

ISSN: 2683-9040

RevID

Revista de Investigación y Disciplinas



NÚMERO 8 - 2023





RevID

Revista de Investigación y Disciplinas

Número 8, 2023.



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 Académico:

Dra. Judith Naidorf (UBA-CONICET-ARGENTINA)

Dr. Fernando Nápoli (UTN-Regional BS AS- 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)

Dra. Cecilia Montiel (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Mg. Marcela Chiarani (FCFMYN-UNSL- ARGENTINA)

Comité Editorial:

Lic. Dayana Alfaro (UNLC - ARGENTINA)

Mg. Paola Allendes (FCFMyN - UNSL - ARGENTINA)

Lic. Antonella Biondi (FCH - UNSL - ARGENTINA)

Prof. Mariano Fagés (FCH - UNSL - ARGENTINA)

Lic. Rodrigo Chiarani (FCH - UNSL - ARGENTINA)

Esp. Univ. Alejandro Brandolin (UNSL- Argentina)

Comité Evaluador Permanente:

Dra. Belen Godino (FCH-UNSL- ARGENTINA)



Mg. Beatriz Pedranzani (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Lic. María Lujan Montiveros (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)

Comité de Comunicación y difusión

Esp. Univ. Alejandro Brandolin (UNSL- Argentina)

PU. Tatiana Escudero (FCH - UNSL - ARGENTINA)

Lic. Rodrigo Chiarani (FCH - UNSL - ARGENTINA)

Rocío Auderut Chiarani - Pasante PROICO 4-1920 (FCH - UNSL - ARGENTINA)

Diseño:

Mg. Paola Allendes (FCFMyN - UNSL - ARGENTINA)

Asesoramiento Técnico:

Mg. Cintia Lorena Gómez (FCFMyN - UNSL - ARGENTINA)

Esp. Hugo Viano (FCFMyN - UNSL - ARGENTINA)

Equipo de Traducción:

Trad. Florencia Yuvero (FCH - UNSL - ARGENTINA)

Trad. Mariela Martinucci (FCH - UNSL - ARGENTINA)

Trad. Marcela Puebla (FCH - UNSL - ARGENTINA)

Trad. Graciela Lucero (FCH - UNSL - ARGENTINA)



Índice de Contenidos

Editorial

Beatriz Pedranzani6

Análisis de la Motivación hacia el aprendizaje en estudiantes de tres carreras de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis

Mauro Nicolás Sorolla - Oscar Hernán Cobos10

Entrecruzamientos de la Didáctica en la formación de profesores en psicología

Elba Noemí Gomez..... 26

Experiencia de mujeres en la música popular: un estudio sobre la formación y el oficio de las músicas de la ciudad de San Luis

Perretti Matera, Carina 43

El lenguaje inclusivo en la región, una breve revisión bibliográfica

Sofía Domínguez Barrera - Martín Gonzalo Zapico 61

Repensar lo público en las intervenciones del territorio. Algunas nociones de los estudios preliminares del Diseño de Comunicación

Carla Jimena Silva - María Azul Barbeito - Alfredo Panzolato 75

Una microsociología del barrio La Ribera

Sergio Quiroga90



Editorial

Es un placer presentar un nuevo número de la RevID. Revista de Investigación y Disciplinas. Los seis aportes a este número llegan desde académicos e investigadores que desde distintas perspectivas y enfoques bucean en algunos aspectos de la formación en la educación superior que invitan a repensarla y en problemáticas actuales que nos interpelan.

En este octavo número ha sido posible agrupar las producciones en torno a tres grandes ejes muy actuales. Se presentan en primer lugar, tres trabajos que abordan problemáticas referidas a la educación superior, uno de ellos pone el foco en la motivación de los estudiantes; el otro en la vinculación entre didáctica general y didácticas específicas y un tercer trabajo referido a la formación de mujeres músicas en la educación superior. Pero este último trabajo tiene la particularidad de poder, al mismo tiempo, incorporarse a otro grupo de producciones que analizan problemáticas emergentes, como lo es el lugar de las mujeres en la música popular, tanto en la formación como en el oficio. El otro trabajo realiza una breve revisión bibliográfica de los principales estudios sobre el lenguaje inclusivo en la región. Finalmente, otro grupo de trabajos animan a repensar lo público, uno de ellos indaga cómo las acciones de intervención desde una articulación inter -institucional inciden en el territorio y el otro centra el análisis en el espacio público habitado del Barrio La Ribera de Villa Mercedes, San Luis.

Desde la investigación, *Análisis de la motivación hacia el aprendizaje en estudiantes de tres carreras de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis*, se analizan los niveles de motivación hacia el aprendizaje en estudiantes universitarios avanzados de las carreras de Educación Inicial, Educación Especial y Ciencias de la Educación, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL. La misma se realiza desde una perspectiva teórica cognitiva – sistémica; se desarrolla desde una lógica de investigación cuantitativa y transversal, con alcance descriptivo; y para la recolección de datos se implementó el Cuestionario de



Motivación de Díaz Dumont. Se considera al sujeto situado, dentro del contexto en el que realizan sus aprendizajes y en el que necesariamente se ve involucrada el proceso académico y la motivación como fundamental en el acto de enseñanza y de aprendizaje.

El artículo "*Entrecruzamientos de la Didáctica en la formación de profesores en psicología. Aborda la problemática entre la didáctica general y las didácticas específicas*" propone analizar sus singularidades y reflexionar acerca de las intrincadas relaciones entre ellas, donde ambas son dadoras y oferentes de conocimientos considerando los actuales contornos educativos y los nuevos perfiles de los sujetos de la educación. El trabajo realiza un recorrido histórico abordando posicionamientos teóricos de referentes en el campo, diferenciado la didáctica general de la didáctica específica considerando el papel que ambas tiene en la formación de los estudiantes del profesorado en psicología. El trabajo anima a problematizarse sobre estos campos considerados en movimiento con límites imprecisos, alimentados por nuevos/viejos planteos, nuevas articulaciones conceptuales, nuevas alternativas de acción, ante los nuevos contornos sociales y el avance de las ciencias.

Otra de las producciones presenta una investigación sobre la *Experiencia de mujeres en la música popular: un estudio sobre la formación y el oficio de las músicas de la ciudad de San Luis* se busca la caracterización de dicha experiencia en dos sentidos: por un lado, las trayectorias educativas vinculadas a la música que las mujeres transitan; y por otro, el oficio, es decir la participación activa en distintas actividades. Ambos aspectos son analizados desde la perspectiva de género. El estudio de carácter cualitativo, trabajó con entrevistas en profundidad a mujeres músicas referentes de la escena local caracterizando la formación musical en diversos ámbitos en función de la oposición masculino-femenino y una serie de condicionantes vinculados al género en el oficio. El estudio significa un punto de partida a

nivel exploratorio del problema de investigación, un panorama de la experiencia de las mujeres músicas en su formación y oficio.

El siguiente artículo "*El lenguaje inclusivo en la región, una breve revisión bibliográfica*" da cuenta de una investigación de tipo documental, que tiene como propósito realizar una revisión bibliográfica de los principales estudios sobre el tema y se propone analizar las principales características de los artículos de investigación que lo abordan como objeto de estudio. Para ello la búsqueda se realiza en Google Scholar, Scielo, Latindex, con los siguientes parámetros: lenguaje inclusivo, no mayor a cinco años, idioma español, evitando notas de opinión o blogs no especializados. Para el análisis de todas las variables involucradas se empleó estadística descriptiva, específicamente análisis de frecuencia dado que la totalidad de los datos obtenidos resultaron del tipo nominal. Los resultados obtenidos refieren: a la definición de lenguaje inclusivo; al tipo de trabajo, tomando especialmente investigaciones Teóricas y Aplicadas; al Tratamiento de los datos; y la Postura tomada en los diferentes trabajos.

Otra de las producciones titulada, *Repensar lo público en las intervenciones del territorio. Algunas nociones de los estudios preliminares del Diseño de Comunicación*, presenta algunas nociones para repensar lo público en espacios de conversación que se producen entre la Universidad Nacional de Villa Mercedes y organizaciones del territorio. Se presenta una investigación que tiene como concepto central el estudio de lo público, desde la perspectiva del Diseño de Comunicación que indaga cómo las acciones de intervención inciden en el territorio. Se conceptualiza lo público desde cuatro dimensiones: la inclusión, la participación, la pluralidad de voces y el acceso a la información, buscando identificar, analizar y describir lo que acontece en esos espacios. Se recupera un trabajo de vinculación que se viene realizando en la institución procurando describir las relaciones inter e intra institucionales con otros actores públicos y privados en territorio y de esta manera

determinar algunas acciones de diseño de comunicación que llevará a cabo el equipo de investigación.

El último artículo que se propone en esta publicación bajo el título *Una microsociología del barrio La Ribera*, realiza un examen de las improntas y la microsociología del espacio público en Barrio La Ribera de Villa Mercedes (San Luis), Considera las tres nociones de Isaac Joseph: el extranjero, lo público y las circunstancias en una antropología del espacio habitado. Describe al extranjero en una posición intermedia entre la comunidad y la sociedad, fluctuando entre vínculos fuertes y débiles. En las ciudades, en el barrio, es en el espacio público donde aparece lo imprevisto, lo urbano, lo contradictorio, lo absurdo. Consideran que las ciudades construidas socialmente, son lugares donde acontecen fenómenos expresivos y comunicacionales y una manera de entenderla tiene que ver con la experiencia de habitarlas.

Finalmente, esperamos que la presente publicación acerque nuevas líneas para la discusión, la acción y la reflexión, e impulse el diálogo y el encuentro entre autores y lectores, para nuevos debates académicos sobre la educación superior, y las nuevas problemáticas sociales y culturales que nos interpelan.

Beatriz Pedranzani



Análisis de la Motivación hacia el aprendizaje en estudiantes de tres carreras de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis

*Motivation towards learning analysis in students of three careers at the
Faculty of Human Sciences, National University of San Luis*

Mauro Nicolás Sorolla

mnsorolla@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis- Argentina

*Licenciado en Psicología. Jefe de Trabajos Prácticos de la Licenciatura en
Psicología, Licenciatura Producción de Radio y Televisión y Licenciatura en
Fonoaudiología.*

*Director del PROICO CyT-UNSL N° 12-0120 "La evaluación como promotora
de aprendizajes transformadores: la evaluación de la motivación, estilos y
estrategias de aprendizaje en estudiantes avanzados de las Facultades de
Psicología, Cs. Humanas y Cs de la Salud de la UNSL (Facultad de Psicología
(UNSL))*

Oscar Hernán Cobos

ohcobos@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis, Argentina

*Especialista en Metodología de la Investigación Científica. Profesor Adjunto
en Licenciatura en Fonoaudiología, Producción de Radio y Televisión,
Licenciatura en Periodismo y Licenciatura en Comunicación Social.*

Integrante del PROICO CyT-UNSL N° 12-0120 "La evaluación como promotora de aprendizajes transformadores: la evaluación de la motivación, estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes avanzados de las Facultades de Psicología, Cs. Humanas y Cs de la Salud de la UNSL (Facultad de Psicología (UNSL))

Resumen

El presente trabajo se desprende del Proyecto de Investigación: PROICO CyT-UNSL N° 12-0120 "La evaluación como promotora de aprendizajes transformadores: la evaluación de la motivación, estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes avanzados de las Facultades de Psicología, Cs. Humanas y Cs de la Salud de la UNSL, Facultad de Psicología de la UNSL. La misma pretende analizar los niveles de motivación hacia el aprendizaje en estudiantes universitarios de las carreras de Educación Inicial, Educación Especial y Ciencias de la Educación, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL.

11

Esta investigación se fundamenta en las perspectivas teóricas cognitiva y sistémica. Los fundamentos teóricos posibilitan analizar el tema propuesto: Motivación en estudiantes universitarios avanzados de las carreras de Educación Inicial, Educación Especial y Ciencias de la Educación. Dicha pesquisa es de tipo cuantitativo y transversal, con un alcance descriptivo. Se trabajó con datos primarios no manipulando ninguna de las variables y se evaluaron los resultados obtenidos sin que existiera algún tipo de intervención o influencia externa; por lo tanto, se procuró valorar las relaciones en el contexto como se presentaron. Para la investigación se implementó el Cuestionario de Motivación de Díaz Dumont (2015).

Palabras Clave: Motivación – Estudiantes – Universitarios.

Abstract

This research is derived from the investigation project: PROICO CyT-UNSL N° 12-0120 "Assessment as a promoter of transformative learning: the evaluation of motivation, styles and learning strategies in advanced students of the University of Psychology, Human Science and Sciences of Health of the UNSL (University of San Luis), Colleague of Psychology of the UNSL (University of San Luis). The objective is to analyze the levels of motivation towards learning in university students of the careers of Initial Education, Special Education and Educational Sciences, belonging to the Faculty of Human Sciences of the UNSL. This study is based on cognitive and systemic theoretical perspectives. The theoretical background may allow us to analyze the proposed topic: Motivation in advanced students of the university careers of Initial Education, Special Educational Needs (SEN) and Educational Sciences. This investigation applies quantitative and transversal methods, with a descriptive scope. We worked with primary data, not manipulating any of the variables, and the results obtained were evaluated without the existence of any type of intervention or external influence; therefore, we sought to analyze the relationships in the context as they were presented. For the investigation, the Diaz Dumont Motivation Questionnaire (2015) was implemented.

Keywords: Motivation – Students – University students.

Introducción

El presente trabajo es parte de un proceso investigativo que se lleva a cabo desde el Proyecto de Investigación: PROICO CyT-UNSL N° 12-0120 "La evaluación como promotora de aprendizajes transformadores: la evaluación de la motivación, estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes avanzados de las Facultades de Psicología, Cs. Humanas y Cs de la Salud de la UNSL, Facultad de Psicología de la UNSL.

Esta investigación se fundamenta en las perspectivas teóricas cognitiva y sistémica; entendiendo que las mismas permiten analizar al sujeto situado, dentro del contexto en el que realizan sus aprendizajes y en el que necesariamente se ven involucrados la motivación y progreso académico. Los fundamentos teóricos posibilitan analizar el tema propuesto: “Motivación en estudiantes universitarios avanzados”.

Se observa que los y las estudiantes presentan en ocasiones, dificultades para comprender las demandas que implica la vida académica universitaria: desde realizar análisis del discurso científico, hasta obtener el ritmo de trabajo que esta actividad necesita. El ámbito universitario adquiere un papel importante ya que la educación superior se encuentra atravesada por estudiantes con recursos evolutivos apropiados para poder desarrollar capacidades cognitivas, incentivar la motivación en busca de rendimiento académico óptimo en sus diferentes aprendizajes.

En palabras de Colmenares y Delgado (2008 citado en Sorolla et al. 2019), “la baja o ninguna motivación que poseen los estudiantes, es demostrada en el poco empeño y esfuerzo dirigido al conocimiento y aprovechamiento escolar hacia el cumplimiento de metas académicas y profesionales” (p.98). En esta dirección también inciden variables sociales, familiares.

Carrillo, Padilla, Rosero, Sola Villagómez (2009), definen la motivación como: Aquello que mueve o tiene eficacia o virtud para mover; en este sentido, es el motor de la conducta humana. El interés por una actividad es “despertado” por una necesidad, la misma que es un mecanismo que incita a la persona a la acción, y que puede ser de origen fisiológico o psicológico (p.21).

Ajello (2003), citado por Naranjo Pereira (2009), señala que:

La motivación debe ser entendida como la trama que sostiene el desarrollo de aquellas actividades que son significativas para la persona y en las que esta toma parte. En el plano educativo, la

motivación debe ser considerada como la disposición positiva para aprender y continuar haciéndolo de una forma autónoma (p.34-35).

Se define operativamente la motivación desde la perspectiva de Chiavenato (2000) como “el resultado de la interacción entre el individuo y la situación que lo rodea” (p.54). Desde esta perspectiva se puede analizar la motivación intrínseca y extrínseca. Estar motivado intrínsecamente es asumir un problema como reto personal, es enfrentarlo sólo por el hecho de hallar su solución, sin que haya esperanza o anhelo de recompensa externa por hacerlo (Jiménez, 2007), y la motivación extrínseca se refiere a la tendencia inherente a buscar la novedad y el desafío y a emprender una actividad “por la satisfacción inherente que ocasiona [...] por sí misma” (Ryan y Deci, 2000b, p. 6). La motivación refiere tanto a la energía como a la dirección, persistencia y finalidad de los comportamientos, incluyendo las intenciones implicadas y las acciones resultantes; ubicándose en el centro de la regulación biológica, cognitiva y social del individuo (Deci & Ryan, 1985).

Objetivo:

Analizar los niveles de motivación intrínseca y extrínseca en estudiantes universitarios de las carreras de Educación Inicial, Educación Especial y Ciencias de la Educación, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL.

Metodología

La presente investigación es de tipo cuantitativo y transversal; con un alcance descriptivo. Se trabajó con datos primarios, de manera no experimental; no manipulando ninguna de las variables y se evaluaron los resultados obtenidos sin que existiera algún tipo de intervención o influencia externa; por lo tanto, se procuró valorar las relaciones en el contexto como se presentaron (Hernández Sampieri et al., 2014, pp. 90-91).

Muestra

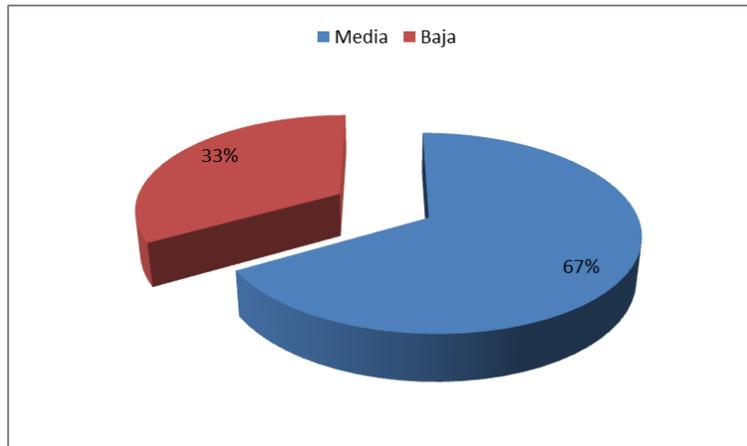
Para dar respuesta a los objetivos se realizó un muestreo de tipo intencional, un tipo de muestreo no probabilístico que se caracteriza por el uso de juicios y por un esfuerzo deliberado por obtener muestras representativas, incluyendo áreas o grupos supuestamente típicos de la muestra (Ortiz Uribe, 2004). La muestra de estudiantes ($n=63$) se dividió de la siguiente manera: 19 (30,2%) pertenecían a la carrera de Educación Inicial, 19 (30,2%) pertenecían a la carrera de Educación Especial y el resto, 25 (39,6%), a la carrera de Ciencias de la Educación, siendo todas las carreras de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL.

Instrumentos

Para la investigación se implementó el Cuestionario de Motivación de Díaz Dumont (2015). Este cuestionario evalúa tanto los niveles de motivación en general como en sus dos dimensiones: intrínseca y extrínseca. Se basa en 20 ítems, 13 correspondientes a la Dimensión I, Motivación Intrínseca – y 7 pertenecientes a la Dimensión II, Motivación Extrínseca. Se usa una escala tipo Likert cuyos parámetros van desde 1 – representa la opción siempre – a 5 – representando la opción nunca. La persona debe indicar la opción de respuesta que considere más adecuada. Es de administración individual o colectiva y su duración es de, aproximadamente 16 minutos. Si se considera cada una de las dimensiones por separado, el tiempo estimado es el siguiente: Dimensiones I (10 minutos), Dimensiones II (6 minutos). Dicho cuestionario ha sido evaluado psicométricamente, dando como resultado un Alfa de Cronbach para la dimensión de la variable motivación hacia las matemáticas mayores a 0.70. Además teniendo en cuenta todos los ítems el coeficiente (alfa) es mayor a 0.80, por lo cual se concluye que la confiabilidad del instrumento de medición es elevada, con excelentes resultados en cuanto a validez y consistencia.

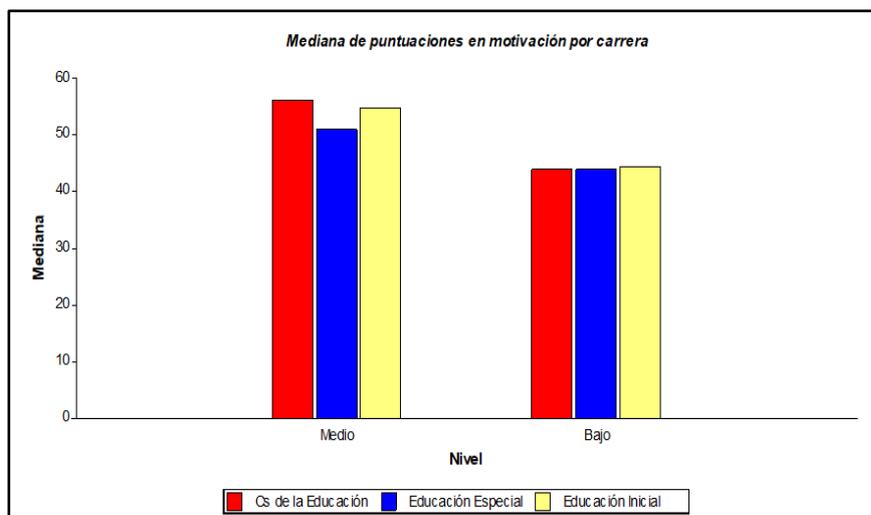
Resultados

Figura 1: Nivel de motivación en el grupo total



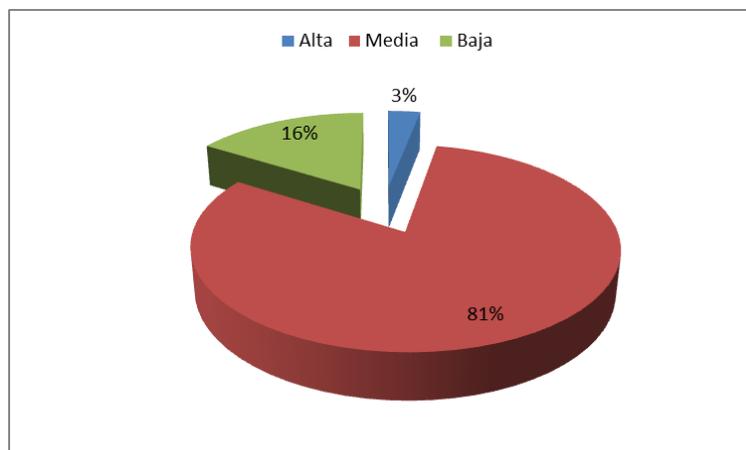
Nota. El gráfico representa el nivel de motivación general del grupo conformado por estudiantes de Educación Inicial, Educación Especial y Ciencias de la Educación, y se puede observar que el 67 % de los encuestados arrojó un nivel de motivación medio, seguidos de un 33% que tienen un nivel bajo de motivación.

