sino que estuvieron atravesados por resistencias, que dieron como resultado modificaciones híbridas y complejas en la cultura académica (Naidorf, 2005, 2010).

Los intentos de derogación y reemplazo de la LES

Durante los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernandez se sancionaron varias leyes educativas bajo una impronta discursiva antineoliberal como la Ley técnico – profesional (2005), la Ley de Financiamiento Educativo (2005), la Ley Nacional de Educación (LENES) (que reemplazó a la Ley Federal de Educación - 1993), como también la primera Ley de Educación Sexual Integral (2006).

La modalidad de arribo a las mencionadas leyes buscó diferenciarse de las implementadas durante el neoliberalismo. La consulta a diversos sectores sociales, la búsqueda de consensos caracterizó algunas de las acciones llevadas a cabo entre las que se destaca las discusiones en cada escuela de los proyectos que concluyeron en la La Ley de Educación Nacional (Nº 26.206).

En ese marco, en el discurso de inauguración de las sesiones ordinarias del Congreso Nacional del año 2008, Cristina Fernández de Kirchner señaló la prioridad en el trabajo y la sanción de un nuevo marco normativo para la Educación Superior. Luego, la Comisión de Educación de la Cámara de

Diputados del Congreso de la Nación promovió una consulta denominada “Hacia una nueva Ley Nacional de Educación Superior”. (Gómez, 2012)⁷

Los ejes pre fijados fueron amplios:

- Autonomía, autarquía y financiamiento;
- Articulación con los otros niveles del sistema educativo;
- Gobierno y administración del sistema de educación superior;
- Condiciones de ingreso, permanencia y egreso de alumnos, docentes, no docentes y personal administrativo y técnico;
- Funciones de la Educación Superior: docencia, investigación, extensión y gestión;
- Vinculación con la normativa en vigencia: Ley 26.206, de Educación Nacional; Ley 26.075, de Financiamiento Educativo; Ley 26.058, de Educación Técnico Profesional; Ley 25.467, Ley Marco de Ciencia, Tecnología e Innovación; etc.

La Comisión de educación de la Cámara de Diputados de la Nación que llevó adelante la consulta fue presidida por Adriana Puiggrós, quien promovió y presentó propuestas legislativas de reemplazo de dicha Ley. Una parte de la consulta tuvo lugar en el Congreso de la Nación, abarcó a diferentes sectores

⁷ La asunción de la presidencia de la comisión por parte de una de las más destacadas pedagogas de la Argentina, la entonces diputada Adriana Puiggrós permitió promover la asunción de una tarea titánica de consulta reflejada en 400 páginas de actas de consultas estudiadas y reflejadas en la tesis de maestría de miembros de nuestro equipo de investigación: Ver Tesis de Maestría en Educación, Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas. Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires (UBA). Título de la tesis: La dicotomía público - privado presupuesta y en disputa en la categoría “Pertinencia de la Educación Superior” a partir de los proyectos y la consulta por una Ley Nacional Educación Superior (2008 – 2011). Directora: Dra. Naidorf Judith Maestrando: Lic. Gómez Sebastián Unidad académica: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) – Universidad de Buenos Aires (UBA).

y personalidades, en algunos casos, también presentaron o acercaron documentos⁸.

El debate por una Nueva Ley de Educación Superior⁹ tuvo su impulso como parte del cambio de políticas educativas que llevó adelante el kirchnerismo con el propósito de concluir con las legislaciones de los '90, así como también por el reclamo pendiente de estudiantes, docentes e investigadores por la derogación de la LES y la sanción de una nueva ley que se enmarque dentro de un proceso de ampliación de derechos. Si bien se hilvanaron distintas razones que explican la imposibilidad de derogar la LES a partir de 2011, el conflicto entre la administración gubernamental y la burguesía agraria a principios de 2008 en torno a la resolución 125 del Ministerio de Economía de la Nación que elevaba el nivel de retenciones a las exportaciones, sobresale entre las causas (Gómez, 2012).

A pesar de ello se arribó al documento que se denominó "Aportes para una nueva ley nacional de educación superior. antecedentes y principales acuerdos" entre los que se destacan una serie de aspectos comunes, tales

⁸ Con antelación, a la par y a posteriori de la consulta por una nueva ley, se presentaron 15 proyectos en el Congreso. Salvo en un caso, todos provienen de la cámara de Diputados. Los espacios o partidos políticos que presentaron proyectos son diversos: 1) Partido Socialista (PS) (15/06/2006); 2) Frente Justicia, Unión y Libertad (04/04/2007); 3) Unión Cívica Radical (UCR) (06/07/2007); 4) Propuesta Republicana (PRO) (1) (23/08/2007); 5) Frente para la Victoria (FPV) (06/09/2007); 6) Solidaridad e Igualdad (SI) – Proyecto Progresista (18/10/2007); 7) PRO (2) (11/10/2007); 8) Movimiento Popular Neuquino y Fuerza Republicana Tucumán (MPN – FRT) (30/11/2007); 9) UCR (05/12/2007); 10) UCR (19/06/2008); 11) Encuentro Popular y Social (EPS) (2/09/2008); 12) PS (4/03/2009); 13) FPV (5/03/2009); 14) FPV(09/03/2010). También presentó un proyecto Peronismo Federal, a manos del diputado Eduardo Pablo Amadeo (Gomez, 2012).

⁹ Ver Ezcurra, D. compilador. (2012) Educación superior: tensiones y debates en torno a una transformación necesaria. Tomo II. Editor: Villa María: Eduvim - Centro de Estudios en Políticas de Estado y Sociedad, Buenos Aires.

como el mantenimiento de instancias de evaluación como la CONEAU¹⁰ y la consideración de la educación superior como un derecho.

La modificación del artículo de la LES en 2015

A partir de 2005 una serie de cambios significativos tienen lugar en la historia de las universidades argentinas, el sistema universitario se expandió especialmente durante las dos presidencias de Cristina Fernández de Kirchner, con la creación de 18 universidades nacionales; se actualiza el salario de los docentes universitarios, se incrementa significativamente la inversión en ciencia y tecnología que impacta directamente en las universidades, respecto de la Educación Superior no universitaria se crean instancias de formación y programas de financiamiento que permiten su mejora así como se crean programas que permiten financiar la formación en posgrado de profesores universitario lo que deriva en una mejora en la calidad académica de las instituciones. Los programas de becas estudiantiles y el mantenimiento de la ausencia de restricciones en término de cupos y valoración de la masividad (decomprimida por la creación de carreras a lo largo y ancho del país, en especial en el conurbano bonaerense) otorgaron a la universidad argentina un carácter pretendidamente democratizante con persistentes desigualdades horizontales y verticales.

Asimismo, se reforzó la cooperación internacional principalmente la armonización e intercambios en el mercosur desde una tendencia más solidaria que fenicia (Perrotta, 2013)¹¹ y a pensar de los esfuerzos desde los

¹⁰ Una explicación a la tan criticada en sus inicios CONEAU se debe al carácter que ha adquirido en los gobiernos sucesivos, los cambios introducidos y principalmente su papel como dique de contención de propuestas de ciertas universidades privadas de carácter mercantil y de poca rigurosidad académica.

¹¹ Ver al respecto Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Académica Argentina. Programa de Doctorado en Ciencias Sociales. Título de la tesis: "El regionalismo de la educación superior en el proceso de integración regional del MERCOSUR: políticas de coordinación, complementación, convergencia y armonización en las iniciativas de acreditación

años 90 por privatizar y mercantilizar la universidad argentina una proporción mayoritaria de estudiantes se matriculan y se gradúan en universidades públicas (78%)¹² a contramano de la tendencia latinoamericana.

Estas características asumidas a partir de la crisis de 2001 y la asunción de un modelo orientado hacia la universalización de la universidad (Naidorf, J., Perrotta, D., Gómez, S., & Riccono, G., 2015) marcaron una agenda de pendientes que se proponen avanzar en la concreción de un sistema universitario que conciba la educación como un derecho.

Ante la imposibilidad de sancionar una nueva ley para el nivel superior, el bloque del Frente para la Victoria presentó en 2015 un proyecto encabezado por Adriana Puiggrós con el objetivo de realizar modificaciones muy importantes de la ley menemista. El proceso se acelera con el propósito de realizar los cambios antes de la asunción del nuevo gobierno tras el resultado electoral de 2015 en el que Mauricio Macri es elegido presidente.

El texto de la Ley 24.521 de Educación Superior, fue finalmente modificado luego de que el Senado Nacional diera media sanción al proyecto que entre los puntos principales determina:

- artículo número 1, que comprende que el Estado tiene la "responsabilidad principal e indelegable" sobre los estudios superiores. A su vez explicita que la educación y el conocimiento son un "bien público" y un "derecho humano personal y social".
- el artículo N° 2 y 2 bis, explicita la gratuidad y se establece que "el Estado Nacional es el responsable de proveer el financiamiento, la supervisión y fiscalización de las Universidades Nacionales, así como la supervisión y fiscalización de las Universidades Privadas". Entre las

de la calidad de las carreras de grado (1998-2012)". Doctoranda: Daniela Vanesa Perrotta
Directora: Dr. Judith Naidorf

¹² <http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar/#/home/1>

responsabilidades, menciona, por ejemplo, promover políticas de inclusión educativa “que reconozcan igualitariamente las diferentes identidades de género y de los procesos multiculturales e interculturales”.

Anteriormente el proyecto denominado Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior que implicó, entre otros aspectos, la supresión del segundo párrafo del artículo N.º 50 de la LES fue aprobado por la Cámara de Diputados de la Nación en junio de 2013 pero había quedado pendiente en la Cámara de Senadores.

La LES había sido modificada anteriormente en 2002 a fin de incluir artículos orientados a garantizar los derechos de personas con discapacidades y en su enunciación garantiza el derecho a la educación superior a todos. Al respecto se manifiesta:

- Artículo 2o: El Estado, al que le cabe responsabilidad indelegable en la prestación del servicio de educación superior de carácter público, reconoce y garantiza el derecho a cumplir con ese nivel de la enseñanza a todos aquellos que quieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad requeridas. Y deberá garantizar asimismo la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad. (Ley 25.573 – LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR- Modificación de la Ley N° 24.521) ARTICULO 2o – Incorpórase el inciso f) del artículo 13 de la Ley 24.521, Ley de Educación Superior, el cual quedará redactado de la siguiente manera:
 - Artículo 13: Los estudiantes de las instituciones estatales de educación superior tienen derecho:
 - f) Las personas con discapacidad, durante las evaluaciones, deberán contar con los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes.

- ARTICULO 3o — Modifícase el artículo 28 inciso a) de la Ley 24.521, Ley de Educación Superior, el cual quedará redactado de la siguiente manera:
 - a) Formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales, en particular de las personas con discapacidad, desventaja o marginalidad, y a los requerimientos nacionales y regionales.
- ARTICULO 4o — Incorpórase al inciso e) del artículo 29 de la Ley 24.521 el texto que a continuación se transcribe, el cual quedará redactado de la siguiente manera:
 - Artículo 29: Las instituciones universitarias tendrán autonomía académica e institucional, que comprende básicamente las siguientes atribuciones:
 - e) Formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad incluyendo la enseñanza de la ética profesional y la formación y capacitación sobre la problemática de la discapacidad.

Las modificaciones de noviembre de 2015, permitieron cristalizar garantías hasta entonces enunciadas y enraizadas en nuestra cultura académica, como la gratuidad del grado y establecer a la educación superior como un bien social y un derecho. El artículo número 1 comprende a la educación y el conocimiento como “bien público” y como un “derecho humano personal y social”. El 2º y el 2º bis, explicitan la gratuidad y establecen que “el Estado Nacional es el responsable de proveer el financiamiento, la supervisión y fiscalización de las Universidades Nacionales, así como la supervisión y fiscalización de las Universidades Privadas”. Destacando la mención de promover políticas de inclusión educativa “que reconozcan igualitariamente las diferentes identidades de género y de los procesos multiculturales e

interculturales”. El artículo 4º establece que “Todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior” siendo este un reclamo histórico de los estudiantes, como el caso emblemático de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de La Plata, donde contaban desde 1992 con una prueba eliminatoria totalmente excluyente. (Naidorf, Perrota, Cuschnir, en prensa)

Aportes para una nueva ley en el sistema de educación superior

Por último, este artículo procuró recuperar y reescribir una vez más en perspectiva genealógica el devenir de la LES a fin de constuirse en un insumo más para la toma de decisión en materia de discusión parlamentaria, de la sociedad toda en la que se incluye la academia.

Como mencionamos al comienzo de este trabajo, pese a sus críticas la LES ha transformado en muchos aspectos la cultura académica de nuestras instituciones de educación superior. Como punto de partida para pensar en una nueva ley marco para el nivel superior, se torna indispensable romper con las lógicas que la legislación actual nos depara, para trabajar en una ley que nos permitan pensar en otros horizontes posibles, en los cuales el cumplimiento del derecho a la educación superior en todas sus aristas sea nuestra un horizonte posible.

Con este espíritu compartimos algunas propuestas para debatir una nueva ley programática, en primer lugar, partiendo de la necesidad de volver a recuperar la tradición de la consulta a diversos sectores sociales sobre las características que debería asumir una nueva Ley de Educación Superior. Esta tradición iría a contramano de las unilaterales medidas tomadas por el macrismo y el Gobierno de Horacio Rodríguez Larreta tales como la pretendida desmantelación de los institutos de formación docente y la creación de la UNICABA (anunciada a través de los medios como un hecho

consumado en noviembre de 2017 por la Ministra de Educación de la Ciudad lo que generó un movimiento de resistencia aún en curso).

Por otra parte, y como parte del movimiento anterior considerar oportuno destacar la importancia de:

- Trabajar en la integración del nivel superior atendiendo y respetando las particularidades de las trayectorias de cada subsistema hoy vigente: el universitario y los institutos de formación docente, técnico-profesional, artística, social y humanística de cada Jurisdicción provincial. Reconociendo las distintas formaciones académicas el Estado tiene la tarea de garantizar los recursos acordes a las necesidades de cada institución.
- Recuperar una planificación a mediano y largo plazo para el nivel superior que nos permita mirar más allá de lo inmediato, en donde el abordaje y solución de los problemas sociales de nuestro pueblo y nuestra región sean un eje vertebral. Desde una concepción federal y con responsabilidad primaria e indelegable del Estado Nacional como garante de la educación.
- Comprender a la Educación superior como un derecho social en sus distintas dimensiones. Garantizar la igualdad de de posiciones, bajo parámetros claros, brindando condiciones para el acceso, la permanencia y el egreso. Mejorando los sistemas de becas, infraestructura, transporte, prevención y protección de salud, como también comedores, albergues, centros de cuidado y educación infantil para madres y padres estudiantes, recursos tecnológicos actualizados para el nivel, etc.
- Incorporar la perspectiva de la Educación Sexual Integral al sistema de educación superior universitario y a la totalidad de los institutos y tecnicaturas de educación superior, en cada una de las carreras de grado y posgrado. La Ley 26.150 de ESI actualmente no contempla el

nivel universitario amparado en una visión restringida de la autonomía universitaria

- Abordar en su complejidad la diversificación de la formación docente y los títulos docentes que coexisten entre los subsistemas que engloba el nivel superior.
- Creación de Consejos Sociales Consultivos en todos los establecimientos educativos de nivel superior. Formar una instancia de articulación junto a organizaciones sociales con el objetivo de aportar en la resolución necesidades específicas de la comunidad para desarrollar acciones académicas, productivas, de investigación y extensión, como también de transferencia tecnológica y científica.
- Fomentar prácticas comunitarias y socioproductivas en el nivel de educación superior como parte del plan de estudios y la propuesta académica de los distintos establecimientos. Alejándose y estableciendo límites del modelo de pasantías en empresas y la utilización de los estudiantes como mano de obra gratuita o barata.
- Establecer la gratuidad plena en la educación superior como también la prohibición de cualquier tipo de gravamen. Garantizar la supervisión y fiscalización del financiamiento de los órganos públicos y privados como también la revisión plena de acuerdos para que no se realicen acuerdos lucrativos que mercantilicen la educación superior.
- Garantizar mecanismos de regulación y control a las instituciones privadas, en relación ingreso por concurso de los docentes, acceso de los estudiantes sin discriminación social, participación gremial de los docentes y estudiantes.
- Reconocer los derechos históricos al cogobierno, dejando la posibilidad a cada institución para que defina en sus propios estatutos la disposición, subdivisión y proporción de sus representantes, como también la propia elección del ordenamiento del claustro docente dejando la posibilidad a todos para ser elegidos.

Palabras finales

Un nuevo capítulo tiene la oportunidad de ser abierto en la historia de educación superior en argentina. Si en 1918 la juventud universitaria latinoamericana emprendió un camino nuevo, ¿cómo no podríamos hacerlo un siglo después, en una situación donde se han tensionado fuertemente las articulaciones internacionales que subordinaban a nuestros países, sometidos mediante deudas externas impagables, balanzas deficitarias y la lógica de la economía financiera rigiendo sobre nuestro aparato productivo y nuestra vida social? (Puiggrós, 2015)

En sobrados momentos las leyes que rigen van a contramano de las realidades cotidianas, en otros momentos las leyes actúan como fundamentos que están por delante de los consensos sociales. Actualmente, nos encontramos nuevamente con el desafío de pensar y construir otro horizonte para la educación superior. En un debate abierto, nuevamente nos encontramos frente a la oportunidad de poner la discusión en el plano de un proyecto de educación superior, como dicen Tatian y Vázquez (2018), trabajar en pos de un proyecto educativo, científico, político, social, cultural la renovación del lazo entre la educación superior y un proyecto nacional, popular y latinoamericano.

Referencias Bibliográficas

- Ezcurra, D. compilador. (2012) Educación superior: tensiones y debates en torno a una transformación necesaria. Tomo II. Editor: Villa María: Eduvim - Centro de Estudios en Políticas de Estado y Sociedad, Buenos Aires.
- Ferrari, P. (2005). Políticas universitarias, estrategias de gestión y privatización del espacio público: los estudios de posgrado y la transferencia de servicios y saberes. Un estudio comparado entre Brasil y Argentina. Gentili, Pablo y Levy, Bettina (comp.), Espacio público y

privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina, Buenos Aires, CLACSO.

Finochiaro, A. (2004). UBA con Estado Nacional: Un estudio de caso sobre la autonomía universitaria.

Gómez, S. (2012) La dicotomía público - privado presupuesta y en disputa en la categoría "Pertinencia de la Educación Superior" a partir de los proyectos y la consulta por una Ley Nacional Educación Superior (2008 - 2011). Tesis de Maestría, FFyL UBA

Gómez, S. tesis de maestría: La dicotomía público - privado presupuesta y en disputa en la categoría "Pertinencia de la Educación Superior" a partir de los proyectos y la consulta por una Ley Nacional Educación Superior (2008 - 2011). Directora: Dra. Naidorf Judith Maestrando: Lic. Gómez Sebastián Unidad académica: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) - Universidad de Buenos Aires (UBA).

Imen, P. (1999) Universidad y Políticas neoconservadoras: Hacia un modelo mercantil, clientelar, diversificado y competitivo. Mimeo

Krostch, P. y Puiggrós A (1994). Universidad y evaluación: estado del debate. Buenos Aires: Aique Editore.

Krotsch, P. (2001). Educación Superior y reformas comparadas. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Ediciones

Llomovate, S.; (comp.) (2006). La vinculación Universidad - empresa: miradas críticas desde la universidad pública. Buenos Aires: Miño y Dávila editores

Mollis, M. (2008) Las huellas de la reforma universitaria ante una nueva Ley de Educación Superior. Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación, nº 26

Naidorf, J. (2003) Universidad-Empresa- Estado, un vínculo complejo. Revista Espacios de Crítica y Producción. Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Número 29

- Naidorf, J. (2006): La universidad para el público o la universidad como espacio público. Esa es la cuestión. En: Llomovate. S. y Naidorf (comp): Perspectivas críticas desde el siglo XXI sobre la educación en Argentina y en Canadá. Buenos Aires: G. Press.
- Naidorf, J. (2010). Los cambios en la cultura académica de la universidad pública. Buenos Aires: EUDEBA.
- Naidorf, J., Perrotta, D., Gómez, S., & Riccono, G. (2015). Políticas universitarias y políticas científicas en Argentina pos 2000.: Crisis, innovación y relevancia social. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(1), 10-28.
- Naidorf, Perrota, Cuschnir (en prensa) El derecho a la educación superior en argentina a partir de la modificación de la Ley de Educación Superior (2015). En Libros del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación.
- Newson, J., & Buchbinder, H. (1988). *The university means business: Universities, corporations and academic work*. Garamond Press.
- Nosiglia, C. y Rebello, G. "La concertación educativa. Una aproximación al estilo de definición e implementación de las políticas de "Transformación Educativa" en Argentina de los 90". *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año XIII Nº 23 (Junio de 2005).
- Paviglianiti, N (1996) La política universitaria del período 1989-1995 Una lectura desde la legislación.
- Perrota, D. tesis de doctorado: "El regionalismo de la educación superior en el proceso de integración regional del MERCOSUR: políticas de coordinación, complementación, convergencia y armonización en las iniciativas de acreditación de la calidad de las carreras de grado (1998-2012)". Doctoranda: Daniela Vanesa Perrotta Directora: Dr. Judith Naidorf

Tatian, D. y Vázquez, G. (2018). La autonomía hacia el centenario de la reforma universitaria En Cuadernos de Universidades. – No. 4 (2018).

Ciudad de México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe

Fuentes:

Fernández, Alberto (2020). Discurso del presidente de la Nación, Alberto Fernández, en la apertura del 138° período de sesiones ordinarias del Congreso de la Nación. Disponible en: <https://www.casarosada.gob.ar/informacion/discursos>

Fernández C. de Kirchner (2008). Discurso apertura 60° sesiones ordinarias. Disponible en: www.congreso.gob.ar/

<http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar/#/home/1>

Recibido: 10/04/2020

Aceptado: 25/04/2020

Cómo citar este artículo:

Cuschnir, M., Naidorf, J. (2020), ¿Una nueva Ley de Educación Superior 2020?. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 2, San Luis, 8-34.



Inclusión de saberes culturales fronterizos en la Educación Superior. Iconografías textiles de la franja Andina de América

*Border Cultural Knowledge included in the curriculum of Higher Education.
Textile Iconography of the Andes.*

Alejandra María Gabriela Juárez

Universidad Nacional de San Luis -Argentina

[*alejandramg.juarez@gmail.com*](mailto:alejandramg.juarez@gmail.com)

*Técnica en Administración y Gestión de Instituciones Universitarias -UNSL-.
Diplomada en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Lectura y
Escritura -FLACSO-. Estudiante de la Especialización en Investigación en
Ciencias Sociales y Humanas -FCH/UNSL-*

35

Resumen

En la presente indagación se propone abordar distintas tradiciones textiles que permiten ampliar el conocimiento de los diversos mensajes que estos lenguajes portan. Por lo tanto, esta visión ampliada de los contenidos culturales subyacentes a la iconografía telera de la franja Andina, y la posibilidad de incluirlos en la malla curricular de ofertas académicas de corte humanístico de la Educación Superior, conforman el objeto central de la investigación propuesta como trabajo final de la Especialización en Investigación en Ciencias Sociales y Humanas de la cual soy alumna. En el presente artículo se desarrollará el plan de investigación propuesto.

Palabras clave: Inclusión, Iconografías textiles, Saberes culturales



ABSTRACT

Cultural Knowledge included in the curriculum of Higher Education. Textile Iconography of the Andes.

This work aims at studying different textile traditions to broaden the knowledge of the various messages these languages bear. So, this broadened view of cultural contents underlying the textile iconography of the Andes as well as the possibility to include them in the academic humanistic curriculum in Higher Education are the core of this research. The study is the final work for the Specialization in Research of Social and Human Sciences. The research steps are developed in this paper.

Key Words: included, Textile Iconography, Cultural Knowledge

Introducción



13

"El saber no es el de una realidad construida por objetos, sino llena de movimientos o aconteceres"

-Rodolfo Kusch-

¹³ En la franja andina de Nuestra América se desarrollaron distintas tradiciones textiles, entre ellas la tradición Wari. El ícono textil que aquí se presentada corresponde a un extracto de tapiz Andino prehispánico.

Los estudios centrados en abordar los textiles como lenguajes portadores saberes y de una cultura ancestral aún vigente, así como también de una cosmovisión propia de la franja Andina de Nuestra América han sido abordados por distintas disciplinas, a saber, la antropología: Carlos Martínez Sarasola (2002); la historia: Ruth Corcuera (2010); la paleografía: Branka Tanodi (2010); el diseño: Eduardo A. Fiadone (2004, 2007, 2009, 2010) y Mariana Accornero (2007); la filosofía: Paula Ripamonti (2016); la semiótica: Verónica Cedeceda (2010); el arte: Alejandro Puentes (1975), María Silvia Etcheverry (2004), Gabriela Siracusano (2005) y Hoces de la Guardia (2011); la comunicación, la sociolingüística y el discurso enunciativo: Alejandra Juárez, Brinia Guaycochea y Dora Luengo (2012, 2014 y 2015).

Desde la última perspectiva señalada, es decir, desde la comunicación, la sociolingüística y el discurso enunciativo llevamos a cabo una investigación tendiente a indagar cuáles son esos saberes textiles emergentes de los tejidos andinos. Dicho estudio se realizó en el marco académico del proyecto de investigación PROICO N. ° 40114/2 "Desarrollo del lenguaje y prácticas discursivas", en el contexto del Profesorado de Lenguas -Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis- dirigido por la Esp. Brinia Guaycochea y codirigido por la Prof. Dora Luengo, desde el 2012 a través de una Pasantía de Investigación.

La problemática reflejó distintos niveles de análisis focalizándonos en indagar, como objetivo general, los sentidos que subyacen en los íconos textiles mapuches en el contexto de la tradición textil de la franja Andina de Nuestra América. Desde aquí el primer abordaje realizado se refirió a lograr un acercamiento a la comprensión de los aspectos socioculturales de la comunidad Mapuche y analizar la subjetividad en la iconografía telera a partir de conceptos teóricos de la enunciación (Juárez, Luengo y Guaycochea - 2012-). Luego, en un segundo momento, el análisis se centró en indagar sobre aspectos sociolingüísticos en la enunciación iconográfica de dichos textiles y su continuidad en los artesanos tejedores de la provincia de San

Luis (Juárez, Guaycochea y Luengo -2014-). Avanzando en la búsqueda de la interpretación de los sentidos latentes de los iconos textiles se abordó el estudio de los textiles como lenguajes ancestrales, siguiendo dos vías de indagación: la estructura representacional de los tejidos y la actividad realizada a través del telar (Juárez, Guaycochea y Luengo -2014-). Por último se propuso la incorporación de conocimientos relacionados con la iconografía mapuche dentro de los contenidos socioculturales de materiales didácticos de nivel 2 producidos en Argentina para la enseñanza de ELE (español como lengua extranjera), (Juárez, Guaycochea -2015-).

Entendiendo a los íconos textiles como otra forma de lenguaje emergentes desde otros saberes, se buscó comprender los sentidos de los tejidos de la tradición iconográfica andina en el contexto de la llamada *epistemología del sur* (Boaventura De Sousa Santos, 2009) y *un paradigma otro*, según lo expresa Walter Mignolo (2002). En esta línea de análisis en estudios recientes hemos abordado, por otro lado, la posibilidad de considerar los saberes de los lenguajes textiles como lenguajes de resistencia frente a la imposición de un tipo de conocimiento hegemónico, la del conocimiento científico (Juárez, 2018). Desde la técnica de análisis de contenido (Juárez, 2019), continuamos la indagación hacia la epistemología que sustenta el saber textil como saber marginal con la pretensión de ser propuesto como contenido pedagógico académico (Juárez, 2019).

En los primeros estudios nos focalizamos en solo una de las tradiciones textiles desarrolladas en la franja Andina, la tradición textil mapuche, enmarcada en las mutuas influencias con respecto a las tradiciones de la región. En la presente indagación se propone abordar distintas tradiciones textiles que permiten ampliar el conocimiento de los diversos mensajes que estos lenguajes portan. Por lo tanto, esta visión ampliada de los contenidos culturales subyacentes a la iconografía telera de la franja Andina, y la posibilidad de incluirlos en la malla curricular de ofertas académicas de corte humanístico de la Educación Superior, conforman el objeto central de la

investigación propuesta como trabajo final de la Especialización en Investigación en Ciencias Sociales y Humanas de la cual soy alumna. En el presente artículo se desarrollará el plan de investigación propuesto.

El problema planteado

El planteo central de este trabajo surge del interrogante en torno a si es posible incluir los contenidos culturales subyacentes en la iconografía textil de la franja Andina en la malla curricular de ofertas académicas de la Educación Superior. Este problema inicial encuentra dos vías de indagación, por un lado, explora las tensiones entre los saberes fronterizos de los lenguajes iconográficos textil y el conocimiento científico academicista. Por otro lado, estudia cómo pueden convertirse en contenidos pedagógicos y académicos los saberes provenientes del universo iconográfico desde la potencialidad simbólica de estas tradiciones textiles de la franja Andina.

Objetivos

Como objetivo general se propuso indagar las condiciones de posibilidad de incluir los contenidos culturales subyacentes a la iconografía telera de la franja Andina en la malla curricular de ofertas académicas humanísticas de Educación Superior¹⁴. Y, como objetivos específicos se propuso: analizar las tensiones suscitadas entre el saber fronterizo de los lenguajes textiles y el conocimiento científico academicista producido en la Educación Superior; establecer relaciones entre el saber iconográfico textil fronterizo y el conocimiento científico academicista; describir la potencialidad simbólica de

14 Las carreras seleccionadas se describen en el marco metodológico del presente plan.

las tradiciones de los íconos textiles de la franja Andina de América y categorizar la constitución y tipos de saberes iconográficos textiles como portadores de contenidos académicos.

Marco Teórico



15

***"Hay un idioma dentro del idioma
que hila el telar y que no tiene pausa."***

-Armando Tejada Gómez-

En la franja Andina de Nuestra América se desarrollaron diversas tradiciones textiles portadoras de un lenguaje ancestral cuyo contenido está integrado por mensajes, ideologías, creencias, cosmovisiones, descripción de un mundo sociocultural y político consistentemente organizado, con una filosofía de vida propia. José Estermann (2004) describe la filosofía andina como *"un tapiz coloreado tejido por los restos arqueológicos y los ornamentos, las costumbres y los ritos, pero sobre todo por el 'mundo de ideas' todavía vivo en las mentes y en los corazones de la propia población andina."* Por otro lado, Los íconos tejidos en telar emergentes de dichas tradiciones han sido considerados como lenguajes que pueden ser leídos como un texto. José Sánchez Parga los llama *textos textiles* entendiendo a *"los tejidos como texto*

40

¹⁵ Pieza textil (manto funerario) elaborada en el sur andino. Se encuentra en la actualidad en el Museo chileno de Arte Precolombino.

en el que una sociedad se inscribe no solo artísticamente sino también culturalmente, expresándose o narrándose estilísticamente.” (1995, 7).

A partir de los antecedentes de la temática y los objetivos, se formuló un marco conceptual provisional teniendo en cuenta que se trazan dos vías de indagación: la exploración de las tensiones entre los saberes fronterizos de los lenguajes iconográficos textiles y el conocimiento científico academicista, además de la posibilidad de convertir en contenidos pedagógicos de la Educación Superior saberes provenientes del universo iconográfico y simbólico de las tradiciones textil de la franja Andina. En este contexto la Educación Superior, acotada aquí al ámbito académico universitario, encuentra en la autonomía universitaria una propiedad inherente a la institución en sí en cuanto a que le compete el saber científico y sistemático, es decir, producir y reproducir creativa y solidariamente el saber. Esto puede asociarse a la libertad y a la capacidad académica de enseñar e investigar desde las propias ideas y sin condicionamientos externos, en tanto se considere la pertenencia a una institución flexible con capacidad de respuesta a las demandas del entorno, a la rapidez de los flujos de información y a las nuevas dimensiones del espacio del conocimiento. Carlos Marquis (2018). Los cambios estructurales entre la universidad de principios del siglo XX con los caracteres de la universidad contemporánea y sus interdependencias regionales requieren de la asunción de roles dinámicos, con respecto a la disposición de los contenidos que habitan los planes de estudios universitarios de las humanidades y artes. En suma, la sinergia necesariamente positiva entre enseñanza e investigación incluye a las actividades de actualización que emprenden los docentes para poder ubicarse en la frontera del conocimiento; por lo tanto, resulta un desafío pedagógico demostrar que la industria telera prodiga nuevas temáticas situadas en los lenguajes culturales ancestrales y, más aún, disponer de contenidos específicos de este universo simbólico.

