

ISSN: 2683-9040

ReviD

Revista de Investigación y Disciplinas



NÚMERO 3 -2020





RevID

Revista de Investigación y Disciplinas

Número 3, 2020.



Universidad Nacional de San Luis

Rector: CPN. Víctor Moriñigo

Vicerrector: Mg. Héctor Flores

Facultad de Ciencias Humanas

Decana: Mg. Zulma Ema Perassi

Vice Decana: Mg. Mónica Beatriz Martín

Centro de Informática Educativa:

Directora: Mg. Marcela Cristina Chiarani



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

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

Correo Electrónico: revista.revid@gmail.com

San Luis - Argentina



RevID

Revista de Investigación y Disciplinas

Dirección y Edición Científica

Dra. Jaquelina Noriega

Dra. María Alicia Neme

Comité Editorial

Mg. Paola Allendes

Esp. María Paula Isgró

Lic. Claudio Baigorria

Lic. Dayana Alfaro

PU. Antonella Biondi

Tatiana Escudero

Asesoramiento Técnico Informático

Esp. Cintia Lorena Gómez

Esp. Hugo Viano

Equipo de Traducción

Trad. Florencia Yuvero

Trad. Mariela Martinucci

Trad. Marcela Puebla

Trad. Graciela Lucero



Comité Académico

Dra. Judith Naidorf (UBA-CONICET-Argentina)

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

Dra. María Teresa Sirvent (UBA-Argentina)

Dr. Héctor Monarca (UAM-España)

Dr. Carlos Mazzola (FCH-UNSL- Argentina)

Dra. Andrea Puchmüller (FCH-UNSL- Argentina)

Dra. Jaquelina Noriega (FCH-UNSL- Argentina)

Dra. Alicia Neme (FCH-UNSL- Argentina)

Mg. Cecilia Montiel (FCH-UNSL- Argentina)

Mg. Marcela Chiarani (FCFMYN-UNSL- Argentina)

Comité Evaluador Permanente

Dra. Belen Godino (FCH-UNSL- Argentina)

Mg. Beatriz Pedranzani (FCH-UNSL- Argentina)

Lic. Iris Ressia (FCH-UNSL- Argentina)

Lic. Walter Solar (FCH-UNSL- Argentina)

Mg. Carolina Mirallas (FCH-UNSL- Argentina)

Mg. María Sol Rodríguez Tablado (UAM-España)

Dra. Soledad Rappoport Redondo (UAM-España)



Índice de Contenidos

Editorial <i>Dayana Alfaro - Antonella Biondi</i>	6
Investigación Acción Participativa. Un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática <i>María Teresa Sirvent - Luis Rigal</i>	8
Una política del poder en Michel Foucault: Entre prácticas discursivas y representaciones corporales <i>Alicia Neme</i>	43
Psicopolítica, enjambre, mediatización y comunicación digital en Byung-Chul Han. Una crítica inicial <i>Sergio Ricardo Quiroga</i>	60
Evaluación y espacio virtual en Estadística y Metodología de la Investigación: del curso presencial, a la era de la pandemia del COVID-19 <i>Sebastián Vázquez Ferrero - Fabricio Penna - Oscar Hernán Cobos - Cristian Ulagnero - Teo Jesús Cambaktsis Flores</i>	80
La formación docente en la modalidad hospitalaria domiciliaria en argentina: un desafío del porvenir <i>Marcelo Fabián Vitarelli - María Virginia Mariojouis Margall</i>	93
Experiencia de práctica educativa abierta como respuesta innovadora para la enseñanza de Microbiología <i>Verónica Isabel Gómez - Berta Elena Garcia</i>	112
Dimensión metodológica de las normativas del trabajo final destinadas a la construcción de conocimiento de las licenciaturas en Nutrición <i>Ivana Valeria Olivero - Pedro Enríquez</i>	125
Procesos de empoderamiento de mujeres en condiciones de vulnerabilidad social para llegar a ser Jefas de Hogar <i>Salvio Alan Sosa Tello</i>	151



Editorial

En este tercer número de RevID se presentan ocho artículos escritos por docentes, investigadores y estudiantes. Se plantean diversas perspectivas teóricas y metodológicas sobre las Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias Físico- Naturales y Exactas.

Por un lado, se encuentran artículos que abordan las fortalezas y pertinencias de la Investigación Acción Participativa, la articulación entre discurso, poder y cuerpo, y críticas en torno a conceptos de comunicación digital. También, se presenta una producción escrita que indaga sobre intervenciones situadas, en curso, en un servicio de pediatría de la ciudad de San Luis y la modalidad hospitalaria domiciliaria a través de la Ley de Educación N° 26.206.

Por otro lado, contiene cuatro investigaciones sobre experiencias didácticas y formativas, entre ellas, una abocada a describir y caracterizar una práctica didáctica en tiempos de Pandemia, que además cuenta con la participación de un estudiante avanzado en su autoría. También, otro artículo aporta la implementación de Recursos Educativos Abiertos (REA). Asimismo, un documento sobre el proceso de empoderamiento de un grupo conformado por 24 mujeres, integrantes de talleres de emprendedurismo de San Luis.

En la parte final de este número se encuentra un artículo sobre modelos metodológicos propuestos para los trabajos finales de la carrera de Licenciatura en Nutrición de cinco universidades nacionales de Argentina.

RevID (Revista de Investigación y Disciplinas) se constituye como un proyecto de revista digital, cuya meta es propiciar la construcción de un diálogo interdisciplinar que tensione prácticas, discursos y postulados de diversas áreas temáticas que enriquezcan la investigación. Dirigida a estudiantes, docentes e investigadores, esta publicación académica se desarrolla con periodicidad semestral a partir de artículos de investigación originales de lengua española.



Esta revista digital, se inserta dentro del Proyecto de Investigación Consolidado N° 04-1920 "Cambios y tendencias en la Educación Superior: políticas, sujetos y prácticas. Miradas desde la educación y la filosofía" de la Facultad de Ciencias Humanas, Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de San Luis, y la carrera de posgrado "Especialización en Investigación en Ciencias Sociales y Humanas" de la misma sede.

Creemos que la construcción de un diálogo interdisciplinario en la ciencia es clave para el desarrollo de investigaciones críticas y abarcativas de las diversas problemáticas sociales que nos atraviesan. Esta comprensión de la ciencia como la convergencia de distintos saberes y prácticas, nos motiva a sumar autores de diversos campos profesionales a los fines de sistematizar sus experiencias e indagaciones académicas en esta Revista RevID.