Figura 2: Mediana de puntuaciones en motivación por carrera



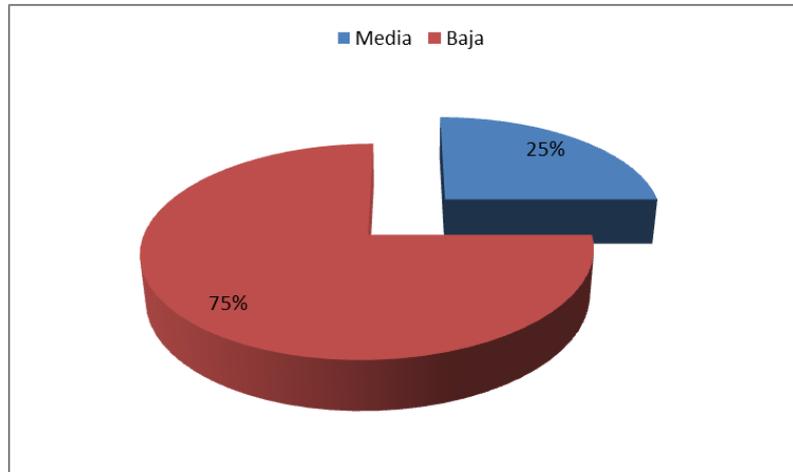
Nota. Se observa que, de los/as estudiantes evaluados/as, que el comportamiento de las medianas – para el nivel medio - en Ciencias de la Educación, coinciden estadísticamente con la Educación Especial y Educación Inicial. Lo mismo sucede, aunque con puntajes inferiores a los del nivel medio, en los niveles bajos para las tres carreras mencionadas antes.

Figura 3: Motivación Intrínseca en el grupo total



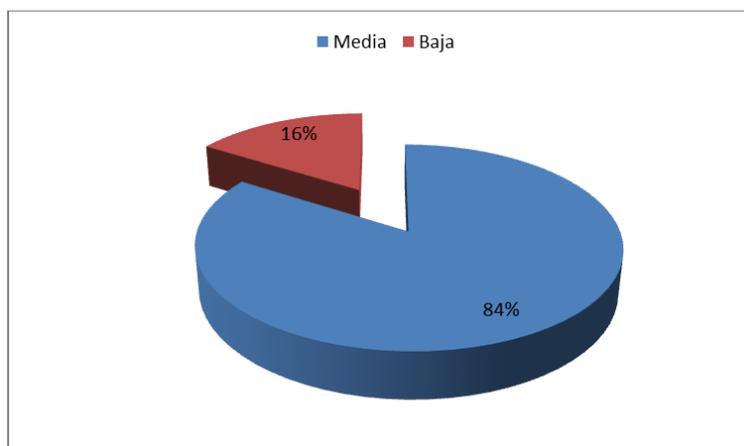
Nota. El gráfico representa el nivel de motivación Intrínseca del grupo conformado por estudiantes de Educación Inicial, Educación Especial y Ciencias de la Educación, y se puede observar que el 82 % de los encuestados arrojó un nivel de motivación medio, seguidos de un 16% que tienen un nivel bajo de motivación y solo un 3% resultaron con un nivel alto de motivación.

Figura 4: Motivación Extrínseca en el grupo total



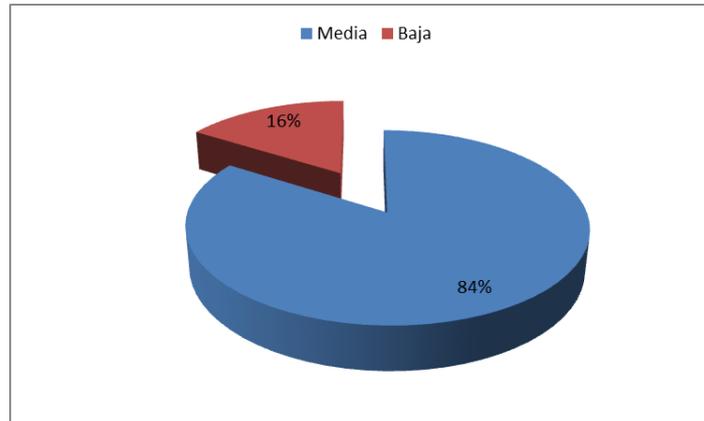
Nota. El gráfico representa el nivel de motivación Extrínseca del grupo conformado por estudiantes de Educación Inicial, Educación Especial y Ciencias de la Educación, y se puede observar que el 75 % de los encuestados arrojó un nivel de motivación bajo, seguidos de un 25% que tienen un nivel medio de motivación.

Figura 5: Motivación Intrínseca en Educación Inicial



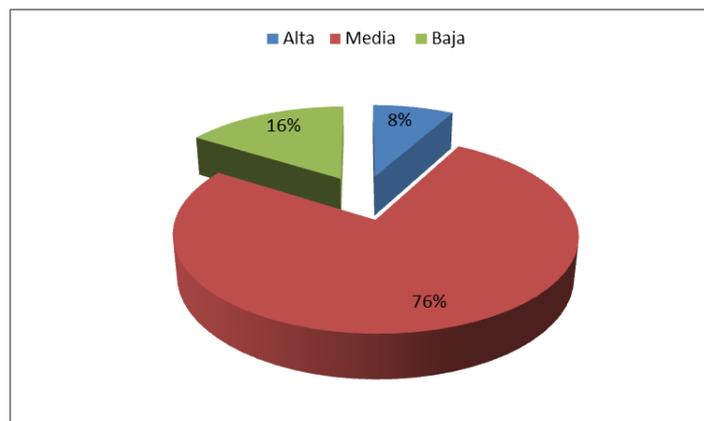
Nota. El gráfico representa el nivel de motivación intrínseca de los/as estudiantes de Educación Inicial, y se puede observar que el 84 % de los encuestados arrojó un nivel de motivación medio, seguidos de un 16% que tienen un nivel bajo de motivación.

Figura 6: Motivación Intrínseca en Educación Especial



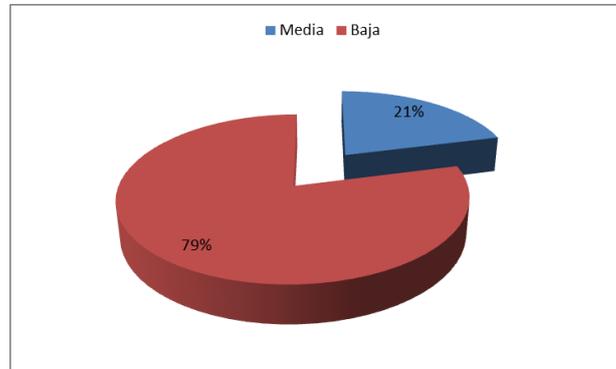
Nota. El gráfico representa el nivel de motivación intrínseca de los/as estudiantes de Educación Especial, y se puede observar que el 84 % de los encuestados arrojó un nivel de motivación medio, seguidos de un 16% que tienen un nivel bajo de motivación.

Figura 7: Motivación Intrínseca en Ciencias de la Educación



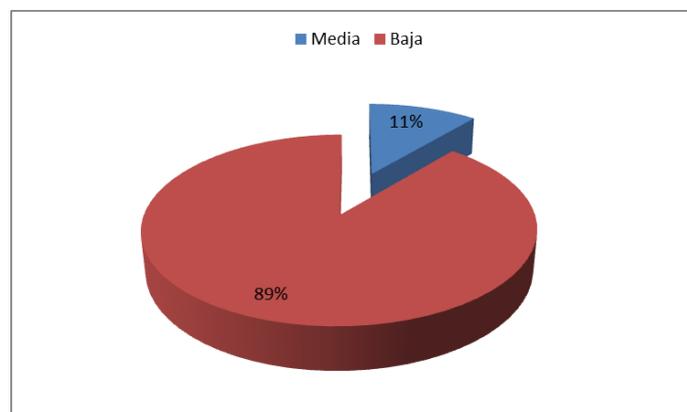
Nota. El gráfico representa el nivel de motivación intrínseca de los/as estudiantes de Ciencias de la Educación, y se puede observar que el 76 % de los encuestados arrojó un nivel de motivación medio, seguidos de un 16% que tienen un nivel bajo de motivación y un 8% de motivación alta.

Figura 8: Motivación Extrínseca en Educación Inicial



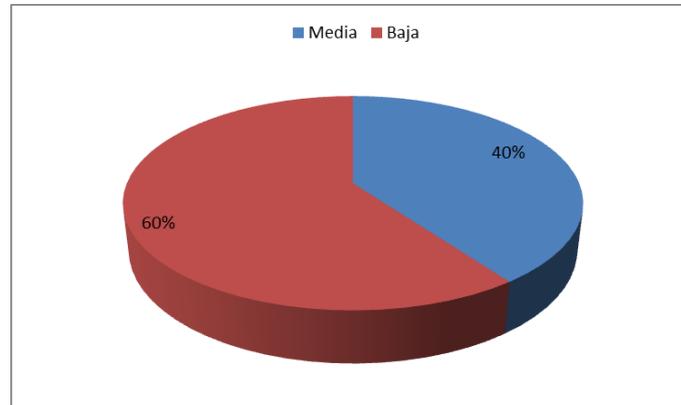
Nota. El gráfico representa el nivel de motivación extrínseca de los/as estudiantes de Educación Inicial, y se puede observar que el 79 % de los encuestados arrojó un nivel de motivación bajo, seguidos de un 21% que tienen un nivel medio de motivación.

Figura 9: Motivación Extrínseca en Educación Especial



Nota. El gráfico representa el nivel de motivación extrínseca de los/as estudiantes de Educación Especial, y se puede observar que el 89 % de los encuestados arrojó un nivel de motivación bajo, seguidos de un 11% que tienen un nivel medio de motivación.

Figura 10: Motivación Extrínseca en Ciencias de la Educación.



Nota. El gráfico representa el nivel de motivación extrínseca de los/as estudiantes de Ciencias de la Educación, y se puede observar que el 60 % de los encuestados arrojó un nivel de motivación bajo, seguidos de un 40% que tienen un nivel medio de motivación.

Conclusiones

El objetivo de esta investigación estuvo orientado a analizar los niveles de motivación intrínseca y extrínseca en estudiantes universitarios de las carreras de Educación Inicial, Educación Especial y Ciencias de la Educación, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL. En el marco de la teoría de la motivación Ajello (2003) señala que la motivación debe ser entendida como la trama que sostiene el desarrollo de aquellas actividades que son significativas para la persona y en las que esta toma parte. En el plano educativo, la motivación debe ser considerada como la disposición positiva para aprender y continuar haciéndolo de una forma autónoma. De acuerdo a ello, establecer los niveles de motivación existentes en estudiantes universitarios, posibilitará instaurar diferentes herramientas y estrategias que permitan un aprendizaje continuo y mejorado de cada uno/a.

En los resultados analizados, se encontró que la motivación hacia los estudios en el grupo total de los/as estudiantes, se ubicó en valores medios, lo mismo sucede cuando el análisis se hace diferenciando por carreras donde se

observa que, de los/as estudiantes evaluados/as, el comportamiento de las medias en Ciencias de la Educación, coinciden estadísticamente con la Educación Especial y Educación Inicial. Lo mismo sucede, aunque con puntajes inferiores a los del nivel medio, en los niveles bajos para las tres carreras mencionadas anteriormente. Se puede concluir que los/as estudiantes evaluados/as de las tres carreras abordadas, obtuvieron resultado medios a bajos que implicaría que nos encontramos frente a estudiantes que muestran interés por aprender las diferentes actividades que hacen al currículum académico, aunque este interés está limitado solo a lo necesario para poder aprobar una asignatura o lo que le es solicitado por los docentes a cargo de su formación. Sin embargo, existe un escaso desarrollo del gusto de aprender por aprender.

La mayor parte de los estudiantes, al dividirlos por carrera, evidencian en los tres casos (Educación Inicial, Educación Especial y Ciencias de la Educación), concentrarse principalmente en niveles medios de motivación intrínseca (ésta como una característica en los sujetos que implica asumir un problema como reto personal, es enfrentarlo sólo por el hecho de hallar su solución, sin que haya esperanza o anhelo de recompensa externa por hacerlo (Jiménez, 2007), y bajos de motivación extrínseca (tendencia inherente a buscar la novedad y el desafío y a emprender una actividad “por la satisfacción inherente que ocasiona [...] por sí misma” (Ryan y Deci, 2000b, p. 6).

La información obtenida, deja ver la falta de niveles altos de motivación en cada una/o de los estudiantes de la muestra, esto puede ser considerado como un elemento a pensar por las Instituciones de Nivel superior. Una escasa motivación hacia los estudios por parte de los estudiantes conlleva riesgos tales como un decaimiento por el interés en las materias, la postergación de los estudios en pos de otras metas percibidas como más sencillas de lograr y en caso extremo, el abandono de los estudios universitarios por una percepción de fracaso.

La motivación como tal, es fundamental en el acto de enseñanza aprendizaje, es importante mantener a los/as estudiantes motivados desde el inicio del proceso educativo y de esta manera incrementar el interés por lo que se está enseñando, facilitando la incorporación de aprendizajes significativos.

En este sentido, la institución universitaria debe cuestionarse las formas actuales de incentivar a sus estudiantes para proseguir con su carrera y analizar cuáles son los factores que inciden en una baja motivación para plantear modos alternativos: Aquellos relacionados con las necesidades (¿Cómo generar en los estudiantes la necesidad de descubrir cosas nuevas para satisfacer sus propias carencias? o ¿Cuáles son las necesidades de logro que tienen para poder alcanzar metas y lograr un desarrollo personal?), intereses (¿Cuáles son y con que se relacionan sus deseos de conocer y aprender, de desarrollar una disciplina o arte?) y motivos de los estudiantes (¿Cómo podemos impulsarlos hacia la actividad para que logren la satisfacción de sus necesidades?); y aquellos externos a los estudiantes como la organización de las tareas (¿Se deben organizar principalmente de manera individualista, cooperativas o competitivas?), los mecanismos de recompensa (¿Estos mecanismos tienen relación con las necesidades y motivaciones de los estudiantes?). A partir de analizar y replantear estos aspectos, la universidad podría convertirse en un punto de apoyo para elevar los niveles de motivación en los estudiantes.

Bibliografía

- Carrillo, M; Padilla, J; Rosero, T. y Villagómez, M. La motivación y el aprendizaje *ALTERIDAD. Revista de Educación*, vol. 4, núm. 2, julio-diciembre, 2009, pp. 20-32 Universidad Politécnica Salesiana Cuenca.
- Chiavenato, I. Administración de Recursos Humanos. Editorial Mc Graw-Hill, Quinta edición, 2000
- Colmenares, M. y Delgado, F. (2008). La correlación entre rendimiento académico y motivación de logro: elementos para la discusión y

reflexión. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 5(3), 179-191.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=273731>

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press

Díaz Dumont, J. (2015). *Instrumento de gestión pública*. Professional on line.

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, G. y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (6a ed). Mc Graw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Jimenez, M. Motivación intrínseca. Competencia, autodeterminación y control. En: FERNÁNDEZ-ABASCAL, E.; JIMÉNEZ, M.; MARTIN, M. *Emoción y motivación: La adaptación humana*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Acelles S. A., 2007.

Likert, R. (1932). *A Technique for the measurement of Attitudes*. New York University.

Naranjo Pereira, M. L. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito Educativo. *Revista Educación*, 153-170.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058010>

Ryan, R. y Deci, E. (2000b). *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions*. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Sorolla, M. N., Álvarez, G. N. y Penna, F. O. (2019, 1 diciembre). Relación entre motivación de aprendizaje y progreso académico en estudiantes de las Facultades de Psicología y Ciencias Humanas (UNSL). *RevID. Revista de Investigación y Disciplinas*, 1(1). Recuperado 14 de marzo de 2022, de <https://www.evirtual.unsl.edu.ar/revistas/index.php/revid/issue/view/9>.



Recibido: 19/09/2023

Aceptado: 13/06/2023

Cómo citar este artículo:

Sorolla, M. y Cobos, H. (2023). Análisis de la Motivación hacia el aprendizaje en estudiantes de tres carreras de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 8, San Luis, p 10-25





Entrecruzamientos de la Didáctica en la formación de profesores en psicología

Didactics Interlinkages in psychology teachers training

Elba Noemí Gomez

enoemigomez@gmail.com

Doctora en Educación. Magíster en Didáctica. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación y Psicología. Especialista en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto.

Profesora Asociada Exclusiva del Área Currículum y Didáctica e Investigadora de la Universidad Nacional de San Luis.

Resumen

En este trabajo se plantea la problemática tradicional entre el campo de la didáctica general y las didácticas específicas, situando el entramado en la propuesta curricular de los Planes de Estudio del Profesorado en Psicología, de la Universidad Nacional de San Luis, Ordenanza N°17/78-R, CD y Ordenanza N°02/07-CD- y sus modificaciones, RM N°334/09, en vigencia. El Plan 17/78 incluía la didáctica general separada del campo del currículum, en dos asignaturas diferentes, y una didáctica específica por nivel educativo y disciplina. En el plan vigente, la didáctica general se encuentra asociada al campo del currículum, dado su objeto de estudio en común: la enseñanza, e incluye una didáctica específica por disciplina. Se propone analizar estas singularidades y reflexionar acerca de las intrincadas relaciones entre la didáctica general y las específicas. De ello, resulta evidente la importancia de la relación mutua entre la didáctica general y las específicas, donde ambas son dadoras y oferentes de conocimientos, para brindar una enseñanza que

produzca aprendizajes significativos. Por otro lado, se observó la necesidad, de la convergencia de diferentes didácticas específicas en la formación del profesorado en psicología, dados los actuales contornos educativos y los nuevos perfiles de los sujetos de la educación.

Palabras Clave: profesorado en psicología, didáctica general, didácticas específicas, entrecruzamientos.

Abstract

In this work, the traditional problem between the field of general didactics and specific didactics is raised, placing the framework in the curricular proposal of the Psychology Teacher Training Programme, of the National University of San Luis, Ordinance No. 17 / 78-R, CD and Ordinance No. 02/07-CD- and its amendments, RM No. 334/09, in force.

The study programme 17/78 included general didactics separated from the field of the curriculum, in two different subjects, and specific didactics by educational level and discipline. In the current study programme, general didactics is associated with the field of the curriculum, given its common object of study: teaching, and includes specific didactics by discipline. It is proposed to analyze these singularities and reflect on the intricate relationships between general and specific didactics. From this, the importance of the mutual relationship between general and specific didactics is evident, where both are givers and providers of knowledge in order to provide an education that produces meaningful learning. On the other hand, the need for the convergence of different specific didactics in the training of psychology teachers was observed, given the current educational context and the new profiles of the subjects of education.

Key Words: psychology teacher training course, general didactics, specific didactics, interlinkages

Introducción

En este trabajo, se plantea la problemática tradicional entre el campo de la didáctica general y las didácticas específicas, situando el entramado en la propuesta curricular de los Planes de Estudio del Profesorado en Psicología, de la Universidad Nacional de San Luis, Ordenanza N°17/78-R, CD, activo y Ordenanza N°02/07-CD- y sus modificaciones, RM N°334/09, en vigencia. El Plan 17/78 incluía la didáctica general separada del campo del currículum, en dos asignaturas diferentes, y una didáctica específica por nivel educativo y disciplina. En el plan vigente, la didáctica general se encuentra asociada al campo del currículum, dado su objeto de estudio en común: la enseñanza, e incluye una didáctica específica por disciplina.

La relación entre el campo de la didáctica general y los campos de las didácticas específicas ha sido controversial desde sus orígenes. Los debates y las discusiones por enfoques contrapuestos o contrarios han abundado, así como diversas posiciones de acercamiento, de consensos y colaboración entre el campo de la didáctica general y las diversas didácticas específicas.

Estas posiciones se definen en su existencia y en las determinaciones que les imprimen a sus ocupantes por la situación actual o potencial en la estructura de distribución de poder o capital, y por las relaciones objetivas con las demás posiciones.