Los diversos estudios (Ruth Corcuera, 2010; Alejandro Fiadone, 2007- 2010; Branka Tanodi, 2010), entre otros, afirman que los textiles conforman

auténticos lenguajes, con sus códigos y gramática específica. La investigación que desarrollamos aborda esta primera afirmación desde los conceptos esgrimidos por la sociolingüística, la etnolingüística y los estudios que consideran a la enunciación como portadora de huellas de quien las enuncia, derivando en la posibilidad de comprender los sentidos de las imágenes textiles. En los desarrollos teóricos de la enunciación Catherine Kebrat Orecchioni (1986) pone énfasis en las huellas o marcas que permiten establecer cómo el sujeto se inscribe en el enunciado, es decir que expresan la subjetividad del enunciador: deícticos y términos con valor axiológico y evaluativo. Desde este análisis el sujeto con su punto de vista, su visión del mundo, su posicionamiento ideológico, se encuentra siempre tras los bastidores de la enunciación. Por otro lado, desde la sociolingüística, John Lyons (1997) sostiene que ésta enfoca a la lengua como hecho social en el contexto de la comunicación en sociedad, estudia el funcionamiento del sistema lingüístico dentro de las relaciones interpersonales y reconoce al lenguaje como símbolo de la identidad individual y social. Desde aquí podemos afirmar que existe una relación entre textiles, lenguaje y escritura, ya que también estas producciones permiten leer su cultura que contempla la enunciación de sus manifestaciones simbólicas. A partir de lo dicho los íconos textiles de la región Andina han sido elaborados como lenguajes portadores de profundas enseñanzas. En este contexto Ruth Corcuera advierte la relación entre los textiles y la escritura, ya que estas producciones nos permiten leer y así mismo constituyen una rica información, sobre todo en lo que refiere a la interioridad de estos pueblos:

... el textil actuó como un registro de símbolos que nos habla de las cosmovisiones de estos pueblos y que permite tender un puente hacia esos otros que nos precedieron y nos dejaron numerosas enseñanzas... Lo estético es siempre una forma de aproximarse a la intimidad del otro y a la propia interioridad, a ese lugar donde las palabras suelen ser barreras, pero el color y la forma invitan al encuentro con otras interioridades. (Corcuera; 2010, 15)

Por otro lado, en los Andes tuvieron lugar diversas tradiciones textiles, con sus propias características y a su vez mutuamente influyentes unas sobre otras, pudiendo reconocerse una continuidad en la estructura textil y en los sentidos que los íconos textiles portan. En este sentido Alejandro Fiadone señala la dinámica en que se desarrollaron estas imágenes tejidas en telar, dinámica a la que denomina "íconos viajeros". Afirma este autor:

Los símbolos son portadores de gran cantidad de información y no solo local; acompañando un dinámico intercambio humano y cultural, muchos fueron trasladados por toda América y adoptados, por necesidad o imposición, para expresar nuevos conceptos. Rastreando sus evoluciones se puede seguir el camino de las ideas. (Fiadone, 2010, 39)

Así, desde la lectura especializada se pudo acceder al conocimiento de los íconos textiles como portadores de mensajes latentes que nos hablan de su cosmovisión, de los sentidos que les daban a los distintos acontecimientos de sus vidas: la posición de los hombres y mujeres en el cosmos, el trabajo, la vida en comunidad, los sentimientos, sus dioses, sus creencias. Por su parte la historiadora y especialista en paleografía Branka Tanodi realizó un amplio estudio acerca de la escritura de los pueblos originarios. En su investigación esta investigadora afirma que:

Las teorías más nuevas respecto de la escritura de los incas están dirigidas a estudiar los tejidos como soporte o materia escriptoria, y los tocapus, como signos de la escritura. En distintas culturas, en diversas partes del mundo, y en diferentes épocas, se han usado los tejidos como medios de comunicación o registro de acontecimientos. (Tanodi; 2010, 117)

Pero los mensajes transmitidos, comunicados, organizados semánticamente y escritos como textos textiles en las telas tejidas en telar poseen una forma discursiva que permitió construir un modo de saber con su propia lógica enunciativa, la cual se manifiesta en la manera de organizar el discurso de estos pueblos, con intencionalidad de comunicación:

La elaboración de símbolos, la disposición geométrica junto con la elección de colores, significativos para su mundo social, político y religioso, develan cómo fueron organizando el discurso de su cosmovisión y del sentido que le daban a la vida y a lo que en ella acontece. (Juárez y Guaycochea; 2014 a, 254)

Se puede afirmar, además, que el trabajo artesanal textil, los sentidos expresados en los íconos tejidos en telar y la forma de vida que desarrollaron los pueblos de la franja Andina no fueron ajenos al hecho de la colonialidad del poder y el impacto que esta nueva matriz sociopolítico-cultural vino a imponer al continente. Los íconos textiles se expresaron como lenguajes de resistencia pues "... ante el avance colonialista, los textiles se conformaron en espacios artísticos de resistencia a través de un lenguaje ancestral." (Juárez; 2018, 1)

Estos tejidos y la forma de su hechura portaban una "resistencia simbólica, como expresión de la potencialidad de la política creativa en América Latina. Y, en esta línea de análisis, Nuestra América es testigo de un resurgimiento de discursos de resistencia y emancipatorios", (Juárez, 2019). Por su parte, Fiadone (2007) señala que "los conquistadores debieron reconocer esta propiedad de los signos y la capacidad de buena parte de la población para reconocerlos. Y a ello se debe la sistemática destrucción de todo aquello que lo contuviera." Otros autores señalan que este silenciamiento que pretendió imponer el extranjero fue resistido por estos pueblos pues sus imágenes persistieron hasta la actualidad. Denise Y. Arnold afirma que los textiles han podido subvertir todo el aparato del poder colonizante de los españoles durante siglos. Señala al respecto:

Desde las reformas toledanas de 1572 en adelante, en el contexto de la rebelión de Tupaq Amaru I, se prohibía la figuración textil por miedo de los mensajes religiosos e ideológicos codificados en esta iconografía, a la vez que la iglesia realizaba el holocausto de los kipus trenzados, en las postrimerías del Tercer Concilio de Lima (en 1584), por los mismos temores. (1997, 23)

Arnold, cita a Sophie Desrosiers quien asegura que en la ausencia de la figuración, eran las mismas estructuras textiles que llevaban los mensajes culturales:

La conservación de ciertos rasgos técnicos está vinculada probablemente a la existencia de un substrato simbólico que los españoles estaban muy lejos de imaginar... ninguno pensó que unos elementos técnicos podían tener un peso ideológico propio y desempeñar así un papel subversivo (Desrosiers; 1997, 333).

Los símbolos que surgen de estas acciones de resistencia, eminentemente colectivas, permiten crear nuevas formas de organización del pensamiento y de la acción. Según lo expresan Raúl Prada Alcoreza y De Sousa Santos (2012), es desde el sur "entendido no como concepto geográfico sino como una metáfora sobre el sufrimiento humano causado por el capitalismo y el colonialismo" (p. 161-162) y sobre las resistencias para superarlo, que nuestros pueblos indígenas siguen expresando estos mensajes en la persistencia de sus creaciones textiles. Desde esta línea de análisis "puede afirmarse que estos lenguajes tejidos en telar a través de sus sentidos forman parte del corpus intelectual del pensamiento crítico que intenta denunciar y plantear alternativas frente al pensamiento hegemónico colonialista", (Juárez, 2018). Es en la resistencia y en la persistencia de estos íconos textiles donde los artesanos y artesanas de los pueblos indígenas encontraron el modo de ocultar, preservar y transmitir un lenguaje pleno de saberes. La filósofa Paula Ripamonti afirma:

El telar trama, sujeta, crea, produce, ata, ajusta, libera, siempre en un lugar. Podríamos preguntarle a Tejada si acaso quiso decir "historia" y si acaso por eso, en cuanto "tejido de mil sangres", en el telar, el tiempo es "urdimbre de nosotros". Desde esta mirada encontramos en su obra la afirmación de un sujeto que se autodetermina en clave de un nosotros, configurado en tensa lucha con aquello que lo ha oprimido y negado. (Ripamonti; 2006, 5)

El estudio de los íconos textiles como otra forma de lenguaje emergentes desde otros saberes, es realizado en el contexto de la llamada epistemología del sur (Boaventura De Sousa Santos, 2009) y un paradigma otro, según lo expresa Walter Mignolo (2002). De Sousa Santos (2009) en su llamada Epistemología del Sur nos permiten ubicar nuestro análisis en el marco de esos conocimientos producidos por los pueblos indígenas andinos, quienes han organizado su saber a través de distintas expresiones textuales o textiles donde ha quedado registrado sus ideas, cosmovisiones, su corpus conceptual y espiritual que los identifica como pueblo. Este autor define la Epistemología del Sur como el:

...reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado. (et. al, 2009, 98)

En esta dirección Walter Mignolo (2002) propone una "epistemología otra" como una forma de lenguaje que nos habla en pro de la vida, del buen vivir, más cercana a "las vidas que gritan a través del sujeto, las miserias a las que fueron llevadas por años de colonialismo y, últimamente de civilización neoliberal", (2002, 1), que a la filosofía del vitalismo europeo. Este pensador define al "paradigma otro" o "paradigma fronterizo" como:

... la diversidad de formas críticas de pensamiento analítico y de proyectos futuros asentados sobre las historias y experiencias marcadas por la colonialidad más que por aquellas, dominantes hasta ahora, asentadas sobre las historias y experiencias de la modernidad. El "paradigma otro" es diverso, no tiene un autor de referencia, un origen común. Lo que... tiene en común es el conector, los que comparten los que han vivido y aprendido en el cuerpo el trauma, la inconsciente falta de respeto, la ignorancia -por quien puede hablar de derechos humanos y de convivialidad- de cómo se siente en el

cuerpo el ninguneo que los valores del progreso, de bienestar, de bien-ser, han impuesto a la mayoría de los habitantes del planeta que, en este momento, tiene que “reaprender a ser”. (Mignolo; 2002, 2)

Sobre este paradigma emergente de los pueblos indígenas, Mignolo (2002) considera a Felipe Guaman Poma de Ayala como un referente insoslayable, dado que deja documentos valiosos a cerca de las condiciones esclavizantes del trabajo textil en el período colonial. Señala este autor:

La gestación del “paradigma otro”, a fines del siglo XV y principios del XVI, tuvo su continuación en los autores indígenas del siglo XVI y mediados del XVII (Guaman Poma de Ayala, Pachacuti Yamki, Alvarado Tezozomoc...) en los anónimos gritos, quejas, conversaciones, murmullos y rumores de los esclavos negros en las costas del Atlántico y en las islas del Caribe, tanto hombres como mujeres. (p. 4)

Este pensamiento crítico tendrá su continuación en los desarrollos de autores de la modernidad que buscan delatar las intenciones hegemónicas y deshumanizantes del pensamiento considerado verdadero, único, el pensamiento neoliberal: José Carlos Mariátegui, en Perú, a principios del siglo XX; Aníbal Quijano y Enrique Dussel; Aime Césaire y Frantz Fanon. Esta epistemología del sur se encuentra en tensión con la epistemología academicista/cientificista/mercantilista que organizan el conocimiento en las Universidades Argentinas en el contexto de la Educación Superior. Se trata del conocimiento occidental que ha impuesto un programa en todo el mundo basado en la imposibilidad de pensar otro mundo distinto al capitalista. Boaventura de Sousa habla de “epistemicidio” para señalar cómo ese programa occidental ha subyugado el conocimiento y los saberes de otras culturas y pueblos. Afirma este pensador:

La posición de fuerza desde los tiempos coloniales del capitalismo moderno, sobre todo después del siglo XIX, parte de la idea de que donde está la frontera y el conocimiento científicos es donde está el desarrollo más grande, y por tanto el más grande poder imperial en el mundo.(2019, s/n)

De Sousa Santos apela a lo que él llama “la justicia entre saberes” a través de la cual realiza una crítica a la jerarquía que el pensamiento occidental ha establecido contra los otros pueblos del mundo y describe el momento actual como “ciclo global reaccionario” el cual se halla “comandado por el neoliberalismo global y está creando sobre todo un sentimiento de miedo en todos los que resisten.” (2019). En este sentido, Garzón López (2013) señala que la concepción “occidental” o el “eurocentrismo” posee un sustrato epistemológico que pretendió universalizar y naturalizar la concepción del mundo a partir del marco cognitivo, valorativo y normativo de una particular tradición cultural. De esta manera, sostiene este pensador que:

... la expansión del paradigma epistemológico occidental ha supuesto la colonialidad del saber y del ser, haciendo creer que sólo existe una forma posible de conocer el mundo a partir de una racionalidad, una lengua y una cultura determinada, lo que ha terminado por normalizar la idea de que pensar desde otras categorías cognitivas, lenguas o saberes diferentes es imposible si la traducción cultural no se acomoda a las pautas dominantes del saber occidental. (2013, s/n)

Desde esta línea de análisis esta perspectiva se inserta dentro de la línea de justificación que concibe a los pueblos indígenas como portadores de un paradigma epistemológico silenciado y negado por la “gramática” cultural dominante. Sin embargo, dicha epistemología no pretende ser mejor ni reemplazar o superar a las propias del “mundo moderno”, sino simplemente busca posicionarse como un “paradigma otro” (Mignolo, 2002). Pero la epistemología silenciada de los pueblos textiles andinos se encuentra en tensión frente a la epistemología cientificista que busca responder a las necesidades del mercado. Hugo Biagini (2012) entiende que la mercantilización de la educación incide en la desigualdad, mientras que Horacio Cerutti-Guldberg (2015) advierte que este hecho conduciría a una suerte de “neocolonialismo académico lo que termina siendo un capitalismo académico.” En esta línea de pensamiento sobre conocimiento legitimado y conocimiento científico mercantilizado Judith Naidorf indica que:

La jerarquización de la ciencia en los últimos años revitalizó el debate porque lo que predomina hoy es una influencia y una determinación en las agendas de investigación por las necesidades del mercado. Hoy predomina cada vez más una visión acerca de cuáles son los temas redituables, los temas que habría que investigar desde el punto de vista de lo que el mercado demanda y, por lo tanto, los otros temas van quedando relegados. (2017).

Los lenguajes textiles entendidos como saber que develan una manera de ser y habitar el mundo desde la perspectiva epistemológica del sur, desafían los criterios hegemónicos de verdad y objetividad incluido en el conocimiento científico generado y reproducido en las instituciones universitarias, por lo tanto emergen tensiones sustentadas en dos formas de conocer. Por otro lado, desde las investigaciones realizadas en el contexto del proyecto de investigación citado con anterioridad, realizamos una exploración de la estructura representacional de los iconos tejidos de una de las tradiciones textiles Andina, la Mapuche, seleccionando un grupo de imágenes con el objetivo de reconocer en ellas sus sentidos profundos: *lukutuel*, *lalén kuzé o llalin*, *perimontunfilu*, *willodmawe* y *rayen* (Juárez, Guaycochea; 2014 b, 13). En este análisis se describió cómo el plano de la enunciación iconográfica conforma el campo semántico de la ambivalencia. De modo que un mismo significante, según su combinatoria, adopta sentidos diferentes y de idéntica manera se configura su visión axiológica, un ejemplo de ello lo provee cada uno de los iconos mapuches.

Es central señalar, además, que en el contexto año 2019 declarado como "Año Internacional de las Lenguas Indígenas" (UNESCO, 25/01/2019), las universidades deben ser permeables a la revalorización y protagonismo de todas las lenguas de los pueblos originarios que han sido silenciadas. En tal sentido el Manifiesto de la Universidad Nacional de Córdoba expresa: "la universidad pública argentina debe cuidar y promover los derechos lingüísticos como un derecho humano irrenunciable, cimiento del derecho a la identidad, a la cultura y a la soberanía de los pueblos latinoamericanos." (Manifiesto UNC, 2019). Desde estas afirmaciones se

sostiene que los saberes provenientes de prácticas ancestrales, como los textiles y los que devienen de la tradición oral, tienen derecho a compartir un lugar en el cosmos de conocimientos que se produce y enseña en las Universidades. Saberes que, si bien no tienen entidad científica, conducen a la transformación social y ratifican los derechos que los pueblos poseen, el de hablar sus propias lenguas y vivir de acuerdo con sus propias cosmovisiones y epistemologías. Porque “puede afirmarse que estos lenguajes tejidos en telar a través de sus sentidos forman parte del corpus intelectual del pensamiento crítico que intenta denunciar y plantear alternativas frente al pensamiento hegemónico colonialista”, (Juárez, 2018). Sin embargo, para que los lenguajes textiles andinos y su cosmovisión puedan ser integrados a los contenidos de enseñanza en carreras de grado humanísticas de Educación Superior se requiere de la selección y distribución de estos componentes didáctico-curriculares. Rastreando el origen del significado del concepto currículo, se encuentra que este proviene de latín “currere”: documento o guía y se lo asocia a programa o curso. No obstante, es un término que genera mucha controversia por su carácter polisémico que admite numerosas y diferenciadas definiciones determinadas generalmente por las perspectivas sociales, políticas, históricas, antropológicas, epistemológicas y educativas. El currículo, visto aquí como un espacio de reconstrucción de la trama sociocultural delineada por factores culturales constituye un dispositivo desde el cual es posible organizar saberes reflejados en contenidos que explican el significado de la vida del hombre en términos de su relación con la sociedad. De modo que, el conocimiento depende de criterios basados en consensos sociales definidos por los supuestos culturales e interpretados en el contexto particular de la cultura respectiva. Para Caicedo Nagles y Calderón López (2016) la comprensión del constructo teórico del currículo requiere de códigos de elaboración o principios según los cuales se forman la selección y los métodos de transmisión; pero estas acciones no están prefijadas o programadas en todos sus extremos, sino que hay que construirlas.

Metodología



16

"La conservación de ciertos rasgos técnicos está vinculada probablemente a la existencia de un substrato simbólico que los españoles estaban muy lejos de imaginar..."

-Desrosiers Arnold-

Desde un marco metodológico cualitativo será abordada la investigación propuesta, a través de la recopilación documental y la entrevista semiestructurada. Como ya se ha expresado inicialmente se plantean dos vías de indagación para responder a la posible viabilidad de la conformación de contenidos pedagógicos y académicos de los saberes provenientes del universo iconográfico telero. Para dar cuenta de las tensiones entre los saberes fronterizos de los lenguajes iconográficos y el conocimiento científico academicista, se apela a la comprensión de los hechos sociales desde una lógica cualitativa. Carlos Borsotti (2008) señala que lo que se busca, en el contexto de dicha lógica, es "el ¿por qué? y para qué? ciertos agrupamientos, en determinadas condiciones, orientan sus acciones (y omisiones) en una determinada dirección." (2008; 26). Este autor expresa que dichos agrupamientos se forman en circunstancias a las que se les puede imputar una orientación de acción "portadora de representaciones sociales" (et. al 26). Por su parte, Ruth Sautu (2008) conceptualiza la investigación en

51

¹⁶ Imagen de Tejendera antigua extraída de los códices mendocinos. Tradición textil mesoamericana.

Ciencias Sociales como una forma de conocimiento caracterizada por la construcción de evidencia empírica la cual es elaborada a partir de teorías, a las que se les aplican reglas de procedimiento explícitas. En cuanto al método a emplear el mismo dependerá del enfoque teórico escogido, así como los contenidos sustantivos. Asimismo, la investigación científica posee un carácter temporal-histórico en cuanto a que “los temas que trata y cómo los trata están profundamente afectados por las circunstancias históricas, mundiales y locales; por los intereses económicos y sociales y las ideas predominantes en las instituciones patrocinantes, ... de investigación y entre sus miembros.” (Sautu, 2008)

La teoría se convierte entonces en “el hilo conductor, el andamiaje sobre el que se construye una investigación, desde los supuestos sobre los que se apoya, los conceptos o proposiciones que la encuadran hasta las conclusiones a las que dan lugar” (et. al; 2008, 186). Por medio de la recopilación documental se pretende obtener información a partir de documentos escritos de soporte papel y digital. Además, el punto de vista descriptivo- exploratorio admite un diseño flexible e interactivo, en el que conceptos y categorías emergen en forma inductiva a lo largo del proceso. En este sentido, inferencia, contextualización, generación de categorías, criterios de relevancia y procesos de validación son procedimientos del análisis de contenido válidos para cuestionar y enriquecer la relación entre dos tipos de sapiencia: saber ancestral y conocimiento científico academicista. La categorización en esta propuesta adopta el criterio de relevancia y garantiza una mayor profundidad en cuanto a la codificación e interpretación de datos interrelacionados, o sea, la sistematización simbólica de fenómenos distintos de aquellos que son directamente observables. Si bien se trabaja sobre prácticas de lenguaje e imágenes icónicas documentales, se busca también comprender a los actores y reconstruir las significaciones latentes que hay detrás de las palabras e imágenes - íconos textiles, por lo tanto lo categorial

temático emerge como un campo simbólico que semantiza una realidad textual lingüística y no lingüística.

Seguidamente, y en alusión a la acción de examinar acerca de cómo pueden convertirse en contenidos pedagógicos y académicos los saberes provenientes del universo iconográfico desde la potencialidad simbólica de las tradiciones textiles de la franja Andina, se acudirá al recurso metodológico de la entrevista semiestructurada, como se anunció anteriormente, la cual se realizará a docentes – investigadores, es decir, actores claves que abordan el objeto de estudio. Dichos actores son integrantes de las carreras del Profesorado en Arte, Profesorado de Antropología y Profesorado de Letras de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (FHyA-UNR) y docentes del Profesorado Universitario en Letras de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (FCH-UNSL); reunidos respectivamente en: Centro de Estudios Teórico-Críticos sobre Arte y Cultura en Latinoamérica (FHyA-UNR); Centro de Estudios en Antropología Visual; Centro de Investigaciones y Estudios en Teoría Poscolonial (CIETP) (FHyA-UNR); Centro de Estudios Visuales Latinoamericanos (CEVILAT) (FHyA-UNR) y Centro de Estudios en Antropología Lingüística (FHyA-UNR); Proyecto de Investigación PROIPRO 04-3318: Literatura e Identidades: Intersecciones, Construcciones y Representaciones y el Instituto de Lenguas (ILEM) (FCH-UNSL).

La búsqueda de conocimiento a través de la investigación cualitativa nos exhorta a una comprensión holística de la realidad en su contexto, por ello la entrevista semiestructurada propicia la obtención de información provista por los referentes idóneos elegidos para su posterior sistematización y análisis. Se elaborará, entonces, un guion que contemple las categorías potencialmente definidas en la etapa anterior (durante el análisis documental) y contenidas en las respectivas preguntas abiertas de la entrevista. Tampoco se descarta que en el transcurso de la investigación se presenten categorías emergentes relevantes que ayuden a la estandarización

de un protocolo flexible. Este registro formal de las secuencias de textos obtenidas por los entrevistados fortalece la corroboración del proceso y, por ende, la autenticidad y transferibilidad de los datos aportados.

Referencia Bibliográfica

- Accornero, M. (2007). El rol del diseño y los sistemas simbólicos en América Prehispánica. Córdoba. Brujas. Recuperado en: <http://books.google.com.ar/books?id=02iJ->. Última entrada: 12/12/2012.
- Arnold, D. Y., y Otros. (2007). Hilos sueltos: Los Andes desde el textil. Bolivia. PLURAL e ILCA EDITORES. Recuperado en: <https://books.google.com.ar/books>. Fecha: 12/02/2019.
- Biagini, H. E. (2012). La contracultura juvenil. De la emancipación de los indignados. Buenos Aires. Capital Intelectual.
- Borsotti, C. (2008). Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales. Buenos Aires. Ed. NIÑO Y DÁVILA.
- Caicedo Nagles, J. y Calderón López, J. (2016) Currículo: en búsqueda de precisiones conceptuales. Recuperado en: [file:///C:/Users/Equipo/Downloads/Dialnet-Curriculo-5740421%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Equipo/Downloads/Dialnet-Curriculo-5740421%20(1).pdf). Fecha de consulta: 18/12/2019.
- Cereceda, V. (2010). Semiología de los textiles andinos: las talegas de Isluga. En: Revista de Antropología Chilena. Volumen 42, N° 1, 2010. Páginas 181-198. Chungará /Arica. Scielo digital. Recuperado en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-73562010000100029. Fecha de consulta: 12/12/2017.
- Cerutti-Guldberg, H. (2015). La filosofía en la Universidad y más allá (¿o más acá?) de ella. En: Universidad en Democracia. Políticas y problemáticas argentinas y latinoamericanas. Buenos Aires. MIÑO y DÁVILA EDITORES.

- Corcuera, R. (2010). Herencia Textil Andina. Buenos Aires. FUNDACIÓN CEPPA.
- Declaración de la Habana sobre idiomas indígenas (2019). Recuperado en: <http://declaracion-de-la-habana-sobre-idiomas-indigenas/>. Fecha de consulta: 30/01/2019.
- De Sousa Santos, B. (2009). Una epistemología del sur. México. CLACSO y Siglo XXI.
- De Sousa Santos, B. (2019). La tragedia de nuestro tiempo es que la dominación está unida y la resistencia está fragmentada. En: Revista digital El Salto. Recuperado en: <https://www.elsaltodiario.com/pensamiento/entrevista-boaventura-sousa-tragedia-nuestro-tiempo-dominacion-unida-resistencia-fragmentada>. Fecha de consulta: 28-05-2019
- Estermann, J. (2004). Filosofía Andina elementos para la reivindicación del pensamiento colonizado. En: Filosofía Andina . Cuadernos de Investigación en Cultura y Tecnología Andina N° 12. Chile. Edición IECTA-IQUIQUE.
- Etcheverry, M. S. (2004). Alejandro Puente. Una particular sintaxis del color. En: Tesis de Licenciatura del Instituto Universitario Nacional del Arte. Departamento de Artes Visuales. Recuperado en: <https://home.udes.edu.ar/files/humanidades/DT36-M.pdf>. Fecha de consulta: 23/12/2017.
- Fiadone, A. (2007). Simbología Mapuche en territorio Tehuelche. Buenos Aires. MAIZAL. ISBN 978-987-9479-33-9.
- (2010) El diseño indígena argentina. Una aproximación estética a la iconografía precolombina. Buenos Aires. La Marca.
- Garzón López, P. (2013). Pueblos indígenas y Decolonialidad. Sobre la colonización epistemológica occidental. En Revista Académica: Andamios. Vol. 10, Número 22, mayo-agosto, 2013, pp. 305-331
- Hoces de la Guardia Ch., S., Brugnoli B., P, otros (2011). Registro cromático en textiles de la cultura arica en el período intermedio tardío: caso

- inkuñas. En: BOLETÍN DEL MUSEO CHILENO DE ARTE PRECOLOMBINO. Vol. 16, N° 1, 2011, pp. 67-92, Santiago de Chile. Chile. Recuperado en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-68942011000100005&script=sci_arttext. Último ingreso: 23/07/2012.
- Juárez, A M. G., Luengo, D. y Guaycochea, B. (2012). Aspectos Socioculturales en la enunciación Pictórica de las Pueblos Originarios: El caso de los Mapuches. En: Libro de Resúmenes del Segundo Congreso Internacional de Comunicación Pública de la Ciencia: COPUCI 2012. San Luis. Ed. Universidad Nacional de San Luis. CD. ISBN 978-950-609-074-6 -1. Comunicación. CDD 302.2.
 - Juárez, A M. G., Luengo, D. y Guaycochea, B. (2014 a). Lo enunciado en el diseño textil mapuche. Su continuidad en la textilería de los artesanos tejedores de la provincia de San Luis. En: -E-Book de las Jornadas Visualidades 2.0 (E) EVOLUCIÓN DE LOS LENGUAJES EXPRESIVOS. Rosario. UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario. Recuperado en: <https://issuu.com/visualidadesinfinitas/docs/visualidades2.0> Fecha de Consulta: 25/07/2015.
 - Juárez, A M. G., Guaycochea, B., otros (2014 b). La condición de la mujer en el espacio artístico de un lenguaje ancestral. En: El libro del II CONGRESO DE ESTUDIOS POSCOLONIALES. III JORNADAS DE FEMINISMO POSCOLONIAL: "Genealogías críticas de la Colonialidad . Buenos Aires. Editorial UNSAM/IDAES. ISBN 978-987-1435-89-0. Link: <http://www.idaes.edu.ar/sitio/noticias/idaes>. Fecha de consulta: 02/15/2015.
 - Juárez, A M. G., Guaycochea, B., otros (2015). Aspectos Sociolingüísticos de la iconografía textil Mapuche, Huarpe y Ranquel. En: E-Book de las Jornadas Visualidades Infinitas III: NARRATIVAS Y LENGUAJES. Rosario. UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario. Recuperado en: https://issuu.com/visualidades2.0/docs/_compaginacion_final Fecha de consulta: 10/12/2015.

- Juárez, A M. G. (2018). Saberes textiles desde el sur: lenguajes y sentidos de resistencia de los pueblos indígenas de Nuestra América. Memorias de una Investigación. En: Acta de Resúmenes de la: Libro de la VIII Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales. Primer Foro Mundial del Pensamiento Crítico. Buenos Aires. CLACSO. Recuperado en: https://www.clacso.org.ar/conferencia2018/presentacion_ponencia.php?ponencia=201831372023-5918-pi Fecha de consulta: 08/09/2019.
- Juárez, A M. G. (2019). El uso de la técnica de Análisis de Contenido en una Práctica de Investigación llevada a cabo dese el Profesorado de Lenguas de la UNSL. En: Revista Académica Digital ARGONAUTA, Vol. 9 N° 12 - mayo 2019- Pág. 158-182. Recuperado en: <http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/article> Fecha de Ingreso: 23-05-2019.
- Juárez, A M. G. (2019). Los lenguajes textiles de Nuestra América como otros saberes posibles en la educación universitaria. En: Libro de Resúmenes del Primer Encuentro Internacional: Derechos lingüísticos como Derechos Humanos (pág. 45-46). Recuperado en: <https://ffyh.unc.edu.ar/derechoslinguisticos/wp-content/uploads/sites/31/2019/03/Libro-de-res%C3%BAmenes.pdf> Fecha de consulta: 15/11/2019
- Kusch, R. (1976). Geocultura del Hombre Americano. Buenos Aires. Estudios Latinoamericanos.
- Kerbrat Orecchioni, C. (1986). La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje. Buenos Aires. Hachette.
- Lyons, J. (1997) Semántica Lingüística: Una Introducción. Barcelona. Paidós.
- Marquis, Carlos (2018). La agenda universitaria IV. Viejos y nuevos desafíos en la educación superior argentina. Buenos Aires. Universidad de Palermo: Colección de Educación Superior.

- Manifiesto UNC (2019). Manifiesto ante la realización del VIII Congreso Internacional de la Lengua Española en Córdoba, Argentina. Fundamentación del I Encuentro Internacional: Derechos Lingüísticos como Derechos Humanos en Latinoamérica. Recuperado en: <https://ffyh.unc.edu.ar/derechoslinguisticos/wp-content/uploads/sites/31/2018/12/Manifiesto.pdf> Fecha de consulta: 10/08/2019
- Martínez Sarasola, C y Llamazares, A. M. (2002). Herencia Andina. En: Diseños indígenas en el arte textil de Santiago del Estero. Buenos Aires. FIAAR.
- Mignolo, W. D. (2002). Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal.
- Naidorf, J. (2017). La comercialización de la academia. En: Entrevista con Judith Naidorf, autora de los cambios en la cultura académica de la universidad pública. Página 12. Recuperado en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad> Última entrada el: 05/09/2017.
- Prada Alcoreza, R. y De Sousa, S. (2012). Horizontes del Estado Plurinacional. En: Más allá del desarrollo. Grupo Permanente de Trabajo sobre Alternativas al Desarrollo. Editorial Rosa Luxembur, ABYA YALA. Recuperado en: http://rosalux.org.mx/docs/Mas_alla_del_desarrollo.pdf Última entrada: 16/05/2014.
- Ripamonti, P. (2006). Armando Tejada Gómez y la emergencia del nosotros. Consultado en: http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/504/Ripamonti_ArmandoTejada.pdf Última entrada: 10/10/2014.
- Sánchez Parga, J. (1995). Textos textiles em la Tradición Cultural Andina. Quito, Ecuador. IADAP. Recuperado en: https://issuu.com/ipanc/docs/textos_textiles_en_la_tradici__n_cu Último ingreso: 24/09/2019.

- Sautu, R. (2008). Acerca de qué es y no es la Investigación Científica en Ciencias Sociales. En: Manual de Metodología. Construcción del Marco Teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires. Ed. CLACSO.
- Siracusano, G. (2005). Colores en los Andes. Hacer, saber y poder. En: Nuevo Mundo Mundos Nuevos. Recuperado en: <https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/colores-siracusano.pdf> Última entrada: 25/09/2019.
- Tanodi, B. (2010) escritura de los pueblos originarios e hispanoamericanos. Córdoba. Brujas.
- Tejada Gómez, A. (1994). Los telares del sol. Telar de las palabras. Mendoza. Paidós.
- UNESCO (2019). Presentación del Año Internacional de las Lenguas Indígenas. Recuperado en: <https://es.unesco.org/news/presentacion-del-ano-internacional-lenguas-indigenas-2019> Fecha de consulta: 12/09/2019.