Lic. Dayana Alfaro

P.U Antonella Biondi

7

Noviembre 2020





Investigación Acción Participativa. Un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática¹

Interactive Action Research. A challenge of our times for a more democratic society

María Teresa Sirvent

m_sirvent@yahoo.com

*UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES - Facultad de Filosofía y Letras –
Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación / CONICET – UBA.*

Luis Rigal

luisrigal@fibertel.com.ar

*UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES - Facultad de Filosofía y Letras y
UNIVERSIDAD NACIONAL DE JUJUY - Facultad de Humanidades y Ciencias
Sociales.*

8

Resumen

La IAP es un modo de hacer ciencia de lo social, junto con otros dos modos principales: el modo verificativo (métodos de medición) y el modo de generación de conceptual (métodos cualitativos). El título de esta ponencia refleja nuestro convencimiento que la Investigación Acción Participativa (IAP) es un camino vertebral para el crecimiento de todos nosotros, en nuestras capacidades de un pensar reflexivo y crítico, conducente a participar y

¹ Una primera versión de este artículo fue presentado en el I Congreso de Investigación Cualitativa en Ciencias sociales y I Post Congreso ICQI (International Congress of Qualitative Inquiry) Córdoba, 2 y 3 de octubre 2014. Consideramos actualmente que el contenido de este artículo mantiene su vigencia epistemológica, lógica y metodológica.



producir conocimiento colectivo. Capacidades claves para la construcción de una sociedad democrática. La IAP posibilita poner los instrumentos de la ciencia y de la educación al servicio de la construcción de un conocimiento colectivo y científico, que ayude a fortalecer la organización y la capacidad de participación social. Para ello es necesario generar un conocimiento colectivo sobre situaciones problemáticas de las comunidades comprometidas, que necesitan indagación y conocimiento científico sobre preguntas, cuyas respuestas demandan el instrumental de la ciencia y del conocimiento científico.

Desde nuestra perspectiva teórica y metodológica, dichas preguntas deben emerger de un trabajo colectivo con las comunidades y no solamente desde los intereses de los investigadores; las decisiones del diseño de investigación deben ser compartidas con los actores sociales y el conocimiento generado debe ser una trama que articule el conocimiento cotidiano con el saber científico.

Uno de los objetivos de esta ponencia es presentar la fuerza de la IAP en un encuadre de educación popular como un camino privilegiado de hacer ciencia para el fortalecimiento de una ciudadanía realmente democrática; este desafío se apoya en las concepciones vertebrales de la ciencia social como ciencia emancipatoria.

La ponencia abarcará los ítems: ¿Qué es la Investigación Acción Participativa (IAP)? Su fundamentación epistemológica, teórica y metodológica. ¿Para qué la IAP? ¿Cómo se hace IAP? La articulación de investigación / participación / praxis educativa; procedimientos metodológicos y de validación. ¿Cómo trabajamos?

Palabras Clave: Investigación – Participación – Praxis Educativa – Construcción colectiva – Emancipación

Abstract

Interactive Action Research (IAR) is a way to make science from the social, as well as from the verificative (measurement method) and concept generation method (qualitative methods).

This presentation reflects our certainty that IAR is a backbone for our knowledge, to be reflective and critical, to participate and to build collective knowledge; key capacities for a democratic society. IAR makes possible to use science and educational tools to build collective and scientific knowledge to make the organization and capacity of social participation stronger. So, it is necessary to generate collective knowledge about problematic situations of the communities involved, which need scientific inquiry and knowledge about certain issues that require science tools and scientific knowledge.

One of the objectives of this presentation is to highlight the strength of IAR in popular education as a privileged way of making science for the strengthening of a true democratic society. This challenge is based on the main concepts of social science as an emancipatory science.

This work includes: What is Interactive Action Research (IAR)? Its epistemological, theoretical and methodological basis, what is IAR for? How is it applied? The relation among research/participation/educational praxis, validation and methodological procedures and the way we work.

Key words: Research – Participation – Educational praxis - Emancipation

1. Historia y contexto

La historia de la Investigación Acción Participativa (IAP) en América Latina desde sus orígenes en la década del 70 hasta la actualidad, nos muestra el esfuerzo realizado por muchos investigadores y educadores para perfilar este nuevo enfoque. Este proceso puede ser pensado como el *producto de una doble ruptura*:

1.1. RUPTURA POLÍTICA

Década del 70: búsqueda del sentido de la IAP: importante aporte de autores latinoamericanos dentro del campo de la sociología y la pedagogía.

- Congresos Mundiales de Sociología de Evian (1966) y Varna (1970): hacia una *sociología crítica* que confronte, desde el marxismo, con la Sociología dominante: estructural – funcionalista, visión unilineal y gradual-evolutiva del cambio social (crítica a la teoría del desarrollo).
- En el marco en que se da esta discusión aparece antes una *preocupación política* (construir un tipo de conocimiento que facilite y esclarezca la práctica política de los sectores dominados; la idea de *construir con*), que una *epistemológica* (condiciones de producción del conocimiento: naturaleza del hecho social, relación teoría-empiría, relación sujeto - objeto):

1.2. RUPTURA EPISTEMOLÓGICA

1.2 1. En relación a esto, uno de los grandes temas de debate en el simposio de Cartagena² y que está en el núcleo del origen de cierta línea de trabajo de investigación-acción lo planteó Anibal Quijano al señalar la *hibridización de una ideología política de izquierda (radicalización político-ideológica) con una epistemología de derecha (el positivismo y su sucedáneo teórico: el estructural funcionalismo)*.³

- Cuestionamiento a la noción de *ciencia aplicada*

² El Simposio mundial se realizó en Cartagena, Colombia en el año 1977 y se denominó "Investigación activa y análisis científico". Fue la primera reunión internacional sobre reflexiones críticas referidas a los paradigmas vigentes en ciencias sociales y a las experiencias en investigación acción e investigación participativa que surgían, de manera innovadora, especialmente en los países del tercer mundo. Ha sido uno de los hechos sobresaliente en esa época, que ilustra la marginalidad del ámbito de los debates internacionales y latinoamericanos a la que fue sometido nuestro país, durante la dictadura militar del 76. El único representante de Argentina fue Luis Rigal (1978). Ver: Simposio Mundial de Cartagena (1978) Crítica y política en ciencias sociales: el debate teoría y práctica, Bogotá, Punta de Lanza, 1978 Tomos I y II

³ Cfr. QUIJANO, Anibal: Comentario a Fals Borda. Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla, en AVV op. cit., Tomo I pg 261

- Cuestionamientos a las implicancias epistemológicas - de raíz positivista - del *marxismo economicista* legalista (preocupado por las leyes universales)

Quienes nos parábamos en una *posición teórica crítica a la sociología dominante* - que se expresaba en ese momento por la contraposición entre la Teoría del desarrollismo y la modernización y la Teoría de la dependencia, o sea, pasar de una concepción unilineal y evolutiva del cambio social a una concepción en donde el subdesarrollo es una función del desarrollo - quienes estábamos en esta posición de ruptura teórica *seguíamos anclados en una epistemología positivista; una ruptura teórica requiere también ineludiblemente una ruptura epistemológica y una ruptura metodológica. La IAP puede ser pensada como un intento de articular estas rupturas.* Esto es importante porque pone esta cuestión, no sólo en una discusión instrumental, si es una nueva metodología, si es una metodología distinta, sino que nos lleva a pensar *cuál es el paradigma que está atrás de esta concepción.*

1.2.2. La recuperación de la *tesis 11 sobre Feuerbach*: “los filósofos hasta aquí se han limitado a interpretar el mundo, de lo que se trata es de *transformarlo*”.

- La *relevancia epistemológica de la noción de praxis*: Praxis es un concepto dialéctico que remite a una acción social intencionalmente orientada a transformar la naturaleza.⁴

Esta transformación puede ser de:

- el entorno natural (la humanización de la naturaleza)
- la organización social (la transformación de las condiciones sociales de la vida humana)
- la conciencia

⁴ cfr. RIGAL, Luis: Sobre el sentido y uso de la investigación acción, en AAVV: op. cit. Tomo I pg. 379

El hombre sólo conoce en cuanto crea y transforma la realidad. De esta manera, conocer supone establecer una relación activa y transformadora con lo que se pretende conocer.