Desde esta perspectiva, se propone analizar estas singularidades y reflexionar acerca de las intrincadas relaciones entre la didáctica general y las específicas. De ello, resulta evidente la importancia de la relación mutua entre la didáctica general y las específicas, donde ambas son dadoras y oferentes de conocimientos, para brindar una enseñanza que produzca aprendizajes significativos. Por otro lado, se observó la necesidad, de la convergencia de diferentes didácticas específicas en la formación del profesorado en psicología, dados los actuales contornos educativos y los nuevos perfiles de los sujetos de la educación.

Objetivos:

- Vincular la formación para la enseñanza de la psicología con la problemática del campo de la didáctica general y las didácticas específicas.
- Reflexionar acerca de los aportes de las psicologías específicas en la formación de profesores en psicología.

Desarrollo

1. El campo de la didáctica general como base normativa de la formación docente

La inclusión de la didáctica, como disciplina en el campo de la educación, corresponde a la tradición centroeuropea y mediterránea. Fue sistematizada por Juan Amos Comenio, como matriz de origen, en su texto: "La didáctica Magna" (1657), para extenderse luego al ámbito latinoamericano, donde ha ocupado un espacio curricular central en la formación docente. En los países anglosajones se delegó a la psicología educacional el saber didáctico.

La didáctica surgió, históricamente, como espacio de concreción normativa y prescriptiva de la enseñanza, ligada a la búsqueda de utopías pedagógicas, pansófica o religiosa o humanística-ética, no religiosa, colaborando con los fines de la educación y la construcción de valores hacia una sociedad más justa.

Esta normatividad de la didáctica, actúa como una bisagra o realización intersticial de los postulados de las utopías pedagógicas y las prácticas educativas, que se desarrollan en las instituciones educativas y sus clases en las aulas. Dado el raudo avance tecnológico y científico en general, sumado

a los constantes cambios sociales, culturales y del perfil de los sujetos de la educación, la norma persiste, pero su carácter es siempre transformador.

Al referirnos al saber didáctico, hablamos en términos de campo, remitiéndonos al concepto de campo social de Pierre Bourdieu (1930-2002), desde la perspectiva de Alicia Gutiérrez (1997). Bourdieu define el concepto de campo social como un conjunto de relaciones de fuerza entre agentes o instituciones, en la lucha por formas específicas de dominio y monopolio de un tipo de capital eficiente en él (Gutiérrez, 1997). Jean Pierre Bourdieu define los campos sociales como: “espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias” (Bourdieu, 1987, p. 108).

Para Bourdieu, un campo es un espacio social de acción y de influencia en el que confluyen relaciones sociales determinadas, es una red de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen en su existencia y en las determinaciones que les imprimen a sus ocupantes por la situación actual o potencial en la estructura de distribución de poder o capital, y por las relaciones objetivas con las demás posiciones. La noción de campo, en Bourdieu, implica pensar en términos de relaciones.

Este espacio se caracteriza por relaciones de alianza entre los miembros, en una búsqueda por obtener mayor beneficio e imponer como legítimo aquello que los define como grupo; así como por la confrontación de grupos y sujetos en la búsqueda por mejorar posiciones o excluir grupos. La posición depende del tipo, el volumen y la legitimidad del capital (cultural, social y simbólico) y del *hábitus*, como sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin, de ahí que campo, capital y *hábitus* sean conceptos ligados.

Siguiendo a Camilloni (2007), no podemos desconocer el concepto de campo y *hábitus*, fundamentalmente en la acción didáctica, concebida como una teoría de la enseñanza y una ciencia social, al menos desde una definición programática.

A pesar de los avatares que debió afrontar en el curso de su desarrollo, la didáctica, pudo demostrar su fortaleza y dar pruebas de solidez, porque ha perdurado a lo largo del tiempo y ha desplegado su interés en la enseñanza a través de la propuesta de renovadas formas de acción, revisando pautas, y abordando con fuertes fundamentos, los criterios de su justificación, fortaleciéndose y enriqueciéndose a partir de la investigación y del análisis de la misma práctica docente.

De su parte, Litwin (2010), entiende la didáctica, como teoría de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben. Estas prácticas presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular, como productos de sus historias, perspectivas, límites y posibilidades.

A su vez, la enseñanza, involucra siempre tres componentes: un sujeto que posee un conocimiento, un sujeto que desea aprender este conocimiento y este contenido a mediatizar a quien lo desea. Ello supone el establecimiento de un vínculo denominado "relación didáctica" (Saint Onge, 1997).

El campo de la didáctica general fue creciendo en caudal interpretativo-descriptivo con los aportes de diversas corrientes psicológicas, sociología, antropología, política y sus reconceptualizaciones se encuentran, históricamente ligadas al campo del currículum. En esta evolución, surgieron megateorías (Davini, 2010), comprometidas con un discurso interpretativo con pretensiones de reunir el abanico de producciones científicas en un marco global comprensivo, con lo que se pierden reglas de acción determinadas, pero se amplían las posibilidades didácticas.

Según Camilloni (2007), el campo de la didáctica “se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social” (2007, p. 22). La toma de decisiones es permanente y señala los caminos a seguir.

En este devenir, no podemos desconocer las creencias que atraviesan a los docentes y a su práctica y los vínculos que establecen con el saber didáctico, ya sean estos de sentido común, pseudoeruditos o eruditos (Camilloni, 2007).

La didáctica se enfoca, entonces, en ofrecer un escenario formador de la praxis educativa, en la que se fortalece el aprendizaje significativo de los estudiantes del profesorado en psicología, a los fines de desarrollar sus potencialidades para el oficio docente y originar nuevos modos de actuar. Este tipo de aprendizaje es categorial, pues le facilita al estudiante adquirir un andamiaje que le ayudará, por analogía, a enfrentar las situaciones nuevas en las que se encuentre en diferentes ambientes; podría afirmarse, que de lo que se trata en este proceso es de adquirir una comprensión de las situaciones educativas y es una vía para establecer relaciones, responder cuestionamientos y proyectar alternativas.

Asimismo, la mediatización del campo de la didáctica general, en conjunción con el campo del currículum implica, la responsabilidad social y el compromiso de lograr que todos los estudiantes se apropien de conocimientos teórico-práctico-valorativos y construyan saberes que les serán indispensables, a modo de “herramientas” en su desempeño docente profesional en mundo complejo y ambiguo, donde son mayores las incertidumbres que las certezas y predominan las hibridaciones, las mixturas y las paradojas sociales y culturales del entorno educativo.

Por ello, es necesario propiciar una didáctica madura, seria, rigurosa, dinámica, humana, con sentido crítico y acorde con los nuevos sujetos y contextos de la educación, con contenidos académicos transversales

referentes a los derechos humanos, las leyes que protegen a estudiantes, docentes e instituciones, problemáticas sociales y hechos de actualidad inherentes a la enseñanza media y superior.

En el caso del Profesorado en Psicología, de la Universidad Nacional de San Luis, Ordenanza N°17/78-R, CD y Ordenanza N°02/07-CD- y sus modificaciones, RM N°334/09, en vigencia, observamos que el Plan 17/78 incluía la didáctica general como una asignatura independiente del currículum, que se cursaba previamente, desde un enfoque técnico, tecnocrático y atendía, esencialmente, a modelos de diseño curricular. La didáctica general posibilitaba a los estudiantes el conocimiento de la agenda clásica de la didáctica: objetivos, contenidos, formas de enseñanza y evaluación. En el enfoque renovado del Plan del profesorado vigente, la didáctica general se entrelaza con el campo del currículum en una asignatura anual, constituyéndose en un espacio curricular que plantea un debate epistemológico respecto a formas distintas de accionar e investigar en educación; así como de comprender y enseñar la psicología como una ciencia social. Entendemos que la didáctica y el currículum responden a dos tradiciones diferentes y un objeto en común: la enseñanza. Ambos campos de conocimiento han sido inicialmente construidos en ámbitos temporales, geográficos, históricos, culturales y académicos diferentes.

La complementariedad, límites y fronteras de ambos campos han sido y son objeto de debate en la comunidad académica.

Así, los mayores consensos están dados al considerar que las fronteras que separan ambos campos no son tan marcadas, sino que se reúnen para la mejora de la enseñanza. La didáctica se asume como una teoría de la enseñanza, lo que implica abordar el para qué se enseña, el por qué y el cómo; a quién, cuándo y dónde se atiende de igual forma a la estructuración de los procesos de enseñanza de cada docente que está sujeto a adaptar sus formas de enseñar a la organización educativa, a los lineamientos curriculares de base adaptándolos a cada escenario educativo.

En tales circunstancias, importan las preguntas, o los tipos de explicaciones que se realizan para generar o no procesos reflexivos que conduzcan a una construcción de conocimiento que les permita hacer uso del mismo en cualquier momento y situación. La enseñanza no es algo que se hace a alguien, sostiene, sino que se hace con alguien; se construye cooperativamente en las instancias de práctica y entre todos los implicados (Litwin, 2010). De este modo, una buena enseñanza dejará en docentes y estudiantes un deseo de continuar enseñando y aprendiendo, a la vez que la incorporación de nuevos conocimientos.

Por consiguiente, la didáctica general se construye sobre la base de toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social (Camilloni, 2007), ofreciendo a los estudiantes del profesorado en psicología, la comprensión de las prescripciones de la enseñanza, establecer las intencionalidades de la práctica docente, un abanico de recursos para mediatizar el contenido disciplinar y enfoques de evaluación de los aprendizajes. Esta complejidad se reúne en una determinada propuesta educativa, a través de un programa de asignatura, la planificación y puesta en acción de una clase o secuencia didáctica, en tanto, las didácticas especiales colocarían el énfasis en la especificidad y la creación de modalidades para potenciar estos procesos.

2. Las didácticas específicas y sus controversias

La configuración histórica de las didácticas específicas, también llamadas especiales, fue un proceso largo en el cual el protagonismo recae en el profesorado, y sus papeles eran los de crear nuevos conocimientos desde su propia reflexión en la práctica y sobre la práctica. Las didácticas específicas trataron de dar respuesta a todos los problemas del fracaso escolar que comenzaron a surgir a partir de la democratización de la educación. La existencia de las didácticas específicas como campo de conocimientos, se percibe como un lugar construido en los bordes e

intersección de la didáctica general y de las epistemologías que en ella subyacen.

Tanto el campo teórico de la didáctica y de las didácticas específicas, se encuentran implícitas dimensiones históricas, epistemológicas, políticas, sociales y con ello han sido objetos de múltiples polémicas y deliberaciones.

Las didácticas especiales se expandieron notablemente y sus didactistas comenzaron a ser algo más que expertos en contenidos. comenzaron las disputas en el terreno de la acción didáctica y los litigios respecto de los dominios de las disciplinas.

Uno de los hechos significativos de las luchas entre la didáctica general y las específicas, es que estas se centran en el criterio disciplinar; predomina este criterio al momento de configurarse las didácticas especiales. Si bien Camilloni (2010) sistematiza 5 (cinco) criterios usuales, a los fines de establecer tipos de didácticas específicas, prevalecen las didácticas disciplinares, configurándose un espacio complejo compuesto por los productores de la palabra (investigadores y expertos de las diferentes ciencias académicas), distribuidores (empresas editoriales, profesores, medios masivos de comunicación, instancias de difusión), destinatarios (estudiantes, investigadores y estudiosos) e instancias legitimadoras y distribuidoras del bien (universidades e institutos de investigación, escuelas, institutos de formación docente).

Retomando los criterios propuestos por Camilloni (2010), encontramos diversas didácticas específicas según: los distintos niveles del sistema educativo, acordes a las edades de los alumnos, disciplinares, según el tipo de institución y acordes a las características de los sujetos.

No obstante, como ya se expresó, se han promovido en mayor medida las didácticas por disciplina (ciencias sociales, ciencias naturales lengua, arte, matemática, etc.) y en segundo lugar correspondientes a los distintos niveles educativos (inicial, primario, secundario, superior no universitario y

universitario). Algunos criterios de didácticas específicas son más recientes, como por ejemplo, referidas a las características de los sujetos (etnias, inmigrantes, sujetos con necesidades especiales, etc.) y continuarán configurándose nuevas especificidades.

Es de considerar que los procesos de consolidación y desarrollo de las diversas didácticas han sido y son asincrónicos. Por ello Camilloni señala: "...si la didáctica general no es, ciertamente, la síntesis de las conclusiones a las que llegan las didácticas de las disciplinas, éstas no son tampoco, una adaptación a su terreno propio de la didáctica general" (2010, p.25).

Para establecer las relaciones entre las didácticas especiales, el didacta alemán Wolfgang Klafki, citado por Kansanen y Meri (1999), nos brinda una síntesis de los entrecruzamientos entre el campo de la didáctica y didáctica de las disciplinas: la relación no es jerárquica por naturaleza, es más bien recíproca; parten de la igualdad y la cooperación constructiva, aunque sus puntos de vista pueden ser divergentes; son necesarias las unas a las otras.

A su vez, es importante señalar aportes de las disciplinas, tal como, por ejemplo, de la didáctica de las matemáticas, a la didáctica general, los conceptos de contrato didáctico, situación didáctica trabajados por Guy Brousseau (1982) y de transposición didáctica pronunciados por Ives Chevallard (1997).

Al decir de Susana Brovelli (2011):

"el campo de las Didácticas Específicas es un campo de construcción compartido, en diálogo permanente, entre los especialistas en Didácticas Específicas y los especialistas en Didáctica, evitando de esta manera fragmentaciones inútiles y, más aún, perjudiciales, en tanto en realidad, son partes de un todo que es la Didáctica" (Brovelli, 2011, p.106)

Sin embargo, existe una pugna desde los diversos campos didácticos y en la conformación de comunidades disciplinares convergentes (Becher, 2001) y de redes ligadas interna y externamente que obstaculizan una perspectiva que promueva solidaridad, democracia y respeto por la diversidad (Becher, 2001).

Tony Becher (2001) realizó una investigación detallada de todos los contenidos de las diversas disciplinas, trazando un mapa del territorio del conocimiento y de la preparación académica y caracterizando a los que habitan y cultivan estas diferentes áreas del saber. De su indagación resultó la evidencia de la existencia de tribus y territorios académicos, con ideas particulares y tareas intelectuales propias de cada disciplina y de las culturas asociadas con ella, asumiendo que las disciplinas representan un medio necesario e inevitable de organizar el conocimiento, pero que se disputan jerarquías entre ellas, dominios y modos de interpretar la didáctica. Becher (2001), identifica y caracteriza tribus y territorios académicos y afirma que “las formas de organización de la vida profesional de los grupos particulares de académicos están íntimamente relacionadas con las tareas intelectuales que desempeñan” (Becher, 2001, p. 16). Ello se refleja en sus abordajes didácticos y en las interpelaciones a la didáctica general, desde el campo de las didácticas según las disciplinas.

Dentro del campo, se establecen diversos tipos de relaciones entre los que destacan: las alianzas y formas de exclusión, por ejemplo, de las didácticas especiales respecto de la didáctica general. Dentro de las primeras, los agentes establecen intercambios con miembros de posiciones similares, que les permiten elaborar coaliciones para obtener apoyo y mutuo reconocimiento a lo que son y producen (Bourdieu, 2000).

Encontramos coincidencia en cuanto que la mayoría de los agrupamientos didactistas más prácticos y renovadores, coinciden en que el docente debe ser un profesional reflexivo, en donde debe de convertir su curso o asignatura en un objeto real y relacionarlos con otros tipos de conocimientos propios del

ámbito escolar, como el pedagógico, el curricular, los sujetos de la educación y su entorno.

Sin lugar a dudas, al decir de Camilloni (2007): “los vínculos entre la didáctica general y las didácticas específicas de las disciplinas, son muy intrincados, con resistencias múltiples, incomprensiones y debates” (Camilloni, 2007, p.26).

Estos enfrentamientos en el campo de las didácticas disciplinares no son tan marcados o no ocurren en el terreno de las didácticas de los niveles o de las edades de los sujetos, que se acercan en sus planteos, en mayor medida, a la didáctica general, en cuanto a sus principios de más amplio alcance.

Más allá de los enrevesados y arduos entrecruzamientos, junto a Perrenoud (2004), consideramos que las didácticas específicas son imprescindibles para decodificar el saber sabio y para la toma de decisiones respecto de la enseñanza, adecuando el orden sucesivo de los saberes, año a año, con el orden de progreso intelectual y de las capacidades cognitivas, también año a año, del alumnado.

Respecto de las didácticas especiales, en el Plan Ord. 17/78 de Profesorado en Enseñanza Media y Superior en Psicología, de la Universidad Nacional de San Luis, encontramos una Didáctica Especial de la Enseñanza Media en Ciencias Sociales; es decir según el nivel educativo y la disciplina, considerando a la psicología una ciencia social. Estas especificidades permitían brindar conocimientos sobre la enseñanza media y sus instituciones, donde podrían desempeñar los estudiantes como futuros profesores. A su vez, recibían saberes sobre la enseñanza de la psicología como ciencia social, poniendo énfasis en la selección de los contenidos a enseñar y la transposición didáctica, las formas de enseñanza, la construcción metodológica (Edelstein, 2010) y diferentes enfoques de la evaluación de los aprendizajes, la construcción de dispositivos didácticos, las problemáticas del nivel medio y el perfil de los sujetos de la educación.

Con la renovación del Plan de estudios (07/002), se propone en la currícula una didáctica por disciplina: Enseñanza de la Psicología, actualmente con un posicionamiento ético y político sobre la formación docente y la salud mental, tendiente a una perspectiva de derechos humanos e inclusión social en marcos multideterminados, al análisis contextualizado de la relación docente-alumno-conocimiento y la planificación de la enseñanza, sus fines y objetivos, contenidos, la intervención y evaluación didáctica en la enseñanza de la psicología y la reflexión de las propias trayectorias educativas promoviendo el autoconocimiento.

Al estar planteada la asignatura como una didáctica por disciplina a enseñar, se excluyen los niveles de enseñanza, aunque se trabajan la Ley de Educación y Ley de Educación Superior para los Institutos de Formación Docente, según programa prescrito de la asignatura.

Conclusiones

La problemática de la definición del ámbito de la didáctica general y las didácticas específicas se expresa de forma manifiesta originando discusiones inacabadas, solapadas en los discursos que resultan infértiles, en tanto no se cede espacio del propio campo o concluyendo en la negación de uno u otro campo. Lo ideal sería que trabajasen juntos didactas generales y especialistas de las diferentes disciplinas, realizando aportes mutuos.

Las didácticas constituyen campos en movimiento con límites imprecisos, alimentados por nuevos/viejos planteos, nuevas articulaciones conceptuales, nuevas alternativas de acción, ante los nuevos contornos sociales y el avance de las ciencias.

Podemos afirmar que las didácticas específicas son parte de un campo en construcción, inacabado, que mantiene relaciones básicas e ineludibles con el de la didáctica, en tanto a este último pertenecen conceptos, teorías y problemas de carácter general que iluminan los problemas de la enseñanza,

la que se constituye en su objeto, más allá de los contenidos que se pretendan enseñar. Las definiciones de estos campos involucran una problemática que se batalla periódicamente, desde distintas perspectivas, entre diferentes actores y con diferentes intereses.

Estimamos, que si de didácticas específicas se trata, no solo es necesaria una didáctica por disciplina en la formación del profesorado en psicología, sino que deberían incluirse otros criterios, tales como el nivel educativo y las características de las instituciones educativas, las edades de los alumnos y las características de los sujetos de la educación, los que permitiría a los estudiantes del profesorado contar con un bagaje de saberes para el abordaje de una práctica docente holística, que contemple las diferentes dimensiones intervinientes; ya que para desarrollar una buena enseñanza, no basta con conocer la asignatura, aunque es indispensable como símbolo de la autoridad docente. No es suficiente el saber disciplinar, dada la complejidad, incertidumbre, contradicciones y ambigüedades de los actuales entornos, colmados de cambios culturales constantes, emergencias sociales y hechos inesperados.

Así, concebimos el campo de la y las didácticas como necesarias unas a otras, contenedoras y posibilitadoras de una enseñanza justa y prometedora, cuyas acciones permitan el análisis de opciones hasta que se encuentre una en la que los efectos sean aceptablemente positivos y coherentes con los logros buscados, detener el análisis, decidir y actuar, en un estado de reflexión constante.

Bibliografía

- Barbosa Moreira, A.F. (1999). Didáctica y currículum: cuestionando fronteras. *Propuesta Educativa*, 10(20), 24-30.
- Barco, S. (1996). Programas: presencias ausentes. Mimeo
- Barco, S. (s/f): *Acerca de los programas de asignaturas*. Mimeo.

- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa
- Bolívar Botía, A. (1995). Didáctica y Currículum: espacio semántico y objetual. En Bolívar, A. (Ed.). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Capítulo 3. (pp. 99-106). Granada: Facultad de Ciencias de la Educación de Granada.
- Bourdieu, P. (1987c). "L'interet du sociologue", en: BOURDIEU, P., *Clloses dites*, Paris, Ed. de Minuit, pp. 124-131. [El interes del sociologo, *Cosas dichas*, Buenos Aires: Gedisa, 1988, pp. 108-114].
- Bourdieu, P. (2000). *Intelectuales, política y poder* (Trad. A. Gutiérrez). Buenos Aires: Eudeba (Trabajo original publicado en 1998).
- Brovelli, M. (2007). La formación docente y la investigación en Didácticas Específicas. En *Cuadernos del CEDE*, UNSAM, Buenos Aires.
- Brovelli, M. (2011). Las didácticas específicas: entre las epistemologías disciplinares y la enseñanza. Algunas notas sobre la formación del profesorado. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, N°6.
- Brousseau G. (1982) Les objets de la didactique des mathématiques Ingénierie didactique. *Actes de la deuxième école d'été de didactique des mathématiques* (pp.10-60). Orléans: IREM d'Orléans.
- Camilloni, A. (2007). Justificación de la didáctica. En Camilloni, A. (Ed.), *El saber didáctico*. (pp. 19-22). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, Alicia (2007). Didáctica general y didácticas específicas. En Camilloni, A. (Ed.), *El saber didáctico*. (pp. 23-40). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2007). Los profesores y el saber didáctico. En Camilloni, A. (Ed.), *El saber didáctico*. (pp. 41-60). Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (2010). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales. En Camilloni, A. (Ed.), *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. (pp. 41-74). Buenos Aires: Paidós.