Recibido: 28/03/2020

Aceptado: 19/04/2020

Cómo citar este artículo:

Juárez, A. (2020), Inclusión de saberes culturales fronterizos en la Educación Superior. Iconografías textiles de la franja Andina de América. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 2, San Luis, 35-59.



Abordaje verificativo de trayectorias de vida en tanto condiciones favorecedoras y/o inhibitorias de la construcción de demanda por más y mejor educación permanente a lo largo de toda la vida

Verifying approach on life paths taking into account favourable or hindering conditions in the construction of a demand for more and better lifelong continuous education

Dra. Sirvent, María Teresa

m_sirvent@yahoo.com

Universidad de Buenos Aires – CONICET –

Investigadora Principal del CONICET. Profesora Consulta Titular, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras – UBA. Doctora (Ph.D.) y Master of Philosophy (MPh.) de Columbia University, New York, USA. Autora de libros y artículos sobre investigación social y educativa en Argentina, Brasil, Uruguay y Francia. Premio Bernardo Houssay de la SECyT a la Investigación Científica y Tecnológica 2006. Designada Huésped Académica de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy 2019.

60

Dra. Stein, Alejandra

alejandrastein@yahoo.com.ar

Universidad de Buenos Aires – CONICET –

Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina. Es Licenciada en Cs. de la Educación (UBA) y Doctora en Cs. del Lenguaje (UNC). Participa en proyectos de investigación

focalizados en la educación de adultos a lo largo de la vida, así como en estudios centrados en el desarrollo del lenguaje y de la cognición en contextos familiares y escolares en niños (financiados por organismos nacionales UBA, CONICET, SECyT e internacionales AECID-España, CONICYT-Chile, CNRS-Francia, ACLEW). Es docente de grado y posgrado en UBA y USAL.

Resumen:

Este trabajo tiene como objeto presentar una investigación focalizada en el estudio de la red de condiciones que dan cuenta de la búsqueda de una segunda chance educativa a lo largo de la vida de los individuos a partir de un abordaje verificativo de la demanda por educación de jóvenes y adultos. El estudio que se presenta forma parte del proyecto UBACYT "Poder, participación social, cultura popular y educación permanente: procesos que condicionan la construcción de la demanda por educación de jóvenes y adultos en experiencias de diferente grado de formalización. Estudio de casos", que integra el Programa "Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela" (IICE, FFyL, UBA; Coordinación Dra. M. T. Sirvent. Co-coordinación: Dra. S. Llosa)¹⁷.

61

Palabras clave: biografía educativa; demanda educativa; educación permanente; abordaje verificativo y participativo

Abstract

This work aims at studying the network of conditions that account for the search of a second chance education throughout adolescence and adulthood

¹⁷ Una versión anterior de este trabajo fue presentada como ponencia en las Jornadas de Educación y Trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida - Programa de Economía y Educación, IICE, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. 25-26 de octubre de 2016.

from a verifying approach to such demand for education. This study is part of the research Project : UBACYT "Power, social participation, popular culture and continuous education: processes that condition the demand for education of adolescents and adults in different formal experiences. Case Study". This project is part of the programme "Sociocultural Development and Continuous Education: Adolescents and Adults' Education Beyond School" (IICE, FFyL, UBA; Coordinator Dra. M. T. Sirvent. Co-coordinator: Dra. S. Llosa).

Key words: educational biography; educational demand; continuous education, verifying and participative approach

1. Introducción

El título del proyecto UBACyT expresa la focalización del objeto de estudio y su enmarcamiento conceptual: Estructura de Poder, Participación Social, Cultura Popular y Educación Permanente: **los procesos que condicionan la construcción de la demanda por educación permanente en jóvenes y adultos de sectores populares**. Estudio de caso en Mataderos y Lugano (Ciudad de Buenos Aires)¹⁸ (Directora: Dra. Sirvent; Co-directora: Dra. Llosa).

Asumimos que la investigación científica de lo social supone un proceso de construcción a través del cual un "objeto real" deviene "objeto científico". Son las operaciones del pensar reflexivo que la ciencia pone en juego cuando se investiga, las que posibilitan la construcción del conocimiento científico del objeto. Es en este sentido que el investigador "construye el objeto científico" desde una perspectiva epistemológica y teórica; le "da forma", lo va "esculpiendo", a la manera de una escultura artística (Sirvent y Rigal, 2010).

¹⁸ El Proyecto forma parte del Programa "Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la Educación de Jóvenes y Adultos más allá de la escuela" iniciado en 1985 y prioriza los principios y objetivos de una educación popular de jóvenes y adultos de los sectores populares. Comprende acciones de investigación, transferencia, extensión y docencia.

En nuestro caso, la complejidad teórica y metodológica del objeto en estudio ha conducido al despliegue en torno a cinco ejes o columnas vertebrales que abordan los diferentes aspectos y procesos que componen el objeto-problema, a saber, el estudio de: la demanda potencial; el desfase entre demanda potencial y efectiva; la conversión de la demanda potencial en efectiva; la conversión de la demanda potencial en demanda social; las características del proceso de enseñanza y aprendizaje. Cada uno de estos ejes y líneas de trabajo es parte de la creación de la trama conceptual elaborada en esta investigación y aporta una perspectiva complementaria en el proceso de construcción del objeto científico, así como de validación de los resultados. En esta ponencia se presenta específicamente el subproyecto que aborda el eje referido a la conversión de la demanda potencial en demanda efectiva (Sirvent, Llosa y Lomagno, 2014).

La trama conceptual elaborada en la investigación propone, por un lado, una triple conceptualización de la **demanda educativa: potencial, efectiva y social**. La **demanda potencial** refiere al conjunto de población de 15 años y más con necesidades objetivas diversas en materia de educación de adultos, que pueden o no concretarse a través de la inserción en alguna de las actividades educativas existentes. La **demanda efectiva** refiere a aquellas aspiraciones educativas que se traducen de manera concreta en alguna de las instancias destinadas a jóvenes y adultos en un momento determinado. La **demanda social** refiere a una expresión organizada y colectiva de necesidades y reivindicaciones, que los miembros de un grupo social buscan implementar a través de decisiones institucionales y/o públicas. Uno de los aspectos metodológicos remarcables de estos tres conceptos es que con el estudio de la **demanda social** se introduce una unidad de análisis colectiva (Sirvent, 1999; Sirvent y Llosa, 2012; Sirvent, Toubes, Santos, Llosa y Lomagno, 2011). Por otro lado, la trama conceptual mencionada propone concebir la demanda como un proceso de construcción individual y

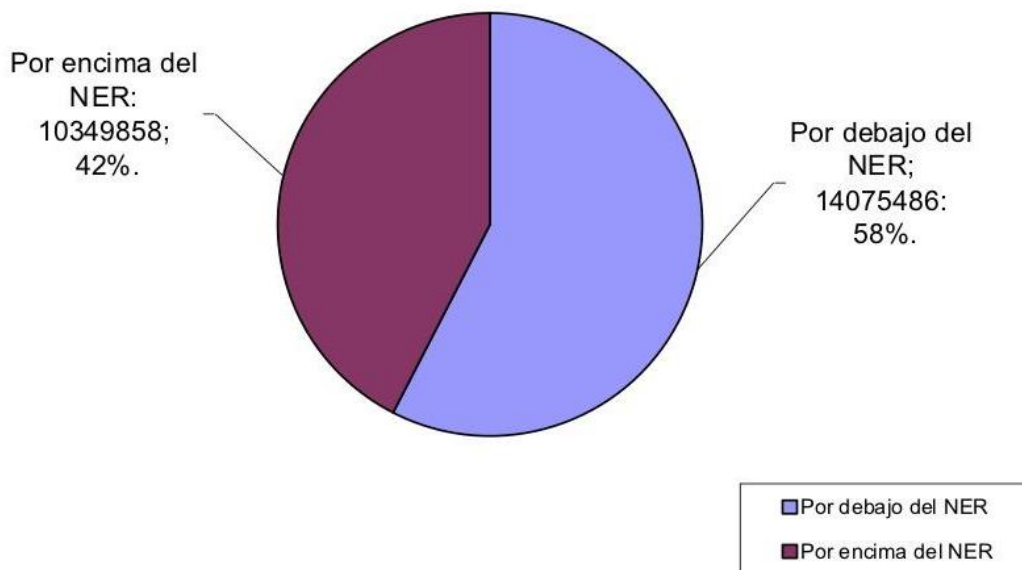
social, referido a la conversión de la demanda potencial en demanda efectiva y demanda social.

El estudio del proceso de construcción de las demandas educativas se enmarca en los conceptos vertebrales de: educación permanente y grados de formalización, educación popular, múltiples pobreza y mecanismos de poder, participación social real y simbólica y cultura popular, que se nutren de una trayectoria de antecedentes (entre otros, Sirvent, 1986; 1999). Se enfatiza una perspectiva psicosocial (Sirvent y Llosa, 2012).

El punto de partida de la investigación se apoya en el estudio censal sobre la situación de pobreza educativa de la población de 15 años y más que asistió pero no asiste a la escuela, analizada a través de la construcción del concepto de **nivel educativo de riesgo** y de la validación continua del **principio de avance acumulativo en educación**. En relación con el primer concepto, a través de investigaciones precedentes dirigidas por Sirvent, se ha verificado que, en Argentina, una gran proporción de las personas de 15 años y más, que asistieron pero no asisten más a la escuela, alcanzaron como máximo nivel educativo el secundario incompleto, la primaria completa o incompleta. Para referirse a esta población, se ha construido el concepto de nivel educativo de riesgo o situación educativa de riesgo (Sirvent, 1997; Sirvent y Llosa, 1998; 2001), teniendo en cuenta que, en una trama con otras carencias y factores de riesgo, se encuentra afectado su derecho a la educación a lo largo de toda la vida (Topasso, Castañeda y Ferri, 2015). El Gráfico 1 que se presenta a continuación permite observar el comportamiento de la variable NER para el total de la Argentina:

Gráfico 1: Población de 15 años y más que asistió pero no asiste a la escuela según Nivel Educativo de Riesgo. Total País.

Fuente: INDEC Censo 2010 - Procesamiento Propio



El análisis de los datos censales evidencia, además, un importante desfasaje respecto al bajo porcentaje que representa a la demanda efectiva. La demanda efectiva sigue representando entre un 4 y 5% de la demanda potencial (Topasso, Castañeda y Ferri, 2015).

Por su parte, según el concepto de **"principio de avance acumulativo cuantitativo y cualitativo en educación"**, quien más "educación formal" tiene, quien más y mejor educación o aprendizaje permanente demanda y se apropia a lo largo de toda su vida (Sirvent, 1992). En el marco del proyecto de investigación UBACyT mencionado, se busca desentrañar, a través de las diferentes líneas de trabajo, la caja negra de los procesos históricos, sociales e individuales que dan cuenta de la reproducción o ruptura de dicho principio de avance o ventaja acumulativa.

2. Metodología

Nuestro posicionamiento epistemológico y teórico, acorde con la naturaleza compleja de hacer ciencia de lo social, y la complejidad del objeto – problema en su construcción teórico empírica, nos ha conducido al diseño de un abordaje metodológico combinado: el modo verificativo (métodos de medición), el modo de generación de conceptos (métodos cualitativos e interpretativos) y el modo de praxis participativa. El proceso metodológico se basa en una perspectiva epistemológica que busca la convergencia (triangulación) de lógicas y modos de investigación (Sirvent y Llosa, 2012).¹⁹

En nuestro proyecto, la combinación metodológica implica trabajar en momentos diferenciados según los modos verificativo y de generación conceptual, en los cuales a su vez se introducen instancias participativas, así como procedimientos no convencionales de validación con la población implicada, como aspectos del modo participativo²⁰.

En esta ponencia se presentan específicamente los procedimientos metodológicos y los resultados del abordaje verificativo de las biografías educativas. Este abordaje implica una resolución a través de una lógica de variables y la primacía de un proceso teórico deductivo que deriva y se traduce en el instrumento de una encuesta por muestreo y la realización de análisis estadísticos uni, bi y multivariados con el objetivo de verificar hipótesis sobre relaciones causales conducentes a explicaciones de causa y efecto referidas a la incidencia de una serie de variables independientes en la

¹⁹ Entendemos los diferentes modos de hacer ciencia de lo social como distintas maneras de pensar o concebir el hacer investigación social, en relación con la tradición epistemológica de los paradigmas en ciencias sociales que le sirven de «soporte» (Sirvent y Rigal, 2010).

²⁰ Instancias participativas, ya sean sesiones de retroalimentación y/o espacios de toma de decisiones colectivas con la población objeto de estudio a lo largo de proceso. Es importante además enfatizar el status epistemológico que ocupan las acciones de transferencia, extensión y formación en nuestro proceso de investigación, como nutriente de situaciones, supuestos e hipótesis problemáticas (contexto de descubrimiento) y como espacio de validación.

variable dependiente: “*demanda por una segunda chance educativa en EDJA*” (Sirvent y Llosa, 2012; Sirvent, Toubes y Santos, 2009).

La función de la teoría previa es proveer el andamiaje conceptual que posibilite deducir las variables y sus relaciones medibles según hipótesis para verificar y la función de la empiria es ofrecer, fundamentalmente, el terreno necesario para la aplicación de instrumentos de medición y de experimentación científica. Este andamiaje conceptual comienza con enunciados de alto nivel de abstracción a partir de los cuales se desarrolla un proceso de abstracción decreciente conducente a la determinación de variables medibles y de hipótesis de relación también medibles.

En nuestra investigación este enmarcamiento basado en un proceso de raciocinio deductivo, tuvo en cuenta las perspectivas de Merton (1968) en sus conceptos sobre las teorías sociológicas de alcance medio (*sociological theories of the middle range*). Señala el autor: “La teoría de alcance medio es principalmente usada en sociología para guiar la investigación empírica. Es una mediadora de las teorías generales de los sistemas sociales los cuales son demasiados lejanos de particulares clases de conductas sociales, organizaciones sociales y cambios sociales para dar cuenta de los hechos que se observan y de aquellas detalladas y ordenadas descripciones de sucesos particulares que no son para nada generalizables. Las teorías de alcance medio se componen de abstracciones, por supuesto, pero ellas son lo suficientemente cercanas para ser incorporadas en proposiciones que permitan pruebas empíricas”.

A continuación, presentamos una breve síntesis del proceso deductivo de abstracción decreciente.

1. Se comienza a trabajar teórica y empíricamente (inserción en terreno) con una revisión del concepto de **EDUCACIÓN PERMANENTE** - derivado de teorías generales previas- desde nuestra perspectiva de la

- educación emancipadora a la luz de la teoría Social Crítica y la Teoría de la Dependencia.
2. Revisión crítica del concepto de EDUCACIÓN NO FORMAL, en tanto componente de la EDUCACIÓN PERMANENTE y hacia la superación de la clasificación tripartita: educación formal, no formal e informal. Construcción del concepto de TIPOS Y GRADOS DE FORMALIZACIÓN.
 3. Construcción de tres dimensiones para el análisis de los tipos y grados de formalización: la dimensión socio-política, institucional y la referida a los espacios de enseñanza y aprendizaje.²¹
 4. A partir de este posicionamiento teórico y sobre la base de teorías previas fuimos derivando los conceptos de Necesidades y Demandas (Sirvent, 1999) para el estudio de las condiciones que podían dar cuenta de la búsqueda de una segunda chance educativa en la población objeto de nuestra investigación.
 5. Asimismo derivamos la clasificación de las Necesidades en Subjetivas y Objetivas y la de necesidades "Obvias" y "no Obvias".
 6. La teorización sobre las necesidades nos permitió conceptualizar e investigar las DEMANDAS por EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS en términos de: Demanda Potencial, Demanda Efectiva y Demanda Social.
 7. Se concibe al proceso de construcción de una demanda educativa por una segunda chance educativa en términos de la conversión de la demanda potencial en demanda efectiva y /o social.
 8. Teorizaciones previas sobre el concepto de demanda educativa, en conjunción con nuestras investigaciones empíricas derivadas de las mismas, han sido la base para asumir que las demandas por educación

²¹ Se trata de tres dimensiones aplicables tanto al análisis como a la intervención en las actividades educativas. Para ampliar acerca de la relación con los grados o tipos de formalización, ver en: Sirvent, 2008; Sirvent, Toubes, Santos, Llosa y Lomagno, 2011.

- de los jóvenes y adultos de sectores populares no son un fenómeno dado, sino que suponen complejos procesos históricos de construcción individual y colectiva.
9. La complejidad de una investigación de este proceso histórico nos orientó hacia el engarce con los conceptos de la BIOGRAFÍA EDUCATIVA como teoría y metodología –el método biográfico- (Sautú, 2004).
 10. El concepto de BIOGRAFÍA EDUCATIVA ha sido asumido como uno de los conceptos teóricos claves de la investigación. Dicho concepto iluminaba la posibilidad empírica de captar en la vida de los individuos y grupos el procesamiento individual y colectivo de un contexto histórico en relación con las decisiones educativas. En nuestro caso implicaba el estudio de las condiciones, facilitadora e inhibitorias, que intervienen en el proceso de conversión de la demanda potencial en efectiva individual y/o social a lo largo de la vida (Sirvent, Llosa y Stein, 2018).
 11. Gradualmente decidimos abreviar -sobre la base de los estudios previos de biografía educativa y de método biográfico- en nuestra investigación en el concepto de Trayectorias de Vida concebido como menos abarcativo que una historia de vida pero como una estrategia en la línea de las perspectivas metodológicas del método biográfico y de nuestras preocupaciones de “medir” procesos históricos.
 12. Definíamos teóricamente Trayectoria de Vida en tanto el devenir de una persona o grupo a lo largo de su vida según tramos y áreas de la vida cotidiana. El concepto de Trayectorias de Vida se convertía en el punto de partida hacia la operacionalización de la Biografía Educativa en nuestra investigación.
 13. En base a los antecedentes que incluyeron nuestras propias investigaciones previas, pudimos identificar el entrecruzamiento de las decisiones educativas en la vida de los individuos con otras trayectorias

de vida tales como, familiar, laboral, migratoria, y de participación social.

Estas trayectorias de vida: educativa, familiar, laboral, migratoria y de participación social constituyeron variables centrales de nuestra investigación.

Como señalamos más arriba la encuesta ha sido el instrumento a través del cual se obtuvo la información empírica que consideramos indicador del concepto teórico de cada una de las trayectorias de vida en la realidad.

Descripción de los procedimientos metodológicos

A continuación, se presenta una enumeración sintética de los procedimientos metodológicos seguidos a lo largo del estudio que se presenta:

- Elaboración de un modelo de red causal compuesto por cuarenta variables. Diseño de *path analysis (análisis de trayectorias o rutas)*²².
- Elaboración de la encuesta. En un primer momento, se elaboró el instrumento de encuesta para aplicar a la demanda potencial efectiva. En un momento posterior, se elaboró el instrumento de encuesta para aplicar a la demanda potencial no efectiva. Ambos instrumentos están compuestos por 171 preguntas abiertas y cerradas referidas a diferentes aspectos de la vida del sujeto, esto es, trayectoria educativa, familiar, laboral, migratoria y de participación social. Los instrumentos completos constan de un total de seis cuadernillos; a cada encuestado se le aplicaron tres: el Cuerpo General I y II y un tercero que se aplicó de acuerdo al nivel educativo formal alcanzado

²² Es una técnica estadística multivariada para analizar la magnitud de la influencia de unas variables sobre otras, influencia directa e indirecta. Se trata de un modelo causal para representar interrelaciones entre variables, a partir de regresiones múltiples.

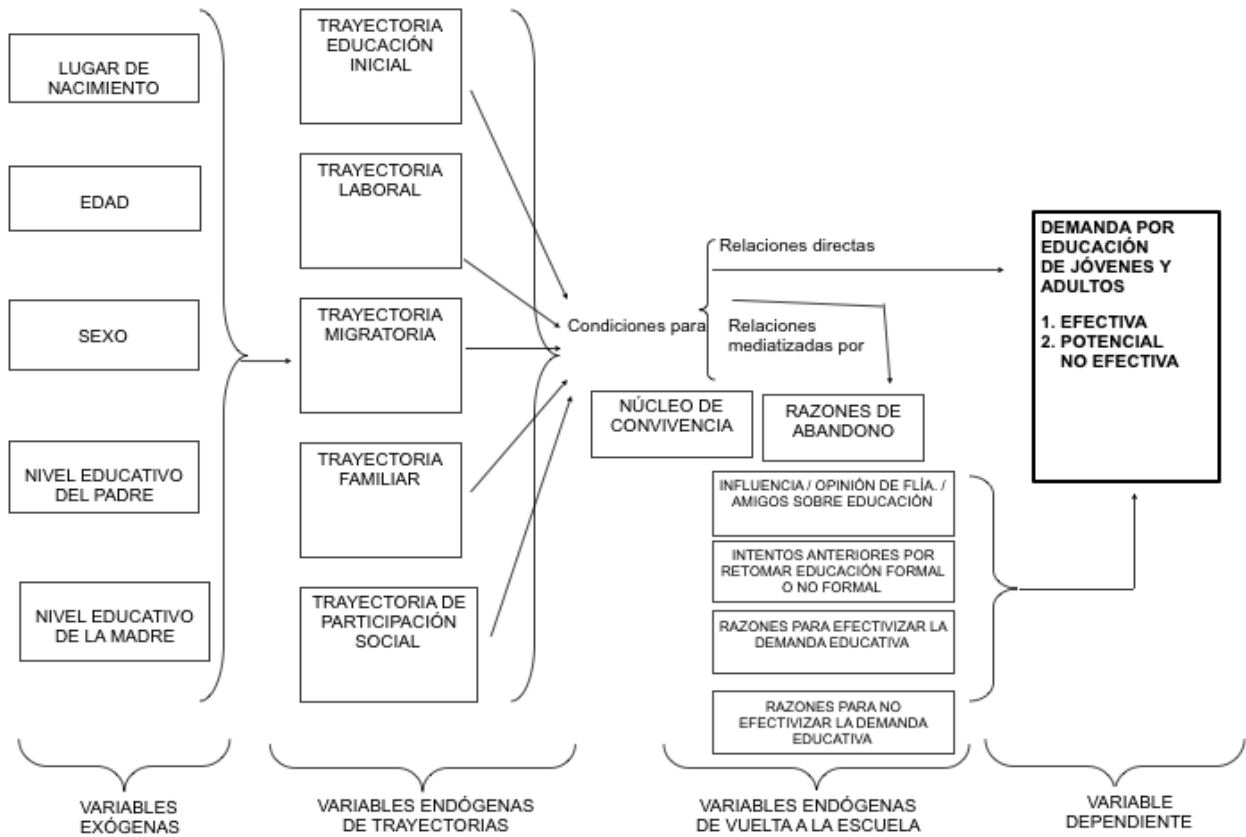
- por el sujeto (Cuadernillo 1 - no asistió a la escuela primaria; Cuadernillo 2 - primaria incompleta; Cuadernillo 3 - primaria completa; Cuadernillo 4 -secundaria incompleta).
- Realización de un detallado “pre-test” de la encuesta (Llosa, 2000) en tanto instrumento que posibilita identificar posibles desviaciones o sesgos derivado de errores en la construcción de las preguntas de la encuesta. Se busca asegurar las dos cualidades que debe presentar un buen cuestionario: la confiabilidad y la validez.
 - Aplicación de la versión final de la encuesta. Entre los meses de octubre de 2002 y 2003 se aplicó la encuesta correspondiente a la demanda potencial efectiva; posteriormente se aplicó la encuesta correspondiente a la demanda potencial no efectiva.
 - Realización de sesiones de retroalimentación con los encuestados en tanto instancias de PARTICIPACIÓN Y DE OBJETIVACIÓN por parte de los sujetos implicados en la investigación.²³ **Estas sesiones de retroalimentación, en términos de espacios participativos anclados en la perspectiva epistemológica de la educación popular han sido especialmente ricas en el “impacto” de objetivación de los participantes y por tanto en la ampliación del conocimiento a la luz del saber cotidiano popular. Como ejemplo, frente a los datos de la situación de pobreza educativa, o nivel educativo de riesgo (NER) varios participantes expresaron su asombro diciendo “... entonces, no puede ser que a más de 14.000.000 millones de habitantes NO LES DE LA CABEZA como a hasta este momento creíamos de**

²³ PARTICIPACION: Las experiencias de la IAP se apoyan en la noción de participación real, entendida como la incidencia de la mayoría de la población en las decisiones que afectan su vida cotidiana, en este caso la incidencia de la población en las decisiones de la investigación.

OBJETIVACION: al proceso clave de reflexión crítica lo llamamos “objetivación”, entendido como el proceso de aprendizaje y de construcción de conocimiento a través del cual la realidad cotidiana de una población, se transforma en objeto de estudio.

nosotros. iiiAquí está pasando otra cosa!!! iiiUstedes tienen que difundir estos datos estadísticos!!!!

- Elaboración de los códigos de las preguntas abiertas y de los libros de códigos.
- Codificación de las encuestas.
- Construcción de base de datos y carga de datos.
- Primeros análisis univariados y bivariados.
- Ordenación de los procesamientos de acuerdo con el modelo path.
- Reducción del número de variables en una nueva versión del modelo teórico path.



A continuación, se incluye el Gráfico 2 del modelo teórico causal de la relación entre las variables independientes, intervinientes y dependiente: demanda por educación permanente de jóvenes y adultos:

- Construcción de variables únicas de trayectoria²⁴, a saber: trayectoria educativa, trayectoria familiar, trayectoria de participación social, trayectoria laboral y trayectoria migratoria. Recodificación de los datos de acuerdo con estas nuevas variables.
- Revisión de toma de decisiones respecto del análisis. Las técnicas de los estudios de trayectorias de vida a través del "Path Analysis"

²⁴ Las variables de las trayectorias únicas se construyeron en términos de "variables resumen" sobre la base de las variables referidas a cada una de las áreas de la vida cotidiana en la encuesta: educación, familia, participación social, trabajo y migración.

demandan condiciones “duras” del comportamiento de las variables en juego, tales como: nivel de medición en intervalos, distribución de los valores de las variables según una curva normal, y el comportamiento lineal de cada una de las variables comprometidas en el estudio. Condiciones que nuestras variables no presentaban.

- Pulimento de variables y construcción de variables únicas de trayectoria dicotómicas.
- Análisis estadísticos mediante prueba de chi cuadrado y técnica de regresión logística en reemplazo de la técnica de análisis multivariado causal del “Path Analysis”.

A continuación, se presenta una ilustración sintética de la construcción de las variables únicas, tomando como ejemplo la trayectoria laboral.

Hemos elegido a la trayectoria laboral como ejemplo dada la importancia vertebral que asume la trayectoria laboral en la vida del encuestado, al resultar la variable de mayor peso estadístico y predictivo en nuestros cálculos tal como veremos en las páginas siguientes.

En particular, cabe destacar la construcción del código correspondiente a la clasificación de las tareas realizadas en el trabajo según el desafío que éstas representan para la capacidad reflexiva del del adulto (ver anexo: ejemplo de libro de código) y en base a las teorías de Piaget y Wallon referidas al proceso del pensar reflexivo en el adulto²⁵. Desde nuestra perspectiva consideramos esta clasificación del tipo de tareas como un verdadero aporte e innovación metodológica. Para diferenciar las categorías en esta clasificación se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- Simpleza versus complejidad de las acciones prácticas.
- Rutina versus variabilidad de las acciones prácticas.

²⁵ Construido conjuntamente con nuestra compañera de trabajo Hilda Santos.

- Automatización (pasos preestablecidos) versus necesidad de creatividad o de respuestas diferentes.
- Ausencia versus presencia de desafíos al pensar reflexivo.
- Obedecer órdenes versus tener posibilidad de tomar decisiones propias en la tarea.
- No tener desafíos cotidianos de la relación con gente o con la autoridad versus tener desafíos cotidianos con gente y/o con la autoridad.
- Ausencia o presencia de operaciones matemáticas.
- Naturalización de la tarea versus la posibilidad de objetivar las características del trabajo y de su significado para el entrevistado; problematizar la tarea.

Muestra

El instrumento de la demanda efectiva fue aplicado a 38 jóvenes y adultos que asistían a un centro educativo de nivel secundario, CENS N° 2, que en ese momento funcionaba en el Club Atlético Nueva Chicago, en el barrio de Mataderos, Ciudad Autónoma de Buenos Aires²⁶. Por su parte, el instrumento de la demanda potencial no efectiva fue aplicado a 32 jóvenes y adultos residentes en los barrios de Mataderos y Lugano de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

3. Resultados

3.1 Análisis de las tablas de cuadros bivariados

Los resultados del análisis comparativo bivariado entre la demanda potencial efectiva (DPE) y la demanda potencial no efectiva (DPNE) permitieron la

²⁶ Este instrumento fue también aplicado a 89 encuestados que asistían a escuelas medias de Córdoba, a 13 encuestados que concurrían a escuelas primarias de adultos de Buenos Aires y a 18 sujetos que asistían a escuelas primarias de Córdoba.

elaboración de una “tipología” referida al perfil de los que regresan a la escuela de adultos en busca de una segunda oportunidad educativa (DPE) y de los que no vuelven a la escuela (DPNE). Esta tipología considera la red de condiciones favorecedoras e inhibitorias de la búsqueda espontánea de una segunda oportunidad educativa. Entendemos los diferentes modos de hacer ciencia de lo social, tal como se señaló más arriba en términos de distintas maneras de pensar o concebir el hacer investigación social, en relación con la tradición epistemológica de los paradigmas en ciencias sociales que le sirven de «soporte».

Tabla 1: Cuadro comparativo entre las trayectorias de vida de las muestras de la Demanda Potencial Efectiva y la Demanda Potencial No Efectiva.

Población que retoma la escolaridad en su vida adulta <i>Demanda Potencial Efectiva</i>		Población que no retoma la escolaridad en su vida adulta <i>Demanda Potencial No Efectiva</i>	
La mayoría de los sujetos presentan un tránsito regular por la escuela primaria : completan el ciclo primario a término, no repiten, ni interrumpen o faltan con frecuencia a la escuela.	69%	Es menor el porcentaje de sujetos que presenta un tránsito regular por la escuela primaria, en términos de la duración de la escolaridad primaria, asistencia y repetición.	31%
Un mayor porcentaje de sujetos continúa la escuela secundaria una vez que finalizan el ciclo primario.	60%	Es significativamente menor el porcentaje de sujetos que continúan el nivel secundario una vez concluida la escuela primaria.	40%
Un mayor porcentaje de sujetos logra completar dos o más años de la escuela secundaria .	65%	Es menor el porcentaje de sujetos que logra avanzar en el ciclo educativo secundario.	35%

En cuanto a la trayectoria familiar , se observan cambios positivos en el nivel educativo de los miembros del hogar de los sujetos encuestados: a lo largo del tiempo, los sujetos conviven con familiares que completaron la escuela secundaria.	66%	Es menor el porcentaje de sujetos que a lo largo de su vida convive con familiares que cuentan con un nivel educativo de secundario completo.	34 %
Los sujetos presentan una trayectoria de participación anterior como miembros de asociaciones voluntarias.	56%	Un menor porcentaje de sujetos cuenta con una trayectoria de participación institucional.	44 %
La mayoría de los sujetos presenta una trayectoria laboral que conllevó la realización de tareas que implicaron progresivamente un mayor desafío a las habilidades de pensamiento reflexivo.	79%	Es significativamente menor el porcentaje de sujetos que presentan una trayectoria laboral ascendente en términos del desafío al pensar reflexivo que implicaron las tareas que llevaron a cabo a lo largo de su vida.	21 %
La mayoría de los sujetos no son migrantes .	81%	Es menor el porcentaje de sujetos que presenta la condición de no migrantes.	19 %

Se llevó a cabo un análisis mediante la prueba estadística de chi cuadrado con el fin de analizar la relación entre el tipo de demanda educativa -efectiva y no efectiva- y cada una de las variables de trayectoria consideradas. Los resultados de este análisis pusieron de manifiesto la existencia de asociaciones estadísticamente significativas entre el tipo de demanda y las

siguientes variables **que refuerzan los resultados bivariados presentados en el cuadro anterior comparativo**, a saber: trayectoria educativa primaria ($X^2(1, N= 70) = 5.8, p = .01$), continuación de la escuela secundaria ($X^2(1, N= 70) = 5, p = .02$), trayectoria educativa secundaria ($X^2(1, N= 70) = 14.4, p < .002$), trayectoria laboral ($X^2(1, N= 52) = 8.8, p = .003$) y trayectoria migratoria ($X^2(1, N= 70) = 11.7, p = .001$).