Dice Quijano que el sentido fundamental de esta tesis es que *el conocimiento de la realidad social sólo es accesible, plenamente, desde el interior de una práctica social transformadora*. Esto implica una opción epistemológica y una ética. Quien quiera obtener un conocimiento pleno de la realidad social tiene que dedicarse a la práctica social transformadora. Y la práctica transformadora de los fundamentos de una sociedad de clases, corresponde a los *intereses de las clases dominadas*.

2. Apuntes sobre sus raíces

Teniendo en cuenta que estos términos –investigación acción e investigación participativa- cuando se usan en el campo de la investigación social y educativa, resultan polisémicos, trataremos de distinguir algunas de las concepciones predominantes, para aclarar luego nuestra propia posición.⁵

- *Teoría del campo*

En el ámbito de la investigación social, fue Kurt Lewin quien en la década del 40 comenzó a utilizar el término *investigación acción* para referirse a un modelo psicosocial de intervención, que buscaba lograr el cambio de actitudes, a partir de implicar al conjunto de los miembros de un grupo, en la reflexión sobre tales actitudes.

⁵ cfr. CONTRERAS, José: La investigación en la acción ¿qué es?; en Rev. Cuadernos de Pedagogía Nº 224, Barcelona, 1994 GAJARDO, Marcela: Situación actual y perspectiva de las estrategias de investigación participativa en América Latina, en Cuadernos de Formación I, Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar, Santiago de Chile, 1984

SIRVENT, María Teresa: Educación de adultos: investigación y participación. Desafíos y contradicciones, Buenos Aires, Coquena Editor, 1994, Segunda parte. Segunda Edición ampliada Ed. Miño y Dávila Buenos Aires 2008

Lewin descubrió que "...los cambios eran más efectivos cuando los miembros de estos grupos se implicaban en los procesos de investigación y tomaban parte colectivamente en las decisiones sobre los cambios oportunos".⁶

- *Investigación acción (IA)*

En el campo de la investigación educativa, la concepción de Lewin casi no tuvo incidencia. Recién en la década del 70 en Gran Bretaña, a través de Lawrence Stenhouse y John Elliot, reaparece la expresión "investigación – acción".

La refieren a la necesidad de favorecer la reflexión de los maestros sobre su propia práctica, para ser coherentes con determinados principios pedagógicos. Así surgen los *profesores investigadores*. La intención es investigar *con* los maestros y no acerca de los maestros⁷. Se centran fundamentalmente en el trabajo dentro de la institución escolar, sin tener en cuenta elementos contextuales o estructurales.⁸

Según ellos, la Investigación-Acción (IA), requiere planificar, actuar, observar y reflexionar más cuidadosamente, más sistemáticamente y más rigurosamente de lo que se suele hacer en la vida cotidiana, y significa utilizar las relaciones entre estos momentos distintos del proceso, como fuente tanto de mejora, como de conocimiento. Entonces, se constituye en una tarea que permite mirar, en forma reflexiva, el trabajo que se ha realizado, con el propósito de aprehender los elementos más significativos que permitan su posterior profundización y/o modificación.

⁶ CONTRERAS, José: op. cit., pg. 8

⁷ cfr. STENHOUSE, L: Investigación y desarrollo del curriculum, Madrid, Morata, 1984
ELLIOT, J: El cambio educativo desde la investigación acción, Madrid, Morata, 1993

⁸ cfr. STENHOUSE, Lawrence: Investigación y desarrollo del curriculum, Madrid, Morata, 1984
ELLIOT, John: El cambio educativo desde la investigación-acción, Madrid, Morata, 1993

También debe ser entendido como un momento de *reflexión crítica sobre el sentido de las prácticas* realizadas y su proyección futura, en un espacio de aprendizaje sobre las propias prácticas y sus efectos transformadores.

"Ayuda al profesorado a reflexionar sobre sus ideas implícitas y a mejorarlas en el proceso de intentar mejorar su práctica educativa".⁹

- *La teoría crítica de la enseñanza*

En los años 80, Stephen Kemmis y Wilfred Carr, de Australia, critican a Stenhouse y Elliot, porque consideran que no puede entenderse a la Investigación Acción como un mero proceso de transformación de las prácticas individuales del profesorado, sino como *un proceso de cambio social que se emprende colectivamente*.

Kemmis y Carr asumen que *"...buena parte de la actuación de los enseñantes se debe a la costumbre, a la rutina, a la coerción y a la ideología. Una comprensión racional de la práctica, sólo se consigue mediante la reflexión sistemática sobre la acción, a partir del estudio teórico de las formas en que, factores estructurales, condicionan las relaciones y distorsionan ideológicamente las formas de conciencia. Este proceso de comprensión convierte la práctica no reflexiva y acrítica en praxis, en acción comprometida y teóricamente informada, la cual puede, a su vez, transformar reflexivamente la teoría que la informó."*¹⁰

La realización de la IA es un proceso por el cual los enseñantes pueden llevar a cabo este proceso de desarrollo teórico y praxis"¹¹. En este sentido, asumen

⁹ GRUNDY, Steve: Three modes of action research, en Kemmis, S. y McTaggart, R. (eds): The action research reader, Victoria, Deakin Univ., 1988, pg. 357

¹⁰ CARR, W. Y KEMMIS, S: Teoría crítica de la enseñanza, Barcelona, Martínez Roca, 1988, pg. 188

¹¹ GRUNDY, Steve: op. cit, 1988.

la concepción de la ciencia social como ciencia emancipatoria, expuesta por Habermas y la Escuela de Frankfurt:¹²

- Habermas distingue tres intereses constitutivos de saberes: técnico (propio de las ciencias empírico analíticas), práctico (propio de las ciencias hermenéuticas) y emancipatorio (propio de las ciencias sociales).
- El *interés emancipatorio*: Habermas sostiene que los métodos interpretativos no suministran una base adecuada para las ciencias sociales ya que pasan por alto que si bien los significados subjetivos caracterizan a la vida social, a la vez están condicionados por un contexto que los distorsiona sistemáticamente (condicionamientos sociales, culturales y políticos). Existe, según Habermas, un interés humano básico – el interés emancipatorio – ligado a la autonomía racional y la libertad que se traduce en exigir las condiciones intelectuales y materiales dentro de las cuales pueden darse comunicaciones e interacciones no alienadas. Procura la autorreflexión y pugna por conducir al hombre a un ejercicio adulto de la razón, libre de la dependencia de los poderes hipostasiados, o sea contra los condicionamientos propios de la dominación y la opresión, ya que no es posible la emancipación sin la transformación de las relaciones de poder. Es propio de las *Ciencias sociales críticas* (conocimiento crítico).¹³

Por lo tanto, desde esta perspectiva el propósito de las ciencias sociales – y por ende de la investigación científica social - no es sólo conocer sino también *develar*.

¹² cfr. GIROUX, Henry: Teoría y resistencia en educación, México, Siglo XXI, 1992, cap. 1

¹³ cfr. HABERMAS, Jürgen: Conocimiento e interés, en Seiffert, H: Introducción a la teoría de la ciencia, Barcelona, Herder, 1977, pgs. 443 - 446
CARR y KEMMIS: op. cit, pgs. 147 a 149

La ciencia surge entonces como *conciencia social crítica*, entendida la crítica no como destrucción o negación absoluta sino como superación a través del descubrimiento de límites, desenmascaramiento de todo lo que procura detener el desarrollo y fijar como inmutables formas transitorias existentes.