- Edelstein, G. (2010) El método. Un capítulo pendiente en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni, A. (Ed.) (1996). *Corrientes Didácticas Contemporáneas* (pp.75-89). Buenos Aires: Paidós.
- Gutiérrez, A. B. (2005). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba: Ferreyra Editor
- Kansanen, P. (1998). La deutsche didáktik. *Revista de Estudios del Currículum*, Vol. 1, N° 1, pp. 14 a 20.
- Kansanen, P. y Meri, M. (1999). The didactic relation in the teaching-studying-learning process, *Didaktik / Fachdidaktik as the Science (-s) of the Teaching Profession* 2, (1) 107-1016.
- Litwin, Edith (2010). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni, A. (Ed). *Corrientes Didácticas Contemporáneas*, (pp. 91-115). Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, PH. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Saint-Onge, Michel (1997). Yo explico, pero ellos... ¿aprenden? Bilbao: Mensajero.

Recibido: 14/09/2022

Aceptado: 11/06/2023

Cómo citar este artículo:

Gómez, N. (2023). Entrecruzamientos de la Didáctica en la formación de profesores en psicología. *RevID, Revista de Investigación y Disciplinas*, Número 8, San Luis, p 26-42



Experiencia de mujeres en la música popular: un estudio sobre la formación y el oficio de las músicas de la ciudad de San Luis

Female experience in popular music: a research study about female musicians' trade and educational training in San Luis city

Perretti Matera, Carina

carinaperretti@gmail.com

*Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.
Especialista en Investigación en Ciencias Sociales y Humanas. Profesora y
Licenciada en Ciencias de la Educación. Jefe de Trabajos Prácticos de la
cátedra de Pedagogía (para el Prof. Y Lic. En Educación Inicial y Prof. Univ.
En Música Popular Latinoamericana de la FCH, UNSL.*

43

Resumen

Este artículo presenta una investigación de posgrado sobre la experiencia de las mujeres músicas de la ciudad de San Luis cuyo objetivo general fue la caracterización de dicha experiencia en dos sentidos: por un lado, las trayectorias educativas vinculadas a la música que ellas transitan; y por otro, el oficio, esto es, la participación activa, que incluye actividades tales como presentaciones en vivo, grabaciones, entre otras. Ambos aspectos fueron analizados desde la perspectiva de género que da cuenta del funcionamiento de esta categoría en diferentes campos disciplinares. El estudio, de carácter cualitativo, trabajó con entrevistas en profundidad a mujeres músicas referentes de la escena local de dicha ciudad, permitiendo caracterizar la formación musical en diversos ámbitos en función de la oposición masculino-femenino y una serie de condicionantes vinculados al género en el oficio.



Palabras clave: Música popular – género – educación

Abstract

This article presents a postgraduate research work about the experience of female musicians from San Luis city. The general purpose was to describe such experience in two aspects: on one side, the female musicians' educational training in connection with music; and, on the other side, the trade –that is to say, active participation in music that includes live shows and recording, among other things. Both aspects were analyzed from the gender perspective, which explains how this category works in different knowledge fields. In this qualitative study, in-depth interviews were made to female musicians who were local referents in the city in order to characterize educational music training in different environments considering the male-female opposition and a series of gender-related trade constraints.

Keywords: popular music – gender – education

Introducción

Este artículo presenta los hallazgos de una investigación realizada como trabajo final de la especialización en Investigación en Ciencias Sociales y Humanas (FCH, UNSL) que se enfocaron principalmente en los condicionantes de género que operan en la formación y en el oficio de las mujeres músicas de la ciudad de San Luis. En ese sentido, una de las principales conclusiones permite comprender que dichos procesos de formación, que impactan en la participación activa en la música, están atravesados por mecanismos ocultos tales como: situaciones de violencia simbólica, acoso y pedagogías de la vergüenza que refuerzan el sistema sexo-género fundando desigualdad en relación con las mujeres en el arte. Asimismo podemos reconocer que el espacio de la educación informal emerge como valorado y necesario para

dicha formación, como así también las asociaciones de mujeres como redes femeninas que tratan de contrarrestar esa situación.

El objeto de la investigación fue la experiencia de las mujeres músicas de la ciudad de San Luis, entendiendo dicha experiencia en dos aspectos: por un lado, las trayectorias educativas vinculadas a la música que ellas transitan; y por otro, el oficio, esto es, la participación activa, que incluye actividades tales como presentaciones en vivo, grabaciones, entre otras. Ambos aspectos fueron analizados desde la perspectiva de género que da cuenta del funcionamiento de esta categoría que atraviesa diferentes campos disciplinares.

Para lograr dichos objetivos, se realizaron entrevistas en profundidad a mujeres músicas referentes dentro del campo de la música popular, es decir, mujeres que participaran de manera activa en la música y fueran reconocidas en el campo artístico de la ciudad de San Luis.

Organizamos este escrito partiendo de las nociones teóricas que enmarcaron el análisis, los antecedentes y la metodología utilizada, los resultados obtenidos y algunas notas finales que proyectan el conocimiento producido en este primer estudio.

Nociones teóricas: música, género y educación

El objeto de la investigación cruza los campos de la música y la educación con la categoría de género, construyendo algunos conceptos que, entretejidos, nos permiten interpretar la experiencia de las mujeres músicas.

Al analizar cómo se forman las mujeres músicas en relación con la disciplina, partimos de considerar que el género sirve como categoría analítica y relacional para el abordaje de diversos objetos de investigación dentro del campo de las ciencias sociales y humanas, esto es, la comprensión de la diferencia entre hombres y mujeres como base de la desigualdad social (Facuse Muñoz y Franch Maggiolo, 2019). El género es definido como “el

conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre mujeres y hombres, para simbolizar y construir socialmente lo que es “propio” de los hombres y “propio” de las mujeres” (Lamas, 2000, p. 2). Esta definición es central para los resultados que surgen de la investigación dado que estas representaciones y prácticas operan en diversos ámbitos educativos relacionados con la música y van condicionando a las mujeres músicas en su formación y en el oficio.

De esta manera, la experiencia femenina en diversos ámbitos de la vida social, y en este caso de la música, adquiere características propias que, en una primera instancia, podría significar que no es lo mismo ser mujer música que varón músico. Desde los planteos de la pedagogía feminista, el concepto de experiencia es fundacional para la investigación con perspectiva de género. La experiencia de sujetos concretos que viven en situaciones de alteridad, como es el caso de las mujeres (López González de Orduña, 2017), resulta operativa y da cuenta de las situaciones concretas y reales condicionadas por el género. Desde este marco conceptual, la experiencia de las mujeres constituye el plano fáctico como el ámbito vivencial desde el cual se construye la reflexión y conceptualización (Femenías, 2013). El acceso a la experiencia de mujeres permite producir conocimiento científico para comprender cómo funciona la desigualdad de género en el campo musical.

Este funcionamiento es analizado en las trayectorias educativas como concepto propio del campo de las ciencias de la educación y se define como un recorrido de sucesos educativos experienciales que representa una focalización de una situación particular en el aquí y ahora (Nicastro y Greco, 2012). Mediante este concepto, podemos vislumbrar cómo se desarrolló el camino trazado, bajo qué condiciones, reconociendo a los sujetos que construyen ese recorrido y los sentidos que le atribuyen. Así, se considera fundamental comprender las experiencias educativas femeninas en tanto itinerarios recorridos con características particulares que permiten

complejizar dichas experiencias en contra de la “esencialización” de lo que es ser mujer, o lo que le correspondería en base al género (Montero, 2010).

Por último, es necesario recuperar ideas acerca de la música como campo artístico al que se aplican estos constructos mencionados. Partimos de considerar, junto a los desarrollos de la nueva musicología, que la música crea y reproduce relaciones y roles de género (Milan de Benavides y Quintana Martínez, 2012). Como ámbito artístico y cultural, también reproduce relaciones de desigualdad en el marco del contexto histórico patriarcal. La música es considerada, como un discurso cultural que no escapa a los condicionantes de género, entre otros, por lo que sirve para la afirmación o deconstrucción de estereotipos de género (Viñuela y Viñuela, 2008). La reproducción de estos tiene lugar en múltiples espacios dentro de los cuales hacemos foco en los educativos y en los vinculados al oficio.

Antecedentes y metodología

La mayoría de las investigaciones sobre música y género, pertenecen al campo de la nueva musicología que reconoció la invisibilización del aporte femenino al campo de la música de manera que un amplio caudal de estudios refiere a la historia compensatoria. Además, la música como objeto de estudio es abordada desde diversas disciplinas que la quitan del lugar del universal para entender su papel en la reproducción de las relaciones sociales dentro de un orden determinado (Cingolani y Guillamón, 2018). A partir de los aportes de la nueva musicología se la analiza en relación con el patriarcado, para considerar que la música puede mantener o transformar estas inequidades que se evidencian, por ejemplo, en los roles “destinados” a las mujeres, en la ejecución de instrumentos asignados a una representación de lo femenino como delicado, tales como el canto o el piano (Green, como se citó en Lozaiga Cano, 2005), o la escasa presencia femenina en la música en general, particularmente como compositoras y su inclusión en el canon musical (Ramos López, 2003).

Como antecedentes específicos del problema de investigación podemos referir una serie de estudios sobre mujeres músicas indagando su experiencia particular en el rock atravesada por la construcción y transmisión de estereotipos de género, ya sea referidas a las formas de subversión mediante la construcción de modelos alternativos de mujer rockera (Viñuela Suárez, 2003), la construcción de estrategias para contraponerse a dichos estereotipos (Sosa Sánchez, 2014) conceptualizadas también como reivindicación de su lugar (Becker, 2010) y los procesos de autorrepresentación que requiere esta producción de lo masculino y lo femenino (Viera Alcazar, 2014).

A partir de este relevamiento podemos reconocer que la problemática ha sido abordada sobre todo desde la musicología refiriendo a las dificultades que atraviesan las mujeres músicas en su desempeño por lo cual, resulta interesante abordar además, la formación desde el campo educativo.

Por su parte, en relación a la metodología, el presente estudio fue de tipo cualitativo y se utilizó la entrevista en profundidad (Robles, 2011) a mujeres músicas referentes de la ciudad de San Luis mediante un muestreo intencional siguiendo el criterio de músicas referentes con una participación activa en esta disciplina. Se realizaron cuatro entrevistas a músicas de diferentes estilos dentro de la música popular. Cabe aclarar que el trabajo de campo se llevó adelante durante el ASPO (Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio) en el marco de la pandemia por COVID-19 por lo cual las entrevistas fueron tomadas de manera telefónica al no existir otra posibilidad de realizarlas sino de manera remota.

Para el análisis de la información, se utilizó como instrumento la codificación abierta atendiendo a la emergencia de categorías que surgieran de las propias palabras de las entrevistadas a fin de recuperar la perspectiva de las participantes de la investigación (Schettini y Cortazo, 2015). Este proceso de análisis tuvo dos fases: una en la cual se codificaron temáticas dentro de cada entrevista en profundidad para agruparlas, en un momento posterior, en

categorías más amplias que las comprendieran (Robles, *op.cit.*) prestando especial atención a las palabras y temas propuestos las informantes.

Resultados

A partir del análisis de la información podemos establecer, por un lado, que las trayectorias educativas relacionadas con la música de las mujeres músicas entrevistadas se caracterizan por reforzar la oposición masculino-femenino dando cuenta de una experiencia generizada y por lo tanto, diferencial con respecto a los músicos varones. Las trayectorias se construyen en tres ámbitos de aprendizaje de esta disciplina (formales, no formales e informales) afectadas por una serie de procesos vinculados al género. Por otro lado, sin estar desconectada de esta formación en el marco de la participación activa, encontramos ciertos condicionantes que requieren una operación por parte de las mujeres músicas que les permita superarlos para mantenerse en la actividad musical.

Cabe aclarar que a los fines analíticos los procesos educativos están diferenciados como si sucedieran independientemente los unos de los otros, pero en la realidad acontecen casi simultáneamente, están interrelacionados, y a su vez, no puede desconocerse el impacto que tienen en el oficio.

Oposición masculino-femenino en las trayectorias educativas

El espacio formal vinculado a carreras universitarias de formación musical, es caracterizado por las entrevistadas como un ambiente hostil en el cual la presencia femenina, tanto en el plantel docente como en el rol de alumnas, es menor a la de los varones, situación reconocida por diferentes estudios del campo de la educación musical que mencionan que estos lugares suelen estar habitados por varones (Green, 2001, como se citó en Abarca Molina, 2016). En palabras de una de las entrevistadas:

“Vas a una universidad en donde el 20 % de los profesores son mujeres y el 80% de los alumnos son varones, porque es un ámbito

en donde la mujer tiene que ir a hacerse un lugar, es un ámbito hostil, está habitado por varones, los que te dan clases, y mirás para los costados y ves varones y eso ya es por lo menos para mí, un dato importante”. (María, comunicación telefónica, 2020).

Esto reduce la posibilidad de encontrar modelos femeninos para identificarse como consecuencia de la historia de la Música que invisibilizó y negó el aporte de muchas mujeres al campo artístico conformándolo como predominantemente masculino (Milan de Benavides y Quintana Martínez, 2012), lo que explica también la mayor presencia de varones en su enseñanza. De esta manera, una estrategia femenina en estos espacios es ofrecer modelos femeninos que les permitan a otras mujeres construir un proceso de identificación en la escena musical (Viñuela Suarez y Viñuela Suárez, 2008). En palabras de una entrevistada:

“La mujer tiene muchísimas trabas más a la hora de hacer ese camino que los hombres. Una es no tener ni siquiera representaciones en el ámbito cultural” (Sara, comunicación telefónica, 2020).

50

A su vez, esta falta de modelos femeninos de identificación la encontramos en el ámbito educativo informal en el inicio de la trayectoria de formación. Desde el punto de vista de las entrevistadas, su experiencia con la música es iniciada, en todos los casos, por varones familiares o amigos que son quienes les enseñan los primeros rudimentos sobre la música.

Retornando al espacio de la educación formal, encontramos la oposición binaria entre femenino-masculino en la elección de instrumentos considerados históricamente como “apropiados” para mujeres:

“[En el conservatorio] éramos dos chicas entre 12 alumnos. Y había más mujeres en violín, en piano, inevitablemente hay una cierta tendencia como que esos instrumentos si se quieren más delicados suelen tener más mujeres; por ejemplo, en el contrabajo eran casi todos hombres. En percusión también cierta categorización fantasma

de lo que es para mujer y lo que es para hombre” (Sara, comunicación telefónica, 2020).

Esta distinción binaria asigna diferencialmente los instrumentos musicales denominados instrumentos de tradición femenina y tradición masculina (Manchado Torres, 2019). Lucy Green (como se citó en Carabetta, 2016) plantea que hay ciertos instrumentos considerados “propios de mujeres” porque continúan la representación de la feminidad, que resultan acordes a la “delicadeza” asociada a las mujeres.

Podemos decir que la hostilidad de la educación musical en espacios formales no solo se refiere a la menor presencia femenina en términos cuantitativos. Las entrevistadas reconocieron una serie de experiencias pedagógicas teñidas de violencias simbólicas cotidianas. En este punto, podemos dar cuenta de esta indiferenciación de los circuitos educativos dado que estos procesos ocultos pueden incluirse en la informalidad.

Dichas violencias simbólicas cotidianas en las aulas representan el poder heterodesignativo del lenguaje en la configuración de la subjetividad femenina, construyendo rasgos estereotipados basados en el género que tienen lugar en las interacciones verbales. Según una entrevistada:

“En general estaba naturalizada la ironía y el destrato hacia los alumnos y alumnas. El ámbito era denso en ese sentido, estaba permitida la ironía, los chistes, eran naturalizados. Para las mujeres era peor. Sí había muecas o gestos acompañando una respuesta” (María, comunicación telefónica, 2020).

De esta manera, los chistes aparecen como parte del lenguaje y representan formas de microviolencia (Femenías, 2013), son parte de la trama que una mujer música en su trayectoria educativa tiene que enfrentar como punto de partida:

“No arrancás de cero, porque tenés que atravesar la complejidad de un nuevo lenguaje o instrumento sino también tenés que ver cómo esquivar todas esas situaciones que no son de tu agrado y que de alguna manera las tenés que sortear, el chiste, la ironía, el comentario, para encontrarte con lo esencial”. (María, comunicación telefónica, 2020).

Estas violencias simbólicas surgen, además, de la cristalización de estereotipos de género acerca de la inferioridad de la mujer con respecto al género masculino. Esta situación ha sido estudiada y cuestionada a lo largo de la historia por el feminismo (Beauvoir, 2009) por su impacto en la subjetividad femenina que supone, en el caso de las mujeres músicas, recibir comentarios acerca de su práctica musical. Las entrevistadas ejemplificaron esto con comentarios que suelen recibir de colegas varones tales como “tocás como hombre” o “tocás muy bien para ser mujer”:

“Si he tenido esos típicos comentarios tocas muy bien para ser mujer eso los he pasado un par de veces” (Inés, comunicación telefónica, 2021).

En este sentido, es importante caracterizar estos procesos de educación informal o de socialización desde el punto de vista del género. Estos procesos son profundos y diferenciales dado que muchas mujeres se socializan e internalizan estos estereotipos históricos vinculados a la debilidad femenina o a los mandatos de género en la elección de uno u otro instrumento. Pero también la posibilidad de elegir la música como profesión está condicionada por estas situaciones que mencionamos anteriormente. En relación con la socialización opera un factor que afecta la continuidad de las mujeres en la práctica musical. Una de las principales dificultades estudiadas desde la nueva musicología, es la imposibilidad de mantenerse en el tiempo en el campo musical, esto es, hacer una carrera profesional continuada (Soler Campo, 2016). Podemos explicar este proceso, según lo interpretan las entrevistadas, en la existencia de un discurso social acerca de la incapacidad

de las mujeres para ciertas actividades. Así una de las entrevistadas mencionó:

“Creo que toda esta creencia de las categorías ha alejado muchísimo a la mujer de la posibilidad de realmente aprender y dedicarse de lleno a una materia como la música, y la inseguridad genera como una falta de voluntad. Lo veo a veces en muchas compañeras. Creo que la inseguridad es una consecuencia del patriarcado en las mujeres, muy fuerte. Sentir que son lo débil, lo que no pueden”.
(Cecilia, comunicación telefónica, 2021)

Hablamos aquí de la interiorización de los indicios de inferioridad (Bartky, 1999). En los intercambios cotidianos, explica la autora, que suceden en diferentes ámbitos sociales, muchas mujeres son socializadas en esta representación de insuficiencia personal - que no pueden, que no están a la altura de las situaciones- que opera a niveles muy íntimos e invisibles, tal como señaló la entrevistada. Los comentarios sexistas que señalamos anteriormente, actitudes o creencias de los demás que están en la base de los intercambios, representan ejemplos de esta pedagogía de la vergüenza, como la llama la autora.

Por último, el espacio educativo no formal no escapa a estas situaciones violentas, dado que, siendo en su mayoría dictado por varones, suele ser usual que las mujeres músicas vivan allí situaciones de acoso, según plantearon las entrevistadas:

“en varias historias y relatos era la situación de acoso, normalizado, entonces la gran mayoría de nosotras desistimos más de una vez de tomar clases particulares con profesores siendo adolescentes, en mi caso y en el de varias compañeras” (Cecilia, comunicación telefónica, 2021).

A partir de estos dos circuitos educativos, muchas mujeres músicas valoran los procesos de autoformación a los cuales recurren en su trayectoria de

aprendizaje musical, pero esto podría representar también una desventaja en términos de la profesionalización.

Superar obstáculos en la participación activa

De una de las categorías del análisis emergió una operación que las mujeres músicas entrevistadas decían haber realizado para superar los condicionantes de género en la participación activa o en su oficio. Por un lado, a pesar de las situaciones de desventaja que caracterizamos en el punto anterior, las mujeres músicas permanecen en los espacios y deciden dedicarse a la música y por otro lado, los espacios colectivos tales como las asociaciones de mujeres representan un aporte en ese sentido. A su vez, en este punto uno de los principales condicionantes se relaciona con la división sexual del trabajo.

No podemos dejar de mencionar que en esta participación activa existen factores vinculados al campo de la música que afectan a varones y mujeres músicos por igual, como por ejemplo, la falta de remuneración en presentaciones en vivo, referidos también por las entrevistadas. Sin embargo, la división sexual del trabajo opera en relación con el género. Según la perspectiva de las entrevistadas, muchas mujeres músicas realizan tareas de cuidado vinculadas a la maternidad que le agrega una dificultad a la profesionalización. Una de las entrevistadas lo planteó de esta manera:

“En este camino me he ido encontrando con muchas mujeres y disidencias talentosas y la verdad es que siempre están apagadas, tocando solamente en la cocina o con la guitarra sin cuerdas porque tuvieron que comprar otra cosa, la comida, pagar la luz [...]lo real es que hemos seguido durante mucho tiempo bancando el espacio de cuidadoras de todos y ellos sí se pueden equipar porque el laburo no va solamente a la familia sino también va para seguir construyéndose ellos como músicos” (Cecilia, comunicación telefónica, 2021).