3.2 Análisis multivariado²⁷

En conjunto, los resultados del análisis de este primer análisis permiten pensar que la población de la demanda potencial efectiva presenta una red de condiciones previas que facilitan la búsqueda espontánea de una segunda oportunidad educativa. Estas condiciones refieren a haber tenido un tránsito regular por la escuela primaria, haber logrado mayor continuidad en el proceso de escolarización -esto es, continuar la escuela secundaria y llegar más lejos en términos de la cantidad de años aprobados-, convivir con una estructura educativa familiar donde se destaca la presencia de jóvenes y adultos que han finalizado sus estudios secundarios (es decir, que no están en situación educativa de riesgo), haber tenido a lo largo de la vida ocupaciones laborales que implicaron un mayor desafío a las habilidades de pensamiento reflexivo y contar con una trayectoria migratoria de mayor estabilidad. En las reuniones de retroalimentación los participantes atribuyen la importancia de convivir con jóvenes y adultos que han terminado su secundario a lo que denominan: "el factor contagio". Por el contrario, la población de la demanda potencial efectiva presenta una serie de condiciones que parecen inhibir la búsqueda de una segunda chance educativa. En este sentido, estos sujetos terminaron la escuela primaria con retraso por haber repetido años o interrumpido la escolaridad, no continuaron la escuela secundaria y, aquellos que lo hicieron, no lograron en su mayoría, completar

²⁷ Aplicación de procedimientos estadísticos con la asesoría de Alejandro Doublier

el primer año. Asimismo, en las ocupaciones laborales que desempeñaron a lo largo de su vida, llevaron a cabo tareas mayormente simples, rutinarias, automatizadas, que no implicaban la toma de decisiones propias de la tarea ni desafíos en cuanto a la relación con otras personas o con la autoridad. Por último, presentan una trayectoria migratoria más inestable, con cambios en el lugar de residencia a lo largo de su vida.

Agregamos a este análisis la variable **Núcleo de convivencia** que presenta una diferencia significativa en relación a la clasificación del núcleo de convivencia del encuestado en Familia Extensa y Familia no extensa que muestra que en la demanda efectiva aparece un 82% conviviendo con Familia Extensa Versus Familia No extensa 17%. **En las reuniones de retroalimentación los participantes atribuyen esta diferencia al apoyo que la familia extensa brinda para poder asistir a la escuela media de adultos, por ejemplo en el cuidado de los hijos.**

Con el objetivo de profundizar y complejizar el estudio de los datos superando el análisis bivariado, se empleó la técnica estadística denominada regresión logística considerando como variable dependiente la demanda potencial por educación con dos categorías -demanda potencial no efectiva (categoría de interés) y demanda potencial efectiva. Se contemplaron en el modelo multivariado las siguientes variables independientes: edad, lugar de nacimiento, núcleo de convivencia, trayectoria educativa primaria, continuación de la escuela secundaria, trayectoria educativa secundaria, trayectoria educativa global, razones de abandono de la escuela común, trayectoria laboral, trayectoria de participación y trayectoria migratoria.

Los resultados de este análisis pusieron de manifiesto que las variables con mayor poder predictivo constituyen la edad, la trayectoria laboral y la trayectoria migratoria. Por un lado, en un extremo se ubican los jóvenes menores de 29 años, con trayectoria laboral ascendente -es decir, que en sus sucesivas ocupaciones llevaron a cabo tareas que implicaron progresivamente un mayor desafío a sus habilidades de pensamiento

reflexivo- y de condición no migrantes. Este grupo de sujetos tiene una probabilidad del 0,04 de no retomar la escolaridad en su vida adulta. Por otro lado, en el extremo opuesto se encuentran las personas mayores de 30 años con trayectoria laboral descendente en términos del desafío al pensar reflexivo que implican sus ocupaciones laborales- y que son migrantes. Este segundo grupo tiene una probabilidad del 0,85 de no retomar la escolaridad en su vida adulta. En el intermedio se encuentran los sujetos que muestran combinaciones diferentes en el valor de las tres variables predictoras antecitadas.

4. Conclusiones

Los jóvenes y adultos que ingresan espontáneamente en una segunda chance educativa, presentan una red de condiciones previas y facilitadoras de la demanda efectiva, tales como una trayectoria educativa previa de las unidades de análisis de esta muestra que podríamos denominar “normal” o una trayectoria educativa familiar caracterizada por una mejora en la situación educativa de los jóvenes y adultos integrantes del hogar de convivencia. Se ha verificado que estas mismas trayectorias, estudiadas en una muestra de demanda potencial no efectiva, presentan diferencias significativas, en tanto operan como condiciones desfavorables o inhibitorias (Sirvent y Llosa, 2012).

Edmundo Brunner, en el año 1959 en su artículo sobre An overview of Adult Education Research Adult Education Association of the United States, expresaba: “En gran medida, los programas de la actual educación de adultos están educando a los educados”.

Nos preguntamos: ¿será que después de años, las conclusiones de nuestro estudio estarían señalando una cierta semejanza en la situación actual al mostrar que quienes acceden espontáneamente a una segunda chance

educativa son aquellos que presentan una historia de trayectorias de vidas favorecedoras de tal decisión?

Asimismo, estamos trabajando en la combinación (triangulación) de los resultados del abordaje verificativo con los resultados del abordaje de generación conceptual resultantes de la tesis doctoral de la Dra. Sandra Llosa (Llosa, 2010) y con la perspectiva de praxis participativa (Sirvent, Llosa y Lomagno, 2014). Buscamos en la triangulación, entre otros avances: “horadar” la superficie de los coeficientes de asociación penetrando en la profundidad de los procesos vitales (Llosa, 2010) y en los códigos en vivo de la participación que ayudan a interpretar dichos coeficientes y a dar cuenta del peso estadístico de las variables de trayectoria, a la luz de la trama de significados que los individuos han construido a lo largo de sus vidas. **Asumimos como hipótesis, la posibilidad de la convergencia entre los tres modos de hacer ciencia de lo social. Resulta entonces un objetivo esencial de esta presentación, dialogar sobre posibilidades de “abrir la caja negra” y profundizar en la interpretación de los factores y procesos que, en tanto condiciones, dan cuenta de la reproducción o ruptura del principio de avance acumulativo y de la construcción de demandas por EDJA.**

Referencias Bibliográficas

- Brunner, E. (1959). *An overview of Adult Education Research*. Adult Education Association of the United States, Chicago, III.
- Llosa, S. (2000). *El pretest de la encuesta*. Documento de trabajo del proyecto UBACYT.
- Llosa, S. (2010). *Los procesos psicosociales que dan cuenta de la construcción de demandas por educación de jóvenes y adultos a lo largo de toda la vida*. Tesis de Doctorado (Dir.: Sirvent, M. T.), FFyL, UBA.
- Merton R. K. (1968). On Sociological theories of the middle range. En *Social Theories and Social Structures*. Nueva York: The Free Press.

- Sautú, Ruth (comp.) (2004). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires: Lumiere.
- Sirvent, M. T. (1986). *Educación, trabajo y formación del ciudadano*. OEA- Ministerio de educación de Brasil.
- Sirvent, M.T. (1997). *La Educación Popular y el Nivel de Riesgo Educativo de la Población*. Ponencia en II Encuentro Nacional de Educación en Sectores Populares, Setiembre, Bariloche.
- Sirvent, M. T. (1999). *Cultura Popular y Participación Social. Una investigación en el barrio de Mataderos*. Madrid, España: Editorial Miño y Davila. 2da. Edición 2004.
- Sirvent, M. T. (2008). *Educación de Adultos: Investigación, Participación, Desafíos y Contradicciones* (2da. edición ampliada). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sirvent, M.T. y Llosa, S. (1998). Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva. *Revista Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. IICE UBA*. Año VII No12, 77-94.
- Sirvent, M.T. y Llosa, S. (2001). Jóvenes y Adultos y educación en la Ciudad de Buenos Aires. Hacia una pedagogía de la participación. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. IICE UBA*. Año X, No18, 37-49.
- Sirvent, M.T. y Llosa, S (2012). Estructura de Poder, Participación y Cultura Popular: el estudio de las demandas educativas de los jóvenes y adultos, desde la perspectiva de la Educación Permanente y la Educación Popular. Aportes conceptuales y metodológicos. En Castorina, A. y Orce, V. (coord.): *Anuario del Instituto de Investigaciones en Cs. de la Educación 2010-2011*. Bs. As.: Ed. Facultad de Filosofía y Letras UBA. Pp. 381-408.
- Sirvent M.T.; Llosa S. y Lomagno C. (2014). *Poder, participación social, educación permanente y educación popular: aspectos metodológicos y sustantivos del estudio de la red de condiciones que facilitan u obstaculizan la construcción de demandas educativas de los individuos y*

grupos sociales a lo largo de la vida. La triangulación metodológica. Ponencia presentada en I Congreso de Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales, I Post International Congress of Qualitative Inquiry. Córdoba, Argentina, 2 y 3 de octubre 2014.

Sirvent, M. T.; Llosa, S. y Stein, A. (2018). La triangulación metodológica en investigación biográfica: aportes y desafíos en el estudio de la construcción de demandas educativas a lo largo de la vida, cap. 2. *Pesquisa (auto) biográfica. Diálogos epistémico- metodológicos.* Brasil, Org. Barreto Abrahao, da Cunha, Villas Boas; CRV.

Sirvent, M. T. y Rigal, L. (2010/2019). *Metodología de la investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento* (mimeos del libro en elaboración).

Sirvent, M. T.; Toubes, A. y Santos, H. (2009). Desarrollo sociocultural y educación permanente: la educación de jóvenes y adultos, en Castorina, J. A. y Orce, V. (coords.). *Anuario 2008 IICE Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.* Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Sirvent, M. T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S. y Lomagno C. (2011). Revisión del concepto de Educación No Formal. Debates y propuestas. *Revista del IICE- UBA*, 29, (41-56).

Topasso, P.; Castañeda A., J. P. y Ferri, P. (2015). *La Demanda Potencial por Educación de Jóvenes y Adultos, de acuerdo al procesamiento de datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.* Ponencia presentada en las IX Jornadas de Investigación en Educación: Políticas, transición y aprendizajes. Miradas desde la investigación educativa, desarrolladas los días 7, 8 y 9 de octubre de 2015 en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

ANEXO: CODIGO PARA LA CLASIFICACIÓN DEL TIPO DE TAREA EN LA VARIABLE UNICA DE TRAYECTORIA LABORAL

Pregunta	Categoría	Subcategorías	Código	Columna
16. c ¿Cuáles son las tareas que realiza? ¿Qué hace usted en su trabajo? (registrar exhaustivamente las acciones, herramientas y/o máquinas y el producto) I. SEGÚN TIPO DE TAREAS	Acciones prácticas de rutina fija.	- Acciones prácticas sin mayores detalles	10	75 y 76
		- Acciones prácticas de rutinas fijas, automatizadas que no implican reflexión, no hay creatividad, pasos preestablecidos	11	
		- Acciones prácticas de rutinas fijas, automatizadas que implican un cierto desafío en la relación con gente, con la autoridad callejera. (Pensamos en empleadas domésticas encargadas de la crianza de los hijos , en vendedores ambulantes)	12	
		- Acciones prácticas rutinarias, fijas, no automatizadas, más complejas, no son siempre lo mismo, tiene que diferenciar lo que está haciendo, que estimulan procesos mentales, que implican decisiones y/o cierta creatividad sobre la tarea.	13	
		- Acciones prácticas de rutina fija, no automatizada, que implican uso de operaciones de cálculo simple.	14	
		- Acciones prácticas de rutina fija, no automatizada, que implican operaciones de cálculo complejo.	15	
		- Acciones prácticas de rutina fija, no automatizada que implican conciencia de lo rutinario, de conciencia del aprendizaje de la automatización, reflexiones sobre el significado del trabajo para sí mismo, ejemplo: me sirve como terapia	16	

	Acciones prácticas no de rutina fija.	- Acciones que implican tomas de decisiones y creatividad por la naturaleza de la tarea (ejemplo: docencia, dar clases, enseñar, productor de programa radial) - Acciones que implican tomas de decisiones por lugar que ocupa el encuestado en el trabajo (jefes, encargados) a cargo de personas (tengo gente a cargo)	20
	No sabe		8
	No contesta		0

Recibido: 04/05/2020

Aceptado: 10/05/2020

Cómo citar este artículo:

Sirvent, M.; Stein, A. (2020), Abordaje verificativo de trayectorias de vida en tanto condiciones favorecedoras y/o inhibitorias de la construcción de demanda por más y mejor educación permanente a lo largo de toda la vida. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 2, San Luis, 60-85.



Percepción que tienen los/as Alumnos/as de una Universidad Pública, sobre la presencia del «*Síndrome de Burnout*», en su Profesor/a (Acto II)

*Students' perception of "Burnout Syndrome" in their teacher in a Public
University*

Fabrizio O. Penna

[*fabrizio.penna@gmail.com*](mailto:fabrizio.penna@gmail.com)

*Especialista en Investigación en Ciencias Humanas y Sociales – Profesor
Asociado en las Carreras: Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación, Lic. en
Fonoaudiología y Lic. en Comunicación Social – Facultad de Ciencias
Humanas.*

O. Hernán Cobos

[*ohcobos@gmail.com*](mailto:ohcobos@gmail.com)

*Especialista en Metodología de la Investigación Científica – Profesor Adjunto
en las Carreras: Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación, Lic. En Periodismo,
Lic. En Producción de Radio y TV y Lic. en Fonoaudiología – Facultad de
Ciencias Humanas.*

86

Resumen

El objetivo del presente trabajo, como segunda parte de una Tesis, fue determinar a partir de un estudio de carácter exploratorio, la percepción que tenían los/as alumnos/as del *Síndrome del Burnout* en su docente. El total de estudiantes, provenientes de una Universidad Pública, fue de 22 de los cuales 18 (81,82%) eran mujeres y 4 (18,18%) varones. El/la mencionado/a



enseñante seleccionado al azar, con 17 años de experiencia, mostró una presencia moderada-alta del *Síndrome de Burnout*. Los resultados obtenidos, luego de calcular cuartiles y realizar los Box Plot correspondientes, fue que los/as estudiantes perciben –de manera moderada– la presencia del síndrome en su docente.

Palabras Clave: Burnout – Box Plot – Cuartiles

Abstract

Students' perception of "*Burnout Syndrome*" in their teacher in a Public University.

The objective of the present work, as the second part of a Thesis work, was to determine, from an exploratory study, the students' perception of *Burnout Syndrome* in their teacher. The total number of students, coming from a Public University, was 22: 18 (81.82%) were women and 4 (18.18%) were men. The teacher was randomly selected, with 17 years of experience, showed a moderate-high presence of *Burnout Syndrome*. The results obtained, after calculating quartiles and performing the corresponding Box Plot, were that the students perceive –in a moderate way– the presence of the syndrome in their teacher.

87

Key Words: Burnout – Box Plot – Quartiles

Introducción

A pesar de las facilidades que nos confiere nuestro mundo actual en relación a los avances tecnológicos, que permiten desenvolverse en él y conectarse unos con otros acortando distancias y reduciendo costos, tanto en tiempo como en espacio y, por ende, en dinero, no dan –al parecer– la impresión de poder mitigar el riesgo al agotamiento extremo a la que muchos profesionales están sometidos.

Particularmente en el caso de los docentes se suman, a lo anteriormente dicho, situaciones de sobrecarga laboral y/o pluriempleo, inconvenientes en relación a los espacios y horarios para dictar clases, cursos con excesiva cantidad de alumnos, escasos de insumos, requisitos de formación profesional constante y la necesidad de virtualizar la enseñanza, entre otras.

Como sabemos, y por lo expresado por Johnson *et al.*, citado por Penna y Cobos (2019, pp.103-104), la educación es una de las principales bases en el desarrollo de toda nación y no nos debiera sorprender la responsabilidad y el desgaste, tanto en lo intelectual como en lo físico, que recae en aquellos implicados en el proceso educativo. Por ello, la enseñanza ha sido señalada como una de las profesiones con más niveles de exigencia y de estrés alrededor del mundo, que afecta de gran manera tanto a estudiantes como a docentes.

Se sabe además que en educación los docentes son mediadores entre los contenidos culturales y los alumnos (Davini, 2008). Así, un docente que es percibido por sus alumnos como “quemado”, se encuentra en un estado que afecta negativamente la experiencia educativa. Poder identificar el estado de los docentes en relación al SB, permite tener bases para establecer estrategias de mitigación del síndrome, lo cual repercutiría no solo en un beneficio personal, sino también educativo.

De acuerdo a Penna y Cobos (2019, p.104), el SB se manifiesta, generalmente, en trabajadores expuestos a largos períodos de tensión y se los puede llegar a caracterizar a partir de la presencia de agotamiento, tanto físico como emocional, actitud distante y apática en las relaciones interpersonales, sentimiento de frustración por no poder cumplir sus expectativas y a perder la capacidad de control.

Los mencionados autores agregan que dichas manifestaciones pueden llevar a los docentes a tener “...una desmedida importancia en el contexto de la vida de las relaciones y que el individuo no pueda “separarse” mentalmente,

tendiendo a no abandonar las reacciones emocionales, impulsivas y violentas". (p.104)

El presente estudio tuvo como objetivo identificar y determinar si existen diferencias por género en relación a la percepción del agotamiento de un/a profesor/a que padece *Síndrome de Burnout* (SB) por parte de los/as estudiantes que cursan, de manera presencial, su carrera de grado en una Universidad de gestión Pública de la Ciudad de San Luis.

Se entiende en este estudio a la percepción en un sentido subjetivo, como una "Sensación interior que resulta de la impresión material hecha en nuestros sentidos", según lo define la Real Academia Española.

Formulación del problema

¿Cuál es la percepción que tienen los/as Alumnos/as de una Universidad Pública, de la presencia del *Síndrome de Burnout*, en su Profesor/a?

89

Objetivos

Objetivo General

Determinar la percepción que tienen los/as Alumnos/as de una Universidad Pública, sobre la presencia del *Síndrome de Burnout*, en su Profesor/a.

Objetivo Específico

Indagar la percepción que tienen los/as alumnos/as universitarios/as muestreados/as respecto a la presencia del *Síndrome de Burnout* en su profesor/a, en relación al género.

Marco teórico

Haciendo un poco de historia, mientras realizaba su trabajo como psiquiatra consultor en la *St Mark's Free Clinic* para toxicómanos de la Ciudad de Nueva

York, y según lo expresado por Carlin y Garcés de los Fayos Ruiz (2010, p.169), al médico psiquiatra estadounidense Herbert Freudenberger le llamó la atención el hecho que luego de un período de entre uno y tres años, la mayoría de los voluntarios sufrían de una progresiva pérdida de energía e interés por su trabajo hasta llegar al agotamiento y presentaban síntomas de ansiedad y de depresión. Donde, por un lado, las personas afectadas se tornaban cada vez menos sensibles y tolerantes, el trato dado a los pacientes se volvía distante y teñido de cinismo y, por el otro, la actividad laboral realizada se caracterizaba por carecer de horario fijo, recibir a cambio un exiguo salario, trabajar una gran cantidad de horas al día, y desenvolverse en un clima de tensión. Se añadía, además, el hecho de que la mayoría de los sujetos carecía de la preparación necesaria para realizar sus labores de manera satisfactoria. Para describir el fenómeno de desgaste observado, el presente autor utilizó la palabra “*burnout*”.

Freudenberger, quien introdujo dicho término en el terreno científico, describe clínicamente al SB como “... una sensación de fracaso y una experiencia agotadora que resulta de una sobrecarga por exigencias de energía, recursos personales o fuerza espiritual del trabajador”, indicando, además que aquellos sujetos que presentan dicho síndrome “se ven, actúan y parecen deprimidos” (Freudenberger, 1974, p.161).

El término elegido, según lo precisado por Maslach y Jackson, citado por Carlin y Garcés de los Fayos Ruiz (2010, p.169), también era usado de manera coloquial por abogados californianos para describir la pérdida gradual de responsabilidad e interés sufrida por dicha profesión. Maslach y sus colaboradores pronto descubrieron la aceptación que dicho término recibía por parte de la sociedad, ya que la mayoría de sus entrevistados lo identificaban inmediatamente.

Gil-Monte, citado en Penna y Cobos (2019, p.108), define el SB como “... un proceso de agotamiento emocional que ocurre frecuentemente en individuos

que trabajan con personas, que consiste en un paulatino paso a la despersonalización y falta de realización personal para quien lo padece”.

La definición más extendida del SB es aquella derivada de los estudios de Maslach y Jackson (1981, p.99) que lo definen como un “... síndrome de agotamiento emocional y cinismo que ocurre con frecuencia entre individuos que realizan algún tipo de trabajo con personas”. Como resultado de la proliferación de modelos y desarrollos, en la actualidad se carece de una definición unánime y plenamente consensuada de dicho concepto. En rasgos generales, se lo considera como una respuesta al estrés laboral, conformada por un cierto tipo de sentimientos, cogniciones y actitudes de impacto nocivo tanto para el docente como para los alumnos y, en consecuencia, para la institución misma.

En un primer momento se consideraba a dicho síndrome como un fenómeno específico de las organizaciones de servicios humanos, observado puntualmente en quienes trabajaban en contacto directo con los usuarios de dichas organizaciones (hospitales, instituciones educativas, prisiones, etc.). Consecuentemente, el SB, ha sido estudiado en diversas instituciones e incluso por fuera del ámbito laboral.

Actualmente, la concepción se ha ampliado a toda profesión cuyo objeto de trabajo son personas, sin importar el tipo de actividad (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001, p.401).

Autores como Perlman y Hartman, citado por Cordes y Dougherty (1993, p.623), han determinado al período comprendido entre los años 1970 y 1980, como la primera fase en la investigación del SB. La tarea principal de los estudios “pioneros” que la conforman, ha sido delimitar de manera taxativa el fenómeno. Los autores antes mencionados han tipificado las primeras conceptualizaciones del síndrome, en seis tipos: (1) fracasar, gastarse, quedar exhausto; (2) detrimento de la creatividad; (3) pérdida del compromiso con el trabajo; (4) distanciamiento de los compañeros de trabajo

y de la organización en la cual se trabaja; (5) respuestas crónicas al estrés y (6) actitudes inapropiadas hacia los demás y hacia sí mismo, a menudo asociado con síntomas físicos y emocionales.

Por su parte Gaynés, Giménez y Portell (2004, p.102), tras realizar una revisión de las definiciones elaboradas hacia la segunda mitad de los años '70, consideran al *burnout* como: "... la fase final de una exposición crónica al estrés negativo, y se define a partir del agotamiento emocional, la despersonalización, y la sensación de ineficacia y falta de logro en el trabajo".

Marrau, citado en Penna y Cobos (2019, p.109), define al SB como una "... fase avanzada del estrés profesional", fruto, tal vez, de un inestabilidad entre aquello que anhela y el escenario profesional. También hace hincapié diciendo que éste Síndrome se presenta a partir de un "... estrés laboral crónico integrado por actitudes y sentimientos negativos", que lleva a quién lo padece a sentirse "emocionalmente agotado".

Autores como Mingote Adan, Moreno Jiménez y Gálvez Herrer (2004, pp.5-6) van más allá y agregan que el SB puede producir problemas de salud mental, fundamentalmente trastornos de ansiedad o depresivos, consumo de sustancias y aparición de adicciones, y alteraciones físicas, especialmente trastornos cardiovasculares. Además, el síndrome de desgaste profesional, también tiene efectos adversos sobre el trabajo, dando lugar al ausentismo laboral, deseos de abandonar el trabajo, disminución de la productividad y de la eficacia, y descenso de la satisfacción por el trabajo.

Por otro lado, y según lo expresado por Calvete y Villa, y Kyriacou, citados por Ponce Díaz, Bulnes Bedón, Aliaga Tovar, Atalaya Pico y Huerta Rosales (2005, p.92), algunas de las posibles "fuentes" que pueden dañar seriamente las habilidades del docente en su trabajo son las siguientes: "(1) Actitudes negativas por parte de los alumnos, (2) Problemas de disciplina en el aula, (3) Malas condiciones de trabajo (número excesivo de alumnos en las aulas y falta de equipo adecuado), (4) Presiones temporales y sobrecarga de

trabajo, (5) Conflictos entre los profesores y (6) Cambios rápidos en las demandas de currículo y organización”. Ponce Díaz et al., (2005, p.92) añaden a lo dicho que por ello “... los sentimientos del docente se vuelven negativos, se desarrolla una actitud de cinismo, se pierde la implicación con los alumnos, aumentan las enfermedades físicas y mentales y el absentismo y, en ocasiones el consumo de drogas y alcohol”.

Zavala Zavala (2008, p.68) agrega que en la docencia “... convergen muchos factores dinámicos que repercuten en las condiciones de trabajo y una buena parte de ellos se refieren a demandas y situaciones de carácter complejo y novedoso pocas veces previstas en la formación magisterial básica”, y a su vez, el mismo Zavala Zavala (2008, p.71) incorpora a lo ya indicado, diciendo que “... la manifestación del burnout en grupos de riesgo como lo son los docentes aparece cuando el estrés es crónico y los mecanismos de afrontamiento del individuo no son los más adecuados”.

Por último Marrau (2009, pp.170-171) hace hincapié que, el sujeto afectado por el SB, se vuelca de manera desmedida a la actividad laboral y tiende a dejar de lado (o llevar a un segundo plano) las relaciones familiares. Agrega, además, que algunas evidencias –o etapas– de la presencia del SB son, en primer lugar, “cansancio, depresión, trastornos del sueño y cambios del apetito” y, en segundo lugar, menciona la “insatisfacción” que se puede traducir como pérdida de “felicidad y placer” en la actividad que se lleva a cabo y, por ende, “... la persona deja de estar presente en las actividades grupales. Esto lleva a la sensación de fracaso profesional y a la sensación de fracaso personal por haber abrazado una manera de vivir, una manera de ser”. Añadiendo una tercera etapa, y es aquella que lleva al sujeto a incorporar “... hábitos tóxicos y el abandono laboral”.

A modo de cierre, y de acuerdo a los conceptos vertidos anteriormente por los distintos autores citados, se puede decir que el SB es, sin lugar a dudas, un fenómeno sumamente complejo pues en él intervienen múltiples variables relacionadas que determinan todo el proceso. Las “situaciones” de trabajo,

que son evaluadas por el docente como desbordantes de sus tareas habituales de afrontamiento y que implican movilizar esfuerzos para afrontarlas, desencadenan un proceso que puede ser mantenido en el tiempo, con el consecuente agotamiento de los sujetos involucrados en dichas demandas.

Metodología

La presente investigación fue de tipo exploratorio, cuantitativo no experimental y transversal; con un alcance descriptivo. Se trabajó con datos, no manipulándose ninguna de las variables y se evaluaron los resultados obtenidos sin que existiera algún tipo de intervención o influencia externa; por lo tanto, se procuraron valorar las relaciones en el contexto como se presentaron (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2014, pp.90-91).

En primer lugar, y de manera no-aleatoria, se seleccionó una Universidad de gestión Pública de la Ciudad de San Luis.

Como criterio de inclusión docente, se consideraron a enseñantes que tuvieran más de 10 años de antigüedad (Penna y Cobos, 2019, p.111) y se les aplicó, previa firma del consentimiento informado, el M.B.I. (Maslach Burnout Inventory, por sus siglas en inglés) de Maslach y Jackson (1981, pp.100-101) para determinar aquellos/as que poseían el SB.

Las dimensiones o sub-escalas, identificadas por dichas autoras, que mide el M.B.I., y de acuerdo a lo expresado por Moriana Elvira (2006, p.53), son las siguientes:

- Sub-escala de *agotamiento o cansancio emocional*.
- Sub-escala de *despersonalización*.
- Sub-escala de *realización personal*.

Por otro lado, a los/as estudiantes que asisten a clase con el/la catedrático/a elegido/a acorde a lo expuesto anteriormente, se les tomó un cuestionario ad-hoc sobre la percepción del/la docente que padece el SB, a partir de las siguientes preguntas (Penna y Cobos, 2019, pp.112-113):

-
- P1** Se siente "caído/a" al final de un día en la universidad.
- P2** Se siente agotado/a por la mañana cuando tiene que ir a la universidad.
- P3** Siente que la enseñanza le da mucha satisfacción.
- P4** Siente que trabajar con estudiantes durante un día entero es un esfuerzo opresivo.
- P5** Siente que la enseñanza es frustrante.
- P6** Siente que debe trabajar demasiado duro en la enseñanza.
- P7** Siente que la enseñanza le permite usar sus habilidades al máximo.
- P8** Siente que al trabajar estrechamente con estudiantes le crea mucha tensión.
- P9** Considera dejar la enseñanza.
- P10** Siente que la enseñanza lo/la está convirtiendo en una persona impaciente.
- P11** Piensa que si pudiera volver a empezar su vida, volvería a elegir la enseñanza.
- P12** Siente que la docencia es "su vida".
- P13** Piensa que en otra profesión podría usar mejor sus habilidades intelectuales.
- P14** Siente que las expectativas están muy por encima de su experiencia.

De tres docentes con más de 10 años de antigüedad y una presencia de moderada a alta en el SB, se seleccionó de manera aleatoria a uno/a de ellos/as.

La presente indagación apuntó a comprender si los/as alumnos/as perciben signos de "agotamiento/cansancio emocional" o "despersonalización" o "falta de realización personal", en su educador/a.

Resultados obtenidos

La siguiente tabla muestra la relación entre las dimensiones del SB y las preguntas del Cuestionario ad-hoc:

Tabla 1 (II)

Relación entre las dimensiones del SB y el Cuestionario realizado a los/as alumnos/as

Dimensiones del SB	Preguntas del Cuestionario
<i>Cansancio emocional</i>	P1 – P2 – P4 – P5 – P9
<i>Despersonalización</i>	P6 – P8 – P10 – P13 – P14
<i>Realización personal</i>	P3 – P7 – P11 – P12

En primer lugar, se presentan las características generales del grupo estudiado.

Tabla 2 (II)

Número y porcentaje de alumnos/as, acorde al género

Género	Tamaño de la muestra (n)	Porcentaje (%)
<i>Femenino (F)</i>	18	81,82
<i>Masculino (M)</i>	4	18,18
Total	22	100,00

Ya que los datos obtenidos fueron mediante una escala de tipo Likert (Hernández Sampieri *et al.*, 2014, pp.238-245; Likert 1932, pp.15-20), con cinco alternativas de respuesta: 1=nunca, 2=raras veces, 3=tal vez, 4=frecuentemente y 5=siempre; su nivel de medición es ordinal y al no existir baremos, por ser un estudio de tipo exploratorio, su tratamiento se realizó a partir de los cuartiles.

Antes de describir los resultados obtenidos, y al igual que en Penna y Cobos (2019, p.115), se categorizó la percepción que tienen los/as alumnos/as en relación a la presencia del SB en sus enseñantes, del siguiente modo:

1. Preguntas con puntaje directo: "Percepción baja", puntajes menores al Q_1 ; "Percepción moderada", puntajes entre Q_1 y Q_3 ; "Percepción alta", puntajes que superen el Q_3 .
2. Preguntas con puntaje inverso: "Percepción alta", puntajes menores al Q_1 ; "Percepción moderada", puntajes entre Q_1 y Q_3 ; "Percepción baja", puntajes que superen el Q_3 .

Los resultados se obtuvieron a partir de la utilización del software estadístico *Infostat versión 2018* (Di Rienzo *et al.*, 2018).

En una primera etapa, se tabularon, se graficaron y se realizó una descripción de los resultados obtenidos, con puntaje directo:

Tabla 3 (II)

Cuartiles de la percepción que tienen los/as alumnos/as de su profesor/a con SB, de acuerdo al género (puntuación directa)

Género →	Femenino			Masculino			Total		
Cuartiles →	Q_1	Q_2	Q_3	Q_1	Q_2	Q_3	Q_1	Q_2	Q_3
<i>Pregunta1</i>	1,8	2,0	3,0	1,3	2,5	3,0	1,3	2,0	3,0
<i>Pregunta2</i>	1,0	1,5	2,0	1,0	2,0	3,8	1,0	1,5	2,0
<i>Pregunta4</i>	1,8	2,0	3,0	2,3	3,0	3,0	2,0	2,0	3,0
<i>Pregunta5</i>	1,0	1,0	2,0	1,3	2,0	2,8	1,0	1,0	2,0
<i>Pregunta6</i>	2,8	3,0	4,0	3,0	3,0	3,8	3,0	3,0	4,0
<i>Pregunta8</i>	1,0	2,0	2,3	1,5	3,0	3,8	1,0	2,0	2,8
<i>Pregunta9</i>	1,0	1,0	1,0	1,0	1,5	2,8	1,0	1,0	1,0

Pregunta10	1,0	1,0	2,0	1,3	3,0	4,8	1,0	1,0	2,0
Pregunta13	3,0	3,0	3,3	1,5	3,0	3,8	3,0	3,0	3,0
Pregunta14	1,0	1,5	2,3	2,3	3,0	3,8	1,0	2,0	2,8

La representación gráfica de los mismos se realizó utilizando Box Plot. Cabe aclarar que para cada Box Plot:

- *Percepción baja*, equivale a decir que “La percepción que tienen los/las alumnos/as de la presencia del SB, en su docente, es baja”.
- *Percepción moderada*, equivale a que “La percepción que tienen los/las alumnos/as de la presencia del SB, en su docente, es moderada”
- *Percepción alta*, es equivalente a que “La percepción que tienen los/las alumnos/as de la presencia del SB, en su docente, es alta”.