Desde la coincidencia con la visión del papel emancipatorio de la ciencia social, consideran a la IA como una "*forma de indagación introspectiva colectiva, emprendida por participantes en situaciones sociales, con el objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar*".¹⁴

Esta perspectiva crítica asume la existencia e importancia de barreras de tipo ideológico y estructural, que condicionan la práctica social y educativa. Por lo tanto, postula superar tales barreras, para poder transformar realmente las prácticas. Requisito para ello, por tanto, es examinar las prácticas sociales y educativas, no sólo en función de su coherencia interna (acciones - fines) sino en relación con valores como racionalidad, democracia y justicia.

Desde esta nutriente crítica, la IAP se inscribe en la historia de los debates en ciencias sociales, referidos a los diferentes modos de hacer ciencia de lo social, a sus diferentes resoluciones metodológicas y a su compromiso social. La Investigación Acción Participativa (IAP) se va perfilando en este contexto metodológico polémico y creativo, que surge fuera de ella.

Va conformando una postura crítica respecto de la utilización de métodos y técnicas que aportan poco a la comprensión de un objeto que, a su vez, comienza a ser reconocido esencialmente como *sujeto*.

¹⁴ KEMMIS, S. y MC TAGGART, R: *Cómo planificar la investigación acción*, Laerths, 1992

Y sostiene que a través de la metodología convencional no se llega a captar la complejidad de las acciones concretas de los actores sociales, que se expresan en contextos esencialmente dinámicos y contradictorios.

- *La educación popular latinoamericana*

La década del 60 implicó el inicio de profundos cambios en los paradigmas para el análisis y la interpretación de la sociedad latinoamericana, en modo especial por la confrontación entre la teoría de la modernización “versus” la teoría de la dependencia.¹⁵

Comenzaban a sentarse las bases de otros debates claves para la concepción de la educación, que iban a tener sus consecuencias, tanto en la investigación como en la intervención educativa:

- la concepción de Educación Permanente o sea a lo largo de toda la vida y más allá de los límites de la escuela y
- la concepción de Educación Popular

La educación popular en sus conceptualizaciones y realizaciones, ha tenido una larga historia en América Latina. En los inicios de la década del 60, se van conformando -en el caso de Argentina y Brasil- los primeros cuadros de base en educación popular de adultos, a través de acciones en el seno o con el apoyo de la universidad pública y en el ámbito de instituciones de la sociedad civil, preocupadas por la promoción social de los sectores populares, tanto en el medio urbano como rural.

En Argentina, a principios de la década de los 60, se inician las experiencias y seminarios de formación en el campo de la educación popular de adultos, organizados por el Departamento de Extensión Universitaria (DEU) de la Universidad de Buenos Aires. Las actividades de educación de adultos y de formación de cuadros en educación popular, organizadas por el DEU, estaban

¹⁵ SIRVENT, María T: Modernización y Educación: notas para una redefinición. En Revista Plural. Fundación Plural para la participación democrática. Año II Nro. 5. 1986 Buenos Aires.

ya centradas en propuestas metodológicas que implicaban el desarrollo de actividades científicas de análisis de la actividad cotidiana de los grupos de sectores populares participantes, y que iban sembrando las semillas de la Investigación Acción Participativa.

Estas actividades, se conformaban en “ciclos culturales” con un movimiento en tres tiempos:

- la descripción de los hechos tal cual aparecen, su ubicación en tiempo y espacio, el análisis de sus aspectos, los puntos de vista y las contradicciones;
- la explicación del porqué de los hechos, del objeto en estudio, la búsqueda de causas y consecuencias de leyes y teorías;
- el análisis de soluciones, la búsqueda de caminos de realización práctica, la determinación de fines y medios para la acción.

Se estaba desarrollando un método pedagógico aplicado a la educación de adultos, que implicaba en sí mismo, un proceso de investigación por parte del adulto de los problemas de su realidad cotidiana y que se desenvolvía a través de instancias, como por ejemplo los “ciclos culturales” y los “círculos de información” que encontramos posteriormente, en varias modalidades de las experiencias de Educación Popular en América Latina.

Representaban las ideas y postulados de la educación popular, apoyados en las mismas nutrientes que los historiadores brasileños le reconocen al pensamiento de Paulo Freire: el grupo de Pueblo y Cultura de Francia¹⁶.

En el mismo momento, inicios de la década de 1960, en Brasil Paulo Freire venía implementando, en el trabajo con grupos sometidos de la sociedad, prácticas educativas dirigidas a colocar el potencial liberador del conocimiento y la actividad científica al servicio de sus intereses y necesidades.

¹⁶ SIRVENT M. T: op. cit, 1994, 2008

Más adelante, en la década de los 80, se constituye el Consejo de Educación de Adultos para América Latina (CEAAL) que nucleará a un conjunto importante de organizaciones de educación popular latinoamericanas. En Argentina, y con el mismo propósito, se organizó la red Confluencia.

Las raíces que están en la educación popular de tradición freiriana, rescatan la importancia y singularidad de las culturas populares y del conocimiento de sentido común y la necesidad de producción colectiva de conocimiento crítico a partir de ellos - mediante la incorporación de propuestas dialógicas de enseñanza aprendizaje - que permita superar las relaciones de dominación y opresión en la vida social¹⁷; que otorgue voz a los que la tienen socialmente limitada, descalificada o reprimida, que genere un intercambio entre sujetos que se reconocen a sí mismos y reconocen a los otros como diferentes, pero desde una relación horizontal.

En la concepción germinal de Paulo Freire, la IAP aparece ligada a movimientos o propuestas político sociales, en el medio urbano y rural, planteadas desde proyectos de educación popular o comunicación popular. Incorpora como nociones centrales:

- la *concientización crítica*, recalcando especialmente su componente de enseñanza aprendizaje y
- la constitución o fortalecimiento de la organización social como vía para incrementar su poder en una sociedad democrática. ¹⁸

Los esfuerzos de sistematización de las experiencias de IAP han demostrado no sólo su inscripción en el marco de una ciencia social crítica, sino también su articulación con movimientos sociales y acciones educativas que apuntan

¹⁷ RIGAL, Luis: La escuela popular y democrática: un modelo para armar, en Rev. Crítica Educativa Nº 1, Buenos Aires, 1996

cfr. THIOLLENT, Michel: Metodologia de pesquisa ação, Sao Paulo, Cortez Ed., 1985

RODRÍGUEZ BRANDAO, Carlos (comp): Pesquisa participante, Sao Paulo, Ed. Brasiliense, 1984

¹⁸ cfr. TORRES, Rosa M.: Educación popular: un encuentro con Paulo Freire, Buenos Aires, CEDAL, 1988, pgs. 55 a 93 .

FREIRE, Paulo: Política y educación, México, Siglo XXI, 1996

a la transformación de las estructuras de poder y de las relaciones sociales en América Latina.

3. Nuestra concepción de la IAP ¹⁹

Podemos decir, en términos generales, que nuestra concepción de la IAP, es fuerte tributaria de la tradición de la educación popular latinoamericana y de la concepción epistemológica habermasiana a la que hemos hecho referencia al hablar de la Teoría Crítica de la enseñanza. Asimismo tiene sus nutrientes en nuestras propias experiencias de IAP desde la década del 70, en Argentina y en países de América Latina.