El estudio de la creación musical, desde perspectivas de género, ha recuperado las producciones femeninas para complementar una historia de

la composición que sólo incluyó figuras masculinas como referentes cuyas obras tienen mayor aceptación y difusión a través de la formación e interpretación. Piñeiro Gil (2003) señala que uno de los factores para explicar este proceso es que las mujeres tenían menor tiempo para dedicarse a componer por las tareas de cuidado y su relegamiento al hogar por la distinción entre esfera pública y privada. Esto implica a su vez, la imposibilidad de profesionalizarse en la música (Milan de Benavides y Quintana Martínez, 2012) y podría explicar, en parte, la escasa presencia de las mujeres en este campo más allá del espacio doméstico como ámbito privado al que muchas mujeres fueron relegadas en la interpretación musical (Abarca Molina, 2016).

En contraposición a esta situación, las mujeres músicas se superponen a los condicionantes de género en espacios colectivos que resultan centrales para su presencia tales como las asociaciones de mujeres músicas. En la provincia de San Luis, desde el año 2018 existe la “Colectiva Mujeres en la Música San Luis” que nuclea a mujeres y disidencias para abordar problemáticas comunes y gestionan acciones de transformación de la desigualdad de género. En palabras de una entrevistada:

“La colectiva es una experiencia maravillosa, porque nos dio la posibilidad de conocernos, de vernos [...] primero conocernos que es lo esencial, conformar un grupo que nos seguimos juntando, hay compositoras tremendas que estaban en el monte perdidas, después vimos la posibilidad de qué hacer para reclamar por lo justo, ya la idea de conectarnos pero vimos que había montón de fallas como la ley de cupo” (Cecilia, comunicación telefónica, 2021).

Por un lado, podemos mencionar que la necesidad de encontrarse con otras mujeres músicas para el desempeño en la música en un entorno de mediación (Femenías y Herrera, 2008) resulta central. La creación de espacios como asociaciones de mujeres músicas significa apoyo mutuo en la experiencia de la música como profesión y también como arte. Esta es una de las

particularidades de la diferencia que señala Irigaray (2009) que hace a la intersubjetividad como característica femenina, en relación con la situación de desigualdad de género que viven en la formación y en la participación en la música. Al mismo tiempo, la mediación femenina se reconoce necesaria en múltiples campos, pero, en este en particular, la generación de instancias de encuentro y lucha por mejores condiciones como músicas, significa una toma de conciencia que surge de la mediación de otras mujeres (Muraro, 2010).

Por otro lado, uno de las primeras problemáticas que abordó esta colectiva fue la adhesión de la provincia a Ley de Cupo Femenino en Eventos Musicales (27.539), normativa que reconoció la ausencia de mujeres músicas en los grandes festivales nacionales, convirtiéndose en un instrumento que obliga a los organizadores a respetar un cupo femenino y disidente en la grilla de estos espectáculos. El sentido de la ley de cupo femenino en los escenarios es el logro de mayor equidad en la música como profesión y en la participación de las mujeres músicas que encuentran esta dificultad para participar en eventos masivos, predominantemente ocupados por músicos varones. Desde el punto de vista de las entrevistadas, esto fue una conquista tras años de invisibilización y surgió de la lucha de asociaciones, como la mencionada, a lo largo del país. Sin embargo, tal como la agrupación sanluiseña indagó en los últimos años, no es del todo respetada en el territorio provincial.

Notas finales

A partir de lo explicitado, podemos reconocer que la formación de las mujeres músicas en diferentes ámbitos educativos conforman una trayectoria educativa singular que, leída en perspectiva de género, resulta desigual con respecto a los varones músicos. De esta manera, encontramos en los espacios formales, una menor presencia de mujeres enseñando y aprendiendo lo que impacta en las posibilidades de identificación y, también, violencias simbólicas cotidianas en los vínculos educativos que reproducen estereotipos

de género. Por ello, podemos hablar de una experiencia generizada en base a la oposición masculino-femenino y la jerarquización de uno sobre el otro.

En espacios educativos no formales, suelen suceder situaciones de violencia explícita como son los acosos dado que predominan las ofertas por parte de músicos varones quienes que ocupan primordialmente el rol de educadores musicales en términos cuantitativos.

En el espacio informal la socialización de género cobra relevancia al abordar aquellos procesos ocultos que reproducen los mandatos acerca de la mujer. Podemos hablar de una pedagogía de la vergüenza en la situación en la cual se encuentran muchas mujeres músicas al interiorizar la creencia de inferioridad de género femenino, o bien la idea de incapacidad para resolver situaciones o estar a la altura de lo que demanda la práctica musical. Esto opera a niveles subjetivos en los diferentes procesos de formación y en el oficio. En este, las tareas de cuidado que surgen de la división sexual del trabajo y la designación histórica de la mujer a dichas tareas representan un condicionante en la profesionalización. En contraposición a ello, las mujeres músicas generan espacios autogestivos que las nuclean en asociaciones para resolver estas problemáticas junto a otros grupos, también en desventaja, como lo son las disidencias.

En términos de proyección, el estudio significó un punto de partida a nivel exploratorio del problema de investigación, un panorama de la experiencia de las mujeres músicas en su formación y oficio, pero, en perspectiva, consideramos que los procesos de educación informal que representan la socialización de género son significativos para las mujeres músicas y tienen un amplio impacto a nivel subjetivo y las afectan particularmente por lo cual, sería interesante su profundización.

Bibliografía

- Abarca Molina, K. (2016). Equidad de género en el campo musical: una aproximación teórica. *Escena. Revista de las artes*, 76 (1), 167-184.
- Beauvoir, S. (2009). *El segundo sexo*. DeBolsillo. [Le deuxiemesexe, Edit Gallimard, 1949].
- Bartky, S. (1999). La pedagogía de la vergüenza. En: Luke, C. (comp). *Feminismos y pedagogías de la vida cotidiana* (pp. 211-242). Morata.
- Becker, G. (2010). Rockeras en Chile: negación de la reivindicación. *Revista Musical Chilena*, 64 (213), 103-111.
- Carabetta, S. (2016). Entrevista con Lucy Green. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 1 (1), 133-156.
- Cingolani, J. y Guillamón, G. (2018). Encuentros y Desencuentros entre música y género: perspectivas, nuevos aportes y desafíos emergentes. *Revista Descentrada*, 2(1), 1-7.
- Facuse, M. y Franch, C. (2019). Música y mujeres. La persistencia de los mandatos de género en las trayectorias artísticas de mujeres migrantes en Chile". *Revista Chilena de Antropología*, (39), 58-76.
- Femenías, M. L. y Herrera, M. M. (2008). Los derroteros de la diferencia. *Maracanan, Dossiê Diferenças e Desigualdades*, (4), 59-77.
- Femenías, M.L. (2013) *Violencias cotidianas (en la vida de las mujeres)*. Colección Los ríos subterráneos, Vol. 1. Prohistoria.
- Irigaray, L. (2009). La cuestión del otro, *Antroposmoderno*.
- Lamas, M. (1999). El género es cultura. Carta Cultural Iberoamericana. http://www.oei.es/euroamericano/ponencias_derechos_genero.php
- López González de Orduña, H. (2017). Delirio de Antígona. Elementos para una pedagogía feminista decolonial. *Ratio Juris*, 12 (25), 165-176.
- Loizaga Cano, M. (2005). Los estudios de género en la educación musical. Revisión crítica. *Revista Musiker: Cuadernos de música*, (14), 159-172.
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens.

- Montero, J. (2010). De las diferencias con los hombres a las diferencias entre las mujeres: desplazamiento del sujeto. *Dossier Debates feministas*. CIP-Ecosocial. FUHEM, 5-9.
- Manchado Torres, M. (Ed.) (2019). *Música y mujeres, género y poder*. Ménades.
- Milan de Benavides, C. y Quintana Martínez, A. (Eds) (2012). *Mujeres en la música en Colombia. El género de los géneros*. Colección Culturas musicales en Colombia. Ed. Pontificia Universidad Javeriana.
- Muraro, L. (2010). La verdad de las Mujeres. *DUODA. Estudios de la Diferencia Sexual*, (38), 71-126.
- Piñeiro Gil, C. (2003). La transgresión de Euterpe: música y género. *Dossiers Feministes. No me arrepiento de nada: mujeres y música*, (7), 45-64.
- Ramos López, P. (2003). *Feminismo y música: introducción crítica*. Narcea.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una entrevista útil dentro del campo antropofísico. *Cuiculco*, 18 (52), 39-49.
- Soler Campo, S. (2016). Mujeres y música. Obstáculos vencidos y caminos por recorrer. *Dossiers Feministes*, (21), 157-174.
- Sosa Sánchez, R. (2014). Música popular y género: estrategias de acceso al ámbito musical de bandas lideradas por mujeres. *La ventana. Revista de estudios de género*, 5(40), 268-270.
- Schettini, P. y Cortazo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. EDULP.
- Viera Alcázar, P. (2013). Mujeres, Tijuana y rock 'n roll: representaciones y autorrepresentaciones de jóvenes rockeras. *Debate Feminista*, 48, 75-93.
- Viñuela Suarez, L. (2003). La construcción de las identidades de género en la música popular. *Dossiers Feministes. No me arrepiento de nada: Mujeres y música*, (7), 11-31.



Viñuela Suárez, E. y Viñuela Suárez, L. (2008). Música popular y género. En: Clúa Ginés, I. (coord.) *Género y cultura popular: estudios culturales I*, pp. 293-325.

Recibido: 19/09/2022

Aceptado: 09/06/2023

Cómo citar este artículo:

Perretti Matera, C. (2023). Experiencia de mujeres en la música popular: un estudio sobre la formación y el oficio de las músicas de la ciudad de San Luis. *RevID, Revista de Investigación y Disciplinas*, Número 8, San Luis, p 43-60





El lenguaje inclusivo en la región, una breve revisión bibliográfica

Inclusive language in the region. A brief bibliographic review

Sofía Domínguez Barrera

casi3008@gmail.com

Universidad Nacional de San Lui. Profesora de Letras. Pasante en la materia de Análisis del Discurso.

Martín Gonzalo Zapico

athenspierre@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis-Instituto de Formación Docente Continua San Luis. Docente investigador de la UNSL y Profesor Responsable del IFDC-SL. Docente de la cátedra de Teoría y Crítica Literaria.

61

Resumen

El lenguaje inclusivo es un tema que, año a año, se va consolidando como tema de interés de forma transversal a distintas disciplinas. En este trabajo, nos proponemos hacer una revisión a los principales estudios referentes al mismo. Con este motivo, se realizó una búsqueda con los siguientes parámetros en Google Scholar, Scielo, Latindex: lenguaje inclusivo, no mayor a cinco años, idioma español, evitando notas de opinión o blogs no especializados. Esta investigación a su vez se enmarca en un proyecto de investigación: El lenguaje inclusivo en las prácticas discursivas del Nivel Superior universitario. Luego, se evaluaron las siguientes variables: definición de lenguaje inclusivo empelada, tipo de estudio, método empleado, tratamiento de los datos y conclusiones. Los resultados indican que hay acuerdo relativo con la definición y referencia del lenguaje inclusivo, los



métodos empleados son diversos y hay una tendencia a valorarlo positivamente.

Palabras clave: lenguaje inclusivo, lenguaje, revisión

Abstract

Inclusive language is a topic that, year after year, is consolidating as an issue of interest across different disciplines. In this paper, we aim at reviewing the main findings on the subject. To this end, a research was carried out in Google Scholar, Scielo, Latindex with the following parameters: inclusive language, not exceeding five years, Spanish language, avoiding opinion articles or non-specialized blogs. This research in turn is part of a research project: Inclusive language in discursive practices in Higher and University Level. After that, the following variables were evaluated: definition of inclusive language adopted, type of study, method used, processing of data and conclusions. The results indicate that there is relative agreement with the definition and reference of inclusive language, the methods used are diverse and there is a tendency to value it positively.

Keywords: *inclusive language, language, review*

Introducción y planteo

El lenguaje inclusivo es un tema que, año a año, ha ido adquiriendo mayor relevancia en las discusiones académicas vinculadas ya no solo al ámbito de la lingüística sino también en otras disciplinas. El interés no solo por las formas que adquiere en términos morfológicos sino también por los contextos sociales en los que circula, los grupos o subgrupos dentro de una cultura que lo emplean, el rol de los medios de comunicación, entre otros; han producido que otras disciplinas aparte de la lingüística y la gramática se interesen por el lenguaje inclusivo. Esto ha generado una gran cantidad de comunicaciones, artículos de opinión, artículos de investigación, informes, y variados formatos

académicos y no académicos en los que se pone en tela de juicios el lenguaje inclusivo desde distintas perspectivas.

En este marco, la temática adquiere relevancia porque, con la proliferación de debates y posturas alrededor del mismo, hay mucho intercambio y circulación de ideas que muchas veces resulta confuso en tanto no parece haber una referencia clara de lo que es el lenguaje inclusivo, cómo se lo delimita, cómo se lo referencia y en qué ámbitos y circuitos se emplea el mismo.

A raíz de esta proliferación de textos e interés por el lenguaje inclusivo, es que en esta investigación se propone analizar las principales características de los artículos de investigación que lo abordan como objeto de estudio. Es decir, se busca indagar en qué es lo que se estudia, de qué manera, con qué definición o concepción de lenguaje inclusivo se parte para el estudio, con qué herramientas metodológicas, de qué disciplina, entre otros.

Ante esta situación particular, este trabajo se ubica en línea con aquellos que buscan revisar los materiales producidos en contextos de comunicación académicos, para entender a raíz de su análisis a partir de algunas categorías fundamentales las principales conceptualizaciones y tratamientos que ha recibido el concepto.

Antecedentes

Los trabajos que se han encargado de revisar el estado de la cuestión del lenguaje inclusivo en la región han ido consolidándose desde la aparición de la temática como un asunto académico. Hay que destacar, sin embargo, que hacia principios de este siglo, en lengua española, ya era un tema presente la discusión por el empleo de términos que, sin acudir necesariamente al masculino genérico, podían referir discursivamente de manera explícita a las mujeres. Tal es el caso del artículo de Villalón (2002) donde revisa las principales modalidades que este debate había adquirido durante esos años,

que fundamentalmente habían sido la discusión por el género marcado y no marcado, concluyendo que la característica del masculino genérico tiene su contrapartida en casos donde el genérico es el femenino, no extendiendo el debate por fuera de la estructura del lenguaje; y el problema de la duplicación explícita del género, remarcando que de usarse de manera sistemática, se constituía de manera directa contra el principio de economía que rige el uso y la evolución tanto del español como de otras lenguas romances.

En otra línea de temas, la preocupación por el lenguaje discriminatorio, racista o xenófobo también era un tema vigente, en trabajos como el de Lipszyc (2006) donde se revisaban las convenciones internacionales sobre el lenguaje de odio y como luchar contra el mismo, además de incentivar prácticas de revisión de textos manuales empleados en la educación primaria.

Otro tipo de orientación es la que se trabaja en Tamez (2004) en la que se revisan apartados completos de la Biblia en clave lingüística para rastrear cómo algunas connotaciones llegan hasta el presente, dificultando así que la supuesta neutralidad del lenguaje no desfavorezca a las mujeres, e instando al desarrollo de interpretaciones religiosas más inclusivas en términos lingüísticos.

Finalmente, traer al presente la tesis doctoral de Martínez (2006) donde aborda la problemática de la inclusión de la comunidad sorda en el marco de la enseñanza, el lugar de la lengua de señas y su lugar privilegiado como herramienta de inclusión.

Como se observa, la temática del lenguaje inclusivo como la concebimos actualmente, si bien estaba planteada hace al menos dos décadas, coexistía con otras problemáticas diversas que, si bien no se han extinto, si han salido de la esfera semántica de lo que significa lenguaje inclusivo estrictamente hablando. Ya a partir del año 2010 el panorama cambiaría radicalmente.

Hay que destacar que ya hacia el 2017, empezó a perfilarse el incipiente uso de la -x y de la -e en territorio español, tal como releva Pino (2017) con relación al periodismo. Además, un fenómeno similar ocurriría en la Argentina, en especial a partir del año 2018 con el mítico debate en la cámara de diputados en el que se empleó por primera vez en un entorno de alta formalidad en la política el lenguaje inclusivo (Cardelli, 2018). Estos acontecimientos históricos, que pueden parecer anecdóticos, sentaron las bases para lo que se constituiría como un verdadero debate cultural en ambos países, cada uno con sus matices particulares. En este marco, es que creció considerablemente la producción científica, en especial en el marco académico, con relación al asunto.

Basta mencionar artículos como el de Lagneux (2019) donde ya se pone de manifiesto el carácter político y potencialmente transformador, en palabras del autor, del empleo de este tipo de lenguaje, así como una lenta pero constante adopción del mismo por parte de la población joven. Este tipo de tendencia se ve reiterada en numerosas investigaciones como la de Gasparri (2019) en la que se revisan las principales cuestiones políticas o ideológicas que determinan el uso de este lenguaje, así como las marcas de identificación grupales que implican su uso de manera intencionada y activa. Hallazgos similares reporta Sayago (2019) al ahondar en las principales causas que han llevado a generar controversia alrededor del lenguaje inclusivo, haciendo énfasis en las cuestiones sociales y de habitus lingüístico, aunque resaltando también aspectos propios de la economía del lenguaje, así como la inercia propia del hablante.

Otro hábito bastante propio de las investigaciones de esta temática, son aquellas que buscan generar algún tipo de propuesto o recomendación de implementación para el lenguaje inclusivo en los casos de los hablantes que estén dispuestos a emplearlo pero busquen hacerlo de una forma sistemática. El caso ya mencionado de Sayago (2019) propone el empleo del morfema -e para dar pie al asunto, que no requiere gran cantidad de transformaciones en

el plano gramatical. Otro caso de análisis, es la tesis de Licenciatura de Bertozzi (2022) en el que se revisa la implementación posible de opciones como la "@" o la "x" y termina en la propuesta de la "e" como alternativa más viable y sencilla.

Más allá de que la temática ha ameritado también otro tipo de estudios como, por ejemplo, de investigación de corpus, en especial en redes sociales (Kalinowski, 2020), las conclusiones a las cuales se llegan al revisar los principales estudios es que hay una falta de acuerdo muchas veces en cuanto a los puntos fundamentales del lenguaje inclusivo. No hay claridad en cuanto a la definición, no se fijan posturas que se eluciden a partir de estudios concretos, hay mucha presuposición, se realizan aseveraciones sin citar investigaciones que las respalden, etc.

Es por eso que, en este estudio, se propone revisar los aspectos fundamentales de las investigaciones con relación al lenguaje inclusivo que se han desarrollado en la región en los últimos años.

Método empleado

Paradigma

Esta investigación se enmarca dentro de un paradigma post-positivista (Fox, 2008) de investigación, donde se concibe que la realidad como tal y por ende el proceso gnoseológico mismo están sujetos a la imposibilidad del conocimiento perfectivo. No porque la realidad no exista como un fenómeno acabado por fuera de la comunidad investigadora, sino porque la complejidad y multivariabilidad explicativa necesaria para dar cuenta de ella, sumada a su variabilidad constante, lo vuelve un imposible en primera instancia. Además, el conocimiento previo y los supuestos sobre esa misma realidad, generan sesgos que precisamente alejan al investigador del conocimiento perfecto.

Tipo de investigación

Este trabajo se sustenta sobre la llamada Investigación Documental (Lisboa, 2018) entendida como una serie de métodos y técnicas de búsqueda, procesamiento y almacenamiento de la información contenida en los documentos, en primera instancia, y la presentación sistemática, coherente y suficientemente argumentada de nueva información en un documento científico, en segunda instancia. Así, el proceso de investigación documental no es una mera recopilación de datos con parámetros, sino que implica necesariamente un re-ordenamiento que permita generar interpretaciones e hipótesis sobre los mismos a partir de un nuevo ordenamiento que antes no existía.

Instrumentos y materiales

Para la recolección de los artículos a analizar se realizó una matriz de datos sencilla a través del paquete estándar de Microsoft Office 2015 en la que se analizan determinadas características de artículos encontrados en bases de datos científicas que se definen a continuación: Scholar Google, Scopus y Latindex.

Muestra

Un $n=78$ documentos académicos de distintas tipologías (tesis, libros, artículos de investigación) obtenidos a través de, principalmente, dos parámetros de búsqueda. El primer parámetro consistió en buscar a través del término "lenguaje inclusivo" y el segundo que fueran artículos en español.

Procedimiento

Para la obtención de los documentos académicos a analizar, se realizó un proceso de búsqueda mediante palabras clave en cada una de las bases de datos. Se empleó como término clave "lenguaje inclusivo", y con condiciones de que los documentos estuvieran en español y comprendieran el período 2018-2022. Se trabajó con los primeros cuarenta resultados, veinte de cada una de las bases consultadas y se hizo caso omiso a artículos duplicados.

De cada uno de los documentos académicos se obtuvieron las siguientes variables: tipo de documento, disciplina (hasta dos), país del autor principal, país de la revista o editorial, investigación teórica/empírica, tipo de método empleado, tratamiento de los datos y que definición del término “personalismo” se enuncia (si se enuncia alguna) en la fuente.

Análisis de Datos

Para el análisis de todas las variables involucradas se empleó estadística descriptiva, puntualmente análisis de frecuencia dado que la totalidad de los datos obtenidos resultaron del tipo nominal.