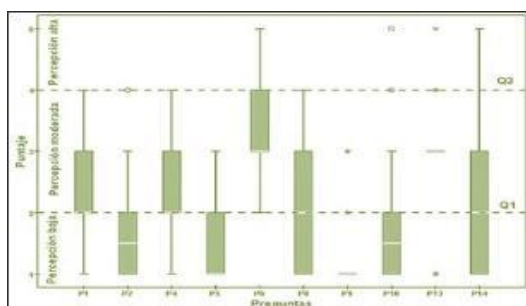


Figura 1 (II). Percepción que tiene el grupo total de alumnos/as (puntuación directa), sobre la presencia del SB en su docente. Siendo: Q_1 y Q_3 , el primer y tercer cuartil teórico asociados a la encuesta.

En referencia a la Figura 1 (II), y de acuerdo al puntaje asignado por el total de alumnos/as, la percepción que ellos/as tienen de su enseñante fue moderada para las siguientes preguntas: P1, P4, P6, P8, P13 y P14. Mientras que para la P9, el 50% de la concentración de datos está en el puntaje 1,0

(donde se igualan Q_1 , mediana y Q_3), con una percepción baja; coincidiendo dicha percepción con las preguntas restantes.

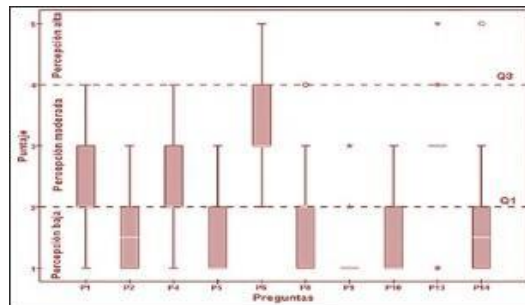


Figura 1.1 (II). Percepción que tiene el grupo de alumnas (puntuación directa), sobre la presencia del SB en su docente. Siendo: Q_1 y Q_3 , el primer y tercer cuartil teórico asociados a la encuesta.

Conforme a la Figura 1.1 (II) y de acuerdo al puntaje asignado por el total de alumnas, de la percepción que ellas tienen sobre la presencia del SB de su enseñante, es moderada, para las preguntas P1, P4, P6 y P13. En la P9, el 50% de la concentración de datos está en el puntaje 1,0 (coincidiendo Q_1 , mediana y Q_3) con percepción baja, al igual que para el resto de las preguntas.

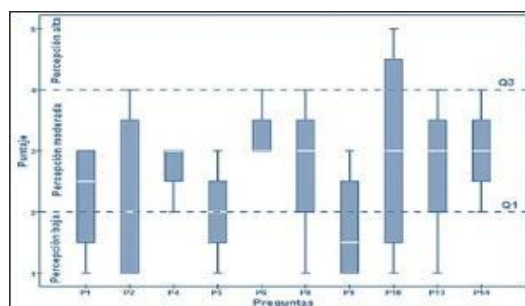


Figura 1.2 (II). Percepción que tiene el grupo de alumnos (puntuación directa), sobre la presencia del SB en su docente. Siendo: Q_1 y Q_3 , el primer y tercer cuartil teórico asociados a la encuesta.

En referencia a la Figura 1.2 (II), y de acuerdo al puntaje asignado por el total de alumnos, de la percepción que ellos tienen sobre la presencia del SB

de su enseñante, es moderada, para: P1, P2, P4, P5, P6, P8, P10, P13 y P14. Mientras que a la P9, se la puntuó baja.

En la siguiente etapa, se tabularon, se graficaron y se realizó una descripción de los resultados obtenidos de los/as alumno/as, con puntaje inverso:

Tabla 4 (II)

Cuartiles de la percepción que tienen los/as alumnos/as de su profesor/a con SB, de acuerdo al género (puntuación inversa)

Género →	Femenino			Masculino			Total		
Cuartiles →	Q ₁	Q ₂	Q ₃	Q ₁	Q ₂	Q ₃	Q ₁	Q ₂	Q ₃
Pregunta3	4,0	4,0	5,0	1,3	3,0	4,8	4,0	4,0	5,0
Pregunta7	4,0	4,5	5,0	1,0	2,0	3,8	4,0	4,0	5,0
Pregunta11	3,0	3,5	4,3	3,0	3,5	4,0	3,0	3,5	4,0
Pregunta12	3,0	3,0	3,3	1,5	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0

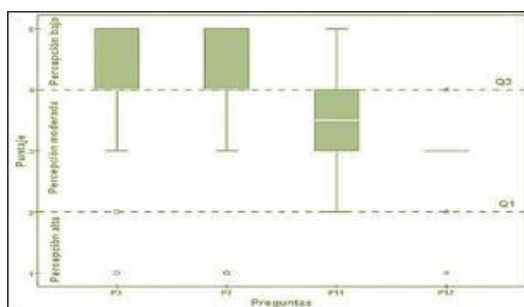


Figura 2 (II). Percepción que tiene el grupo total de alumnos/as (puntuación inversa), sobre la presencia del SB en su docente. Siendo: Q₁ y Q₃, el primer y tercer cuartil teórico asociados a la encuesta.

Por lo que se puede ver en la Figura 2 (II), y de acuerdo al puntaje asignado por todos los/as alumnos/as, de la percepción que ellos tienen sobre la presencia del SB de su enseñante, es moderada, para la P11, al igual que para la P12 ya que, en este caso, el 50% de la concentración de datos está

en el puntaje 3,0 (donde coinciden Q_1 , mediana y Q_3). Para P3 y P7, la percepción de los/as estudiantes resultó ser baja.

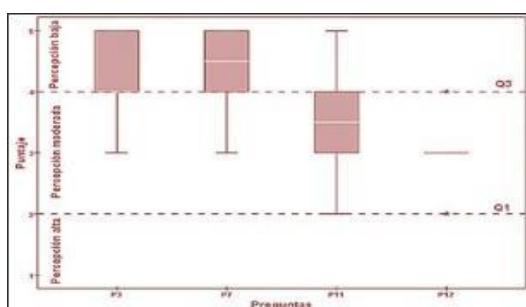


Figura 2.1 (II). Percepción que tiene el grupo de alumnas (puntuación inversa), sobre la presencia del SB en su docente. Siendo: Q_1 y Q_3 , el primer y tercer cuartil teórico asociados a la encuesta.

Por lo presentado en la Figura 2.1 (II), y de acuerdo al puntaje asignado por las alumnas, de la percepción que ellas tienen sobre la presencia del SB de su docente, es moderada, para la P11 y P12 ya que el 50% de la concentración de datos está en el puntaje 3,0 (donde coinciden Q_1 , mediana y Q_3). Para las dos preguntas restantes, la percepción es baja-moderada.

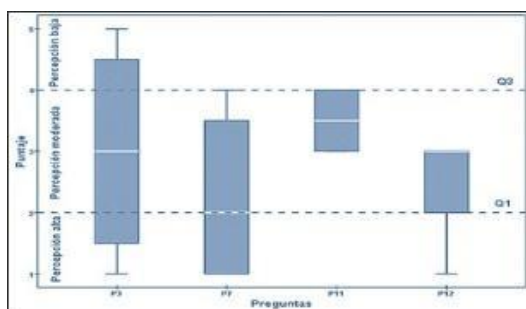


Figura 2.2 (II). Percepción que tiene el grupo de alumnos (puntuación inversa), sobre la presencia del SB en su docente. Siendo: Q_1 y Q_3 , el primer y tercer cuartil teórico asociados a la encuesta.

Por lo que se puede ver en la Figura 2.2 (II) y de acuerdo al puntaje asignado por los alumnos, de la percepción que ellos tienen sobre la presencia del SB de su docente, es moderada para todas las preguntas.

Conclusiones

Acorde a los resultados obtenidos, si nos centramos en la “percepción moderada” que tienen los/as alumnos/as en su totalidad, el 40% considera que su enseñante tiene *Cansancio emocional*; el 73%, *Despersonalización* y 55%, *Realización personal* en su docente.

Por otro lado al considerar la división por género, el 22% de las mujeres perciben que su enseñante presenta *Cansancio emocional*; el 72%, *Despersonalización* y el 50%, *Realización personal*. En los hombres, y de manera moderada, el 75% nota en su profesor/a *Cansancio emocional*; el 75%, *Despersonalización* y, con igual porcentaje que las mujeres, *Realización personal*.

Tabla 5 (II)

Porcentaje de la percepción moderada que tienen los/as alumno/as, de su docente, conforme el género

102

Dimensiones del SB	Total	Mujeres	Hombres
<i>Cansancio emocional</i>	40	22	75
<i>Despersonalización</i>	73	72	75
<i>Realización personal</i>	55	50	50

Luego de las consideraciones expuestas precedentemente y recordando, por un lado, que la antigüedad del/la docente es de 17 años y que, de acuerdo a lo por él/ella expresado cuando completó el M.B.I., mostró una presencia moderada-alta en el SB, podemos destacar que los/as alumnos/as, de algún modo y de manera moderada, perciben el “síndrome del estrés laboral

asistencial” o “síndrome del desgaste profesional” o “estar quemado profesionalmente”, en su enseñante independientemente del género.

Esto implica que los/as alumnos/as no sólo podrían encontrarse frente a docentes que, a un nivel moderado (o, tal vez, a un nivel alto), se sienten agotados/as, que sienten que su entorno laboral no coincide con lo que ellos/as anhelarían (en el sentido expresado por Marrau, 2009); sino que pueden ser perceptivos/as de éstas características y comportamiento. Poder “ver” a el/la docente en estas condiciones podría, eventualmente, suscitar en los/as alumnos/as ya sean respuestas para poder ayudarlo/la, o bien, reacciones negativas hacia su enseñante que deteriorarían aún más el entorno del trabajo docente. Por ejemplo, la percepción de apatía y de distanciamiento de un/a docente hacia sus alumnos/as podría generar, en estos/as últimos/as, un descontento o rechazo de su propio/a profesor/a. De cualquier manera se encuentran afectadas las relaciones interpersonales como el proceso educativo al interior de las aulas, por lo que es recomendable a partir de estos resultados, la intervención con fines preventivos, en aquellos casos en que pudiera presentarse el SB en los docentes de ésta universidad.

Referencias bibliográficas

- Carlin, M. & Garcés de los Fayos Ruiz, E.J. (2010). El Síndrome de Burnout: Evolución histórica desde el contexto laboral al ámbito deportivo, *Anales de Psicología*. 26 (1), 169-180.
- Cordes, C.L. & Dougherty, T.W. (1993). A Review and an Integration of Research on Job Burnout, *The academy of Management Review*. 18 (4), 621-656.
- Davini, M.C. (2008). Métodos de enseñanza. *Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Di Rienzo, J.A.; Casanoves, F.; Balzarini, M.G.; González, L.; Tablada, M. & Robledo C.W. *InfoStat versión 2018*. Centro de Transferencia InfoStat,

- FCA, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. URL <http://www.infostat.com.ar>.
- Freudenberger, H.J. (1974). Staff burn-out, *Journal of Social Issues*. 30 (1), 159-165.
- Gaynés, E.; Giménez, M. & Portell, M. (2004). El Burnout en los profesionales sanitarios: una aproximación bibliométrica, *Arch. Prev. Riesgos Labor*. 7 (3), 101-108.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, G. & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación (6ª ed)*. México D.F.: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Likert, R. (1932). *A Technique for the measurement of Attitudes*. New York, USA: New York University.
- Marrau, M.C. (2009). El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout), en el marco contextualizador del estrés laboral, *Fundamentos en Humanidades*. X (I), 167-177.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced Burnout, *Journal of Occupational Behaviour*. 2 (2), 99-113.
- Maslach, C.; Schaufeli, W.B. & Leiter, M.P. (2001). Job Burnout, *Annual Review of Psychology*. 52, 397-422.
- Mingote Adan, J.C.; Moreno Jiménez, B. & Gálvez Herrer, M. (2004). Desgaste profesional y salud de los profesionales médicos: revisión y propuestas de prevención, *Medicina Clínica*. 123 (07): 1-24.
- Moriana Elvira, J.A. (2006). Burnout y cuidado de la salud en voluntarios, *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*. 1 (2), agosto, 52-57.
- Penna, F. & Cobos, O.H. (2019). Percepción que tiene los/as alumnos/as de una Universidad Privada, sobre la presencia del «Síndrome de Burnout», en su Profesor/a (Acto I). *RevID, Revista de Investigación y Disciplinas*. 1 (1), 101-125.
- Ponce Díaz, C.R.; Bulnes Bedón, M.S.; Aliaga Tovar, J.R.; Atalaya Pico, M.C. & Huerta Rosales, R.E. (2005). El síndrome del "quemado" por estrés



laboral asistencial en grupos de docentes universitarios, *Revista IIPSI*. 8 (2), 87-112.

Zavala Zavala, J. (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Educación*, XVII (32), 67-86.

Recibido: 20/02/2020

Aceptado: 06/05/2020

Cómo citar este artículo:

Penna, F.; Cobos O. (2020), Percepción que tienen los/as Alumnos/as de una Universidad Pública, sobre la presencia del «Síndrome de Burnout», en su Profesor/a (Acto II). *RevID, Revista de Investigación y Disciplinas*, Número 2, San Luis, 86-105.





Investigar la noción de otredad a partir de la literatura. Aportes desde la sociocrítica y la sociosemiótica

Research on the notion of otherness in literature. Contributions from the point of view of sociocriticism and social semiotics

Dra. Andrea Puchmüller

puchmuller@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis

San Luis, Argentina

Licenciada en Lengua y Literatura Inglesa, Doctora en Letras

Experiencias profesionales más relevantes: Profesor Adjunto Exclusivo

Efectivo de Literatura Inglesa y Norteamericana, y de Didáctica de la Lengua y la Literatura, del Profesorado en Letras, Departamento de Artes, UNSL.

Docente estable de la Maestría en Literaturas Contemporáneas en Lengua Inglesa, de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. Directora del PROIPRO 04-3318 "Literatura e Identidades: intersecciones, construcciones y representaciones" (UNSL). Autora de los siguientes libros: Narrativas de la Otredad. Literatura y Estética (2019), Think Outside the Box. EFL Activities for Young Adult Literature (2014) y El drama histórico romano de Shakespeare: una nueva perspectiva crítica (2012).

106

Resumen



Este artículo presenta una propuesta para el estudio del concepto de otredad a partir de la ficción literaria. Se parte de una reflexión en torno a la encrucijada que significa representar al otro desde el arte y la literatura. A partir del conflicto de la representación, se propone una perspectiva sociocrítica y sociosemiótica como encuadre hermenéutico del tema propuesto. Finalmente, la metáfora –como figura estética e ideológica– se presenta como tropo privilegiado para indagar la configuración del otro en la literatura.

Palabras clave: otredad-literatura-sociocrítica-sociosemiótica-metáfora

Abstract

This article presents a proposal to study of the concept of otherness in literary fiction. It starts from a reflection around the crossroads implied when representing the other in art and literature. Based on the conflict of representation, a socio-critical and socio-semiotic perspective is proposed as a hermeneutical framework. Finally, the metaphor -as aesthetic and ideological figure- is presented as a privileged trope to investigate the configuration of the other in literature.

107

Key words: otherness-literature-sociocriticism- sociosemiotics- metaphor

Introducción

El escenario contemporáneo de nuestro siglo XXI, en el que los vínculos sociales se desvanecen fácilmente, en el que las minorías (étnicas, culturales, etarias, religiosas, sexuales, de género, socioeconómicas etc.) luchan por su reconocimiento, en el que los desplazamientos por razones políticas, económicas o ecológicas se masifican y el discurso engañoso de la diversidad encubre normas etnocéntricas. Con ello, urge la necesidad de centralizar nuevas discusiones en torno al binario mismidad/otredad.

Tanto la otredad como la mismidad son categorías posicionales. La otredad es parte constitutiva de la identidad, ya que la identidad se construye a través de la diferencia y no al margen de ella (Hall, 1999). Sin embargo, el discurso hegemónico como mismidad define al otro, al diferente, y lo nombra como portador de algún prefijo: a-normal, anti-social, in-válido, dis-capacitado, sub-alterno, sub-versivo, sub-desarrollado, tran-sexual, des-ocupado, entre tantos otros; prefijos que suponen una carencia o una desviación y le quitan a la raíz de la palabra su "normalidad" (Fadiño Barros, 2014).

La literatura, como objeto social, estético y cultural, no permanece al margen del escenario descripto. La dialéctica mismidad/otredad en la literatura se transforma en un término paraguas que alberga un sinnúmero de subtemáticas, no menores, como xenofobia, racismo, opresión, multiculturalidad, globalización, minorías, particularismos, diferencias, que a nuestro entender implican directamente un replanteo de cuestiones tanto éticas como democráticas.

Sin embargo, al tratarse de un tema profundamente ético, la crítica literaria se encuentra con un primer obstáculo que dirimir: ¿Se puede representar la otredad y la diferencia a través del arte? ¿Es legítima y factible su tematización? Además, ¿Qué implicancias subyacen tras dicha construcción?, ¿El discurso literario solamente "representa" la otredad o también la "produce", la "traduce", la "imagina", la "inventa"?

A partir de la discusión planteada, la investigación literaria se pronunciará epistemológicamente para conformar un horizonte hermenéutico e interpretar el objeto de estudio. Por tanto, el presente trabajo centra su objetivo en delimitar y describir una propuesta para abordar el estudio de la configuración de la otredad en ficciones literarias.

Se planteará en primera instancia una discusión acerca de la problemática de representar al otro por medio del discurso literario y en segundo lugar, se reflexionará en torno a la Teoría Sociocrítica y Sociosemiótica como encuadre

hermenéutico-analítico del tema en cuestión. Finalmente, dentro del terreno de los estudios literarios, se presentará a la metáfora como tropo privilegiado que la ficción literaria utiliza para representar la otredad.

Otredad y Literatura: la cuestión de su representación, producción y textualización

Según la postura proustiana solo podemos conocer al otro y percibir su universo a través del arte. Es a través del arte que podemos salir de nosotros mismos para saber lo que el otro ve de este universo (Proust, 2018). Por medio de la literatura es posible encontrarse con los pensamientos, emociones y sentires del otro, y ponerse en el lugar de dicha otredad “cuyas realidades pueden experimentarse con vivacidad y presencia palpable” (Sencindiver, 2014, p. 7).

Sin embargo, la concepción proustiana se encuentra y colisiona con otras posturas que consideran la otredad como irrepresentable y necesariamente resistente a toda conceptualización. Particularmente para Derrida (1976) y Levinas (1987) el otro es alteridad absoluta y como tal, no puede ser descripto a partir del yo, ya que en dicho proceso de articulación la otredad es eclipsada y modificada.

Para el pensamiento lévinasiano, la otredad es una categoría ética fundamental, que se define por y para sí misma; por lo tanto, la hospitalidad hacia el otro es incondicional y la obligación ética es imperativa. Para evitar viciar al otro y convertirlo en un ser distinto de sí mismo, Levinas y Derrida sostienen que la otredad siempre debe ser reconocida como lo totalmente-otro.

En el mismo orden de cosas, Skliar (2002) destaca que “El otro no es una temática, el otro no puede ser tematizado. Y aún más: el otro que se ha tematizado no es, seguramente, el otro” (p. 25). Una vez que la otredad se tematiza y se representa, deja de ser otredad. El tratar de representar al otro

implica una estrategia de contención donde el otro nunca es un agente activo de articulación.

La mismidad construye al otro en la periferia, en los bordes de su espacialidad identitaria, en la que se enfatiza su centralidad y su perfección. Así, el otro es relegado a lo marginal “y la única razón de su existencia debería ser pugnar para entrar, para estar en el centro, para ocuparlo” (Skliar, 2002, p. 88) y así ser como la mismidad. El otro es citado, mencionado, iluminado, encajado en estrategias de imagen/contra-imagen etc.

Es decir, nunca se cita a sí mismo, nunca se menciona, nunca puede interferir en los juegos de imágenes y contra-imágenes establecidos apriorísticamente (Skliar, 2002, p. 95).

Estos planteos llevan a cuestionarnos si la otredad puede entonces ser representada por medio del arte y de la literatura. Desde una perspectiva sociocrítica, la literatura se constituye en un objeto social, ya que conlleva inscrita en sí misma los imaginarios, las ideologías, las axiologías, la historicidad de una determinada época.

Posicionándonos en una concepción bajtiniana, consideramos que los textos literarios “no son unidades autosuficientes sino que establecen una relación de permeabilidad con las formas discursivas que circulan a su alrededor” (Elgue de Martini, 2003, p. 11).

La literatura se encuentra entre la enorme masa de los discursos que hablan, que hacen hablar al *socius* y llegan al oído del hombre en sociedad (Angenot, 2010, p. 22). Lo social (el contexto) se presenta al conocimiento bajo formas ya instituidas y constituidas, bajo la forma de textualizaciones específicas. Para Angenot (2010) la configuración de los discursos sociales, y por consiguiente del discurso literario, está marcada por la presencia de la hegemonía, los fetiches (la patria, el ejército, la ciencia), los tabúes (el sexo, la locura, la perversión), el egocentrismo, el etnocentrismo, la normatividad, etc.

Dichas cuestiones no sólo están “representadas” en la literatura sino que al mismo tiempo son “producidas” y “configuradas” por ésta.

En términos bajtinianos podríamos caracterizar al discurso literario como

[...] un enunciado que descubre el objeto de su orientación como algo ya especificado, cuestionado, evaluado, envuelto, [...] por una bruma ligera que lo oscurece o, al contrario, como algo esclarecido por palabras ajenas a su propósito. Está envuelto, penetrado por las ideas generales, las perspectivas, las apreciaciones y las definiciones de otros.²⁸ (Bajtín, 1981, p. 100)

Así, teniendo en cuenta los planteos de Angenot y de Bajtín, partimos del supuesto de que la otredad no puede conocerse en términos prístinos absolutos en la medida en que se mantenga totalmente independiente de sus articulaciones discursivas y condiciones materiales localizadas.

Consideramos que el discurso literario no representa la realidad sino que representa los discursos que representan dicha realidad. Así, dentro de la literatura se cruzan los diferentes discursos sociales; lo que para Bajtín es la forma arquitectónica. El texto literario (Bajtín, 1981) no presenta una sola voz unificada, estática y coherente; más bien, el cuerpo poroso del texto literario está habitado por múltiples voces que consisten en personajes, narradores, autores, ecos heterogéneos contextuales e intertextuales: un coro cacofónico que encarna una fricción heteroglósica de intereses.

Moslund (2011) también afirma que si bien la representación indudablemente “no puede volver a re-presentar la otredad pura o la diferencia o la mismidad”, tampoco puede expulsarlas completamente. En consecuencia, “siempre habrá un grado de cambio, novedad y diferencia en cualquier acto de representación” (2011, pp. 191-2).

²⁸ Traducción de la autora.

Siguiendo la misma línea de pensamiento, Hall (1999) señala que el binomio identidad/otredad no debe pensarse como un hecho ya consumado, al que las prácticas culturales representan, sino que debe entenderse como una “producción” que nunca está completa, que siempre está en proceso y se constituye dentro de la representación, y no fuera de ella.

Además, el sociólogo enfatiza el hecho de que la identidad se revela al interior de una formación discursiva y es un efecto de la enunciación situada, a la vez que funciona como punto de sutura y de encuentro entre los sentidos y prácticas que nos interpelan y los procesos que producen las subjetividades.

Asimismo, de acuerdo a Arfuch (2005), no hay identidad por fuera de la representación, es decir, de la narrativización, pues narrar es hablar de una vida en donde cada sujeto, usando los recursos del lenguaje, de su cultura y de su historia, se representa, es representado o puede representarse siempre. A través de la narración, la identidad y la otredad adquieren una dimensión simbólica que se manifiesta en el discurso.

Debido a que el acceso al otro es limitado, la imaginación y la literatura se convierten en una condición previa para la empatía y, en términos lévinasianos, para la respuesta responsable frente a la otredad (Puchmüller y Ginestra, 2009).

Esto es lo que hace que el discurso literario sea pertinente para estudios sobre alteridades: como actividad esencialmente imaginativa, se convierte en un medio para vivenciar los otros-ficcionales y otros contextos alejados espacial, temporal y culturalmente de los nuestros. En lugar de ver un mundo único, el del *yo*, la literatura multiplica mundos, identidades, otredades.

Como discurso social, la literatura no solo representa sino que también construye y produce identidades y otredades. Elgue de Martini (2003, p. 15) destaca tres clases de funciones de los discursos sociales: una función óptica, es decir el poder de representar y de identificar; una función axiológica, la de valorizar y legitimar; y finalmente, puesto que generan las grandes

ideologías, los discursos sociales tienen asimismo una función pragmática, la de sugerir, hacer actuar. El discurso literario entonces representaría al otro, identificándolo a partir del entramado discursivo de una determinada sociedad, al mismo tiempo que pondría en valor los diferentes discursos representados acerca de dicha otredad y proporcionaría indicaciones de prácticas, comportamientos y acciones.

Este posicionamiento nos permite retomar los valiosos aportes de Lévinas para complementar nuestra perspectiva sociocrítica y validar a la literatura como un espacio genuino para la otredad. De acuerdo al planteamiento lévinasiano, la descripción de la otredad sólo es posible desde el concepto de responsabilidad. Podemos representar al otro del que nosotros somos responsables, y del cual respondemos porque demanda y espera de nosotros una respuesta frente a su vulnerabilidad, su sufrimiento, su aflicción, su desamparo. Somos de alguna manera responsables de la otredad porque ésta se da, se deja ver y reconocer en la diferencia, a la que el yo debe responder con una obligación ética incondicional.

La literatura, a partir de su carácter ideológico y social, y de su función óptica, axiológica y pragmática, asume la responsabilidad de la otredad, su representación y producción.

Hermenéutica de la otredad

Abordar la literatura como un objeto social y estético implica privilegiar la dimensión social de los textos, su peso histórico, su significación cultural, ideológica y política, y explorar el dinamismo entre los textos y la producción de sentido de lo social que los atraviesa (Elgue de Martini, 2003). Esto compromete al análisis literario a realizar un trabajo en dos direcciones, diferentes pero complementarias: de la sociedad como condición de producción a la obra, y de ésta, en tanto universo segundo, paralelo, a la

sociedad, generando así una flexibilidad de análisis hacia adelante y hacia atrás entre el texto y su universo de producción.

Por lo tanto, proponemos abordar la noción de otredad en la ficción literaria a partir de las relaciones texto-contexto, teniendo en cuenta un plano semiótico-ideológico-cultural (Martínez Torres, 1990) para entender a la otredad como un signo polisémico. Desde el punto de vista de la sociosemiótica, el concepto del otro lleva inscripto un conjunto de signos, a los que Eco (1979) denomina elementos culturales. Estos elementos son unidades definidas culturalmente y que se distinguen como una entidad.

Puede ser una persona, lugar, cosa, sentimiento, estado de situación, fantasía, alucinación, esperanza, ideas etc. De acuerdo a Martínez Torres (1990), la otredad, como conjunto de unidades, opera como un sistema:

[...] el sistema de lo excluido; aquello que se define, siguiendo a Derrida, por oposición o contraste a un logos. Éste, a su vez, es entendido como un origen o principio; como el bien inicial y el sentido de lo aceptable, bueno y admisible, que surge en momentos históricos concretos y discursos específicos. (p. 21)

Desde la perspectiva sociosemiótica adoptada, la figura del otro puede entenderse como un engranaje absolutamente necesario del juego de relaciones establecidas por el poder de la modernidad/colonialidad que impone las norma a seguir. Así, algunas unidades culturales que definen la otredad son “caos, pobreza, pasión, lo popular, lo femenino, lo pervertido, lo étnicamente impuro o mestizo, anarquía, locura, irracionalidad, animalidad, cosificación” (Martínez Torres, 1990, p. 21). La selección y la combinación de dichas unidades culturales reflejan formas concretas de prácticas ideológicas.

Para Staszak (2012), el otro puede percibirse como algo muy remoto, diferente y benigno; como algo próximo, predecible, igual, superior o inferior

al yo; o como algo incierto, fuera del control del yo y que se convierte en un germen de temor dejándosele prácticamente fuera de la humanidad. Esta última categoría se enfatiza con el comienzo de la modernidad (1492), en la que según Baudrillard (2000), se inaugura "la era de la producción del otro" (p. 113) y se ingresa en una relación exponencial con un otro artificial, fruto de una relación de desigualdad. También para Dussel (1992), la tensión Mismo/Otro comienza con la instalación creciente de la colonialidad moderna. La identidad dominante impone así el valor de su singularidad y devalúa la otredad imponiendo medidas discriminatorias.

A partir de la modernidad, la configuración de las identidades y otredades ha sido determinada por categorías construidas por el occidentalismo y la colonialidad. Para Hall (1999, p. 351-352), quien sigue el pensamiento foucaultiano, todo régimen de representación es un régimen de poder formado por la fatídica cupla saber/poder.

Los regímenes de poder no solo posicionan a determinadas identidades como el otro de su discurso dominante, sino que también los somete a ese conocimiento como un problema de voluntad impuesta y de dominación, gracias al poder de coacción interna y de conformación subjetiva con respecto a la norma. Esta categoría de otredad como coacción interna produce, según Fanon (1986), identidades deformadas "sin ancla, sin horizonte, sin color, sin estado, sin raíces: una raza de ángeles" (p. 176). Se producen así identidades que interiorizan patrones impuestos por la colonialidad.

Según Duschatzky y Skliar (2001, p. 188), las formas en que la mismidad enuncia al otro pueden englobarse en tres categorías socio-discursivas. La primera: el otro como fuente de todo mal. Se necesita del otro para poder nombrar la barbarie, la herejía, la pobreza, la homosexualidad, la discapacidad, la subalternidad etc, para que el yo/nosotros no sea eso. El otro diferente funciona como el depositario de todos los males, como el portador de las fallas sociales.

La segunda categoría, el otro como sujeto pleno de una marca cultural, alude al discurso políticamente correcto para hablar sobre la diversidad y para referirse sin culpa al otro que es diferente. De acuerdo a esta perspectiva, cada sujeto logra identidades plenas a partir de únicas marcas de identificación de una cultura, como si las culturas se estructuraran independientemente de relaciones de poder y jerarquía.

Por último, el otro como alguien a quien tolerar implica la naturalización del otro, la indiferencia frente a lo extraño y la excesiva comodidad frente a lo familiar. Tolerar al otro instala un tipo de relación de descompromiso con ese otro tolerado, ya que no se propone indagar sobre las condiciones histórico-sociales que dieron origen a la emergencia de identidades constituidas como otros a ser tolerados.

En todos los casos mencionados, la modernidad necesita del otro para:

[...] dar nombre a determinadas unidades culturales que encuentran su nivel de denotación en el sistema de lo aceptado, pero con signo negativo: (-) orden establecido, (-) estado liberal-burgués, (-) cordura y racionalidad, (-) medida, (-) patriarcado y hegemonía de lo tradicionalmente masculino, (-) humano, (-) diversidad étnica etc. (Martínez Torres, 1990, p. 21)

El estigma es otro elemento cultural del carácter semiótico que reviste la noción de otredad. Para Goffman (2006) las políticas de la identidad y de la normatividad de una determinada sociedad son instrumentales en la construcción de la identidad y la otredad.

Si el individuo adopta una línea políticamente “correcta” según la cultura a la que pertenece, podrá abrazar sus propias condiciones y ser una persona “cabal, digna y beneficiosa” para la sociedad. Habrá aceptado un sí mismo (self), pero este sí mismo es necesariamente un habitante extraño, una voz de la sociedad que habla por y mediante él. El posicionamiento esencialista

de creer que hay una “normalidad” lleva a la construcción del otro a partir del estigma.