Afirmamos que la IAP es un modo de hacer ciencia de lo social que procura la *participación real* de los sujetos involucrados en la misma, con el triple objetivo de:

- generar de modo colectivo un conocimiento crítico sobre la realidad,
- fortalecer la capacidad de participación y la organización social de los sectores populares
- promover la modificación de las condiciones que afectan su vida cotidiana.

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

Esto implica el desarrollo de instancias, mecanismos y formas de trabajo que permitan a todas las personas comprometidas - investigadores, líderes de las organizaciones comunitarias, población de la comunidad- ser parte de las decisiones en los diversos momentos de la investigación.

¹⁹ Para el desarrollo de los siguientes puntos cfr. SIRVENT, M.T. y RIGAL, L: Investigación acción participativa: un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática, Ecuador, Proyecto Páramo Andino, 1972

Esta participación, como participación real y no meramente simbólica, ocurre cuando los miembros de una institución o grupo, a través de sus acciones inciden efectivamente en todos los procesos de la vida institucional y social y en la naturaleza de las decisiones.

En términos generales podemos afirmar que las acciones de la IAP refieren a procesos de enseñanza y de aprendizaje grupales, para la producción, reelaboración y retroalimentación de conocimientos por el conjunto de actores participantes de la investigación, fundamentalmente a partir de su confrontación con la práctica, en la búsqueda de su transformación.

Estos procesos de enseñanza y de aprendizaje, se centran en lo dialógico y privilegian el establecimiento de relaciones simétricas, reconociéndose dentro de esta perspectiva la existencia de una heterogeneidad de integrantes y de diferentes roles y funciones.

La confrontación con la práctica – o sea con la experiencia concreta de cada uno de los miembros - supone su reflexión crítica, encuadrada dentro de marcos que le proveen significados más complejos e inclusivos.

A este proceso clave de reflexión crítica lo llamamos “objetivación”, entendido como el proceso de aprendizaje y de construcción de conocimiento, a través del cual la realidad cotidiana de una población, se transforma en objeto de análisis, de estudio y de investigación. Dentro de este proceso de aprendizaje y conocimiento se profundiza la confrontación de fuentes de información, saberes, teorías del conocimiento cotidiano y del conocimiento científico.

De modo más específico, entendemos por IAP una investigación social científica con base empírica, realizada con una preocupación transformadora - esto nos remite a la noción de praxis, noción dialéctica central - en la que investigadores y participantes de una determinada situación problemática, se comunican y articulan de modo cooperativo, para avanzar en el conocimiento

crítico - conocimiento de ruptura, de superación de lo dado – de una determinada realidad, y proponer cursos de acción transformadora.

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

- producción de conocimiento con intencionalidad transformadora (búsqueda, ruptura, cuestionamiento),
- recuperación de la experiencia práctica de los sujetos involucrados,
- producción colectiva, en el marco de un encuadre democrático.

Coherente con la concepción epistemológica del proceso científico centrado fundamentalmente en la noción de *ciencia emancipatoria* y del conocimiento científico como *instrumento para una praxis social de transformación hacia una sociedad mas justa*, el modo de investigación acción participativo se caracteriza por una lógica de investigación cuyos postulados vertebrales suponen “rupturas” importantes en relación con los modos tradicionales de hacer ciencia de lo social.

Primera ruptura

Las relaciones de “externalidad” y de “internalidad”, postulados de las lógicas de los modos de operar verificativo y de generación conceptual respectivamente, comparten una característica en común: una postura *contemplativa* frente al objeto. Desde la tradición de la teoría social crítica se “rompe” con la relación *contemplativa* para asumir un propósito de *emancipación* como postulado de una lógica de investigación, en el sentido de un proceso de construcción del conocimiento científico que apunta a procesos de aprendizaje y de ruptura crítica por parte del “objeto” a través de su participación en la construcción colectiva de tal conocimiento crítico. En este sentido, promueve o refuerza la participación protagónica y la organización de la población involucrada.

Este postulado referido a los propósitos del conocimiento expresa una *intencionalidad política*, una opción de trabajo junto a los grupos o clases

sociales excluidos con el fin de favorecer *la construcción colectiva de conocimiento científico* conducente a incidir en su organización y capacidad de participación real en las decisiones que afectan su vida cotidiana e incrementar así su condición de protagonistas activos de su historia.

Segunda ruptura

La segunda ruptura epistemológica se expresa en que la IAP procura transformar el *tradicional objeto* de investigación en ciencias sociales (individuos, grupos, colectivos proveedores de información) en el *sujeto-reflexivo de un proceso de conocimiento de su realidad cotidiana* convertida en objeto de análisis, generando un estilo de trabajo que permita la participación real en la investigación de todas las personas implicadas.

La IAP se desmarca sustancialmente de aquella investigación convencional que pretende, en nombre de la objetividad, cerrar al máximo los mecanismos de captación para que las respuestas de las personas interrogadas sean emitidas sin efecto de aprendizaje. Por el contrario, si fuera aprovechada la capacidad de aprendizaje permitiría producir una información más rica y significativa. Sería posible superar el carácter individualista y estereotipado de las respuestas y posibilitar una información más trabajada y orientada en función de las condiciones de la acción. Es decir, en la IAP los sujetos desempeñan un rol activo, tanto en la transmisión como en la producción misma del conocimiento.

En la base de esta afirmación reside el principio de que la investigación no debe ser un área restringida a unos pocos, sino que, por el contrario, todos pueden desarrollar la capacidad de *investigar* sobre el quehacer cotidiano y manejar los recursos para abordar científicamente su conducta.

Tercera ruptura

La IAP pone especial énfasis en procesos colectivos de producción de conocimiento que envuelven en una sola práctica a investigadores y

participantes de experiencias. En este sentido, la IAP es un método, una estrategia de investigación, que articula diversas técnicas con las que establece una estructura colectiva, participativa y activa en la captación y elaboración significativa de la información.

Se basa en una forma de raciocinio no contemplativo – es decir no meramente observacional sino comunicativo, interactivo. Pone énfasis en la consideración de lo *discursivo, argumentativo* (lo que los griegos llamaban dialéctica, los raciocinios críticos elaborados en situaciones de discusión). Es decir, asigna especial acento al reconocimiento de la *naturaleza argumentativa de la razón*. El proceso argumentativo, por lo tanto, rompe con la idea de que habría un único tipo de comprobación seria, la demostración como comprobación observacional individual.²⁰

En la IAP los aspectos argumentativos son tenidos en cuenta y articulados en situación de discusión (diálogo) entre investigadores y participantes. La idea es que se articulen consensos y disensos polémicos. En este sentido el diálogo es también confrontación y supone *negociación*, lo que refuerza la construcción dialéctica del saber a partir de la complementariedad en tensión permanente de diversos saberes (el saber técnico, el saber cotidiano) pero *procesada en clave crítica* como instancia superadora de conocimientos preexistentes.

La IAP supone, en la medida que propone una cierta circularidad en la relación sujeto - objeto, la conformación de ámbitos grupales, pero no constituye a ellos en el objeto de la investigación. El objeto, vale la pena recordarlo, es la *producción de conocimiento nuevo*. Es decir, la IAP procura valorizar la palabra de los sujetos (como actores) y desde allí recuperar sus saberes, conocimientos y marcos referenciales, para *superarlos como producto colectivo de la investigación*.

²⁰ cfr. THIOLENT, Michel: Metodología. . . , op. cit.