Resultados

Definición de lenguaje inclusivo

En primer lugar, vamos a analizar las principales definiciones extraídas con relación al lenguaje exclusivo en cada uno de los artículos. Esto se verá reflejado en la Tabla 1, que se presenta a continuación.

Tabla 1: Cómo define al lenguaje inclusivo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Lenguaje como comunicación	2	2,6	2,6	2,6
Lenguaje como herramienta política	2	2,6	2,6	5,1
Lenguaje como resistencia	2	2,6	2,6	7,7
Lenguaje como un registro alternativo	2	2,6	2,6	10,3
Lenguaje como uso de la gramática	2	2,6	2,6	12,8
Lenguaje como variedad	2	2,6	2,6	15,4
Lenguaje de género de natural	2	2,6	2,6	17,9
Lenguaje no sexista	50	64,1	64,1	82,1
Lenguaje que incluye a algunas	6	7,7	7,7	89,7

Lenguaje que incluye a los distintos	2	2,6	2,6	92,3
Lenguaje que no estereotipa	2	2,6	2,6	94,9
Lenguaje redundante	2	2,6	2,6	97,4
Lenguaje símbolo de una militancia	2	2,6	2,6	100,0
Total	78	100,0	100,0	

Nota: tabla de elaboración propia

En la observación de los datos de la Tabla 1, se encuentra un acuerdo mayoritario del 64,1% en el uso del término “Lenguaje Inclusivo” para hacer referencia al lenguaje no sexista, es decir aquel que se encuentra desprovisto de marcas de género en su ejecución. Seguido con un 7,7% de un uso vinculado con la inclusión de “algunos” al lenguaje. El resto de las definiciones, que han adquirido muy poca relevancia en cuanto a cantidad, van desde ideas que se alejan completamente del debate que se suele dar alrededor de la temática como “lenguaje como comunicación” que es más bien una definición de la herramienta lenguaje, hasta variedades o casos puntuales de para qué se usa el lenguaje inclusivo o de qué es reflejo más que una definición en sí. Lo que se extrae claramente del análisis de esta primera tabla, es que hay un relativo acuerdo en señalar que el lenguaje inclusivo es un lenguaje que no es sexista.

Tipo de trabajo

Ahora, vamos a ahondar en algunas características de los tipos de estudio. Para esto, se han tomado fundamentalmente las divisiones entre investigaciones Teóricas y Aplicadas. Esto se refleja en la Tabla 2.

Tabla 2: Tipo de trabajo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Aplicada	34	43,6	43,6	43,6
No aplica	2	2,6	2,6	46,2
Teórica	42	53,8	53,8	100,0
Total	78	100,0	100,0	

Nota: tabla de elaboración propia

En este caso, y como se observa en la Tabla 2 encontramos que existe un gran porcentaje de trabajos aplicados, el 43,6%, por lo que podemos observar que, a pesar de la novedad del tema, ya comienzan a haber análisis del mismo al interior de diferentes ejes temáticos. Por otro lado, aún se encuentra una gran proliferación de trabajos de corte teórico, siendo estos el 53,8% de los casos.

Método empleado

A continuación, se analizarán aquellos métodos de estudios trabajados en los artículos del corpus.

Tabla 3: *Método empleado*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Análisis contenido	20	25,6	25,6	25,6
Análisis discurso	2	2,6	2,6	28,2
Análisis lexicográfico	2	2,6	2,6	30,8
Correlacional	2	2,6	2,6	33,3
Descriptivo	4	5,1	5,1	38,5
Descriptivo-Correlacional	12	15,4	15,4	53,8
Discusión teórica	22	28,2	28,2	82,1
Etnográfico	2	2,6	2,6	84,6
No aplica	4	5,1	5,1	89,7
Revisión teórica	8	10,3	10,3	100,0
Total	78	100,0	100,0	

Nota: tabla de elaboración propia

Encontramos en este caso, que tanto los análisis de contenido (25,6%), como las discusiones teóricas (28,2%) son el principal método empleado al interior del corpus. Esto se relaciona directamente con lo reciente del tema, por lo que se utilizan herramientas que permitan su primer análisis de forma sistemática de discursos en sentido amplio, incluyendo aspectos objetivos

como subjetivos e intersubjetivos, en el caso del análisis de contenido. O de forma que la sección de discusión relacione los resultados de su investigación con la teoría, el estado de la cuestión y su propia investigación. Por otro lado, es observable un mayor uso de la metodología descriptiva-correlacional (15,4%) la cual puede relacionarse con el ímpetu de descubrir nuevos hechos y significados de una investigación, que se efectúa entre dos variables.

Tratamiento de los datos

En la siguiente tabla se analizará el tratamiento dado a los datos en los trabajos del corpus.

Tabla 4: *Tratamiento de los datos*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Cualitativo	58	74,4	74,4	74,4
Cuantitativo	14	17,9	17,9	92,3
Mixto	2	2,6	2,6	94,9
No aplica	4	5,1	5,1	100,0
Total	78	100,0	100,0	

Nota: tabla de elaboración propia

Por tratarse de temáticas correspondientes a las ciencias sociales no es de extrañar que el mayor método de clasificación de los datos sea del orden cualitativo (74,4%). Seguida de algunos estudios cuantitativos (17,9%), sobre todo relacionados con la aparición del fenómeno. Esta preminencia del tratamiento cualitativo de los datos se relaciona con tradiciones de investigación con relación a los fenómenos lingüísticos, que suelen emplear técnicas como análisis del discurso o análisis de contenido, que se alejan de los análisis masivos de corpus.

Postura tomada

Finalmente, se analizaron aquellas apariciones de posturas tomadas en los trabajos.

Tabla 5: *Postura tomada*

Postura	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
A favor	32	42	42	42
En contra	18	23	23	65
Neutro	28	35	35	100
Total	78	100	100	100

Nota: tabla de elaboración propia

Con respecto a las posturas observadas en la Tabla 5, se encuentran levemente desbalanceadas las posturas a favor del uso del lenguaje inclusivo comparadas con las posturas neutras, en una relación del 42% contra el 35% correspondientemente.

Conclusiones

Los resultados indican que hay acuerdo relativo con la definición, ya que el 64,1% utiliza el término "Lenguaje Inclusivo" para hacer referencia al lenguaje no sexista, es decir aquel que se encuentra desprovisto de marcas de género en su ejecución. Los métodos empleados son diversos, siendo los análisis de contenido el 25,6% de la muestra y las discusiones teóricas el 28,2%. También se encontró una tendencia a valorarlo positivamente.

El lenguaje inclusivo sigue siendo un tema reciente al interior de la sociedad y aún más en relación con la escritura académica. Por lo que se encuentra una relativa discordancia con respecto al significado ontológico del término y a los cambios que este propone en el lenguaje. Aunque se encuentra una intencionalidad de comenzar a realizar trabajos con la temática de forma aplicada, los mismos siguen siendo en su mayoría relacionados al análisis de

contenido o a la discusión teórica. Lo que vuelve al análisis cualitativo como principal herramienta de tratamiento para los datos.

Por otro lado, encontramos que al ser un tema aún en controversia, muchos de los trabajos o bien deciden por una posición a favor del lenguaje inclusivo o prefieren mantener una postura más bien neutra.

Bibliografía

- Bertozzi, L. (2022). Lenguaje inclusivo y no sexista en debate: argumentos y propuestas de implementación en el campo académico argentino. *Bachelor's thesis, Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales*, 1-10.
- Cardelli, M. (2018). La reacción conservadora. Algunas preguntas teóricas en torno al debate sobre el plural del español y la aparición de la "e" como práctica de lenguaje inclusivo en Argentina. *Entornos*, 31(1), 99-113.
- Fox, N. J. (2008). Post-positivism. *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*, 2(1), 659-664.
- Gasparri, J. (2019). Acerca del lenguaje inclusivo: cuestiones teóricas, razones políticas/About inclusive language: theoretical issues, political reasons. *Revista de educación*, (18), 49-72.
- Kalinowski, S. (2020). Lenguaje inclusivo en usuarios de Twitter en Argentina: un estudio de corpus. *Cuarenta naipes*, (3), 233-259.
- Tamez, E. (2004). Hermenéutica feminista latinoamericana. Una mirada retrospectiva. *Religion y género. Madrid: Tralta*, 43-66.
- Lagneaux, M. (2019). El lenguaje inclusivo como política transformadora. *Letras*, (8), e179-e179.
- Lipszyc, C. (2006). La discriminación en la escuela: los iguales y los otros. *Revista Futuros*, 14(4).

Lisboa, J. L. C. (2018). Investigación cualitativa: fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. *Vivat academia*, 4(2), 69-76.

Sayago, S. (2019). Apuntes sociolingüísticos sobre el lenguaje inclusivo.

Villalón, J. R. (2002). " Yo Hombre y Tú Mujer": El Tema del Lenguaje Inclusivo. *Ceiba*, 1(1), 4-15.

Recibido: 30/03/2023

Aceptado: 10/06/2023

Cómo citar este artículo:

Barrera Dominguez, S. y Zapico, M. (2023). El lenguaje inclusivo en la región, una breve revisión bibliográfica. *RevID, Revista de Investigación y Disciplinas*, Número 8, San Luis, p 61-74



Repensar lo público en las intervenciones del territorio. Algunas nociones de los estudios preliminares del Diseño de Comunicación

Rethinking the public in the interventions of the territory. Some notions of Communication Design preliminary studies

Carla Jimena Silva

cjsilva@evirtual.unvime.edu.ar

Comunicadora Social y Licenciada en Ciencias de Comunicación (UNRC) y Magíster en Comunicación Institucional (UNSL). Profesora Adjunta y coordinadora de carrera de la Licenciatura en Diseño de Comunicación en la Universidad Nacional de Villa Mercedes. Conductora y productora de programas de la radio de la UNViMe. Investigadora y extensionista en la Escuela de Gestión de empresas y Economía de la UNViMe.

75

María Azul Barbeito

azulbarbeito@gmail.com

Comunicadora social y Licenciada en Ciencias de la Comunicación (UNRC). Jefe de Trabajos Prácticos en la Licenciatura Diseño de Comunicación en la Universidad Nacional de Villa Mercedes. Auxiliar en área de Extensión del Departamento de Agronomía y Veterinaria de la UNRC.

Alfredo Panzolato

alfredopanzolato@gmail.com

Licenciado en Ciencias de la Comunicación (UNRC), Magíster en Comunicación Corporativa (Universidad Santander), Magister en Didáctica (Universidad Cá Fósari de Venezia), Especialista en Educación Superior



*(Uncuyo) y Doctor en Ciencias de la Comunicación (Universidad de Florida).
Profesor Adjunto en la Licenciatura de Diseño de Comunicación de la
UNViMe.*

Resumen

En el siguiente trabajo se presentan algunas nociones para repensar en lo público en espacios de conversación que se producen entre la Universidad Nacional de Villa Mercedes y organizaciones del territorio, desde una perspectiva del Diseño de Comunicación. El interés por este campo de estudio se debe a la notoria necesidad de esta universidad por vincularse con el entorno activamente desde diferentes espacios de participación e inclusión, a través de proyectos que involucran actores sociales en formación, como lo son los estudiantes de la Lic. en Diseño de Comunicación, docentes de esta carrera y referentes de otros organismos. Este apartado muestra la relación a nivel teórico de algunos conceptos que son necesarios para seguir describiendo y comprendiendo algunas acciones que fueron sistematizadas en el marco de un proyecto de vinculación, entre la UNViMe, Ministerio de Producción de la Provincia de San Luis, INTI, UNSL y UCCuyo en el período 2020-2021.

Palabras claves: Participación, vinculación, diseño de comunicación, territorio.

Abstract:

In this work we introduce some notions to rethink the public in spaces of conversation that take place between the National University of Villa Mercedes (UNViMe) and organizations of the territory, from a Communication Design perspective. The interest in this field of study lies in the notorious need of this university to actively link up with the environment from different spaces of participation and inclusion, through projects that involve social

actors in training, such as Communication Design students, the teaching staff of this programme and mentors belonging to other institutions. This article shows the relationship among some concepts that are necessary to continue describing and understanding some actions that were systematized within the framework of a linkage project between the UNViMe, the Ministry of Production of the Province of San Luis, INTI, the UNSL and the UCCuyo in the period 2020-2021.

Key words: Participation, link, communication design, territory.

Introducción

En una universidad pública que está dando sus primeros pasos, como es el caso de la Universidad Nacional de Villa Mercedes (en adelante UNViMe) de la provincia de San Luis, las acciones de sus primeros docentes y estudiantes son fundamentales para sentar las bases de la identidad de esta institución. Los espacios que se crean van delineando una forma de pensar la universidad y los aportes de la comunicación pueden permitir que confluyan las diferentes voces, que se posibilite pensar cuáles son las construcciones de sentidos que dialogan en torno a lo público.

Las primeras preguntas que se asoman son las que nos interpelan como egresados/as de una universidad pública. ¿Qué implica, en términos de sentidos, referirse a la universidad pública? ¿Se podrían comenzar a delinear dimensiones que conformen lo público?, ¿cómo relacionar el sentido de la territorialidad en nuestro contexto de universidad pública? (Silva, 2020)

Este artículo es la muestra del inicio de una investigación con dos grandes disparadores: Por un lado, sigue una línea de una investigación precedente en nuestra universidad donde tenemos como concepto central el estudio de lo público en espacios conversacionales internos de la Universidad Nacional de Villa Mercedes. Esta idea central, la desglosamos en cuatro dimensiones para identificar, analizar y describir esos espacios; estas son: la participación,

la inclusión, la pluralidad de voces y el acceso a la información. Por otro lado, un trabajo de vinculación institucional que se viene desarrollando a partir de marzo del 2020 desde la Licenciatura en Diseño de Comunicación (UNViMe), el Ministerio de Producción de la Provincia de San Luis, el Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI), la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) y la Universidad Católica de Cuyo (UCCuyo) con sede en San Luis. Estas instituciones convergen en un proyecto interinstitucional y transdisciplinario, buscando favorecer el desarrollo y fortalecimiento de las organizaciones productivas en nuestro contexto, aportando herramientas, conocimientos y acompañamiento.

Esta investigación tiene como concepto central el estudio de lo público, este entendido desde una mirada del Diseño de Comunicación. En trabajos que anteceden, el foco estaba en la organización de espacios de encuentro internos, ahora, nos planteamos la necesidad de comprender la organización UNViMe y su incidencia en intervenciones desde el campo del Diseño de Comunicación en el territorio; principalmente, analizando las prácticas desarrolladas pensando la participación como horizonte.

La comunicación institucional, materializada en el ámbito de una organización y sus públicos, nos posibilita poner en diálogo un conjunto de conceptos para aclarar, identificar la incidencia de lo público en las intervenciones comunicacionales. No sólo en el interior de la organización educativa, sino también en el territorio del que forma parte.

Por lo expuesto, las dos grandes contribuciones que realiza un Estado en razonable funcionamiento-en este caso la UNViMe como universidad pública-son: ser el principal articulador y garante del orden social, ofreciendo previsibilidad a las múltiples relaciones sociales y por otro lado ejercer la personificación institucional y simbólica de la continuidad histórica de su Nación o pueblo (O'Donnell en Silva, 2020).

Siguiendo las ideas de este autor es pertinente pensar al Estado como una “experiencia vivencial” que muestra “diversas caras”, de acuerdo con cada contexto. (p.163). Por otro lado (Williams, 2015 en Kenbel, 2016) lo analiza desde la concepción materialista de la cultura bajo el supuesto que los procesos simbólicos son tan constitutivos del mundo material y no son un mero reflejo de ellos. De esta forma, pertenecer a cierta clase social condiciona los procesos de producción, circulación e intercambio de sentidos (Silva, 2020).

El interesarnos por la constitución cultural del orden que regula a una sociedad, y del cual el Estado es una de sus organizaciones más importantes, nos abre la posibilidad de comprender cómo se comunica, se reproduce y se experimenta. Es decir, el orden aparece ‘materializado’ en nuestras prácticas cotidianas, con lo cual éste se reafirma o cuestiona desde las experiencias y, desde allí, es significado. A través de su caracterización nos acercamos a los modos en que los distintos grupos sociales lo conforman y significan por medio de diversos soportes y estrategias. Desde una problematización acerca de cómo se configura culturalmente el orden social a través del lenguaje y los sentidos puestos a circular, interesan los significados construidos sistemática y regularmente acerca de acontecimientos particulares (Hall, 1982)

Repensar las formas en que los actores experimentan el Estado es útil para darle un giro a nuestra manera de pensar lo público. La vida cotidiana se vuelve el escenario de las acciones, las que, a su vez, están encuadradas en una institución que es educativa, pública y que habita en una matriz cultural particular. Otras definiciones que nos amplían el espectro de análisis son las expuestas por Teresita Vargas (2014) en su artículo “El Estado como productor de sentidos. El caso del Ministerio de Industria de Argentina” en el cual aclara que el Estado no incluye sólo al aparato estatal, sino que también involucra un sistema de relaciones sociales que ordena la convivencia entre los ciudadanos y que sirve de garante de los derechos de todos. La autora

afirma que el Estado puede ser entendido, simultáneamente, como una red de relaciones y como el aparato que ejecuta acciones en nombre y por delegación de la sociedad. (citado en Silva, 2020)

La unidad del Estado como poder de decisión es unidad de sentido y de propósito, de acción y de conducción. Frente a la multiplicidad de lo social y frente al riesgo de que la diversidad que enriquece al tejido social ceda paso a conflictos que lo quebranten, la posibilidad de alcanzar una cooperación social en gran escala radica en la capacidad de organizar una estructura de mando y de responsabilidad que ordene esa diversidad y la oriente hacia objetivos comunes. La eficacia de esa estructura radica tanto en su capacidad para proponer al conjunto social determinados objetivos, como en que esos objetivos y las acciones encaminadas a alcanzarlos expresen las aspiraciones de la sociedad y sean aceptadas activamente por ella. (Vargas, 2014 p.4).

En este sentido, nuestra línea de investigación conceptualiza lo público desde cuatro dimensiones: la inclusión, la participación, la pluralidad de voces y el acceso a la información. De ellas, vamos a desarrollar en esta investigación la inclusión y la participación.

Pablo Adrís (2015) realiza un análisis respecto a la trilogía de conceptos: el poder, la comunicación y la participación. Según el autor, las instituciones tienen diferentes centros de poder entre los cuales hay negociación y tensiones de forma implícita o explícita. Esto se manifiesta a través de la comunicación, cuando se oculta la información, la participación en actos o no, la lucha por los espacios y los medios de expresión. No obstante, existe la resistencia que puede ser parcial o total. Negociada y transformadora o revolucionaria, según el cambio que se busque.

En la misma línea argumentativa pero respecto a las estrategias de comunicación, Massoni (2007), afirma que participación es apropiación, empoderamiento y forma de acción ciudadana que se busca convocar en torno al aspecto del problema que se afronta en la estrategia. Para que sea

efectiva es necesario que los integrantes de la institución a través de sus acciones ejerzan el poder en la toma e implementación de las decisiones, en el control y la evaluación permanente del funcionamiento institucional.

Mediante la participación se busca contrarrestar el poder personalista o sectario, para que se transforme en una acción colectiva. Su lógica es el consenso y el trabajo conjunto. En este marco, el poder se delega reconocido desde la base -no es una imposición-, las autoridades son representativas y las relaciones con éstas no son de subordinación, sino de colaboración, sostiene la autora.

Respecto a la dimensión de la inclusión, Mockus (2009) piensa lo público como una derivación del pueblo, por lo tanto, desde el comienzo la palabra se vincula con la inclusión, como contrario a lo secreto. Lo público permite pensar el conjunto amplio de acciones y para un conjunto cada vez más amplio de actores, y esto ha de ser validado por la vía de una comunicación abierta a todos los intereses y afectados. "Esta concepción comunicativa de lo público es fundamental hoy, para crear la gobernabilidad, legitimar el Estado y las actuaciones de las instituciones públicas, es lo que se conoce como la transparencia pública". (Mockus, 2009 p.26).

En una publicación realizada en la revista "Historia de la Educación Latinoamericana" (2007) en el texto denominado "Lo público y la sociedad civil en el contexto de la universidad", se plantea la necesidad de pensar la construcción de lo público, la sociedad civil y la función social de la universidad. En este recorrido se pone especial atención a los aportes de Jürgen Habermas sobre la teoría de la acción comunicativa. A partir de estos aportes se afirma que la universidad es una auténtica comunidad crítica, un espacio privilegiado para la búsqueda cooperativa del bien común y la formación de la opinión pública y la voluntad de los ciudadanos. (Habermas, 2001 citado en Del Basto Sabogal, 2007)

Así como lo enunciamos en el título de este trabajo, nuestro interés es conocer cómo las acciones de intervención inciden en el territorio. Según, Carballada (2007) el territorio, especialmente a partir de la Modernidad, es la ciudad, lo que ella representa, lo que la constituye desde su construcción imaginaria, sus paisajes, construcciones, los usos sociales de éstos y el contenido simbólico de sus instituciones. El autor sostiene que es el territorio es el espacio habitado, donde la historia dialoga con el presente y permite a partir de reminiscencias de ésta también construir una idea de futuro o incertidumbre. Allí el territorio se transforma en un “lugar” delimitado desde lo real, lo imaginario y lo simbólico. Esa delimitación, marca los bordes que encierran al territorio en sí mismo, pero, como tales, esas orillas están en constante movimiento.