Goffman menciona tres tipos de estigmas con los cuales la mismidad construye al otro: los relacionados con el carácter (que se perciben como falta de voluntad, pasiones antinaturales, deshonestidad etc. que se refieren a enfermedades mentales, adicciones, homosexualidad, desempleo etc.), los estigmas tribales de raza, nación, religión, y los estigmas relacionados con el cuerpo. El cuerpo como signo es un conjunto de significaciones vividas (Merleau-Ponty, 1993) y está en el origen de nuestra capacidad de semiotizar el mundo, por lo que cumple un papel esencial en la composición de la cultura.

Asimismo, es un signo-objeto que el otro ve, observa, utiliza o intenta controlar; un objeto-signo que encarna la otredad que al significarlo lo limita y lo constriñe (Finol, 2009, p. 129). Desde el punto de vista semiótico, el cuerpo se constituye en recintos de significado cultural y control social, siempre expuestos a cuestiones regulatorias de poder.

La dimensión espacial y territorial, que configura el ordenamiento de los cuerpos a partir de lógicas materiales y simbólicas impuestas por las estructuras de poder, también da lugar a la conceptualización del otro a partir de unidades culturales específicas.

La construcción de los “otros geográficos”, según Staszak (2012), parte del supuesto de que las superficies culturales se dividen en zonas espaciales homogéneas (continentes, países, áreas, barrios, villas, edificios, etc.): el aquí es habitado por el nosotros, y el allá alberga a los otros. La división de la humanidad en razas y el mundo en continentes es la estrategia que el eurocentrismo ha utilizado para crear una forma espacial del otro.

Algunos signos de la otredad determinados por la dimensión espacial se producen a partir de binarios discursivos del tipo civilizado-salvaje, culto-supersticioso, occidental-oriental, primermundista-

tercermundista, desarrollado-subdesarrollado, en los que la primera unidad cultural constituye la identidad privilegiada y la segunda, la otredad negativa.

Por otro lado, la espacialización del otro que convive con el yo en el mismo territorio, se logra por medio de su confinamiento a lugares que también demarcan el aquí nuestro y el allá del otro.

El aislamiento del judío en el gueto, el corrimiento del pobre hacia la villa miseria, la segregación de los negros a la periferia, la reducción de la mujer al espacio doméstico son ejemplos de espacialización de la otredad. El exotismo, además, es el signo cultural más directo del otro geográfico, ya que opone la anormalidad de otro lugar con la normalidad del aquí. Es el resultado de un proceso discursivo que consiste en superponer la distancia simbólica y material, y que solo cobra sentido desde el espacio cultural del yo, reconfortando sus fantasías y su superioridad (Staszak, 2012).

Metáforas de la otredad

Dedicamos un último segmento de este trabajo a los interrogantes que seguramente surgirán en relación con la estética propia del texto literario, al intentar identificar las unidades culturales que definen al otro: ¿Qué formas toma la concepción de otredad en el discurso literario? ¿Cuál es la variedad y riqueza trópica con que el otro es percibido en la ficción?. Seguramente, se producen variaciones en el uso de los recursos y del lenguaje literario que configura a la otredad según el escritor, su contexto, su intencionalidad.

Sin embargo, proponemos a la metáfora como forma privilegiada de significar al otro, fundamentalmente por la dimensión ideológica que conlleva este tropo.

Rueda de Twentyman (2016) señala que las metáforas no son un simple ornato o aditamento del lenguaje poético, con un valor exclusivamente estético, sino un recurso esencial de nuestro pensamiento; cumplen una funcionalidad ideológica ya que construyen la realidad a la que se refieren

definiendo a las personas, los objetos, las situaciones o los fenómenos destacando algunos rasgos y ocultando otros.

En concordancia con el párrafo anterior, también reflejan un orden cultural a partir del orden metafórico al que pertenecen; cumplen una función valorativa o evaluadora y proponen modos de acción en las prácticas culturales, sociales y políticas a partir de la construcción ideológica en la que participan (pp. 9-10).

Por lo tanto, desde una concepción socio-semiótica, las metáforas indicarían la forma en que ciertas unidades culturales son materializadas en el lenguaje; no solamente dando un nombre a determinados signos sino también calificándolos y participando en la construcción de la visión de mundo de una sociedad. Lakoff y Johnson (en Rueda de Twentyman, 2016, p. 15) sostienen que las metáforas de una determinada cultura imponen un “régimen de verdad, es decir, desempeñan un papel central en la construcción de la realidad social y política”.

Por tanto, una cultura metaforiza la otredad destacando u ocultando ciertos aspectos del otro, y construyendo una perspectiva de éste. La metáfora encuentra un lugar particular en las relaciones de poder, ya que generalmente son los grupos dominantes quienes imponen sus metáforas como el modo verdadero de interpretar la realidad.

A causa de su funcionalidad ideológica, las metáforas de la otredad pueden operar como mecanismos de deshumanización; como recursos discursivos que vehiculizan una concepción estereotipada. La cultura y clase dominante imparte sus nociones, costumbres y normas al que es diferente, y lucha por mantener una identidad estable al etiquetar a todos los que se “desvían” de dicha norma como bárbaros, animales, terroristas, plagas, virus etc.

Siguiendo el pensamiento foucaultiano, en la tradición eurocentrista, la actitud hacia el otro daría lugar a metáforas siempre vinculadas a la locura, el crimen y la enfermedad, arraigadas en la cesura que establece la distancia

entre la razón y la no razón (Foucault, 2000, pp. IX-X), entre lo humano y lo inhumano, entre el bien y el mal.

Para Beilin (2007, p. 295) los escritores utilizan y recrean las metáforas más presentes en su cultura, convirtiéndolas en narrativas de las experiencias que pudieron haber constituido su origen y también en las narrativas de las experiencias que pueden contemplarse como su resultado. Citaremos a continuación algunos antecedentes que exploran la otredad y sus representaciones metafóricas en ficciones literarias.

El trabajo de Martínez Torres *Para una relectura del Boom: populismo y otredad* (1990) estudia un *corpus* de cuentos de Cortázar, Donoso y García Márquez, y muestra cómo el proceso de constitución de los *dramatis personae*, transfondo narrativo, argumento y discurso se engranan con la idea de otredad y con un quehacer ideológico. Martínez Torres observa que en la literatura del boom el otro es percibido a partir de la metáfora como seres fabricados, golémicos, animales, monstruos, es decir, personajes propios de la literatura fantástica. “La operación de reagrupamiento de las unidades culturales, la selección de éstas para su reordenación, conducen con una frecuencia casi absoluta a la deformación del personaje resultante, a su devaluación y ello implica un profundo operar ideológico” (1990, p. 22).

Otro antecedente de interés es el estudio de Vaughan “Caliban in the Third World: Shakespeare Savage as Sociopolitical Symbol” (1988), en el que analiza el personaje shakesperiano Caliban, mitad hombre mitad monstruo, como metáfora del otro latinoamericano o africano.

Para la literatura caribeña y latinoamericana, la metáfora de Caliban es vital, no solo como símbolo de protesta, sino también porque implica una imagen positiva de los habitantes originarios del nuevo mundo colonizado por los europeos. Caliban metaforizado implica el dueño legítimo de las tierras y el sujeto-colonizado que no olvida su cultura, su historia, sus mitos, su arte. En el estudio “Cómo domesticar al otro: tres metáforas de la otredad en la

tradición cultural europea”, Krolific (2007) analiza diversos ejemplos pertenecientes a la literatura europea renacentista y se focaliza en caracterizar cómo algunas metáforas se han transformado en representaciones históricas de la otredad.

Para Krolific, tres de las metáforas que condicionaron la otredad en el mencionado período son el loco, el tonto y el leproso, que inundan las obras de William Shakespeare, Miguel de Cervantes, Pierre de Ronsard, Baldassare Castiglione entre otros. La dominación, la domesticación y la inclusión social de los otros son las estrategias que justifican dicha creación metafórica en la Europa del siglo XVI.

Conclusión

En este artículo hemos sentado una postura en relación con la factibilidad y la legitimidad de abordar el concepto de otredad desde el arte, en nuestro caso, desde el discurso literario. Sin apartarnos de la concepción lévinasiana del otro como totalmente-otro, y de las observaciones de Skliar acerca de la imposibilidad de tematizar al otro sin transformarlo, delineamos un posicionamiento que parte de la concepción sociocrítica de literatura.

La literatura como objeto social implica una representación no de la realidad objetiva como tal, sino de los múltiples discursos que representan la realidad.

La otredad puede entonces ser textualizada a partir de sus articulaciones discursivas y condiciones materiales localizadas. La cacofonía y la heteroglosia bajtiniana nos ayudan como soportes teóricos para legitimar la presencia de diversos discursos sociales en el texto literario.

Asimismo, adherimos a los aportes de Hall desde la arena sociológica, que destacan a la identidad y la otredad como una producción que nunca está completa y que se constituye dentro de la representación y no fuera de ella.

En segundo lugar, hemos propuesto una metodología sociosemiótica para el abordaje del concepto de otredad en la ficción literaria. Nos interesan las perspectivas de Eco, *el signo como unidad cultural*, y de Martínez Torres, *la otredad como sistema de lo excluido constituido por determinadas combinaciones de unidades culturales*, para definir una hermenéutica de la otredad.

Partimos de los signos que la modernidad/colonialidad ha construido para designar al otro; unidades culturales que encuentran su nivel de denotación en el sistema de lo aceptado, pero con signo negativo. El estigma, el exotismo, el populismo, el cuerpo como recinto de control socio-político son algunos signos que la colonialidad ha construido para configurar al otro.

Finalmente, y adentrándonos en la arena de los recursos que la literatura usa para la configuración de otredades, destacamos el uso de la metáfora como figura estética e ideológica. Proponemos explorar la configuración del otro a partir del mencionado tropo, que seguramente develará los modos en que la otredad se conceptualiza a partir de determinadas visiones de mundo.

Referencias Bibliográficas

- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Arfuch, L. (Comp.) (2005). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Bajtín, M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Baudrillard, J. (2000). *Figuras de la alteridad*. México: Taurus.
- Beilin, K. (2007). *La otredad, la metáfora y el realismo inquietante*. Disponible en https://www.academia.edu/10151043/_La_otredad_la_metafora_y_el_realismo_inquietante_Capitulo_VII_de_Del_infierno_al_cuerpo_

- Duschatzky y Skliar (2001). Los nombres de los otros. Narrando lo otros en la cultura y en la educación. En: Jorge Larrosa y Carlos Skliar (comp.) Habitantes de Babel. Políticas y Poéticas de la diferencia. Laertes. Barcelona.
- Dussel, E. (1992) 1492. El encubrimiento del Otro: hacia el origen del mito de la modernidad. La Paz: UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Plural Editores
- Eco, U. (1979). Tratado de semiótica general. Barcelona: Editorial Lumen.
- Elgue de Martini, C. (2003). La literatura como objeto social. En Invenio, Revista de Investigación Académica. N°. 11, 2003, págs. 9-20.
- Fadiño Barros, Y. (2014). La otredad y la discriminación de géneros. En Advocatus. Vol. 11, N° 23, pp. 40-57. Barranquilla: Universidad Libre Seccional.
- Fanon, F. (1986). Piel negra, máscaras blancas. La Habana: Instituto del Libro.
- Finol, J. (2009). El cuerpo como signo. Enlace, Revista Venezolana de información, tecnología y conocimiento. Año 6, N° 1. Pp. 115-131.
- Foucault, M. (2000) Los anormales. Curso en el Collège de France (1974-1975). Bs. As.: FCE.
- Goffman, E. (2006). Estigma: La identidad deteriorada. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Hall, S. (1999). Cultural Identity and Diaspora. En P. William, & L. Chrisman, Colonial discourse and Poscolonial Theory: a reader (pp. 227-237). London: Harvester.
- Krofflic, R. (2007). Cómo domesticar al otro: tres metáforas de la otredad en la tradición cultural europea. En Paideusis, Volume 16 (2007), No. 3, pp. 33-4.
- Lévinas, E. (1987). Time and the Other. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Martínez Torres, R. (1990). Para una relectura del boom: populismo y otredad. Madrid: Pliegos.

- Merleau-Ponty, M. (1993). Fenomenología de la percepción. Buenos Aires: Editorial Planeta Argentina.
- Moslund, S. (2011). "Difference, Otherness and Speeds of Becoming in Transcultural and Migration Literature and Theory." In Otherness: A Multilateral Perspective, pp.183-198. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Proust, M. (2018). Time regained. Stephen Hudson (Trad.). UK: Oxford University Press.
- Puchmüller, A. y Ginestra, E. (eds.) (2019). Narrativas de la Otredad. Literatura y Estética. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Rueda de Twentyman, N. et. al. (2016). Metáforas. De la cognición al texto. Córdoba: Comunicarte.
- Sencindiver, S. et al (2014). Living Literary Others. Denmark: Aarhus University Press.
- Skljar, C. (2002). ¿Y si el Otro no Estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Staszak, J. (2012). Other, Otherness. En International Encyclopedia of Human Geography. New York: Elsevier.
- Staszak, J. (2012). Other, Otherness. En International Encyclopedia of Human Geography. New York: Elsevier.
- Vaughan, A. (1988). Caliban in the Third World: Shakespeare Savage as Sociopolitical Symbol. The Massachusetts Review. Vol. 29, No. 2. pp. 289-313

Recibido: 16/03/2020

Aceptado: 30/04/2020

Cómo citar este artículo:

Puchmüller, A. (2020), Investigar la noción de otredad a partir de la literatura. Aportes desde la sociocrítica y la sociosemiótica. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 2, San Luis, 106-124.



Relación Individuo-Estado en las escuelas del epicureísmo y el estoicismo

Individual-State relationship in schools of epicureanism and stoicism

Martín Gonzalo Zapico

athenspierre@gmail.com

Profesor de Letras por la UNMDP, Diplomado en Metodología por la UBA, Doctorando en Educación por la UNSL. Desarrolla labores de docencia e investigación en la UNSL. Ha publicado 3 libros, más de 30 artículos en revistas científicas, expuesto en decenas de reuniones científicas y obrado como traductor y editor en diferentes editoriales.

María Emilia Jofré Gutiérrez

memiliajo@gmail.com

Licenciada en Letras Clásicas por la UNC, Master en Textos Clásicos por la UVA y Doctorando en Textos de la Antigüedad por la UVA. Actualmente desarrolla labores de docencia e investigación en el IFDC. Ha publicado un libro, artículos en revistas científicas dedicadas a la antigüedad clásica y asistido a numerosas jornadas.

125

Resumen

En el siguiente trabajo se abordará la relación entre el Individuo y el Estado a partir de dos escuelas de pensamiento: el epicureísmo y el estoicismo. La transformación de la Polis del siglo V que se caracterizaba por una dinámica de diálogo constante entre los habitantes y el Estado, en las Satrapías helenísticas más cosmopolitas donde la ética, la moral y la libertad son



observadas desde una perspectiva más amplia, darán lugar a una relación Individuo-Estado más personal, que se reflejan en los pensamientos de las escuelas referidas.

Palabras Clave: Estado; Individuo; Helenismo; Estoicismo; Epicureísmo.

Abstract

In this work the relationship between the Individual and the State will be approached from two schools of thought: epicureanism and stoicism. The transformation of the Polis of the 5th century, characterized by a constant dialogue between the inhabitants and the State, into the most cosmopolitan Hellenistic Satrapies gave rise to a more personal Individual-State relationship. In these Satrapies ethics, morality and freedom are observed from a broader perspective, reflected in the thoughts of the aforementioned schools.

Key-words: State; Individual; Hellenism; Stoicism; Epicureanism.

1. El marco histórico

El mundo helenístico nos presenta un panorama de cosmopolitismo y de extensos territorios en el cual el Estado centralizado del siglo V a.C ateniense parece difuminarse (Windelband, 1941:1-4). En este contexto, sin una perspectiva política externa que custodie al pueblo y con una aristocracia de marcada carrera política, reconocida por diferenciarse de la masa local, surgen "comunidades" científico-filosóficas que intentan desarrollar una nueva moral que pondere la soberanía del individuo sobre sí mismo (Algra, Barnes, Mansfeld y Schofield, 2008:3-4). Esta reciente postura filosófica deriva de la máxima del Oráculo de Delfos "γνώθι σεαυτόν" que comprende una actitud integral de comportamiento con uno mismo, con los otros y con el mundo (Foucault, 2001).

Durante el siglo IV a.C el otrora núcleo duro de la moral en las pequeñas ciudades-Estado griegas se disgrega en un espacio vasto, variado y laxo, donde el nuevo ciudadano (el heleno) deja de identificarse con una actividad política fuertemente vinculada a grupos humanos nacidos y criados en un mismo territorio. Por ende, se originan ciertas libertades en la forma de pensar de un Sujeto que antes estaba fuertemente comprometido con los proyectos políticos y sociales de la comunidad, libertades que incentivan la formación de microcomunidades filosófica y científicas. Estas, que serían llamadas escuelas helenísticas, toman como modelo las academias de la época dorada de Atenas tales como la Academia de Platón o el Liceo de Aristóteles.

No obstante, habrá una fuerte diferencia con ellas en cuanto a la presencia e inspección de un Estado conmovido por los conflictos políticos internos surgidos desde finales del siglo V a.C. En la época helénica (Lamanna, 1998:137), el estamento político aristocrático se desinteresa por el vulgo, dando génesis a nuevas vertientes filosóficas que intentan potenciar al individuo y alejarlo de las competitivas carreras políticas y la vida pública. El cultivo de sí mismo, γνῶθι σεαυτόν, implica un descrédito de lo externo y un regreso a la vida interna, así como la disposición de una serie de prácticas que impliquen la responsabilidad de ocuparse de uno mismo ἐπιμελεία σεαυτόν. Posteriormente, el imperio romano heredó esta preocupación en portavoces como Cicerón, Séneca y Marco Aurelio hasta la llegada del cristianismo que tilda a estos pensadores morales, de los cuales gran parte de su doctrina deriva, de “egoístas” y gira el foco de atención al deber comunitario para con los otros, con una inminente práctica de negación a uno mismo.

Es en este marco que reflexionaremos sobre cómo se contraponen dos formas que los individuos muestra a la hora de vincularse con el Estado: la democracia ateniense cuna de Aristóteles y Platón contra la metrópolis alejandrina cuna de los Helenísticos. Estos darán como resultado modelos de ciudadanos antagónicos cuyas características se verán reflejadas en las producciones de los pensadores más destacados de cada momento.

2. Estado, ciudadanía y felicidad en la época clásica

El período denominado clásico, que comprende aproximadamente del siglo VI al V a.C, se caracterizó por un concepto de Estado central con sede en Atenas y perfilado a través del modelo de polis. Este estaba caracterizado por la conjunción de dos rasgos en general contrapuestos. Por un lado cada polis adquiría un carácter de Ciudad-Estado independiente, con sus propias ciudadanías y particularidades. A la vez cada una de ellas se reconocía políticamente como parte de una civilización mayor basándose en la cohesión dada por la cultura y la lengua, generalmente conocida como *koiné*.

Entre las características más notables de la polis encontramos su muy baja extensión territorial, no superando prácticamente nunca los cien kilómetros cuadrados y con una cantidad de habitantes que oscilaba entre los tres y los cinco mil. Notables excepciones a esta regla fueron las dos más famosas de la época: Esparta y Atenas. La extensión reducida del espacio daba como resultado una población concentrada que, concurrendo con frecuencia a los lugares públicos, terminaba por conocerse en su totalidad. A la vez la baja población permitía la independencia tanto económica como política, constituyéndose identidades ciudadanas muy fuertes, tradiciones arraigadas y costumbres, todas ellas de carácter público.

La forma de gobierno dominante era la democracia, concretamente la ateniense que consistía en la dirección y conducción del Estado a través de la participación de los ciudadanos en el Ágora. El ciudadano era un grupo reducido, pues no eran tratados como tales los esclavos, los extranjeros, los niños ni las mujeres (ellas gozaban de una ciudadanía reducida que implicaba el no acceso a los espacios públicos). Esta división tajante entre ciudadano/no ciudadano se veía reflejada en la ley de ostracismo o destierro establecida por Clístenes en el año 510 a.C que condenaba a aquellos que atentaran

contra la integridad de la democracia no permitiendo su entrada en la ciudad por períodos que podían prolongarse hasta diez años. Dicha ley fue promovida para luchar contra cualquiera que detentase un poder que pusiere en peligro la democracia. De esta forma el ser ciudadano conlleva no solo una serie de libertades y posibilidades sino también recaudos y responsabilidad con dicha participación, a riesgo de ser considerado un traidor a la polis como sucediere a Sócrates. Si bien es cierto que este castigo no implicaba la pérdida de la ciudadanía, era frecuente que fuera utilizado como maniobra política entre distintos grupos de poder para generar descrédito o acumular influencia. Hay que destacar que el concepto de ciudadano en Atenas se halla estrechamente vinculado al de familia, como se ve reflejado en la polémica Ley de Ciudadanía promulgada por Pericles en el 451 que establecía como ciudadano a aquel "varón nacido en Atenas, de progenitor ateniense y condición libre". El espíritu central de esta ley ha sido discutido, pero se llega a cierto consenso al definir que gran parte de las motivaciones que subyacen en ella es no permitir a los extranjeros acceder al poder y conservar así a la población autóctona. A partir de este tipo de leyes es que se deduce que existía un gran interés por proteger el espacio público en tanto estructurante de la vida del ciudadano.

Este tenía entonces una participación activa constante en la vida público a tal que punto que se esperaba que su felicidad y sentido de realización estuvieran estrechamente ligados a lo público. Esta participación se ve reflejada en los clásicos como lo son la República de Platón y la Política de Aristóteles. En este último él señalaba

Es pues manifiesto que la ciudad es por naturaleza anterior al individuo, pues si el individuo no puede de por sí bastarse a sí mismo, deberá estar con el todo político en la misma relación que las otras partes lo están con su respectivo todo. El que sea incapaz de entrar en esta participación común, o que, a causa de su propia suficiencia, no necesite de ella, no es más parte de la ciudad, sino

que es una bestia o un Dios. (Política, libro 1, 1)

Incluso aplicaba el término idiote para denominar a aquel ciudadano que no era feliz participando de la vida pública. Queda claro que existía un vínculo de simpatía y participación entre individuo y Estado al punto de que no era concebible para el ciudadano la no participación en lo público.

3. El individuo como alternativa a la comunidad

Para entender la originalidad del individualismo helenístico podemos cotejarlo con la antecesora capital cultural de Atenas, cuyo funcionamiento político se basaba en un aferrado vínculo del sujeto con la ciudad-estado, al punto de que la existencia del griego fuera de la ciudadela era impensable. No está de más decir que dos de sus pensadores más excelsos, Platón y Aristóteles, abogaban no por una ética que hable del individuo, sino por una ética subordinada a la política estatal.

Muy diferente es el panorama político helénico-romano con claras similitudes a las monarquías persas, en donde el manifiesto verticalismo se evidencia con rasgos visibles en términos tanto materiales como comportamentales y simbólicos²⁹. La concentración del poder político a manos de unos derivó en una relajación de las coacciones cívicas, por así decirlo, dado que los azares y las tiranías afectaban al sujeto medio pero a su vez este no era un partícipe activo de eso que le afectaba. Es a raíz de esto que las escuelas filosóficas optaron por tratar de construir éticas más basadas en la persona, desnaturalizando la retórica oficial y creando formas de actuar significativamente diferentes. En este sentido el pensamiento tanto epicuro como estoico destacan por dos notorias actitudes: la practicidad de su filosofía y el hermetismo radical a las influencias externas del hombre a fin

²⁹ Entre estos estaban la actitud corporal, la forma de vestimenta, el lugar donde se habitaba, los gestos de generosidad y magnificencia así como las conductas de gasto (Garrido,1984)

de perpetuar su felicidad, basada en un estado de paz autosuficiente y autárquica conocido como *ataraxia* (imperturbabilidad psicológica) y *aponía* (imperturbabilidad corporal). La primera actitud es hacer al hombre dueño y productor de su propia dicha mediante la observación pragmática de la ley natural como regidora de la acción humana, como dice Epicteto "La filosofía no promete asegurar nada externo al hombre(...) El objeto del arte de vivir es la propia vida de cada cual"³⁰. Así, aspiran llegar al núcleo del problema, el dolor humano, e intentan desarticularlo en un deliberado grito de libertad que, en esencia, es la condición de felicidad del ser humano.

Para el epicureísmo el dolor es el dispositivo físico que funciona a modo de alarma advirtiendo al hombre sobre una carencia a saciar, cuyo efecto se disuelve en placer cuando se ha brindado lo conveniente para sí. Por tanto, el primordial gozo del individuo constituye la satisfacción de los placeres connaturales y congénito de su $\phi\upsilon\eta\varsigma$ ³¹, a saber, las ansias de sobrevivir frente a las carencias naturales. Cuando estas se satisfacen se produce un placer catasmático, es decir, el proceso mediante el cual el dolor desaparece y se recupera un estado de goce pleno y autárquico. Sin embargo, el hombre se encuentra en un mundo constantemente rodeado de estímulos seductores que lo arrastran a errar en el discernimiento de lo provechoso para sí y, en consecuencias, aquella necesidad inherente como la complacencia del hambre y la sed, podría recaer en un placer "diversificado o coloreado" de comidas exóticas y abundantes: "Gozo con placer del cuerpo cuando tomo agua y pan, y escupo sobre los placeres que surgen de la abundancia. No por ellos mismos, sino por las dificultades que los acompañan" (Epicuro, *Fr.*181). Esto plantea un inconveniente, que deriva de la costumbre de gozar de bienes

³⁰ Epicteto, Discursos, 1.15, 2

³¹ Es interesante que analicemos el término $\phi\upsilon\eta\varsigma$ "natural", producido o causado por la naturaleza, innato, nativo, II simple, III perteneciente a la naturaleza de, adquirido por naturaleza, de acuerdo a las leyes de la naturaleza. Sobre la distinción de placer: cfr. Ep.Men, 127 y RS. 29.

innecesarios que afectasen la autonomía individual, generando un disturbio en el alma³². En tanto que esta especie de lujos y abundancia no aumentan, ni disminuyen el goce catastemático más allá del efecto de un placer primario, sino que diversifica lo ya alcanzado, podría producirse una alteración en el juicio sobre lo que es realmente ineludible para uno mismo y perturbar al individuo en su afán de conseguir bienes escasos y superfluos (Bieda, 2015:63-64). Esta segunda categoría de deseos (bienes no naturales ni necesarios) se complementa con la tercera, a saber, aquellos bienes que surgen de un mal razonamiento basado en las vanas opiniones del pueblo. Foucault propone una actitud de vigilancia y problematización ante los estímulos externos. Cuando una representación surge en el espíritu hay que "pedirle los papeles" (Foucault, 2001:62). También hay que observar el discurso interior que pueda surgir en consecuencia para desentrañar si no se ha introducido un juicio de valor erróneo, así como mantener una continua cautela y consciencia del estado de ánimo (Hadot, 2006:27).

Por otro lado, para el estoicismo el conocimiento de la ley universal es la virtud del hombre. Esto consiste en entender aquello que le conviene y apartarse de lo perjudicial, que se hace mediante un discernimiento de lo externo y la aceptación total de los eventos de la vida. A saber, el estoico mediante la *buena voluntad* es capaz de darle el valor justo a las comodidades materiales, la fortuna externa, la enfermedad, los agravios, la pobreza, que producen la mayoría de las pasiones humanas en un ámbito social, no consintiendo el impulso que lo lleva a desestabilizar su paz emocional. No niega lo fenoménico, el placer y el dolor, pero evita el juicio personal sobre ellos, el consentimiento a su existencia sobre sí, sustrayendo al hombre de su relación intrínseca y ontológica con lo ajeno a sí mismo, generando una independencia del mundo.

³² Para la crítica de Epicuro a los placeres diversificados y loa a los placeres simples cfr. Fr. 182; Fr 207; D.I. X, II: Ep.Men, 132

Hay ciertas cosas que dependen de nosotros mismos, como nuestros juicios, nuestras tendencias, nuestros deseos y aversiones y, en una palabra, todas nuestras operaciones. Otras hay también que no dependen, como el cuerpo, las riquezas, la reputación, el poder; en una palabra todo aquello que no es de nuestra operación (Epicteto)

Esta *apathia* obliga al estoico a una resignación contundente a las vicisitudes humanas, entendiéndolo su obrar indiferente, microcosmos, al obrar magnánimo de la Naturaleza, el macrocosmos. La observación de la Razón cósmica nos induce a un comportamiento moral que comprende en amplitud el curso natural de las cosas. Esta es la verdadera felicidad del hombre, es la virtud conocer esta ley y el vicio como la ignorancia, atribuido a los falsos juicios de los acontecimientos. Esta sabiduría es innata, no se adquiere, ni aumenta. El sabio encarna, por ende, en su persona, todas las envergaduras posibles. Es bello, rico y feliz, es semejante a los dioses.

4. El individuo frente a los otros y al Estado

Lejos de observar en el epicureísmo una "ética del egoísmo" como fue muchas veces acusada, la escuela abre su ciudadanía a todos los hombres sin distinción de raza, género y orientación sexual³³. Al respecto, el epicureísmo no considera que la dedicación personal tenga un fin comunitario, ni que el hombre se realice en la colaboración cívica, como pensaba Aristóteles. El hombre accede a cooperar en un compromiso social con un fin utilitario: protegerse a sí mismo. Así, esboza un contractualismo, en donde nuevamente los grandes valores tradicionales se ponen bajo el uso práctico. La Justicia no es algo en sí (Lamanna, 1998:45). Allí preconizan la amistad como medio a partir del cual podrán poner en práctica la *paideia* de sus propios principios que están tras el dominio de sí. El valor de la amistad se entroniza en el apoyo

³³ Esta actitud probablemente derive del contexto histórico pos alejandrino que se conoce como *koiné*, una de cuyas acepciones es multiculturalismo

mutuo y el sentimiento de seguridad que surge de ella, como también en la posibilidad de autoevaluar y corregir con el consejo afectuoso los errores gnoseológicos. El examen de conciencia de individuo a individuo supone la palabra franca, la dirección espiritual y corrección fraternal (Warren, 2009:88). La confianza entre dos personas cercanas permite obtener mediante dialéctica una expresión libre y, por ende, una confesión verdadera (Sent. Vat.,66) "Quienes tienen la capacidad de obtener confianza sobre todo a partir de sus prójimos, esos viven placenteramente unos con otros por poseer la garantía más duradera" (RS.,40). Foucault repara en estas prácticas de dirección de conciencia como indispensables para el cultivo de sí. El sujeto voluntariamente se sometía a una relación de conducción con un maestro hasta lograr ser amo de sí mismo. El maestro salva del estado de *stultitia* a su aprendiz, pues el sabio que ha conseguido el dominio de sí mismo, será quien enseñe a quererse. En este sentido es indispensable el *sapiens*, ya que por naturaleza el *stultus* está tan desconectado consigo mismo que es incapaz de darse cuenta de su estado actual y, por tanto, de preocuparse de sí (Foucault, 2001:59-61). Para que esto se posibilite el sujeto de aprendizaje y el educador deben entablar un diálogo verdadero donde se abran completamente uno al otro mediante la *παρηγοία*. El término etimológicamente significa tanto decirlo todo, como decirlo francamente (2001, 98-99).

Sólo aquel que se conoce en su totalidad puede hablar de sí y puede reconocer las desviaciones del otro³⁴ "El parresiasta no revela a su interlocutor lo que es. Le devela o lo ayuda a reconocer lo que él es" ³⁵(2009:38). Foucault

³⁴ Para que la parresía sea verdadera aquel que habla se ha comprometido con lo que dice de tal manera que su discurso es un reflejo de su actuación y su actuación de su discurso. Esta adecuación entre el sujeto de enunciación y el sujeto de conducta es tan poderoso que puede prescindir de todo tipo de discurso relacionado con la retórica (Foucault, 2009)

³⁵ Esto implica un acto de valentía que pudiese poner en riesgo la relación de amistad, puesto que es el acto de decir al individuo la verdad de sí mismo que se oculta a sus propios ojos, revelarles su situación actual, su carácter, sus defectos, el valor de su conducta y las consecuencias eventuales de las decisiones que tomen (Foucault, 2009)

denomina a este proceso *psicagogía*, cuando el maestro transmite verdades que él mismo ya ha puesto en práctica sobre su persona e intenta modificar el modo de ser de otro sujeto (2011: 101). Por un lado, para el epicureísmo está aquel que ha alcanzado tener posesión de sí mismo y placer de sí mismo, tiene el poder de dirigir a un aprendiz; por otro estas relaciones correctivas de amistad podrían durar para toda la vida si no se lograra llegar a un estado de dominio de sí.