Estrictamente, en el proceso de producción grupal que la IAP genera, el investigador se ubica en el lugar del *coordinador del grupo*. Es bueno tener presente aquí que el lugar de la coordinación puede ser ocupado rotativamente por más de una persona o conjuntamente (co-coordinación).

La función de coordinador la entendemos como la de *educador* en la acepción freiriana del término y en la tradición de Pueblo y Cultura de Francia. Así la IAP es una *estructura de aprendizaje conjunto*.²¹

Es decir, la IAP es profundamente educativa, propone aprender a través de la búsqueda y la investigación. Sigue la línea de Dewey, Freire y del grupo de Pueblo y Cultura de del aprendizaje orientado a determinados fines, basado en la experiencia y transformador (a diferencia de la investigación tradicional, no sólo aprende el investigador sino el conjunto de los involucrados).

El *investigador-educador* se instala en el grupo en un lugar diferenciado y desde ese lugar aporta al diálogo, mediante la recuperación permanente de lo aportado por los otros, contribuyendo a su organización sistemática con propósitos totalizadores y devolviéndolo en forma de nuevas preguntas que incluyan lo aportado y abran a nuevas reflexiones más inclusivas. Es decir, sistematiza, organiza y pone en clave crítica lo que en los demás sujetos puede estar fragmentado, desorganizado o enunciado en forma no crítica. (Esta concepción se opone a la *basista ingenua* que prácticamente no distingue la diferenciación de roles).

Se parte del supuesto que en su trabajo emplea una serie de elementos metodológicos y técnicos que busca transferir a otros con la finalidad de facilitar un proceso colectivo de investigación e incorporarlos al diálogo. Por ejemplo, las sesiones de retroalimentación para:

²¹ cfr. PARK, Peter: Qué es la investigación acción participativa: perspectivas teóricas y metodológicas, en Salazar, M. (comp): op. cit., cap. 6

- o compartir la información sistematizada con la población (compromiso ético sobre la propiedad del conocimientos y de los resultados)
- o recoger nuevos aportes y reflexiones críticas en un proceso dialéctico de enseñanza – aprendizaje (en el que se juega la doble hermenéutica)
- o aportar a la validez y confiabilidad de los resultados: “triangulación in situ”²².

Así cobra especial relevancia su contribución a la organización y sistematización de los datos y propuestas y a la elaboración de categorías de análisis e interpretación de la realidad concreta.

En este sentido, el coordinador pretende operar sobre los *obstáculos ideológicos* del grupo, referidos tanto a la lógica de producción de conocimiento habitual (por ejemplo: abstracto, estereotipado), a los criterios de verdad (la autoridad, la costumbre), a las mediaciones ideológicas presentes para leer la realidad o al acervo de conocimiento e información que maneja un grupo sobre una determinada realidad (fragmentario, parcial).

El coordinador opera así como un *removedor de obstáculos* (tarea facilitadora, pero altamente movilizadora) que procura que el grupo llegue a la superación de los mismos mediante la adquisición de lecturas *totalizadoras* (que superen la fragmentación y el simplismo) y *abiertas* (susceptibles de modificaciones y replanteos).

²² Las sesiones de retroalimentación son espacios colectivos y “presenciales” de convergencia de diferentes fuentes de información que posibilitan la construcción y validación del conocimiento. Pueden ser consideradas como situaciones de “triangulación metodológica in situ” en la medida en que estamos combinando diferentes metodologías en el estudio del mismo fenómeno en un espacio de confrontación “en vivo”. La posibilidad de construir el objeto de estudio, de lograr una nueva objetivación colectiva de la realidad, está dada en la articulación de dos modos diferentes de conocer - el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico - en ese espacio de “triangulación in situ” que se logra en las sesiones de retroalimentación.

Su participación no es sólo para coordinar los materiales traídos por otros; debe estimular la reflexión grupal aportando materiales e intervenciones en el contexto grupal con el propósito de provocar un cambio, una modificación en las representaciones sobre la realidad de modo que las mismas aparezcan más críticas, objetivadas y globalizantes. En nuestra concepción, la presencia del coordinador, como educador, no es neutra. La propuesta que encarna el coordinador tiene una *direccionalidad*: procura generar un proceso grupal encaminado a un determinado tipo de *producción crítica*.

4. Intencionalidad política de la IAP

Como ya señalamos, el núcleo epistemológico central de la IAP es la noción de **praxis**, entendida como **acción social orientada a la transformación de la realidad**, ya sea en algunos de sus aspectos materiales, socio-culturales o de conciencia. Esta noción le da un sentido muy específico a la producción de conocimiento que la misma IAP genera: contribuir a la *emancipación de los sujetos y a la transformación social de la realidad*. En este aspecto, reiteramos, la noción de ciencia subyacente a esta concepción es aquella que está regida por un interés emancipatorio que busca "*generar autorreflexión y pugnar por conducir a las personas a un ejercicio adulto de la razón, libre de la dependencia de los poderes hipostasiados, o sea contra los condicionamientos propios de la dominación y la opresión, ya que no es posible la emancipación sin la transformación de las relaciones de poder*".

Cuando hacemos referencia a las "relaciones de poder", entendemos que el mismo se ejerce en tres dimensiones o maneras diversas:

- En primer lugar, a través de la forma más manifiesta y expresa: el ejercicio de la toma de decisiones efectiva (una ley, una reglamentación, una orden) acompañado de la emisión de amenazas manifiestas o latentes para su cumplimiento.

- En segundo lugar, y de manera menos manifiesta y clara, el poder se ejerce a través de los procesos de *no-decisiones* que ahogan las demandas y reivindicaciones amenazantes para el orden establecido. Dichos mecanismos son medios por los cuales las demandas de cambio, en la actual distribución de beneficios y privilegios institucionales y societales, se sofocan antes de que se expresen o no llegan a acceder a la arena relevante de la toma de decisiones. Es decir, en cuestión de tratamiento institucional o público.
- La tercera forma de ejercicio del poder se desarrolla fundamentalmente actuando sobre la conformación de las maneras de pensar de la población a “imagen y semejanza” de los intereses de la clase dominante. Se trata de mecanismos de poder que buscan no sólo inhibirnos de actuar, sino también de pensar, moldeando nuestros pensamientos de manera tal que no veamos las injusticias, o las veamos como “justicia del cielo”, con la esperanza de la felicidad “en la vida eterna”.

Por ejemplo, la tercera dimensión del ejercicio del poder mencionada más arriba, nos hace pensar que muchas de las injusticias y discriminaciones sufridas por la población, son consideradas como que son “la ley del destino”, “es lo que nos tocó”, o bien como que “las cosas son así y no pueden ni deben ser de otra manera”.

Es preciso entonces construir un conocimiento colectivo, donde se identifiquen los factores estructurales, históricos y sociales responsables de las injusticias, producidos por seres humanos. Y por lo tanto, modificables.

Esto implica introducir, explícitamente, el tema de lo valorativo, superando la tradicional concepción de la ciencia positivista que exigía la asepsia, la neutralidad valorativa del investigador en el proceso de producción de conocimiento científico. Acá lo valorativo aparece en el involucramiento del sujeto y en las elecciones que hace de los aspectos de la realidad que quiere conocer o sobre los que quiere actuar.

Pero, además, hay una direccionalidad prevista en esta estrategia. La investigación apunta a favorecer prácticas transformadoras en una determinada dirección: la sociedad más justa, en alguna de sus múltiples acepciones, asumida orgánicamente, bienestar social (alimento, vestido, vivienda, trabajo, salud, educación) más derechos políticos y sociales (libertades básicas) más autonomía de pensamiento y acción.