Los límites del territorio, tienen un importante componente subjetivo ya que, son, en definitiva, inscripciones de la cultura, la historia y se entrelazan estrechamente con la biografía de cada habitante de la ciudad. Allí, en los límites, es donde comienza a construirse la relación entre territorio e identidad en la esfera de cada sujeto. (Carballada, 2007, p. 4)

En esta investigación vamos a comprender el diseño de comunicación en su aspecto como estrategia, “las estrategias son la forma de traducir en iniciativas la voluntad política y cultural de transformación, que tiende a acompañar y fortalecer un proyecto de desarrollo, un entramado social, político, organizacional o de políticas públicas” (Uranga, 2011, p. 6). Entendemos la propuesta comunicacional que presentaremos como un proyecto de inclusión social, de diversidad comunicacional, de educación y de participación de sus actores sociales.

Desde esta posición entendemos que las estrategias del diseño de la comunicación aportan el cómo, la metodología particular para una incidencia que tiene como foco el horizonte de transformación. “Tales estrategias deberán convertirse luego en planes, programas y proyectos (según corresponda) y sus respectivas acciones y tareas” (Uranga, 2011, p. 5).

Las intervenciones son entendidas como la acción de un determinado protagonista en un escenario ajeno al propio con la intencionalidad de orientar, en cualquier sentido, el desarrollo de los acontecimientos. La intervención supone participación en un ámbito de actuación, que bien puede ser comprendido como un sistema (una organización) o un espacio de relaciones sociales (la sociedad, el barrio, la periferia, etc.), con la finalidad de producir alguna consecuencia. Podemos asociar también intervención a desencadenar, promover, impulsar un movimiento. Usamos intervención para referirnos también a nuestra participación, como comunicadores (en tanto y en cuanto científicos sociales) en espacios de la realidad social. En las ciencias sociales la idea de intervención ha dado lugar a muchos debates, suponiendo que expresa una disociación entre quien interviene (aquel que promueve la acción) y el ámbito de actuación en el que se inserta (objeto de estudio). Desde nuestra perspectiva (Uranga y Bruno, 2001) no existe disociación posible entre el sujeto protagonista de la intervención y el objeto de estudio o ámbito de intervención. Porque los sujetos que intervienen, en este caso nosotros como comunicadores, “participan activamente de la construcción del mundo que, a su vez, los construye” (Uranga y Bruno, 2001, p. 3).

Antecedentes

El interés por este estudio nace de docentes y estudiantes que forman parte de esta universidad que se caracteriza por tener una función social inclusiva. Hay una gran motivación de poder trascender el ámbito académico a las necesidades de una sociedad, para que los ciudadanos sean también actores partícipes de las acciones de la universidad.

Los estudios preliminares a esta propuesta se cimientan en los trabajos realizados por este equipo en el contexto de nuestra universidad desde el año 2015 con el desarrollo del Espacio de Orientación al Estudiante (E.O.A.) que tenía como objetivo mejorar el desarrollo académico de los estudiantes, articular la educación media con la superior, derivar a profesionales

patologías específicas en nuestros estudiantes, desarrollar actividades de orientación vocacional en las escuelas de nuestra ciudad y región, entre otras y posteriormente con la participación en la comunicación institucional de la institución hacia el público externo a través de la Radio de la universidad A los fines investigativos, el primero puede ser entendido como un ejemplo de espacio comunicacional interpersonal, y el segundo, como uno de comunicación masiva.

En cuanto a los antecedentes teóricos-metodológicos hemos logrado como equipo de investigación poder sistematizar y analizar desde distintos paradigmas las experiencias en estos espacios mencionados (E.O. A y radio FM UNViMe) vistos como espacios conversaciones en donde se entiende a la comunicación como parte constitutiva de las organizaciones.

En relación a los hallazgos de la investigación antes descrita, podemos retomar dos líneas de trabajo detectadas: Por un lado, la necesidad de seguir investigando y accionando con estrategias que desarrollen la dimensión de la inclusión/participación en espacios conversacionales internos y externos de la universidad. Acompañar acciones desde el Diseño de Comunicación para lograr una mayor incidencia de políticas públicas en emprendimientos que logren ser parte de este proyecto.

Por otro lado, en otra línea que se llegó en la conclusión, y citamos : "El E.O.A como espacio conversacional en búsqueda de la dimensión de la participación", si bien en este proyecto no se trabajará en detenimiento con esta problemática, vamos a retomar la preocupación por brindar estrategias de proyectos más participativos hacia la sociedad, es decir, encontrar marcos de referencia teóricos y metodológicos, que permitan un mejor acercamiento de herramientas del diseño de la comunicación a escenarios reales.

Ampliando esta perspectiva de acción, otro antecedente directo a esta propuesta lo constituyen actividades de extensión que se han desarrollado en el marco de espacios curriculares de la carrera de Diseño de comunicación

con microemprendedores y Pymes de nuestro medio. En este sentido, desde la Escuela de Economía y Gestión como estructura institucional dedicada al campo epistémico de las ciencias de la comunicación pretende contribuir a promover reflexiones y debates sobre las necesidades puntuales que tienen los microemprendimientos y pymes de nuestra ciudad y región en un contexto de desarrollo cada vez más complicado.

En esta línea de investigación acción, destacamos la participación actual desde el proyecto institucional en el proyecto de asesoramiento de comunicación estratégica al emprendimiento “El Tambito de Renca”, en la localidad de Renca San Luis. Nuestra participación es accionar desde la comunicación organizacional y estrategias del diseño de la comunicación en la intervención junto con el Ministerio de Producción del Gobierno de la provincia de San Luis, el INTI, la Universidad Nacional de San Luis y otras instituciones. Estamos en la primera fase del proyecto, análisis del contexto del emprendimiento, conociendo la matriz cultural de los actores sociales a través de encuentros en el campo y registros realizados en las primeras observaciones participantes.

Desde estas posiciones teóricas asumidas en nuestra investigación y en relación con nuestras acciones concretas centradas en las dimensiones de inclusión y participación vemos que si bien en países desarrollados, el diseño y la comunicación eficaz son herramientas muy potentes para el crecimiento de una organización o empresa, en nuestro contexto la mayoría de las empresas y organizaciones recelan del diseño, considerándolo tan caro como superfluo. Hoy el mercado es complejo y azaroso y la demanda, aunque globalmente creciente, es difícil de localizar y de contentar. Este cambio ha hecho evolucionar también la actitud hacia el diseño y la comunicación: hemos pasado de una época de desconocimiento e incompreensión, a una etapa en la que una gran mayoría de negocios, tal como reflejan los estudios realizados, son conscientes de que el diseño y la comunicación son herramientas importantes para lograr el éxito en el mercado, ya que permite

concebir un producto más adecuado a las necesidades del usuario y hacérselo llegar en mejores condiciones (Frascara. 2017).

En su utilización más tradicional, el diseño se ocupa de configurar cada uno de los que llamamos vectores de visibilidad de la empresa, esto es, aquellos soportes a través de los cuales se da a conocer en el mercado y que son, en síntesis: el producto, la comunicación y el espacio donde lleva a cabo sus actividades. En este entorno, el diseño de comunicación es responsable de que todas las manifestaciones de la empresa sean coherentes con su proposición estratégica, para que se refuercen entre sí, como consecuencia: se optimizan los recursos invertidos y mejora su competitividad.

Desde una concepción más avanzada, sin embargo, el diseño de comunicación no tiene categorías ni etiquetas, sino que es global: del mismo modo en que el producto trasciende lo físico para abarcar una oferta conjunta de bienes y servicios, el diseño trasciende el objeto y conquista territorios intangibles que antes le estaban vedados, como son la interacción, los servicios o la experiencia, todo aquello que envuelve, cualifica, diferencia y posiciona un producto o servicio avanzado.

La evolución de la comunicación estratégica hasta en los territorios más inmateriales ha sido posible gracias a una metodología propia que se basa en: la capacidad para manejarse en escenarios de crisis y complejos, la habilidad para leer indicios y anticipar tendencias, la facilidad para visualizar conceptos y para comunicarlos de manera eficiente, y todo ello centrado en el usuario y adaptándose a la frontera de posibilidades de cada organización (Costa. 2018).

Asimismo, cabe destacar que algunas producciones científicas que se enmarcan en este accionar podrán consultarse en los trabajos de la Universidad Nacional de Quilmes respecto a La Comunicación en los territorios en trabajos de extensión e investigación en el conurbano sur de la ciudad de Buenos Aires con políticas de vinculación social e

institucionalización, esta propuesta se encuentra sistematizada en el texto La comunicación en los territorios de los autores Nestor Daniel Gonzales y Alfredo Alfonso.

Desde esta perspectiva teórica desarrollada en relación a nuestras prácticas de diseño de comunicación concretas nos interesa repensar la participación como dimensión constitutiva de lo público en espacios conversacionales internos y externos de la organización UNViMe para luego poder describir las relaciones inter e intra institucionales con otros actores públicos y privados en territorio y de esta manera determinar algunas acciones de diseño de comunicación que llevará a cabo nuestro equipo de trabajo de investigación. Así, la lectura sobre nociones que implicaban pensar en lo público como un concepto abstracto, pero a su vez posible de observar en acciones concretas y cotidianas, fue el desafío que nos animó a sistematizar experiencias en nuestra universidad.

Bibliografía

Adrés, P (2015); "Comunicación en instituciones: atravesamiento de participación y poder" Encrucijadas de la investigación en América Latina. En Dra. Claudia Ardiní (Directora ECI UNC – Argentina) VIII Seminario Regional (Cono sur) llevado a cabo "Políticas, actores y prácticas de la comunicación: encrucijadas de la investigación en América latina", en el congreso de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación. (ALAIC), Córdoba, Argentina.

Carballeda, A. (2008); Los escenarios de la intervención. Una mirada metodológica. En: Los cuerpos fragmentados. La intervención en lo social en los escenarios de la exclusión y el desencanto. Paidós, Buenos Aires. En línea; <http://tallerdeprocesos.blogspot.mx/p/materiales.html>

Kenbel, C (2016); *El Estado experimentado. Un enfoque de construcción*. XIV Encuentro Nacional de Carreras de Comunicación. *Repensar la*

Comunicación, hacia una mirada decolonial en el Bicentenario de la Declaración de la Independencia Argentina.

- Massoni, S. (2007); *Comunicación estratégica. Experiencias, planificación e investigación en marcha.* (Ed.) Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina. ISBN -978-987-05-3029-9.
- Mockus, A (2000); *La pregunta de lo público desde la sociedad civil.* Documento de trabajo preparatorio del V Encuentro Iberoamericano del Tercer Sector. Bogotá.
- Silva (2020); *Los sentidos de lo público en espacios conversacionales en espacios conversacionales en la Universidad Nacional de Villa Mercedes.* Trabajo Final de la Maestría en Comunicación Institucional. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.
- Uranga, W en Enz, A (2006) y otras (edit) *El cambio social como acción transformadora.* Comunia- La Crujía. Buenos Aires.
- Uranga, W. (2007); *Mirar desde la comunicación.* En línea: http://www.wuranga.com.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=70:mirar-desde-la-comunicacion-una-manera-de-analizar-las-practicas-sociales&catid=38:textos-propios&Itemid=27
- Uranga W. (2014), *Conocer, transformar, comunicar.* Mimeo.
- Vargas, T. *El Estado como productor de sentido,* ponencia presentada en XII Congreso ALAIC, Lima.
- Vieytes, R. (2004); *Metodología de la investigación para sociedad, mercado y organizaciones.* Epistemología y Técnicas. Edit. De Las Ciencias. Buenos Aires. Cap. 20.



Recibido: 30/03/2023

Aceptado: 30/05/2023

Cómo citar este artículo:

Silva,C., Barbeito M., Panzolato, A.(2023). Repensar lo público en las intervenciones del territorio. Algunas nociones de los estudios preliminares del Diseño de Comunicación. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 8, San Luis, p 75-89





Una microsociología del barrio La Ribera

A microsociology of Barrio La Ribera

Sergio Quiroga

sergioricardoquiroga@gmail.com

Mgter en Educación Superior (UNSL). Coordinador de Investigación Instituto Cultural Argentino de Educación Superior (ICAES) . Miembro de la International Association for Media Communication Research (IAMCR) y miembro del Grupo De Trabajo Vida Académica Precaria de esa organización. Miembro de la International Communication Association (ICA). Profesor de Práctica II de los Profesorados del ICAES.

Resumen

Proponemos un examen de las improntas y la microsociología del espacio público en Barrio La Ribera de Villa Mercedes (San Luis) basado en las tres nociones de Isaac Joseph: el extranjero, lo público y las circunstancias en una antropología del espacio habitado. Describe al extranjero en una posición intermedia entre la comunidad y la sociedad, fluctuando entre vínculos fuertes y débiles.

En las ciudades, en el barrio, es en el espacio público donde aparece lo imprevisto, lo urbano, lo contradictorio, lo absurdo. Construidas socialmente, las ciudades son lugares donde acontecen fenómenos expresivos y comunicacionales y una manera de entenderla tiene que ver con la experiencia de habitarla.

El barrio La Ribera ubicado 8 kilómetros al sur del centro de Villa Mercedes (San Luis) en Argentina, fue inaugurado el 19 de abril del 2003 y ocupa una

superficie aproximada de 350 hectáreas con más de veinte mil habitantes es el contexto de este ensayo.

Palabras claves: ciudad, espacio habitado, micro sociología del espacio

Abstract

We propose an examination of the imprints and the microsociology of the public space in Barrio La Ribera of Villa Mercedes (San Luis) based on Isaac Joseph's three notions: the foreigner, the public and the circumstances in the inhabited space's anthropology. He describes the

foreigner in an intermediate position between the community and society, fluctuating between strong and weak ties.

The unexpected, the urban, the contradictory, the absurd appear in the public space, in the cities, in the neighbourhood. Socially constructed, cities are places where expressive and communication phenomena take place, and one way of understanding it has to do with the experience of inhabiting it.

The Barrio La Ribera is located 8 kilometres south of the centre of Villa Mercedes (San Luis), in Argentina. It was inaugurated on April 19, 2003, and it occupies an approximate area of 350 hectares, with more than twenty thousand inhabitants.

Key words: city, inhabited space, microsociology of space Ribera Dorada

Introducción

Desde hace milenios, la ciudad aparece como construcción humana y social y constituye un espacio que permite la comunicación entre los hombres y las organizaciones que éstos crean. La ciudad es y ha constituido un significado recurrente de la vida social, esparcida en imaginarios que sirven para construir identidades socio-culturales, políticas y con valores de distinción

simbólica-ideológica (Gravano, 2005). La comunicación aparece como una experiencia antropológica donde comunicar "*consiste en intercambiar con otros. Simplemente no hay vida individual y colectiva sin comunicación*" (Wolton, 2001, p.2).

El estudio de las ciudades y los barrios ha interesado a distintos estudiosos, quienes desde marcos conceptuales diversos de la sociología y la antropología han buscado echar luz a estos fenómenos urbanos y sus complejidades. Autores como Gravano (2005), García Canclini (1999), Fabreau, (2011), Delgado Ruiz (2002), Joseph (1999, 2002), Guattari, (2008), Santos (2000), han examinado desde ópticas diversas los fenómenos urbanos, pueden ser inscriptos en esta línea.

En camino a una microsociología del espacio público y del abordaje de las características de la experiencia urbana en el barrio grande de la Ribera en Villa Mercedes, San Luis, Argentina, proponemos un análisis preliminar sobre sobre la exposición de los transeúntes, los visitantes y los extraños en el territorio barrial, que supone vínculos e intersecciones conceptualizando al espacio público como un plano de juego, en el que las identidades son a veces identificables y las situaciones constantemente dinámicas.

Espacio Público, Sonámbulos y Extranjeros en Joseph

Joseph (1988) crea la figura del sonámbulo como un arquetipo que representa la aparente falta de sociabilidad del peatón y la incapacidad de los espacios públicos para establecer vínculos sociales significativos en la ciudad moderna. Además, menciona las nociones de "el extranjero", "lo público" y "las circunstancias" propuestas por Georg Simmel, Gabriel Tarde (2014) y Erving Goffman (1970) respectivamente, como marcos de análisis para comprender la microsociología del espacio público.

Joseph entiende la ciudad como un laboratorio de sociabilidad (Joseph 1999), aunque ya Michel de Certeau (1996) señaló que los procesos del caminante

pueden registrarse en mapas urbanos ya que este transcribe sus huellas, manifestando la propiedad que tiene el sistema de “metamorfosear” la acción para hacerla legible. Isaac Joseph (1988) destaca la complejidad de describir y comprender el comportamiento de los peatones en las calles urbanas desde la perspectiva de la Antropología y la Sociología. Joseph señala las dificultades para capturar y traducir la naturaleza dispersa, precaria, masiva y efímera de las acciones de los transeúntes en espacios públicos urbanos.

Tarde (2014) plantea la hipótesis de que la realidad es la concentración de diferentes órdenes de posibilidades que emergen de la lucha y la mutilación mutua. Tarde cuestiona por qué es más fácil para nosotros admitir los futuros contingentes que los pasados contingentes y critica la tendencia a inducir el futuro a partir del pasado conocido en lugar de deducir el pasado a partir del futuro, que es enigmático por definición. La ilusión de que el pasado engendra el futuro surge de la creencia de que el conocimiento del pasado nos permite conocer el futuro. Tarde sostiene que esta concepción lineal del flujo temporal es confusa y propone disolver reconociendo la existencia de un sentido en la secuencia de los fenómenos dado por la diferenciación.

Joseph (1988) describe cómo el extranjero se encuentra en una posición intermedia entre la comunidad y la sociedad, fluctuando entre vínculos fuertes y débiles. El concepto de lo público de Tarde (2014) abarca no solo la sociabilidad, sino también las prácticas urbanas y modos de vida propios de la ciudad. Por su parte, las circunstancias según Goffman (1970) representan los rituales que constituyen la vida cotidiana en el espacio público.

Joseph (1988) destaca la simultaneidad de las interacciones sociales en el espacio público, estableciendo en su análisis una perspectiva etnográfica que expone la precariedad de las relaciones sociales y la existencia de límites y muros de sentido que dificultan la adaptación de los inmigrantes al entorno urbano. Joseph (1988) menciona el doble lenguaje presente en el espacio público, donde hay ironía, traición, conductas equívocas y el poder del rumor, entre otras situaciones que complejizan la acción en ese espacio. Desde el

punto de vista de la forma, el espacio público se concibe como una red o tejido de relaciones sociales que, aunque precarias, permiten ciertos tipos de vínculos sociales.

La ciudad

El fenómeno de la ciudad, lo urbano y su cultura han merecido la atención de los investigadores sociales en los últimos años. Construidas socialmente, las ciudades son lugares donde acontecen fenómenos expresivos y comunicacionales y una manera de entenderla tiene que ver con la experimentación, con la experiencia de habitarla (García Canclini, 1999, Fabreau, 2011). La ciudad es, además, la interconexión de anónimos, el lugar de las luces y las sombras: de los usuarios. También la *ciudad tiene habitantes, lo urbano no. Lo urbano está constituido por usuarios*” (Delgado Ruiz (2002, p.93). Si la ciudad es un laboratorio de sociabilidad (Joseph 1999), sus geometrías, sus delimitaciones, los barrios que la componen también lo son. La ciudad es contradicción, grieta, bifurcación y ambigüedad entre lo que se considera que es, la diversidad de las representaciones y el posicionamiento de lo que se hace y se hará acerca de ella.

94

La idea de lo urbano como una emergencia se constituyó hace más de cinco mil años (Gravano, 2005), como tema-problema y se conforma al calor de las luchas de clase dentro de la ciudad industrial durante el siglo XIX. La ciudad subjetiva y post mediática es descrita por Félix Guattari como que camina *“al ritmo de sus propios devenires, se construye, se reinventa”* (Guattari, 2008, p.22).

Isaac Josep (2002) ha continuado las formulaciones de Gabriel Tarde, Georg Simmel y Erving Goffman y traza un marco de análisis a lo que denomina una microsociología del espacio público, formulando una búsqueda de propuestas en el abordaje de las características del fenómeno urbano. Simmel (2010, 2013, 2014) propone un enfoque pragmático y utilitarista del conocimiento,

y sostiene que adquirimos conocimiento debido a los beneficios que nos proporciona, más que por motivos psicológicos. Uno de los conceptos destacados de Simmel es el del "extranjero" o "extraño", que se refiere a aquel individuo que llega a un lugar de manera temporal y no establece vínculos sólidos.

Joseph (2002) sintetiza el retrato de la aparente no-sociabilidad del transeúnte y la falta de capacidad vinculante de los espacios públicos en la ciudad moderna. El sonámbulo o insomne, figura que Joseph construye, se caracteriza por su pragmatismo, entendiendo ésta como una acción de los sujetos para deambular por el espacio público.

La circulación e interacción de los individuos en la ciudad posibilitan la creación de los propios lazos sociales y la comunicación. Malinowski introduce los conceptos de intencionalidad, convención, acuerdo, contexto lingüístico, contexto de situación y la importancia de la función fática del lenguaje en la realización de la comunicación. Estas funciones del lenguaje son para Jakobson (1988) la emotiva, conativa, referencial, metalingüística, fática y poética. Precisamente, la función emotiva está centrada en el emisor quien pone de manifiesto emociones, sentimientos, estados de ánimo, etc., pero la función conativa se centra en el destinatario. El hablante pretende que el oyente actúe en conformidad con lo que se solicita a través de órdenes, preguntas, etc.