Otro aspecto interesante de esta escuela filosófica es la responsabilidad filantrópica y pedagógica que poseen los que practican activamente la vía de Epicuro (Sharples, 1996:55). Diógenes Enoanda, un apasionado Epicureísta del siglo II d.C³⁶, ante los últimos días de su vida, ordenó realizar una inscripción parietal a fin de difundir su experiencia personal bajo esta doctrina filosófica con el propósito de ayudar a otros. En sus palabras, no importa quién y cuánta cantidad de personas viniesen a pedir auxilio, por amor a los hombres él haría todo aquello que estuviese al alcance de su mano:

[...] Ahora cuando, como he dicho antes, la mayoría están enfermos en común por sus falsas creencias sobre el mundo, como en una epidemia, y cada vez enferman más —pues por mutuo contagio uno recibe de otro el morbo como sucede en los rebaños, es justo venir en su ayuda, y en la de los que vivirán después de nosotros. Pues también ellos son algo nuestro aunque aún no hayan nacido. El amor a los hombres nos lleva además a socorrer a los extranjeros que lleguen por aquí. Puesto que los auxiliares consejos del libro ya se han extendido entre muchos, he querido utilizar el muro de este pórtico y exponer en público los remedios de la salvación[...] (Chilton, *Fr*, 2)

³⁶ Para nuestra fortuna, ante la pérdida de la mayor parte de los textos de Epicuro, este mural es la inscripción parietal más larga que poseemos de la antigüedad.

Para Foucault el cuidado del otro es una de las actividades más importantes de la actividad consagrada a uno mismo. Puesto que no se trata de un ejercicio solitario sino de una verdadera práctica social. "El que cuida de sí hasta el punto de saber exactamente cuales son sus deberes como señor de la casa, como esposo o como padre, será también capaz de mantener con su mujer y sus hijos la relación debida" (2011:120). El agradecimiento de ser direccionado al logos, siembra en el alumno la semilla de gratitud que lo llevará a reproducir la actitud de su maestro para con otro. Y por más que en la posición del sapiens se está mejor que el confundido aprendiz, esto nunca conduce al abuso de poder, puesto que el amor personal del filósofo supone conducirse como es debido con otros; el que cuida de sí, crea relaciones correctas.

El estoicismo hace del individuo un sujeto independiente de su conciencia moral de todo lo externo, y lo incita a la vez a cumplir con las tareas que surgen de su posición de dependencia con el todo que es parte. Ciertamente, la conciencia de logos universal estoica parece comprender el cosmopolitismo en el que está inserto. Pues se siente dentro de una familia universal compuesta de seres racionales, reconoce que le son similares en clase, igualdad de derechos y en última instancia se hallan sometidos a las mismas leyes de la naturaleza. Se vinculan entre sí de forma similar, tienen el mismo origen y destino, son ciudadanos de un único Estado, miembros de una comunidad; todos tienen derecho a nuestra benevolencia, hasta los esclavos pueden reclamarnos justicia y mostrarse dignos de nuestra estima. Esto permitiría romper las barreras regionales, sociales y raciales, y propagar su filosofía como una religión de alcance mundial. Reconocen como exigencias comunitarias la justicia y el amor entre los hombres, dos preceptos fundamentales para toda vida en sociedad. Pero hay esbozos que nos dicen lo contrario, estos ascetas entienden que la virtud del sabio, la virtud de aquel que ha sido capaz de comprender el Logos y actuar en consecuencia, de entender esta perfección, es inmanente a él. No hay grado, ni una

aprehensión global de la misma, por ende no es algo enseñable. Este intelectualismo selectivo construye una barrera entre sabios y necios. El sabio que ha podido mantenerse inmutable ante las ofensas de la naturaleza y que afectan a todos los seres humanos es digno de ser semejante a Dios. "Realiza en ti una imagen de Dios (Deum effingas)"³⁷. Por tanto, para ellos quienes no fuesen capaces de llegar a obtener esa virtud no conformaban parte de esta patria sin fronteras. Así, se exalta la soledad y la intimidad de la felicidad aportada de los caminos trillados, lejos de una multitud cuya sola vecindad es corrupción. El individualismo, establecido por este saber que unos pocos aspiran a obtener puede ser segregacionista. La relación entre otros, la amistad que se cultiva en función de la ventaja que piensa obtener de ella. Acercarse a un sabio constituye un privilegio al igual que querer acercarse a un Dios.

La solidaridad y caridad acentuada en "simpatía" entre todas las partes del mundo, se efectúa en tanto partes inteligibles de la misma. Su solidaridad racional o jerarquizada solo permite seres privilegiados de razón, cuyo fin consiste en fundar una "ciudad de los hombres y los dioses", que recae en desdenes más o menos conscientes con respecto a miembros menos sublimes de la comunidad. Esta autosuficiencia compartida dota a los miembros de un compromiso de no atentarse contra la libertad de los demás porque "no atentaría contra la suya propia" (Séneca, 1997:4), y en consecuencia sus acciones en relación con el espacio de los demás hombres "no se debe a hombres libres, sino porque proviene de un alma libre". Jean Bayet ha criticado estas actitudes del estoicismo y el epicureísmo respectivamente, llamando la atención sobre cierto nivel de incoherencia entre teoría y práctica que se observaba en sus representantes.

Y aún es más enojos que, bajo el aspecto práctico y en su medio

³⁷ Seneca, De vita Beata 15-16

histórico, estos sistemas hayan respondido tan torpemente a las exigencias sociales del momento. Pues Epicuro vive su existencia cenobítica en el cuadro mediocre y casi caduco de la ciudad, aceptando como un postulado formas de vida que, de hecho, su filosofía universalista repudia; y también Lucrecio vive contradictoriamente en la convulsión de una república urbana al borde de su fin, asqueado por la desmoralización de las luchas civiles, pero fundando sin embargo la moderación moral en la justicia de los hombres y el temor a las sanciones penales. El estoicismo, por su parte, parece haber tenido ciencia más clara de la actualidad política, no obstante, su reflexión estiliza peligrosamente su figura en la fórmula ciudad de hombres y dioses. (Bayet, 1968:68)

Aquí el autor señala que si bien estas prácticas proponían una solución al individuo particular, esta consistía en un alejamiento difícil de sobrellevar y que no proponía soluciones dentro de la vida social pública, tomando como proposición la evasión de la misma. Si el contexto social del momento fueron los que promovieron el alejamiento de estos individuos de la vida pública, el no retorno de la individualidad deja a estas dos filosofías mutiladas de su practicidad posible.

Este comentario es una advertencia para aquellas filosofías que, partiendo de la búsqueda del lugar del hombre en la vida pública, terminan encontrando la salida de la distancia. Ante la falta de protagonismo o presencia del individuo, la salida de la vida pública es una solución peligrosa. Si los sujetos pensantes, los más sabios, se alejan de lo público, el poder queda a merced de los tiranos y los manipuladores. Bajo la forma de una dura crítica se esconde también una noble verdad: estos pensadores no eran capaces de dejar de pensar lo público, porque tenían un enorme compromiso con su contexto. Esto se verá reflejado en posturas que buscan maximizar la proximidad al Estado (el utilitarismo de los Epicúreos y la adecuación a las

normas de los Estoicos) sin correr el riesgo de caer en el paraíso perdido de una Democracia de antaño, donde el ciudadano participaba por que el mismo Estado daba ese espacio.

5. Conclusión

Recapitulando lo analizado, se puede observar como la transmutación de los modos de vinculación con el poder depende de la toma de posición del *ethos* de un grupo de sujetos determinados. Es curioso cómo a partir de dos posturas de corte individualista y cosmopolita, se desarrollan dos caminos filosóficos distintos para tratar de entender cuál es el lugar del hombre en la vida pública.

El epicureísmo propone un individuo ideal que vive apartado de la ciudad, pero que es capaz de integrar a cualquier ciudadano más allá de los parámetros sexuales, socio-culturales, económicos, etc. E, indirectamente, en esta práctica solidaria, se integra a su manera en el tejido social aunque no lo hace con miras a ostentar influencia o poder político sino como un medio para llegar a la imperturbabilidad. El Estado en este marco es un actor que ha sido dejado de lado, llegando a ser un mero protector ante una situación de violencia.

Por otro lado, el Estoico propone un individuo situado geográficamente en la ciudad. Pero partiendo de una razón universal se aísla de los demás individuos que no son capaces de llegar a dicho entendimiento y limita su participación en la vida pública a una actitud desapegada y poco pasional, entendiendo que la verdadera felicidad del hombre está en la contemplación del logos supremo. En este marco el Estado no es más que el contexto vacío de significado en el cual el estoico desarrolla su existencia.

Ya sea de una u otra forma, la lectura de estos clásicos nos permite pensar, en el contexto actual, cuál debe ser el rol del individuo ante el Estado en el marco de un cada vez más creciente internacionalismo y habiendo pasado

tres décadas de globalización. Hoy día tenemos, en alguna medida, un ciudadano que es más ciudadano del mundo que de su propio país, y la filosofía debe hacerse cargo de pensar cuál puede ser el lugar del ciudadano ante el poder, en un mundo donde cada vez es más difusa la forma de lo verdadero o lo falso. Es en este marco que el valor el Epicureísmo y el Estoicismo cobran fuerza. Ambas, cada una a su manera, logran tomar distancia de una sociedad compleja y convulsionada, buscando encontrar cuales son las lógicas subyacentes a todo lo que acontece.

Si, es cierto que proponen una individualidad, pero siempre en el marco de la solidaridad y el compartir con otros, ya sea con el aprendizaje a través del diálogo (Epicureísmo) o de la analítica a través del parámetro naturaleza (Estoicismo), ambos dan pregunta a la siempre difícil respuesta ¿Cómo debe ser la relación Sujeto-Estado en el marco de una vida pública? Pregunta que, hoy día, aún nos tiene pensando.

6. Referencias bibliográficas

- Algra K.; Barnes J.; Mansfeld J.; Schofield M. (2008): *The Cambridge History of hellenistic philosophy*. Inglaterra, Cambridge: Cambridge University Press.
- Aristóteles. (1988). *Política*. Madrid, España: Gredos.
- Bayet, J. (1968). *Literatura Latina*. Barcelona, España: Ariel.
- Bieda, E. (2003). *Epicuro, Estudio preliminar, Selección y traducción de textos*. Buenos Aires, Argentina: Galerna.
- Epicteto. (2014). *Manual de vida*. Barcelona, España: Ariel.
- Epicuro. (2005). *Obras Completas*. Madrid, España: Cátedra.
- Foucault, M. (2011). *El gobierno de sí y de los otros*. Madrid, España: AKAL.
- Foucault, M. (2009). *El coraje de la verdad*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica.
- Foucault, M. (2001). *La Hermenéutica del sujeto*. Madrid, España: La piqueta.

- Garrido, J. M. (1984). La Diáspora Judía Helenista. *Cuadernos Judaicos*, 13(1), 1-25.
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madrid, España: Siruela.
- Lamanna, P. (1998). *Historia de la filosofía, El pensamiento antiguo*. Buenos Aires, Argentina: Hachette.
- Séneca. (1997). *Sobre la felicidad. Sobre la brevedad de la vida*. España, Madrid: Edaf.
- Sharples R. W. (1996). *Stoics, Epicureans and Sceptics: An introduction to Hellenistic Philosophy*. Inglaterra, Londres: Psychology Press.
- Warren J. (2009). *The Cambridge companion of Epicureanism*. Inglaterra, Cambridge: Cambridge University Press.
- Windelband, W. (1941). *Historia de la filosofía II, La filosofía helenístico-romana*. Argentina, Buenos Aires: Antigua librería Robredo.

Recibido: 10/03/2020

Aceptado: 30/04/2020

Cómo citar este artículo:

Zapico, G., Gutiérrez, E. (2020), Relación Individuo-Estado en las escuelas del epicureísmo y el estoicismo. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 2, San Luis, 125-141.



El problema de la comprensión en Ciencias Sociales. Peirce, Apel y Beuchot

The problem of comprehension in Social Sciences. Peirce, Apel y Beuchot

Eduardo Ovidio Romero

eduovi@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de Villa Mercedes

Universidad Provincial de Córdoba

Universidad de Mendoza

Profesor de Grado Universitario en Filosofía (Universidad J. A. Maza) y Licenciado en Filosofía (Universidad Nacional de Río Cuarto). Ha cursado sus estudios de Doctorado en Filosofía (Universidad Nacional de Córdoba) y ha sido becario Tipo I y II del CONICET. Es Profesor Adjunto Ordinario en la Universidad Nacional de Villa Mercedes y Profesor Titular de la Universidad de Mendoza. En la actualidad se encuentra escribiendo su tesis de MBA.

142

Resumen:

En el presente trabajo se abordará en uno, la recepción y las consideraciones generales apelianas de algunas nociones clave de la obra de Ch. S. Peirce; en dos, se presentará el problema de la evidencia y el intento de respuesta desde una Hermenéutica Trascendental que da Karl-Otto Apel. Finalmente, en tres, se pondrán a prueba sendas propuestas teórico-filosóficas y se presentará un modelo Hermenéutico Analógico, desde la propuesta del profesor M. Beuchot, que pretende solucionar algunas aporías previas.

Palabras clave: Hermenéutica, analogía, analogía de atribución, ordenador semántico, sentido.



Abstract:

This paper deals with, in section one, the reception and some Apel's general considerations about some key issues of Ch. S. Peirce's work. In section two, the problem of evidence and the attempt to solve it from the point of view of Karl-Otto Apel's Transcendental Hermeneutics are presented. Finally, in section three, theoretical-philosophical proposals are put to the test and an Analogical Hermeneutic model is presented from Professor M. Beuchot's perspective, which aims at solving some previous aporias.

Key words: Hermeneutics, analogy, attribution analogy, semantic organizer, meaning.

Introducción

En el presente trabajo se abordará en uno, la recepción y las consideraciones generales apelianas de algunas nociones clave de la obra de Ch. S. Peirce; en dos, se presentará el problema de la evidencia y el intento de respuesta desde una Hermenéutica Trascendental que da Karl-Otto Apel. Finalmente, en tres, se pondrán a prueba sendas propuestas teórico-filosóficas y se presentará un modelo Hermenéutico Analógico, desde la propuesta del profesor M. Beuchot, que pretende solucionar algunas aporías previas.

1. Consideraciones generales en torno a la recepción de la noción de terceridad peirceana en la obra de Karl-Otto Apel.

Desde la perspectiva de Apel uno de los grandes descubrimientos que hay que asignarle a Peirce es el *descubrimiento de la dimensión pragmática de la función sígnica (Zeichen-Funktion)*. Esto es:

“El punto central del descubrimiento consiste en tomar conciencia de que *el conocimiento, como función mediada por signos, constituye una relación triádica, que no es posible reducir a una relación diádica*, como en el caso de las relaciones *observables* en el mundo de los objetos” (Apel, 1985, Tomo II, p. 176).

En este sentido, Apel interpreta que para Peirce el conocimiento no consiste en ser afectado por la cosa-en-sí, ni en la intuición de ciertos datos, sino en la *mediación* de una opinión consistente sobre lo real; es decir: en la *representación* de los hechos exteriores.

En el encuentro de un *sujeto* -ya siempre constituido *a posteriori* de múltiples procesos de socialización llevados adelante en diversos juegos de lenguaje- con un *objeto*, los hechos nos dan indicios de su propia *existencia* y dejan tras de sí, en la confusa variedad de los estados sensitivos que tal encuentro provoca, ciertos signos expresivos cualitativos o “*semejanzas*” (*icons*) de su ser (*Sosein*); signos que, en la inferencia hipotética (la *concepción* de algo como algo), son reducidos a la unidad de una proposición consistente sobre el hecho exterior a través del descubrimiento de un predicado bajo la forma de un símbolo interpretativo (*interpretant*). (Apel, 1985, Tomo II, p. 178)

Esta transformación semiótica del concepto moderno del conocimiento, basada en la idea de una inferencia hipotética, supone en cierta medida el paso de un concepto de conocimiento en tanto que *medio para* un concepto del mismo, a otro en tanto que *medio que*; esto le permite a Peirce, según Apel, llevar a cabo la deducción *metafísica* y *trascendental* de sus categorías fundamentales. (Apel, 1985, Tomo I, pp. 133-160)

Esta consiste en sacar a la luz -por medio de la abstracción- aquellos tres *conceptos* elementales contenidos en la función del conocimiento como representación *signica* y que son imprescindibles para alcanzar una síntesis de la diversidad de los datos sensoriales en la unidad de una opinión consistente. Estos *conceptos* son: (1) *Cualidad* o *expresión* de la naturaleza

particular de las cosas por medio de la semejanza *icónica* de los *feelings*. (2) *Relación* o confrontación real del sujeto con los objetos existentes o *brute facts* -que en el lenguaje encuentra su equivalencia en los llamados *índices*-. (3) *Representación* de los hechos reales como *mediación* de la indicación de existencia y de las expresiones icónicas cualitativas de la -posible- naturaleza particular de las cosas en una *hipótesis*, esto es, en una inferencia abductiva que tiene por resultado la formación simbólico-predicativa de una síntesis de *algo* como *algo*.

Más adelante, y tras haber formulado *la deducción lógica de las categorías* en términos de la lógica de relaciones, Peirce concibió la *cualidad* -en sí misma carente de relaciones- como ilustración de la categoría formal de *Primeridad*, la relación diádica de la confrontación entre sujeto y objeto como ilustración de la categoría formal de *Segundidad* y la relación triádica de la *representación* (la designación de algo como algo para una conciencia interpretativa) como ilustración de la *Terceridad*.

Según la lógica de las relaciones de Peirce -al igual que, anteriormente, según la deducción semiótica de las ilustraciones para las tres categorías- no puede haber categorías más fundamentales, puesto que cualquier otro concepto elemental podrá remitirse siempre a alguna de estas tres categorías. Por otro lado, sólo la consideración simultánea de estas tres categorías fundamentales puede garantizar un sistema filosófico, psicológico, etcétera completo desde un punto de vista arquitectónico y fenomenológico, mientras que cualquier intento de eliminar alguna de estas categorías básicas terminará incurriendo en una *reductive fallacy*. (Peirce, 1965; Smilg Vidal, 2000, pp. 80-92).

2. En torno a la noción de evidencia. Consideraciones desde la Hermenéutica trascendental apeliana

Según lo desarrollado en el punto anterior, por ejemplo, la noción de evidencia, se encontraría siempre ya *entretrejida con el uso lingüístico y la praxis* de los sujetos. Lo anterior formaría una “urdimbre” (*Verwobenheit*) constitutiva entre *conocimiento, uso lingüístico y praxis vital*. (Apel, 1998, pp. 49-51) En esta urdimbre las evidencias son los puntos de referencia comúnmente aceptados como válidos que poseen todos los participantes en ese juego lingüístico o forma de vida. De esta concepción de evidencia se deriva también la insuficiencia del modelo lógico-deductivo de fundamentación de proposiciones a partir de proposiciones.

Toda fundamentación debe apoyarse simultáneamente y como mínimo en dos elementos: por una parte, en las posibles evidencias de conciencia de los sujetos individuales; pero, por otra parte, en las reglas intersubjetivas de la argumentación, pues es ahí donde las evidencias pretendidamente “subjetivas” pueden alcanzar validez intersubjetiva. Es decir, no es posible hablar de “*recurso a la evidencia*” si no se presupone el lenguaje en el que esa evidencia se interpreta, o mejor, *está ya interpretada*. Tal interpretación es necesariamente pública dada, según la conocida tesis de Wittgenstein, la imposibilidad de un lenguaje estrictamente privado.

“No se puede lograr una consistencia cognoscitiva sobre algo *en tanto que algo*, o sobre *sí mismo* como persona, que puede identificarse indicando el yo, sin participar ya, junto con la ‘producción intencional’, en un proceso lingüístico interpersonal de acuerdo intersubjetivo. Por tanto, para mi la ‘evidencia’ sólo puede *considerarse* como ‘verdad’ en el marco del consenso interpersonal” (Apel, 1985, Tomo I, p. 56).

Karl-Otto Apel parte del hecho (*Faktum*) que los seres humanos pertenecen “ya siempre” a una *comunidad real de comunicación*, esto es, siempre están insertos en un entramado de relaciones sociales, lenguaje, interpretación y

valoración del mundo (*urdimbre lenguaje-forma de vida*). En el proceso de socialización y junto con la adquisición del lenguaje se adquiere también la capacidad de participar en el juego lingüístico trascendental, en palabras de Apel:

“En cierto modo, cada ‘adulto’, cada hombre que a través del proceso de socialización ha adquirido ‘competencia comunicativa’ junto con el aprendizaje del lenguaje, debe poder *estar ya en la verdad* y asegurar también este hecho mediante ‘reflexión trascendental’” (Apel, 1985, Tomo I, p. 57).

En este contexto, la evidencia, sólo puede considerarse verdadera cuando es resultado de un consenso, es decir, cuando los demás seres humanos participantes en ese juego lingüístico coinciden libre y racionalmente. “*La evidencia de conciencia para mí*, (sea en el sentido de una *intuición empírica* o en el de una *intuición categorial*) no puede ser equiparada, en principio, a la validez intersubjetiva de argumentos” (Apel, 2002, p. 187). En primer lugar es posible observar con Apel que la cuestión de la validez intersubjetiva del conocimiento no puede responderse por recurso a la evidencia de las conciencias individuales, sino que solo puede responderse mediante la formación de un consenso en la *comunidad de interpretación*. (Apel, 1988)

En segundo lugar, la formación del consenso no puede ser pensada sin poner en juego el recurso a la evidencia del conocimiento como elemento de enlace entre los acuerdos a los que llegan o pueden llegar los participantes en una comunidad de comunicación determinada y el acuerdo básico en el que ya están por el hecho de compartir un lenguaje, un juego lingüístico.

Por lo anterior es posible sostener que la transformación de la noción de evidencia que realiza Apel consiste básicamente en la *lingüístización* de la misma. (Apel, 1998, p. 112) Existen ciertos presupuestos de los cuales no es posible dudar con sentido y que realizan la función de “paradigma” del juego de lenguaje correspondiente. Por un lado, no es posible hablar de evidencia

sin presuponer el lenguaje en el que esa evidencia está ya siempre configurada.

Por otro lado, la función pragmático-trascendental viene determinada por el hecho que la evidencia así concebida es la condición de posibilidad de la duda y de la crítica coherente e intersubjetivamente válida, esto es de un *falibilismo fundado o limitado*. (Apel, 1998, pp. 111-137) En tal sentido, la única evidencia pragmático-trascendentalmente fundada de modo último es la de la irrebasabilidad de la situación de argumentación como condición de posibilidad de la validez intersubjetiva.

La distinción entre “evidencia de conciencia” y la concepción que propone Apel puede prestarse a cierto equívoco. Este consistiría en pensar la *lingüistización de la evidencia* como una especie de *momento segundo* derivado de un *momento primero* en el cual se produce la evidencia de conciencia y sólo *después* ocurre la *impregnación lingüística*. (Apel, 2002, pp. 91-132) Por el contrario:

“en realidad, las reglas de uso lingüístico que pueden conferir verdad y validez universales a las evidencias y que las hacen también comunicables, forman parte de esas mismas evidencias, al modo de principios constitutivos para ellas” (Smilg Vidal, 2000, p. 127).

Finalmente, y a modo de síntesis podemos sostener que: primero, la cuestión de la validez intersubjetiva del conocimiento, según Apel, no puede responderse por recurso a la evidencia de las conciencias individuales, sino que sólo puede responderse mediante la formación de un consenso en la *comunidad de interpretación*; y segundo, la formación del consenso no puede ser pensada sin poner en juego el recurso a la evidencia del conocimiento como elemento de enlace entre los acuerdos a los que llegan o pueden llegar los participantes en una comunidad de comunicación.

Ahora bien, por un lado Apel es exhaustivo en su intento de mantener a la noción de evidencia en estrictos términos lingüísticos pero no avanza demasiado en la conformación hermenéutico comprensiva de la misma, sino que se adelanta a dar respuestas a problemas hermenéuticos trascendentales, esto es, de resolución de pretensiones de validez en pugna en un interpretación posible.

Si lo anterior es correcto, cabe la pregunta sobre la naturaleza y formación de esas "evidencias" ad intra de los distintos programas narrativos y de interpretación del mundo que circulan en las distintas comunidades reales de comunicación. Esto es igual a preguntar por el modo cómo se comprende, primero, y luego indagar sobre las condiciones de validez de esa materia significativa.

En este sentido, es que la propuesta de la Hermenéutica Analógica es, a mi entender, fundamental y ofrece un gran potencial para las Ciencias Sociales en un sentido amplio.

3. Hermenéutica Analógica de M. Beuchot y función del analogado principal. Consideraciones finales

Con el profesor Beuchot resulta posible distinguir, al menos y de modo general, tres esquemas hermenéuticos, estos son: el esquema de una hermenéutica univocista, equivocista y, finalmente, el esquema de una hermenéutica analógica respectivamente. (Beuchot, 2011: 19-30)

Ahora bien, dentro del conjunto denominado analogía existe un tipo especial que es la analogía de atribución. Ella es especial, decíamos, porque supone la posibilidad de establecer un analogado principal. Empero ¿qué es un analogado principal? Son, al menos en un sentido, conceptos heurísticos de un dominio de sistematización dado que tornan a una serie semántico-pragmática inteligible.

Esta misma comprensión propia de la hermenéutica analógica como teoría de la interpretación puede extenderse a conceptos límite de la filosofía y de las Ciencias Sociales que post giro lingüístico y pragmático poseen un dudoso status epistemológico (como por ejemplo la primeridad de Peirce, o el inconciente de Freud).

El profesor Beuchot en su libro "Hermenéutica analógica, símbolo, mito y filosofía" prevé esta función específica del símbolo-ícono el cual puede funcionar como un analogado principal ad intra de la analogía de atribución. Por ejemplo sostiene: "Por eso el símbolo tiene una función metonímica: hace pasar de la parte al todo, esto es sirve para universalizar. Pero la metonimia es también pasar de los efectos a las causas, es encontrar explicaciones. Y al explicar se universaliza, se encuentra una ley, un logos. Pero no sólo es metonimia; Peirce coloca entre los tipos del icono a la metáfora.

Además de metonimizar, el símbolo metaforiza, cambia los significados. De hecho, la metáfora apoya a la metonimia (...) El símbolo era como el hilo de Ariadna en medio del laberinto, para encontrar la salida, para ir a algún destino" (Beuchot, 2007: 46-47).

Si es posible interpretar al analogado principal en la analogía de atribución como un icono, una entidad en parte natural y en parte cultural, lo natural del icono estaría dado por su función particular al interior del programa narrativo en cuestión. Esto es, la metonimia, entendida como contigüidad semántica, que produce el icono en un programa narrativo x es la que hace que ese programa narrativo pueda terminar diciendo algo acerca del mundo.

De todos modos, ese icono, que funciona como analogado principal es en sí mismo también metafórico, lo cual previene de una dogmatización del programa semántico en cuestión. Veámoslo con un ejemplo.

Es posible entender al inconciente freudiano como una cuasi entidad oscura y difícil de explicitar en la cual se encuentra una energética particular. Es una interpretación posible. Ahora bien, también resulta posible

interpretarlo como un punto lógico, un modelo, un icono, que Freud debió suponer para poder explicar el síntoma histérico. En esta última interpretación el inconsciente funciona como el analogado principal en la analogía de atribución que metonimiza, genera contigüidad semántica, a toda la serie narrativa llamada psicoanálisis.

Empero, en sí mismo "inconsciente", en tanto que punto lógico necesariamente supuesto en los límites una teoría particular, es una metáfora, esto es, no es nunca unívoco.

Beuchot lo dice del siguiente modo: "La inconicidad-analogicidad va más allá de la sola metáfora. También abarca la metonimia, la alcanza (...) y junta a estos dos polos del discurso humano (...) en una especie de gradiente, que puede hacerse oscilar según se requiere" (Beuchot, 2007: 127). Y en otro lugar del mismo texto sostiene aún con mayor claridad: "tiene la inconicidad que en el ascenso metonímico de las partes al todo, de los particulares hacia algo universal" (Beuchot, 2007: 67).

Finalmente, y si interpretamos bien, es posible entender, al menos en parte, a la hermenéutica icónico-analógica de Beuchot como una teoría de ordenadores pragmático-semánticos que explicitan la función de ciertos conceptos límite que funcionan como íconos. Los mismo son tales porque por un lado metonimizan y crean seria semántica o programas narrativos de conceptos que, de otro modo, serían ininteligible; aunque, en sí mismo, estos conceptos heurísticos son metáforas (como el caso del inconsciente freudiano).

Lo inconsciente como una metáfora para explicar el síntoma histérico o lo real como una metáfora para explicar las sucesivas fallas de la cadena significativa son buenos ejemplos de esta función icónica de los ordenadores semánticos entendidos como analogados principales o conceptos heurísticos.

En tal sentido, el inconsciente de Freud o la primeridad de Peirce no son ficciones pero tampoco elementos ónticos, independientes del lenguaje, lo

cual sería incurrir, post giro lingüístico, en una autocontradicción performativa. Son conceptos que poseen un *status* especial, esto es, crean *metonimia*, es decir *contigüidad semántica*. Sobre ciertos límites previstos de antemano por la propia teoría en la cual se está trabajando, es necesario suponer conceptos límite-heurísticos que estructuran el campo como *puntos actanciales*, analogados principales, *puntos de inicio de la serie* y *que la capitonan*.

La actividad hermenéutica, en este sentido, supone metáfora, pero también analogía, y analogía de atribución, la cual construya campo una serie, un orden posible del sentido, es decir metonimia, contigüidad, desde dentro del campo semántico mismo y fundándolo. Esto es, ciertos conceptos funcionan como puntos actanciales y de capitón de un campo semántico particular creando el propio campo semántico desde dentro, es decir, son la condición de posibilidad del rendimiento teórico explicativo del campo semántico en cuestión. Ese rendimiento puede ser puesto en cuestión por otros campos semánticos contruidos desde otros conceptos límite-heurísticos, analogados principales, aquí la contrastación y la argumentación son estrictamente necesarias.

Pero, como lo ha dejado entrever el profesor Beuchot, estos conceptos límite crean la serie y la hacen funcionar desde dentro como un límite previsto de antemano por la misma teoría que se está desarrollando.

En tal sentido todo proceso hermenéutico si bien supone metáfora, también supone analogía, es decir, un analogado principal que brinda inteligibilidad al campo semántico en cuestión. Este analogado principal, en tanto que concepto límite-heurístico, crea la serie, crea campo semántico desde dentro y lo hace funcionar, por esto mismo no se refiere a aquello que no es posible referirse, ni que tampoco es captado por algún tipo de intuición pre-lingüística, sino que es él mismo una construcción estrictamente lingüística.

En tal sentido, no es necesario suponer, por ejemplo, elementos *alosemióticos* en sentido denso (por ejemplo, un cuerpo como condición de la deíxis y esta como condición del lenguaje) como quiere el profesor Bertorello, los cuales nos hacen traspasar el límite de lo estrictamente lingüístico. (Bertorello, 2010) En este sentido creo que existe una vía media, demostrada por el profesor Beuchot, de pensar ciertos conceptos límite (*inconsciente, primeridad, cuerpo*) como analogados principales que crean campo semántico desde dentro de la serie semántica misma y que se deben suponer como un límite previsto de antemano para el rendimiento e inteligibilidad del campo en cuestión.

Es decir, al menos a mi entender, se logra explicitar el status epistemológico de estos conceptos límite sin hacerlos incurrir en autocontradicción performativa y se los logra encuadrar dentro los límites estrictos de finitud que nos constituyen como seres racionales.