Por tanto, como ya señalamos al inicio, la IAP asume una explícita intencionalidad política y una opción de trabajo junto a los grupos o clases sociales dominados y excluidos, con el fin de favorecer la construcción colectiva de conocimiento científico, conducente a incidir en su organización y capacidad de participación real, en las decisiones que afectan su vida cotidiana e incrementar así su condición de protagonistas activos de su historia. En este sentido, Emancipación y Transformación social no son meros enunciados abstractos.

Emancipación evoca para nosotros un espacio de lucha, de confrontar contra una dominación: "sacarnos de encima" y también "sacarnos de adentro" algo que nos impide "ser libres" y actuar en consecuencia.

Transformación social parte de una visión de la sociedad -en nuestro caso de la sociedad latinoamericana- surcada desde siempre y horadada por la injusticia social, la discriminación y la explotación, y pretende la superación de estas condiciones sociales de dominación.

La perspectiva de la *emancipación y la transformación* en la IAP pretende convertirla en un instrumento *que contribuya a fortalecer la capacidad de los sectores populares para participar realmente en las decisiones que afectan su vida cotidiana; para fortalecer, por tanto, su capacidad de lucha social.*

5. Sobre la metodología de la IAP

El aspecto metodológico de todo modo de investigar refiere al conjunto de procedimientos que posibilitan la articulación de teoría y empiria y la relación

sujeto – objeto en el proceso de investigación. La especificidad metodológica de la IAP se manifiesta en la *articulación entre investigación, participación y praxis educativa*.

Se concibe a la IAP como una *intervención pedagógica* en la medida que supone un entramado dialéctico entre las prácticas de la IAP y las acciones de Educación Popular, orientadas hacia la construcción del pensamiento crítico, la participación y la organización social.

Las prácticas de la IAP tienen en común, concebir a la Investigación y a la Participación como momentos de un mismo proceso de producción de conocimiento, que se torna así en práctica colectiva y que lleva implícito componentes de praxis educativa.

Tiene su nota distintiva en la centralidad de los procesos de participación real del objeto de estudio, en la toma de decisiones del proceso de investigación y en la construcción colectiva del conocimiento científico, tal como lo presentamos anteriormente. La participación real del objeto de estudio en la toma de decisiones del proceso investigativo y en la construcción del conocimiento científico, demanda la apropiación, por parte del grupo implicado, de los conocimientos e instrumentos del quehacer científico.

Esto supone claros procesos de aprendizaje social a lo largo del proceso de investigación.

El pilar Investigación

Caracterizamos a la IAP como una *investigación científica*, en la medida que es una práctica que busca generar conocimiento sobre la realidad, adoptando recaudos para el control de la producción y validación de tal conocimiento al igual que una seria y rigurosa investigación académica. Pero los objetivos de la misma y las rupturas epistemológicas sobre las que se construye, demandan criterios de validación no convencionales focalizados en el impacto

que las acciones de la IAP producen en la conciencia y la organización de los actores involucrados.

La IAP como toda investigación científica, se orienta a la construcción de un objeto científico, pero de naturaleza colectiva.

La IAP - en tanto investigación científica- debe ser implementada teniendo en cuenta momentos claves, que hacen a la planificación e implementación de toda investigación científica de lo social.

Estos momentos implican procesos de toma de decisiones que en la IAP deben asumir el desafío de considerar procesos de decisión colectiva para responder a las tres preguntas claves de todo proceso de investigación: *¿Qué se investiga? ¿Para qué/Para quién se investiga? ¿Cómo se investiga?*

El pilar Participación

Este pilar marca otra ruptura epistemológica clave que propone la IAP, en relación con una mirada más convencional de la investigación social: la *construcción colectiva del objeto científico*.

La construcción colectiva del conocimiento asume el desafío de la articulación entre el saber científico, el saber cotidiano y el desarrollo de un proceso de teorización colectivo, que incluye la *dialéctica* entre la teoría "académica" y la teoría como componente del sentido común.

Es aquí donde la pregunta *¿cómo se hace?* –pregunta metodológica central – cobra una importancia capital.

En este sentido, la IAP es *un método, una estrategia de investigación, que articula diversas técnicas con las que establece una estructura colectiva, participativa y activa en la captación y elaboración significativa de la información*.

Las técnicas para la obtención y análisis de información empírica reiteran una característica vertebral: *lo grupal* concebido como estrategia metodológica central conducente a la construcción colectiva de conocimiento.

La forma que adopta el componente grupal en los procesos de IAP presenta un rasgo esencial: favorecer un *modelo democrático de producción de conocimiento* que propone la participación activa de sus miembros, ensamblada de modo tal que favorezca el crecimiento de la autonomía grupal.

La IAP pretende transformar el tradicional objeto de investigación en ciencias sociales (individuos, grupos, colectivos proveedores de información) en el *sujeto-reflexivo de un proceso de conocimiento de su realidad cotidiana*, convertida en objeto de análisis, generando un estilo de trabajo que permita la participación real en la investigación, de todas las personas implicadas.

La IAP se desliga así sustancialmente de aquella investigación convencional que pretende, en nombre de la objetividad, cerrar al máximo los mecanismos de captación, para que las respuestas de las personas interrogadas sean emitidas sin efecto de aprendizaje. Por el contrario, aprovechar la capacidad de aprendizaje, permitiría producir una información más rica y significativa.

En la IAP los sujetos desempeñan un rol activo, tanto en la producción como en la transmisión misma del conocimiento. En la base de esta afirmación, reside el principio que la investigación no debe ser un área restringida a unos pocos sino que, por el contrario, todos pueden desarrollar la capacidad de investigar sobre el quehacer cotidiano y manejar los recursos para abordar, científicamente, su conducta diaria.

El pilar Praxis Educativa

Los procesos investigativos y participativos se desenvuelven constituyendo una íntima trama teórico – práctica, con *procesos educativos* de aprendizajes grupales e individuales.

Esto representa el desafío pedagógico de ir facilitando a los participantes el aprendizaje de conocimientos e instrumentos de la investigación social, mediante el trabajo con metodologías propias de la educación popular. La ausencia de estos procesos de aprendizaje puede generar la ilusión de una participación inexistente. De un “como si...” de la participación.

FORMALIZACION DE ESTE MODO DE OPERAR ²³

a) en cuanto a la formulación del problema o de las/las preguntas al objeto de investigación

Para la IAP, como investigación científica, el objeto de investigación tiene su origen en la problematización de la realidad; sólo que esta problematización es la resultante de una producción colectiva con la población participante.

b) los caminos previstos de acceso al conocimiento remarcando “el amasado” teoría/empiria

En cuanto al *amasado teoría/empiria*, cobra importancia clave la construcción colectiva del conocimiento la cual presupone el desafío epistemológico de la articulación saber científico/saber cotidiano y, como señalamos mas arriba, el desarrollo de un proceso colectivo de teorización que incluye la dialéctica entre la teoría “académica” y la teoría como componente del sentido común.