La función referencial se ocupa del contenido, etc., en tanto, la función metalingüística se utiliza cuando el código sirve para referirse al código mismo. La función fática trata de todos aquellos recursos y posibilidades que pretenden mantener la interacción. El canal es el medio utilizado para el contacto y la función poética expone que cuando la construcción lingüística propuesta promueve un efecto especial en el destinatario: emoción, entusiasmo, etc. El antropólogo Bronislaw Malinowski define como comunión fática a la función social del lenguaje que surge de la necesidad humana de simpatía y afinidad con otros seres humanos. Fabreau

(2011) relata que en los fenómenos comunicativos no siempre está contemplada la “comunidad fática” y que consiste en su utilización, más para generar lazos que para transmitir conceptos.

El poder y el juego de las confrontaciones

Históricamente las representaciones ideológicas de la ciudad han provenido del juego de confrontaciones entre la burguesía en ascenso, las necesidades de reproducción de la fuerza de trabajo y del proletariado como la clase en formación (Gravano, 2005). La ciudad aparece como problema en donde el barrio, surge dentro del discurso sociológico y político como un indicador de desigualdad y explotación dentro de la unidad espacial ciudad. Françoise Choay (1976) distingue dos posiciones anti urbanas: la progresista y la nostálgica, distinguiendo entre la crítica al fenómeno urbano moderno desde modelos ideales (culturalistas y socialistas utópicos) por un lado, y la crítica sin modelo de Marx y Engels por el otro. Fourier (1977) expuso en 1808 su utopía del asentamiento urbano que buscaba arribar a la armonía universal donde se pudiera realizar la libre satisfacción de las tendencias individuales (Gravano, 2005).

Microsociología del espacio público

Joseph (2002) denomina microsociología del espacio público al abordaje de las características del fenómeno urbano. Sobre la relación transeúnte-espacio urbano, Isaac Joseph explica que esta relación supone vínculos e intersecciones entendiendo el espacio público como un plano de consistencia en el que las identidades son problemáticas y las situaciones constantemente redefinidos. En esa línea, entiende la ciudad como un laboratorio de sociabilidad (Joseph 1999), aunque ya Michel de Certeau (1996) destaca que los procesos del caminante pueden registrarse en mapas urbanos, ya que este transcribe sus huellas, manifestando la propiedad que tiene el sistema

de “metamorfosear” la acción para hacerla legible. Goffman (1970) realiza formulaciones a la teoría social, al microanálisis como las formas de la interacción, las rutinas comunicativas y de la vida cotidiana y es reconocido como el fundador del enfoque de la “dramaturgia social”.

La sociología de Georg Simmel (2010, 1013, 2014) se considera uno de los orígenes teóricos del concepto de 'capital social'. Su investigación social se centra en las formas y contenidos de los procesos de interacción social y el papel de la confianza como fuerza socializadora en la sociedad. La contribución de Simmel respecto a la conceptualización del “capital social” es significativa, dado la necesidad de vínculos informales y de confianza como garantía para el mantenimiento de la sociedad y sus instituciones sociales (Ovares Sánchez, 2018).

El extranjero, lo público y las circunstancias

Isaac Joseph destaca tres nociones: el extranjero, lo público y las circunstancias de acuerdo con Pagliai (2000). El autor recurre a las ideas de Gabriel Tarde (2014), Georg Simmel (2010, 1013, 2014) y Erving Goffman (1970) para enmarcar su análisis en lo que llama una microsociología del espacio público. Estas nociones se centran en el extranjero, lo público y las circunstancias. El extranjero se refiere al individuo que no pertenece plenamente al entorno urbano y se encuentra en constante movimiento. Lo público se relaciona con la falta de capacidad de los espacios públicos para establecer vínculos sociales significativos y las circunstancias se refieren a las situaciones incidentales y a la capacidad del individuo para adaptarse a ellas (Pagliai, 2000).

El extranjero de Simmel es un actor social cuya pertenencia comunitaria es indeterminada (Simmel, 2010, 2013, 2014). La idea de extranjero fluctúa en los términos de Ferdinand Tönnies, entre la comunidad y la sociedad, entre

las vinculaciones fuertes del grupo primario (ej. familia, el espacio) y las débiles de los roles adquiridos (empleado, ciudadano).

Tarde (1890,1904) conceptualiza la idea de “el público y de la multitud” como formas de asociación, avanzando en una teoría de la formación de la opinión, en la que la conversación y la prensa constituyen los elementos fundamentales. En Tarde, lo público es mucho más que una categoría de la sociabilidad diferente al concepto de masa; expresa lo que Joseph llama urbanidad, las características propias de los sujetos de las ciudades, sus modos de vida, sus prácticas urbanas.

El lugar de confluencia entre el extranjero y la ciudad, dentro de la microsociología de lo público que Joseph trata de establecer, está caracterizada por la descripción de los rituales que constituyen la vida cotidiana. Así el extranjero, está en el rol de invasor de un espacio público que se expone ajeno, pero, que permite su mimetización, ya que es capaz de pasar de la actitud extraña del transeúnte a la ritualidad propia de los encuentros cotidianos que se dan en el nuevo espacio.

El espacio público se exhibe como la escena de una dramaturgia cotidiana, en donde los sujetos se socializan y des-socializan, adoptan y abandonan roles moviéndose por su sensibilidad a las circunstancias y las apariencias. La precariedad de la vinculación social fluctúa entre la propia de la experiencia de la conversación cotidiana y el tráfico urbano, a lo que Joseph destaca como el valor de las rutinas, de conocimiento de los repertorios que estructuran las interacciones cotidianas.

El barrio, cultura y comunicación

Weber señala que el barrio es “una parte de la ciudad” (Weber, 1987) y llama comunidad “a una relación social cuando y en la medida en que la actitud en la acción social....se inspiran en un sentimiento subjetivo de los partícipes de construir un todo” (Weber, 1979, p. 33), en tanto describe a la sociedad “ a

una relación social cuando y en la medida en que la actitud en la acción social se inspira en una compensación de intereses por motivos racionales...”(Weber, 1979, p. 33).

En el análisis del concepto de barrio, se entrecruzan los mapas barriales, la idealización del buen vecino, el abordaje de los barrios problemas, el mundo del transeúnte, la política, la planificación y el diseño urbano, las culturas, los conflictos y la permanente búsqueda de significados de “lo barrial” Gravano (2005, p. 69). En la circulación urbana, los elementos principales son las vías de comunicación, que se clasifican desde las más rápidas (carreteras urbanas) hasta las más lentas (calles peatonales), y los medios de transporte, como el transporte automotor (automóviles, autobuses, motocicletas), taxis, camiones, etc.), transporte aéreo, ferrocarril y transporte fluvial. Además, se observan vías de comunicación mixtas en el entorno urbano, que son una mezcla de peatones y entidades móviles autónomas que se desplazan.

Complejo Habitacional Barrio La Ribera

El barrio La Ribera está ubicado 8 kilómetros al sur del centro de Villa Mercedes (San Luis) en Argentina, fue inaugurado el 19 de abril de 2003 y ocupa una superficie aproximada de 350 hectáreas. Cuenta con servicios como un hospital, varias escuelas y una comisaría y cerca de 1.300 unidades habitacionales dispuestas originariamente. Aproximadamente, treinta mil personas viven en el barrio en la ciudad de Villa Mercedes, en la provincia de San Luis, situada en la región cuyo y se encuentra a 732 km de Buenos Aires (Argentina) con una población de más de ciento veinte mil habitantes.

El barrio muestra casas de dos ambientes, con calles inicialmente de tierra. Un barrio grande, con más de veinte mil habitantes, con formas geométricas alargadas y circulares. Como barrio nuevo, es un lugar formado artificialmente por calles y encrucijadas, que invita a su tránsito y a la cierta confusión devenida de su diseño. Un barrio impostor, un barrio de casas

humildes y sociales, construido bajo un terreno que había sido un basural. Un barrio casi ciudad, en una ciudad.

Desde el advenimiento de la democracia argentina en diciembre de 1983, lentamente, la ciudad de Villa Mercedes comenzó a cambiar su fisonomía por la construcción de viviendas sociales, política que fue impulsada por el gobierno de la provincia de San Luis.

La Ribera está separada del resto de Villa Mercedes por el Río Quinto, emerge como un laberinto y se conecta con la ciudad mediante puentes. La mayoría de sus calles llevan el nombre de personajes universales o de personas asesinadas o desaparecidas durante la última Dictadura Militar Argentina (1976-1983). Calles memoriosas con nombres tristes.

Originariamente, más de diez mil personas llegaron a ese complejo habitacional que vinieron de otros barrios de Villa Mercedes o de zonas cercanas (*"llegaron de todas partes a la ribera deseada"*). Arribaron "los extraños", vecinos sin hogar a un nuevo barrio, los "extranjeros" de Joseph y Simmel. Entre aquellos primeros pobladores del barrio, algunos se convirtieron en "los extranjeros", es decir aquellos individuos que no establecen vínculos sólidos debido a sus dificultades de falta de empleo y/o problemas familiares.

Sus calles primero fueron de tierra y progresivamente fueron asfaltadas con el avance de la urbanización. En el barrio, existen varias escuelas, entre ellas, una de las más grande de la provincia de San Luis con casi 2.200 estudiantes (supo tener casi 3.000) en dos edificios: ella es la Escuela Pública Autogestionada N° 10 Maestro Escultor Vicente Lucero.

Los primeros vecinos fueron empleados públicos, obreros de distintas fábricas cercanas, empresas que llegaron con la promoción industrial, profesionales de carreras liberales, trabajadores de la construcción, y empleadas domésticas. Cercano al barrio La Ribera se encuentra otro barrio, conocido

como barrio UOCRA (Unión Obrera de la Construcción de la República Argentina), habitado precisamente por obreros de la construcción.

Por otro lado, San Luis fue beneficiada con la Ley Nacional N. 22.021 y Ley Nro. 22.702 de Promoción Industrial no siempre gestionada con transparencia (Heredia, 2019, Quiroga, 2018, 2021, Wiñaski 1995) que promovió la expansión y fortalecimiento de la industria, impulsando la inversión, la constitución y desarrollo de empresas. Se estima que se instalaron alrededor de 600 empresas que posibilitaron el crecimiento del empleo con veinte mil nuevos puestos (Cerioni, 2003). La ciudad de Villa Mercedes (San Luis) desde el año 2002, inicio la construcción de un Plan Estratégico que buscó promover el desarrollo y el crecimiento local, una perspectiva de ciudad del futuro y el trazado de marcos y guías de acción. Tras un proceso de consulta y realización de actividades, culminando con la creación del Instituto de Planificación y Desarrollo de Villa Mercedes creado por la Ordenanza 1353/02 del Consejo Deliberante. Sus funciones fueron la elaboración y diseño, e implementación de mecanismos de participación con los ciudadanos para la construcción del Planeamiento Estratégico Participativo de la ciudad y el asesoramiento, acompañamiento, seguimiento y evaluación continua de la implementación del Plan Estratégico para el logro de los objetivos (Quiroga, 2004).

Más tarde, el desarrollo urbano de la ciudad de Villa Mercedes fue orientado por una serie de procesos como el retiro del rol del estado, cierre del sistema ferroviario, instalación desordenada de empresas acontecidos y organización de barrios según el poder central de la gobernación, entre las décadas del 80 y del 90, según da cuenta el Plan Urbano de Villa Mercedes (2014).

En el año 2017, fue inaugurado el Parque La Pedrera, un predio de 66 hectáreas. Es un complejo público creativo, moderno e innovador que nació de la iniciativa del Gobernador de San Luis, Alberto Rodríguez Saá, antes de cualquier consulta ciudadana a los vecinos del barrio. En ese parque, se generan bajo la iniciativa estatal, actividades deportivas y culturales, se

promueve el cuidado ambiental y se organizan una multiplicidad de propuestas socio-recreativas destinadas a distintos sectores etarios. La Pedrera también se parece a un laberinto.

En ese territorio, viven los habitantes de La Ribera. Transeúntes, visitantes y extraños comparten un territorio con sus muros materiales y simbólicos. Es un área considerada como propia, en crecimiento, y en donde se establecen negociaciones y límites. En ese espacio informal, se expande o se contrae en función de los tipos de encuentro (y desencuentros) y de un buscado equilibrio entre aproximación y evitación (Delgado Ruiz, 2002). Los pobladores del barrio La Ribera, como es su denominación proverbial, asisten a los cambios casi permanentes de su paisaje y de su estética, motivados por la acción de quienes detentan el poder político. Vecinos inconsultos, con ciudadanías postergadas y olvidadas, sin rol de actores, llegados de otros barrios, que tienen que acostumbrarse a cierta lejanía, de su ciudad maternal. Vecinos que deben acostumbrarse a lo nuevo, lo raro, a las diagonales, curvas y dibujos laberínticos y raras geografías de líneas irregulares, que rompieron con la tradición urbanística de los barrios tradicionales de Villa Mercedes con sus manzanas de ochenta metros por ochenta.

Lo público

El espacio público es el que da identidad y carácter a un barrio y a una ciudad, el que permite reconocerla y vivirla en sus sitios urbanos: naturales, culturales y patrimoniales. El dispositivo angular y laberíntico que recorre el barrio muestra que, en esas calles de tierra, con esa estructura, transeúntes, visitantes y “extraños” que desconocían las formas del barrio, al principio por su propio desconocimiento, se perdían en él. Dos vías de entrada existían originalmente para llegar o para salir, aunque una de ellas es la más utilizada. Esa disposición se transformó por la construcción de nuevos barrios y la construcción de La Pedrera junto a un estadio de fútbol.

Los proyectos viarios se transforman dinámicamente en La Ribera. Con la construcción del Parque La Pedrera se aumentaron los accesos para llegar y salir del lugar. La Ribera, un barrio que por su tamaño parece una ciudad dentro de otra, caracterizada de superficialidad y precariedad y que expone su microsociología de primeras impresiones de sus actores, con el rumor y el chisme, con su doble lenguaje que establecen en la esfera social y en el espacio público con sus repertorios que estructuran las interacciones cotidianas. Un espacio que se encuentra conformado por calles, encrucijadas y caminos y desde el cual no resulta fácil, encontrar la salida porque intencionalmente sus vías pretenden confundir a quien transita por ellas. Su delineación viaria fija su imagen más memorable, *"así como el sistema de jerarquías pautas y relaciones espaciales que determinará muchas de sus transformaciones futuras"* (Delgado Ruiz, 2002, p. 94). El espacio viario resulta inteligible desde su ubicación en el orden de los signos destaca Delgado Ruiz (2002). Espacio que tiene nuevos pobladores llegados de otros barrios, de otras regiones – "los extranjeros de Joseph" y que pudieron acceder a las viviendas sociales que impulsan los líderes políticos en la pantomima democrática.

Joseph ha problematizado las dificultades para describir de manera nítida y traducir la naturaleza diversa y dispersa, precaria, masiva y efímera de las acciones de los transeúntes en espacios públicos urbanos.

La simultaneidad de las interacciones sociales en el espacio público, refiere a la precariedad de las relaciones sociales. La existencia de límites y muros de sentido que dificultan la adaptación de los visitantes al barrio, al entorno urbano con sus rutinas, atraídos por los eventos de La Pedrera. Un espacio que es exhibido como la escena de una dramaturgia cotidiana, en donde los pobladores se socializan, adoptan, y abandonan roles en una vinculación social precaria mediada por el tráfico y la conversación cotidiana de su propio ritmo. La ciudad re-subjetivada se reinventa y reconstruye en busca de

nuevas modelizaciones, buscando los propios libretos que impulsan la transformación de un vecino obediente a un individuo-actor.

Bibliografía

- Berger, P. L., Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cerioni, G. (2003). Impacto del Régimen de Promoción Industrial en la provincia de San Luis. XXX Jornadas Tributarias Colegio de Graduados en Ciencias Económicas. Disponible en <http://www.ceval.com.ar/wp-content/uploads/2015/09/Ponencia-final.pdf>
- Choay, F. (1976). *El urbanismo, utopías y realidades*. Lumen. Madrid.
- De Certeau, Michel (1996 [1990]). *La invención de lo cotidiano: I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana. Disponible en: <http://www.antropologia.com.br>.
- Delgado Ruiz, M. (2002). Etnografía del Espacio Público. *Revista de antropología experimental*. N°2. Universidad de Jaén. Disponible en <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/2111/1853>
- Fabreau, M. (2011). La ciudad y sus encuentros. De lo fático en el lenguaje y su estudio en contextos urbanos., en Libro: *Espacios Etnográficos y Comunicación Urbana*. Guigou N. (org.) Editorial: Universidad de la República. , Montevideo. Págs. 73 – 87.
- Fourier, c. (1977). *Traité de l'association domestique agricole* . En: Benévolo L. 1978. *Diseño de la ciudad*. G. Gili. México.
- García Canclini, N. (1999). *Imaginario Urbano*. Eudeba, Buenos Aires.
- García Negroni, M. Zoppi Fontana, M. (1992). *Análisis lingüístico y discurso político. El poder de enunciar*. CEAL, Buenos Aires.
- Goffman, E. (1970). *Ritual de la interacción*. Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires.

- Gravano, A. (2005). *El Barrio en la teoría social*. Espacio Editorial. Buenos Aires.
- Guattari, F. (2008). *La ciudad subjetiva y post-mediática*. Cali. Fundación Comunidad.
- Heredia, G. (2019). *El archivo de los Rodríguez Saa. 36 años de corrupción y poder despótico*. Dunken.
- Howard, E. (1902). *Garden Cities of Tomorrow*. London: S. Sonnenschein & Co., Ltd. 1902.
- Jakobson, R. (1988). *Lingüística y poética*. Cátedra. Madrid.
- Joseph, I. (1999). *Erving Goffman y la microsociología*. Gedisa, Barcelona.
- Joseph, I. (2002). *El transeúnte y el espacio urbano. Sobre la dispersión y el espacio urbano*. Gedisa, Barcelona.
- Malinowski, B. (1954). *El problema del significado en las lenguas primitivas*, en Odgen, C. K. y Richards, I. A. *El significado del significado*. Paidós, Buenos Aires, pp. 310 -352.
- Ovares Sánchez, C. (2018). La sociología de Georg Simmel y el "capital social": La confianza como fuerza socializadora. Universidad de Costa Rica, Costa Rica. *Revista Reflexiones*, vol. 97, núm. 2, pp. 23-34, 2018 Universidad de Costa Rica, Facultad de Ciencias Sociales. <https://www.redalyc.org/journal/729/72957731002/html/#:~:text=En%20el%20pensamiento%20de%20Simmel,de%20convivencia%20entre%20las%20personas>.
- Pagliai, César A. (2000). Isaac Joseph (1988) El Transeúnte y el Espacio Urbano. *EURE* (Santiago), 26(78), 137-139. <https://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612000007800008>
- Plan Urbano Ambiental de Villa Mercedes Junio (2014). Municipalidad de Villa Mercedes Secretaria de Obras Públicas Programa hacia un Plan de Desarrollo Urbano Sustentable. <https://www.mininterior.gob.ar/planificacion/pdf/planes-loc/SANLUIS/Plan-Urbano-Ambiental-de-Villa-Mercedes.pdf>

- Quiroga S. (2004). Desarrollo, plan estratégico y comunicación. Ponencia del VI Seminario Nacional de la Red de Centros Académicos para el Estudio de Gobiernos Locales. Red de Municipios, Córdoba. <https://www.aacademica.org/sergio.ricardo.quiroga/171.pdf>
- Quiroga S. (2013). Comunicación, identidades y culturas urbanas. La Calle Angosta. *Communicare: revista de pesquisa / Centro Interdisciplinar de Pesquisa, Faculdade Cásper Líbero - v. 13, nº 1, São Paulo: Faculdade Cásper Líbero.*Brasil.
- Quiroga, S. (2021). Personalismo, símbolos y democracia. Paper IV Jornadas de Sociología (UNCUYO). Junio. Recuperado de https://bdigital.uncuyo.edu.ar/objetos_digitales/16883/08-quiroga-js2021-m1.pdf
- Quiroga, S. (2018). *Mitos gubernamentales, políticos-medios y apatía ciudadana*. In XIII Congreso Nacional y VI Congreso Internacional sobre Democracia: los escenarios democráticos del siglo XXI: disrupción, fragmentación, nacionalismo, populismo y nuevos actores globales / Franco Bartolacci (Comp.)- 1a ed. - Rosario: UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/394877924/4-Memoria-Opinion-Pub>, pages. 168-181.
- Quiroga, S. (2013). Ribera Dorada. *Revista Razón Arte* Número 84 Septiembre - noviembre 2013. Disponible en http://www.razonypalabra.org.mx/Razonarte/N84/Quiroga_Poesia_R_A84.pdf
- Santos, M. (2000). *La Naturaleza del espacio*. Buenos Aires. Ariel.
- Simmel, G. (2010). *El Conflicto: Sociología del Antagonismo*. Sequitur,
- Simmel, G. (2014). *El Pobre*. Sequitur.
- Simmel, G. (2013). *Filosofía del Paisaje*. Casimiro Libros.
- Tarde, G. (2014). *Las leyes de la imitación y La sociología*, Barcelona, CIS.
- Weber, M. (1979). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica. México.



Weber, M. (1987). La ciudad. La Piqueta. Madrid.

Wiñaski, M. (1995). El último feudo. San Luis y el caudillismo de los Rodríguez Saá. Planeta. Buenos Aires.

Recibido: 30/03/2023

Aceptado: 26/06/2023

Cómo citar este artículo:

Quiroga, S. (2023). Una microsociología del barrio La Ribera. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 8, San Luis, p 90-107





RevID

Número 8, 2023



Créditos imagen de portada:

Photo by Debby Hudson on Unsplash

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

108



RevID

Revista de Investigación y Disciplinas