Referencias bibliográficas

- Apel, K.-O. (1985), *La transformación de la filosofía*, traducción de Adela Cortina, 1ª edición, Tomo I, Madrid: Editorial Taurus
- Apel, K.-O. (1985), *La transformación de la filosofía*, traducción de Adela Cortina, 1ª edición, Tomo II, Madrid: Editorial Taurus
- Apel, K.-O. (1988), *Diskurs und Verantwortung. Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Mora*, Frankfurt: Suhrkamp Verlag
- Apel, K.-O. (1998), *Teoría de la verdad y ética del discurso*, traducción de Norberto Smilg, 1ª edición, Barcelona: Editorial Paidós / I.C.E.-U.A.B.
- Apel, K.-O. (2002), *Semiótica trascendental y filosofía primera*, traducción de Guillermo Lapiedra Gutiérrez, 1ª edición, Madrid: Editorial Síntesis
- Beuchot, M. (2002), *La Hermenéutica en la edad media*. México: Universidad Nacional Autónoma de México
- Beuchot, M. (2007), *Hermenéutica analógica, símbolo, mito y filosofía*, México: Universidad Nacional Autónoma de México

- Beuchot, M. (2009), *Tratado de Hermenéutica Analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*, México: UNAM-Ítaca
- Bertorello, A. (2010), "Tres aspectos de la hermenéutica de la facticidad de M. Heidegger: lo alosemiótico, la textualidad y el modelo de traducción"; en, Cúnsulo, R. (editor), *Actas del I Congreso internacional de Filosofía Hermenéutica. A cincuenta años de la publicación de verdad y método*, Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino, Tucumán, Formato digital
- Freud, S. (2007), "Más allá del principio de placer", en: *Obras completas tomo XVIII*, pp. 1-62, Buenos Aires: Editorial Amorrortu
- Koren, D. (2008), "RSI 1974-1975", en: Moustapha Safouan (editor), *Lacaniana. Los seminarios de Jacques Lacan 1964-1979*, traducción de Eva Tabakian, 1ª edición, Buenos Aires: Editorial Paidós
- Lacan, J. (1994), *Seminario IV. La relación de objeto*, traducción de Diana Rabinovich, 1ª edición, Buenos Aires: Editorial Paidós
- Lacan, J. (2005), *Seminario VII. La Ética del Psicoanálisis*, traducción de Diana Rabinovich, 1ª edición, Buenos Aires: Editorial Paidós
- Lacan, J. (2007), *Seminario X. La Angustia*, traducción de Enric Berrenguer, 1ª edición, Buenos Aires: Editorial Paidós
- Lacan, J. (2008c), *Seminario XI. Los cuatro conceptos fundamentales del Psicoanálisis*, traducción de Juan Luis Delmont-Mauri y Julieta Sucre, 1ª edición, Buenos Aires: Editorial Paidós
- Lacan, J. (2008a), *Escritos I*, traducción de Tomás Segovia, 1ª edición, Buenos Aires: Editorial Siglo veintiuno
- Lacan, J. (2008b), *Escritos II*, traducción de Tomás Segovia, 1ª edición, Buenos Aires: Editorial Siglo veintiuno
- Michaud, G. (2002), *Figuras de lo real*, traducción de Irebe Agoff, 1ª edición, Buenos Aires, Editorial Nueva Visión
- Peirce, Ch. S. (1965), *Über Zeichen*, traducción de Rolf Otto, 1ª edición, rot XX, Deutschland: Stuttgart Verlag
- Perez, D. (2009), *Kant e o problema da significação*, Curitiba: Editorial Champagnat



Pommier, G. (1994), *L'abord des psychoses après Lacan*, Paris: Editorial Point hors ligne

Pommier, G. (2005), *¿Qué es lo "Real"? Ensayo psicoanalítico*, Traducción de Nilda Prado, 1ª edición, Buenos Aires: Editorial Nueva Visión

Smilg Vidal, N. (2000), *Consenso, evidencia y solidaridad. La teoría de la verdad de Karl-Otto Apel*, Granada: Editorial Comares

Žižek, S. (2009), *El sublime objeto de la ideología*, traducción de Isabel Vericat Núñez, 1ª edición, Buenos Aires: Editorial Siglo veintiuno

Recibido: 09/03/2020

Aceptado: 08/05/2020

Cómo citar este artículo:

Romero Ovidio, E. (2020), El problema de la comprensión en Ciencias Sociales. Peirce, Apel y Beuchot. *RevID, Revista de Investigación y Disciplinas*, Número 2, San Luis, 142-155.





Teorización sobre el des-abrazo social y su accionar sobre el colectivo LGBTIQ+

Theorizing about social "un-hug" and its impact on the LGBTIQ+ community

Lic. Ibar Fernando Matera.

[*ibarfmatera@gmail.com*](mailto:ibarfmatera@gmail.com)

Universidad Nacional de San Luis

San Luis, Argentina

Licenciado en Producción de Radio y Tv y Locutor Universitario. Participó como tutor de pares (programa de ingreso de la FCH), becario de inicio a la docencia y pasante en las asignaturas Foniatría I y Psicología General (para las licenciaturas Prod. de Radio y Tv y Com. Social). Asistió a numerosos espacios formativos relacionados con el arte dramático (Univ. Nac. de las Artes), y participó como expositor en jornadas y encuentros académicos. Presenta trabajos publicados en Revista Metavoces y en las XV Jornadas Foniátricas.

156

Resumen:

"Esa es la defensa contra la mentira, país, metaforizarnos en la pelea, poetizarnos las nalgas y huir de la muerte, tan cerca, tan conurbana, tan salteña, tan dando vueltas en la zona roja de La Plata, tan vestida de democracia, tan arropado de sentencia, tan únicamente heterosexual... que esa también es otra mentira" (Susy Shock, 2017).

Teorizar el des-abrazo significa repensar las prácticas sociales, como individuos en relación con las instituciones propias de la sociedad, donde uno de los grupos mayormente violentados, es el colectivo LGBTIQ+. El mundo

adulto al cual refiere la activista y artista trans Susy Shock, es un mundo que educa y entrena para la violencia y el castigo hacia la diferencia.

El des-abrazo social es, como se expondrá, el primer elemento de violencia experimentado por los miembros del colectivo.

Palabras clave: Diversidad sexual, Identidad de género, Des-abrazo, Violencias.

Abstract

"That is the defense against lie, country, we use metaphors in the fight, we put into poetry our buttocks and run away from death, so close, so like the surrounding urban areas, walking around the "Red Zone" from La Plata, so on democracy clothes, so heterosexual... is that another lie?" (Susy Shock, 2017).

To theorize about the "un-hug" means to rethink the social practices as individuals in relation to the institutions typical of society, in which one of the most violated groups is the LGBTIQ+. The adult world, which refers to the activist and transgender artist, Susy Shock, is a world which educates and trains for violence and punishment towards difference.

The social "un-hug" is the first element of violence experienced by the LGBTQ+ community.

Keywords: sexual diversity, gender, identity, un-hug, violence

Introducción:

El término "des-abrazo" es empleado por la activista y artista Trans Susy Shock quien en varias notas y escritos enfatiza sobre el mismo como consecuencia de un mundo adulto que no entiende a las infancias. En una entrevista sobre su libro "Crianzas. Historia para crecer en toda la diversidad"

(2014) sostiene que “*El abrazo que no damos, el des-abrazo que producimos, es el agujero que dejamos en las infancias*” (2017). Un accionar, un decir, un modo de narrar, tanto en lo literario como en lo cotidiano o en el lenguaje de los medios de comunicación masiva, que puede construir, o todo lo contrario, el modo en que las personas ven e interactúan con la realidad que los rodea. Pensar el des-abrazo percibido por “los otros” en relación con lo social, lo individual y lo mediático, busca ser una suerte de mapa o cartografía para desandar un camino o mecanismo de exclusión que no integra, aunque finja hacerlo, que no incluye, sino que castiga de una forma u otra a quien se identifique o perciba como “diferente”. En este caso se focalizará sobre el des-abrazo, una vez delimitado, y su accionar sobre el colectivo de Lesbianas, Gays, Bisexuales, Travestis, Transexuales, Transgéneros, Intesexuales, Queers y demás orientaciones sexuales e identidades de género (LGBTIQ+).

Des-abrazo: delimitando su conceptualización

Para un acercamiento a la acción de des-abrazar resulta necesario revisar su acción contraria. La Real Academia Española (RAE) define “abrazar”, en primer lugar, como “Ceñir los brazos” y, en segundo lugar, como “estrechar entre los brazos en señal de cariño” (2014). Se entiende que, en cuanto a la segunda definición, es en relación a un otro. También presenta la posibilidad de entenderla como la aceptación y adhesión a una conducta, doctrina u opinión. En el caso del presente trabajo se elige la concepción de “Comprender, contener e incluir”. Estas acciones que se ven englobadas dentro del término mencionado accionan como puente para poder entender de qué se habla cuando se nombra el “Des- abrazo”.

“Comprender, contener, incluir”. Estas acciones incluyen, o pueden incluir, a un otro/s. Podría pensarse que la exclusión y la incomprensión resultan opuestas. Des-abrazar será entendido, entonces, como el acto, individual, institucional y social, de incomodar, excluir y rechazar a otro/s. El destrato puede considerarse, también, como un acto relacionado. Los

comportamientos y modos para su ejercicio no confieren, necesariamente, una agresión física, ya que puede ser también verbal, psicológica o emocional.

Vargas Trujillo (2007), referirá a las instituciones sociales como aquellas que se habilitan como espacios y agentes donde los sujetos aprenden sobre las pautas de comportamiento que los grupos esperan de ellos y qué conductas son rechazadas (p. 34).

Como "agentes de socialización" se mencionan:

-La familia, donde se generan las primeras relaciones significativas en la infancia.

-La escuela, donde los maestros y profesores cumplirán también con su rol de agente.

-Otros agentes relevantes, referenciando aquí a los pares y a los medios de comunicación.

A los agentes observados por la autora, se señala la importancia de la presencia de instituciones religiosas, debido al peso y carácter formativo que estas presentan para la persona, donde el credo religioso suele ser dado por el primer agente de socialización (la familia).

Retomando la función de los agentes de preparar al individuo para la vida en sociedad y la problemática de des-abrazo, se procederá a desarrollar sobre el des-abrazo como hecho social, desde el accionar de cada agente. Cabe mencionar que por su carácter social no trabajan de forma independiente, sino retroalimentándose entre todos.

Familia y des-abrazo

Anteriormente, en relación a la Familia como el primer agente social, se mencionó que es uno de los más importantes, donde la persona aprende

cómo vincularse con los demás y cómo permitir que los demás se vinculen con él. También se encargará de mostrarle al sujeto qué es lo que se espera según sus características, es decir lo que puede hacer (y lo que no) siendo hombre, siendo mujer, transitando una u otra etapa del ciclo vital, presentando un determinado poder adquisitivo, etc. Las redes de cómo socializar, con quién y de qué forma se empiezan a tejer gracias a este primer eslabón.

Bazán (2004), siendo retomado por Bimbi en "El fin del armario. Lesbianas, Gays, Bisexuales y Trans en el siglo XXI" (2017), plantea la siguiente situación:

El niño judío sufre la estupidez del mundo y vuelve a casa y en su casa sus padres judíos le dicen "estúpido es el mundo, no vos". Y le hablan de por qué esta noche no es como todas las noches y le cuentan de aquella vez que hubieron de salir corriendo y el pan no levó. Le dan una lista de valores y tradiciones y le dicen: "Vos estás parado acá". Y sabrá, el niño judío, que no está solo. El niño negro sufre la estupidez del mundo y vuelve a casa y en su casa sus padres negros le dicen "estúpido es el mundo, no vos". Y le hablan de la cuna de la humanidad, de un barco, una guerra. Le dan una lista de valores y tradiciones y le dicen: "Vos estás parado acá". Y sabrá que no está solo. El niño homosexual sufre la estupidez del mundo y ni se le ocurre hablar con sus padres. Supone que se van a enojar. Él no sabe por qué, pero se van a enojar (p.14)

Al analizar el cierre de la situación planteada por Bazán, se visualiza como el niño supone que no puede hablar sobre cómo se siente en relación al trato que percibe por parte del mundo. Esto se debe a que ese mundo, del cual forman parte sus padres y entorno familiar, responde a normas y comportamientos que rechazan, castigan y des-abrazan a las personas que, como él, no responden a ellas.

Lo anterior corresponde a la "heteronorma". Por esta se entiende el cúmulo de actitudes que promueven la heterosexualidad como la única orientación posible. Es aceptada socialmente y sobre ella se construyen el modelo social de familia que, a su vez, seguirá reproduciendo el modelo. Este accionar, que se habilita a sí mismo dentro de otras instituciones, genera la invisibilización de otras posibilidades (orientaciones). La diversidad se ve forzada a ocultarse dentro del "armario" o "clóset".

La sociedad y sus agentes se encargarán de castigar toda conducta que vaya por fuera de lo establecido. Si bien gracias a la lucha de los grupos y colectivos sociales se han conquistado derechos históricamente negados, para las minorías la lucha sigue.

Un ejemplo de los mecanismos sociales y cómo accionan puede verse en el informe "Homofobia de Estado" (2017), publicado por la Asociación Internacional de Lesbianas, Gays, Biexuales e Intersex (ILGA), donde se presenta que la homosexualidad es ilegal en más de 70 países, mientras que configura un delito que puede ser castigado con pena de muerte en 8 países.

El contexto hostil que atraviesa al colectivo pone de manifiesto que, para quienes pueden ubicarse y desarrollar su vida pública y privada dentro de lo asignado por la heteronorma, se ven negadas las otras realidades. Aquellas realidades no nombradas, perseguidas e invisibilizadas constituyen un lugar de vergüenza y, dependiendo de la sociedad de la cual se hable, falta de derechos.

En diferentes blogs y redes sociales, como por ejemplo "Dieti 404" (chicos 404) - grupo abierto de facebook donde jóvenes LGBTIQ+ rusos pueden comunicarse y brindarse apoyo, a pesar de la ley en contra de la "Propaganda homosexual"- informan sobre destratos que los jóvenes que se identifican dentro de la diversidad o disidencia sexual experimentan cuando se lo comunican a sus padres, tutores o a otros integrantes del grupo familiar (O'Flynn, 2013).

El odio, la negación, el acto de des-abrazar, son transmitidos desde los padres/tutores a los integrantes menores de edad. Es común y, lamentablemente esperable, que se enseñe a castigar o reprender a todo aquel que no responda a la heteronorma imperante. Odiándose, cuando se perciben como disidentes, a sí mismos. Es, entonces, el escenario del primer des-abrazo.

Escuela y Des-abrazo

En relación a esta institución donde sus participantes son docentes, maestros e integrantes del establecimiento, como así también estudiantes, la construcción del aprendizaje es entre pares y su supervisión responderá a la jerarquía que se presente en el lugar. El cuidado de los espacios y la regulación de los vínculos desde el respeto dependerán de los primeros. Los segundos, los estudiantes, podrán tomar o no lo que transmita/fortalezca la institución, aunque serán más propensos a experimentar con lo que hayan aprendido en el núcleo familiar.

162

Es común en los establecimientos educativos la práctica de bullying y de acoso escolar. El bullying escolar -entendiéndolo como el acoso que sufren los jóvenes entre pares o por parte de autoridades en una institución educativa -corresponde a una problemática donde la acción que se ejerce sobre la víctima se manifiesta en forma de agresiones (verbales o físicas), actos de intimidación, amenazas y hostigamiento (Tomas U, 2011).

En relación con esta problemática la Subsecretaría de Equidad Educativa del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (s.f) en su "Guía de orientación educativa: Bullying Acoso entre pares" agregan la definición de Dan Olweus que lo describe como "una conducta de persecución física o psicológica que realiza un/a contra otro/a, que escoge como víctima de repetidos ataques". (p. 4). Además agregan que "Bullying es agredir, humillar, insultar, divulgar

rumores, lastimar física o emocionalmente y/o ignorar a un par de manera repetida y sostenida en el tiempo” (p. 4).

Con la intención de abordar esa problemática social, diferentes organizaciones apuntan a visibilizar y reflexionar sobre las consecuencias que acarrea ese clima hostil al que están expuestos los jóvenes en edad escolar. El Ministerio de Educación de la Nación, la Comunidad Homosexual Argentina (CHA) y el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI), son algunas de las instituciones y organizaciones que realizan, constantemente, tanto campañas como guías y acciones públicas contra la problemática mencionada. Estos planes de acción son diseñados y dirigidos tanto a los jóvenes como a padres, tutores y docentes.

El ciclo de podcast “Esta es mi historia” (Matera, 2019) buscó dramatizar, a través de elementos del radiodrama, los principales resultados de la “Primera Encuesta sobre Clima Escolar para Jóvenes LGBT en Argentina” realizado por la ONG 100% Diversidad y Derechos. El trabajo estuvo dirigido a jóvenes LGBT de entre 13 y 20 años que hubieran asistido a una institución educativa primaria o secundaria dentro del ciclo lectivo 2015, que se percibieran a sí mismos como homosexuales, bisexuales o una orientación sexual diferente a la heterosexualidad.

Algunos de los resultados elegidos para la realización de los capítulos fueron:

-67.9% de los encuestados informó sentirse inseguro en la escuela debido a su orientación sexual.

-54.1% reportó sentirse inseguro por la forma en que se expresa su género.

-76.2% escuchó comentarios peyorativos (como por ejemplo “maricón”) a menudo o con frecuencia.

-74.1% escuchó el uso de la palabra “gay” empleado de forma despectiva, a menudo o con frecuencia.

-13% de los estudiantes LGBT fueron atacados/as físicamente en la escuela por su orientación sexual o expresión de género.

La escuela, en su carácter de social, también juega un papel fundamental. El informe de la encuesta y el ciclo de podcast mencionado ponen de manifiesto los diferentes tipos de violencia (por parte de estudiantes, docentes, no docentes y directivos) que genera una realidad hostil para los jóvenes que se perciben (o que son percibidos) como “diferentes” por su orientación sexual o identidad y expresión de género. Aquí, en la etapa de escolarización, se presenta un segundo des-abrazo.

Los medios de comunicación y el Des-abrazo

Los medios de comunicación, en cuanto a su carácter de formadores, también adhieren al des-abrazo social, desde varios frentes de acción. Invisibilizar temas y noticias relacionadas con el colectivo LGBTIQ+, reproducir estereotipos sobre el colectivo, burlarse de la diferencia, entre otras acciones. Aquí aparece, como central, el concepto de “estereotipo”.

Cora Gamarnik (2009) define estereotipos como:

“Una representación repetida frecuentemente que convierte algo complejo en algo simple (...) Es un proceso reduccionista que suele distorsionar lo que representa, porque depende de un proceso de selección, categorización y generalización, donde por definición se debe hacer énfasis en algunos atributos en detrimento de otros. Simplifica y recorta lo real. Tiene un carácter automático, trivial, reductor” (p.1)

En su trabajo sobre “Estereotipos sociales y medios de comunicación: Un círculo vicioso” (2009) agrega que *“estereotipos son conceptos de un grupo, lo que un grupo piensa de otro o de otros. Lleva necesariamente implícito en su existencia un consenso. (...) El estereotipo funciona a modo de sistema cognitivo selectivo que organiza nuestro pensamiento” (p. 1).*

Ese sistema cognitivo referenciado por la autora reúne las características que forman parte de una serie de prejuicios de quienes las eligen para la construcción de esos estereotipos, es decir que los rasgos de un grupo a analizar son definidos y propagados por un sector mayoritario que establece su “poder” como sector dominante. Menciona como ejemplos a las mujeres débiles, los gallegos brutos, los judíos tacaños, los inmigrantes ilegales, los negros atorrantes, los bailarines homosexuales, los gitanos ladrones; entre otros ejemplos de estereotipos.

Ante la pregunta de “¿por qué funcionan los estereotipos?” la autora los desglosa en dos motivos:

-Se convierten en las formas “lógicas” y “normales” de pensar, de hablar, de hacer chistes. Se transforman en lo más natural. Se presentan como creencias inconscientes del grupo social.

-Evitan el esfuerzo de pensar en forma compleja. Son simples, fácilmente reconocibles y significan más o menos lo mismo para todos.

En los medios de comunicación nacionales se detecta la falta de representatividad que el colectivo tiene, entendiendo esto como la incorporación de las temáticas vinculadas tratadas con respeto y corrección. Con el avance en materia de leyes y de la manifestación de grupos que abordan socialmente la temática LGBTIQ+ y las problemáticas que los atraviesan, se ha comenzado a producir material audiovisual nacional que incluye la diversidad desde un lugar alejado de la caricaturización que representaba el estereotipo con el cual se trabajaba hace algunos años (generalmente en contenidos de humor).

El tener acceso a material con el que puedan identificarse y ponga de manifiesto la diversidad reduciría el impacto de la heteronorma, generando en los jóvenes la sensación que no están solos y que su sentir y transitar es una posibilidad más.

Susy Shock en diálogo con Vicu Villanueva (2018) señala la importancia de los referentes y la necesidad de generar material que te represente cuando este no existe. La artista menciona que al no existir canciones que hablen, por ejemplo, sobre cómo una persona Trans ama o desama, se ve en la tarea de generar ese contenido, siendo el puntapié para otros realizadores y artistas.

Por último, para enfatizar sobre la relación des-abrazo y trabajo mediático, la Defensoría del Público (CABA) ante la problemática diseñó una guía para el tratamiento periodístico responsable sobre identidades y orientación sexual (2016). Aquí la Defensoría refiere a la discriminación mediática de identidades que no responden al mandato heteronormado, que representa una serie de vivencias negativas *"reforzando las dificultades para la realización de sus derechos, por ejemplo, en el acceso a la educación, el trabajo y la salud, así como a un reconocimiento de su identidad y dignidad humana"* (p. 18).

Además, vinculando lo anteriormente señalado sobre la interrelación que presentan las instituciones sociales, agregan que:

"Es necesario recordar que los estereotipos negativos sobre las personas y relaciones LGTTTBIQ afectan también a familiares, y especialmente a hijos e hijas. Las representaciones lesivas y estigmatizantes tienen un impacto directo en las opciones cotidianas y en la vida familiar de las personas, en especial de grupos vulnerados como el colectivo LGTTTBIQ, por lo que se recomienda reflexionar sobre el posible efecto que puede tener el modo de exposición de los discursos mediáticos" (Defensoría del Público, 2016, p. 18)

Instituciones religiosas y Des-abrazo

Históricamente los grupos y sectores sociales que se han manifestado contra la diversidad sexual (aquella fuera de la heteronorma, como anteriormente se mencionó) han respondido de forma activa a movimientos religiosos.

Excede al presente trabajo la instancia de debate sobre las posibles malas interpretaciones y traducciones de los denominados “libros sagrados”, como así también del contexto histórico, la evolución de las palabras y el resto de los elementos que podrían inhabilitar la lectura dada a la homosexualidad como pecado.

Se presentará, en su lugar, un ejemplo que posibilite la comprensión de los espacios de des-abrazo que generan las instituciones religiosas. Se presentan, entonces, algunos testimonios seleccionados para poder visualizar la manera en que se organiza y estructura el discurso eclesiástico-religioso.

Los fragmentos seleccionados fueron extraídos de diferentes medios y soportes, vinculándose (la mayoría de ellos) con discusiones desarrolladas en el año 2010 en el país con motivo del tratamiento de la Ley 26.618 (Matrimonio Igualitario).

Para organizar las exposiciones de discursos se propone la siguiente tabla, donde se observan autor, contexto de producción, el contenido seleccionado y el sitio o lugar de su recuperación:

Persona/Autor	Contexto	Contenido y sitio de recuperación
Hilda Beatriz "Chiche" González de Duhalde	Debate en el Congreso sobre la ley de matrimonio igualitario	"Yo no quiero mirar esto desde el punto de vista religioso, pero que creo que estamos dejando de analizar un tema que es trascendente para la sociedad argentina porque nos apuran, porque nos han puesto una fecha determinada para el tratamiento y no han dejado avanzar otras posibilidades como podría haber sido la unión civil. Pero así estamos, hoy estamos tratando este tema. Y creemos que podemos legislar de cualquier manera cuando verdaderamente cuando las leyes son construcciones culturales. Porqué no tenemos aceptada la poligamia, porqué no aceptamos el adulterio, si es en son de aceptar aceptemos todo lo que venga. Pero no, la ley se asienta en construcciones culturales que son las que instalan la mayoría de los pueblos, no las minorías, las mayorías. Por

		<p>eso el adulterio, las relaciones entre padres e hijos, la poligamia, no son aceptadas por nuestra sociedad y se habló hasta el cansancio de discriminación. No tenemos que discriminar. Por supuesto que no tenemos que discriminar la elección sexual de un hombre o de una mujer, por supuesto que no. La homosexualidad es más vieja que el mundo pero ahora estamos hablando de otras cosas. Estamos hablando de matrimonio que es algo muy diferente. (...) En lugar de hacer como los países serios que se toman dos, tres cuatro años para debatir estos temas. No, los sacamos a las apuradas tratando de que coincida lo más posible con la semana del orgullo gay... y no tengo ningún problema con los homosexuales. Tengo amigos homosexuales, tengo familiares homosexuales, no tengo problema. Pero estamos hablando de otra cosa. Y gobernar es fijar prioridades. (...) Los países que se toman la libertad de declarar el matrimonio homosexual, no tienen problema con los chicos, no tienen problemas para adoptar. Nosotros sí. Y acá van a venir a llevarse a nuestros chicos”</p> <p>Recuperado de: www.senado.gov.ar/parlamentario/sesiones/14-07-2010/14</p>
<p>Guillermo Cartasso; asesor legislativo de la Conferencia Episcopal Argentina</p>	<p>Dirigiéndose a Alex Freire, secretario por la Federación Argentina de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transexuales, en el programa “Hora clave” del cuatro</p>	<p>“Nos sorprende mucho las presiones que ha sufrido el Congreso Nacional para poner como un tema al tope algo que no está en la agenda de los argentinos. Que las minorías deben ser protegidas en eso estamos todos de acuerdo. Ahora de allí a que se les conceda un derecho que no es tal, porque yo creo que ustedes Alex confunden lo que es un derecho con una pretensión legislativa. Son dos cosas totalmente distintas. No hay un derecho a casarse entre dos personas del mismo sexo porque la naturaleza lo dice así, porque el orden que hay en la</p>

	de julio del años 2010 conducido por Mariano Grondona.	naturaleza lo dice así". Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=PvkWUH5Nnsk
Elcira Nazar Espeche, profesora de filosofía de la Universidad Católica de La Plata	22 junio de 2010 durante el debate en la Comisión de Legislación General de la Cámara Alta.	"El proyecto es impulsado por una minoría gay ideológicamente cerrada que discrimina a la familia heterosexual (...) ¿por qué quieren gobernar para tan pocos?". Recuperado de: https://www.lanacion.com.ar/sociedad/divide-a-psicologos-y-a-filosofos-la-ley-de-matrimonio-gay-nid1277658
Monseñor Bergoglio	Carta enviada por Bergoglio a los cuatro monasterios de Buenos Aires en virtud de una "Guerra Santa"	"Les escribo estas líneas a cada una de Ustedes que están en los cuatro Monasterios de Buenos Aires. El pueblo argentino deberá afrontar, en las próximas semanas, una situación cuyo resultado puede herir gravemente a la familia. Se trata del proyecto de ley sobre matrimonio de personas del mismo sexo. Aquí está en juego la identidad, y la supervivencia de la familia: papá, mamá e hijos. Está en juego la vida de tantos niños que serán discriminados de antemano privándolos de la maduración humana que Dios quiso se diera con un padre y una madre. Está en juego un rechazo frontal a la ley de Dios, grabada además en nuestros corazones. (...) Se trata del proyecto de ley sobre matrimonio de personas del mismo sexo. Aquí está en juego la identidad, y la supervivencia de la familia: papá, mamá e hijos. Está en juego la vida de tantos niños que serán discriminados de antemano privándolos de la maduración humana que Dios quiso se diera con un padre y una madre. Está en juego

		<p>un rechazo frontal a la ley de Dios, grabada además en nuestros corazones. (...)</p> <p>El proyecto de ley se tratará en el Senado después del 13 de julio. Miremos a San José, a María, al Niño y pidamos con fervor que ellos defiendan a la familia argentina en este momento. Recordémosle lo que Dios mismo dijo a su pueblo en un momento de mucha angustia: "esta guerra no es vuestra sino de Dios". Que ellos nos socorran, defiendan y acompañen en esta guerra de Dios".</p> <p>Recuperado de: https://tn.com.ar/politica/la-carta-completa-de-bergoglio_038363</p>
<p>Monseñor Quarracino (1994)</p>	<p>Entrevista televisiva donde postulaba la idea de construir un ghetto para las personas LGBT, para evitar "una mancha innoble en el rostro de la sociedad".</p>	<p>"Una zona grande para que todos los gays y lesbianas vivían allí, que tengan sus leyes, su periodismo, su televisión, hasta su constitución. Que viva como en una especie de país aparte, con mucha libertad, no va ser necesario que se pongan careta en las manifestaciones. Pueden hacer manifestaciones día por medio. Pueden escribir, publicar. Ya sé que me van a acusar de propiciar la segregación, no... pero sería en todo caso una discriminación a favor de la libertad. Y habría que hacer entonces y ver qué es lo que más se pierde y que es lo que más se gana".</p> <p>Recuperado de: http://www.laizquierdadiario.com/El-orgullo-como-respuesta-politica</p>

Conclusiones

Se podría resumir lo expuesto hasta aquí como una problemática de abandono por parte de la sociedad y sus instituciones hacia lo ajeno a la norma (heteronorma, en este caso). Este abandono, el cual se lee como "Des-abrazo social", se plasma en el destrato, diferentes tipos de violencia, rechazo

y falta de representatividad que experimenta el colectivo LGBTIQ+ en diferentes sectores y etapas del ciclo vital.

El planteamiento de la problemática y el señalamiento breve de alguna de sus manifestaciones en las instituciones sociales, espera ser un paso para la solución de la misma: delimitar y reconocer, para poder reconstruir, para rediseñar las estructuras.

Referencias Bibliográficas

- Bimbi, B. (2017). El fin del armario. Lesbianas, gays, bisexuales y trans en el siglo XXI. C.A.B.A. Argentina. Ed. Marea.
- Carroll, A., y Mendos, L. R., Asociación Internacional de Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans e Intersex (ILGA). (2017), Homofobia de Estado 2017: Estudio jurídico mundial sobre la orientación sexual en el derecho: criminalización, protección y reconocimiento. Ginebra.
- Defensoría del Público. (2016). Guía para el tratamiento periodístico responsable de identidades de géneros, orientación sexual e intersexualidad. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Matera, I. (2019). Esta es mi historia: Podcasts sonoros para pensar la discriminación hacia los jóvenes LGBT en la escolarización secundaria en Argentina (trabajo final de grado). Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.
- Shock, S. Crianzas. (2014). Historias para crecer en toda la diversidad. C.A.B.A. Argentina. Ed. Muchas Nueces.
- Vargas Trujillo, E. (2007). Sexualidad, mucho más que sexo. Caldas, Colombia. Universidad Nacional de los Andes.

Referencias Web

- Bimbi, B. (08 de julio de 2010). Todo Noticias. La carta completa de Bergoglio. Recuperado de: https://tn.com.ar/politica/la-carta-completa-de-bergoglio_038363
- Del Corro, P. (20 de agosto de 2019). La Izquierda Diario. El orgullo como respuesta política. Recuperado de: <http://www.laizquierdadiario.com/El-orgullo-como-respuesta-politica>
- Gamarnik, C. E. Revista Question, Vol. 1, N° 23 (2009). Estereotipos sociales y medios de comunicación: Un círculo vicioso. Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires. Recuperado de: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/826/727>
- O'Flynn, K. (10 de agosto de 2013). The Guardian. Gay Russian teens communicate in secret to avoid law on 'propaganda'. Recuperado de: <https://www.theguardian.com/world/2013/aug/10/gay-russian-teens-avoid-propaganda-law>
- Paoltroni, M. (2017). Susy Shock: El abrazo que no damos es el agujero que dejamos en las infancias. La tetera. Recuperado de: <https://latetera.com.ar/2017/09/15/susy-shock-el-abrazo-que-no-damos-es-el-agujero-que-dejamos-en-las-infancias/>
- Real Academia Española. 23era Edición. (2014). Recuperado de: <https://dle.rae.es/abrazar>
- Senado de la Nación. (2010). Versión Taquigráfica. Cámara de Senadores de la Nación. Recuperado de: <https://www.senado.gov.ar/parlamentario/sesiones/14-07-2010/14/downloadTac>
- Sociedad de Integración Gay Lésbica Argentina (2011). Videos SIGLA. Debate matrimonio gay. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=PvkWUH5Nnsk>
- Subsecretaría de Equidad Educativa del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Sin Fecha. Guía de orientación educativa Bullying Acoso entre

- pares. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado de:
http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/bullying_1.pdf
- Tomas, U. (2011).El Psicoasesor. ¿Qué es el Bullying? Recueprado de:
<http://elpsicoasesor.com/que-es-bullying/>
- Villanueva, V. (2018). Charlando con Susy Shock. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=KEfKs8Gr34>
- Ybarra, G. (23 de junio de 2010). La Nación. Divide a psicólogos y filósofos la ley de matrimonio gay. Recuperado de:
<https://www.lanacion.com.ar/sociedad/divide-a-psicologos-y-a-filosofos-la-ley-de-matrimonio-gay-nid1277658>
- 100% Diversidad y Derechos. (2016). Encuesta Nacional de clima escolar para jóvenes LGBT. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado de
<https://100porciento.files.wordpress.com/2016/12/informe-encuesta-bullying.pdf>

Recibido: 28/02/2020

Aceptado: 30/04/2020

Cómo citar este artículo:

Ibar Matera, F. (2020), Teorización sobre el des-abrazo social y su accionar sobre el colectivo LGBTIQ+. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 2, San Luis, 156-173.



RevID
Número 2, 2020

Equipo de Diseño

Arte y Diagramación:

Mg. Paola Allendes

Diseño Web:

Mg. Paola Allendes

Lic. Dayana Alfaro

174



Créditos imagen de portada:

Photo by Debby Hudson on Unsplash

<https://unsplash.com/photos/asviIGR3CPE>



RevID

Revista de Investigación y Disciplinas