Este “amasado” implica:

- producción de conocimiento con intencionalidad transformadora (búsqueda, ruptura, cuestionamiento)
- recuperación de la experiencia práctica de los sujetos involucrados
- producción colectiva, en el marco de un encuadre democrático

²³ Rigal, L. y Sirvent M.T. Metodología de la Investigación Social y Educativa: Diferentes caminos de producción de conocimiento, Ciudad de Buenos Aires, Argentina, 2014. Manuscrito en vías de revisión

- *proceso de objetivación*²⁴ de la realidad cotidiana por parte de la población objeto de estudio. Este proceso abarca tres aspectos: objetivación del entorno cotidiano, objetivación del proceso de investigación y su papel en el mismo, objetivación de la imagen de sí mismo y de su papel en la comunidad.

Las técnicas para la obtención y análisis de información empírica presuponen una característica vertebral: la introducción de instancias colectivas en la toma de decisiones del proceso de investigación, y por ende del proceso de construcción del objeto científico. Se acentúa la importancia de lo grupal en el proceso investigativo. Lo grupal es concebido como estrategia metodológica central conducente a la construcción colectiva de conocimiento. Las instancias grupales van más allá, por ejemplo, de una entrevista grupal o un grupo focal. No se excluyen, sin embargo, procedimientos metodológicos de los modos verificativos y de generación conceptual, en la medida que sean parte de decisiones colectivas.

La puesta en acto del postulado de la *emancipación* supone procedimientos metodológicos que orienten el análisis colectivo de las representaciones sociales que facilitan y/o inhiben la capacidad de un grupo social para el pensamiento crítico y para concretar la participación y la organización social. Implica una práctica investigativa y pedagógica de descubrimiento colectivo de la complejidad y de las contradicciones presentes en nuestras maneras de pensar y concebir el entorno cotidiano.

La implementación de experiencias de Investigación Acción Participativa muestra diversas maneras de dar forma al encuadre participativo, que

²⁴ Aquí, específicamente, el término "objetivación" se refiere al proceso de aprendizaje y de construcción de conocimiento a través del cual la realidad cotidiana de una población se transforma en objeto de análisis, de estudio y de investigación para la misma. Cfr. SIRVENT, M.T.: *Cultura Popular y Participación Social. Una investigación en el barrio de Mataderos (1985-1989)*, Bs. As., Ed. Miño y Dávila, 2ª Edición, 2004

permite identificar tipos de IAP según el mayor o menor alcance de las instancias participativas:

- participación a partir de la presentación del conocimiento elaborado por el grupo de investigadores “formados” y a través de la instancia mínima de participación, la retroalimentación;
- participación en todo el proceso a partir de un objeto de indagación y un problema científico propuesto por el investigador;
- participación en todo el proceso a partir de un objeto de indagación y un problema científico propuesto por el propio grupo.

c) el tipo o naturaleza de los resultados que se buscan obtener

La dimensión epistemológica del paradigma crítico y los postulados de la dimensión lógica conducen a concebir los resultados que se buscan en términos de *la construcción de saberes emancipatorios en relación con la realidad en estudio*. Implica la posibilidad y la necesidad colectiva de construir categorías para pensar la realidad que puedan devenir en acciones de movilización colectiva, de participación social y fortalecimiento de la organización, en confrontación con los significados que desmovilizan y paralizan.

Esta construcción colectiva de categorías para pensar la realidad significa construir un conocimiento sobre la misma que puede devenir en un instrumento de resistencia y emancipación, de lucha y de poder y contribuir al *crecimiento del grupo en su capacidad de pensar reflexivo y crítico, de participación y de organización*.

d) el rol del investigador, especialmente en lo que hace a su implicación en el contexto/objeto de investigación

Como remarcamos más arriba, en cuanto a la *relación sujeto-objeto* de la investigación, el objeto deviene sujeto investigador de una investigación sobre situaciones problemáticas de su vida cotidiana. La participación real del

objeto de estudio en la toma de decisiones del proceso investigativo y en la construcción del conocimiento científico demanda la apropiación por parte del grupo implicado de los conocimientos e instrumentos básicos del quehacer científico. Esto supone claros procesos de aprendizaje caracterizados por su diferente grado de formalización.²⁵

Los procesos investigativos y participativos se desenvuelven constituyendo una íntima trama teórica y práctica con *procesos educativos* de aprendizajes grupales e individuales donde el investigador juega un doble rol: el de investigador y el de educador popular. Esto representa el desafío pedagógico de ir facilitando en los participantes el aprendizaje de conocimientos e instrumentos de la investigación social mediante el trabajo con metodologías propias de la educación popular.

La columna vertebral de la educación implica cerrar este entramado de articulación entre los procesos de investigación, participación y praxis educativa sin el cual es imposible concebir la participación real de la población en la construcción colectiva de conocimiento. La ausencia de estos procesos de aprendizaje puede generar la ilusión de una participación inexistente, de un “como si...” de la participación. *Sostenemos que participación sin conocimiento facilita la manipulación y el engaño de una participación inexistente.*

e) los procesos de validación, de la verdad científica de los resultados obtenidos.

En este sentido, remarcamos que la intencionalidad de construir saberes emancipatorios genera parámetros de validación asociados al impacto del

²⁵ SIRVENT, M. T.; TOUBES, A.; SANTOS, H.; LLOSA, S.; LOMAGNO, C.: Revisión del concepto de Educación No Formal, Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal – OPFYL, Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires, 2006.

proceso de la IAP en los participantes, en el espacio de la cultura popular y del pensar crítico y reflexivo.

Para ello, se introducen parámetros no convencionales de evaluación del proceso y de la producción colectiva focalizados en el crecimiento del grupo participante en su capacidad de análisis de la realidad, de objetivación y de apropiación del proceso y del conocimiento colectivo generado, en su capacidad de participación y de organización colectiva para una acción de cambio.

A la vez, se buscan evidencias de cómo los grupos sociales involucrados van incorporando la investigación como instrumento cotidiano de acción y también aprehendiendo y apropiándose de técnicas del trabajo científico.

Estos procedimientos metodológicos y criterios de validación muestran como la implementación de la IAP debe apoyarse en una base grupal teniendo en cuenta la dualidad de propósitos de la investigación participativa de generar conocimientos sobre la realidad en estudio y al mismo tiempo influir en el grado de organización y movilización de los grupos comprometidos.

Algunos de los parámetros y procedimientos de validación no convencionales a tener en cuenta pueden ser:

- las retroalimentaciones,
- la historia natural y colectiva de la investigación,
- la objetivación y apropiación por parte del grupo del proceso y producto de la investigación,
- la identificación del "impacto" del proceso de investigación en el grupo participante y en aspectos como: la valoración en la imagen de sí mismo y del grupo de pertenencia, la objetivación de su práctica cotidiana en la comunidad, la valoración del proceso de investigación colectivo para la determinación de acciones comunitarias, entre otros.

Epílogo

En este breve trabajado hemos pretendido señalar los que, a nuestro juicio y desde la experiencia proporcionada por nuestra práctica, son los componentes vertebrales de la IAP.

Esperamos también contribuir a un diálogo de mutuo enriquecimiento con todos aquellos que transitan este sendero de la investigación social.

BIBLIOGRAFÍA

- CONTRERAS, José. 1994. *La investigación en la acción ¿qué es?*, en Rev. Cuadernos de Pedagogía N° 224, Barcelona.
- ELLIOT, John. 1993. *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Morata.
- FLINDERS D. and MILLS, G. (Editors). 1993. *Theory and Concepts in Qualitative Research. Perspectives from the field*, New York and London, Teachers College, Columbia University.
- FREIRE, Paulo. 1996. *Política y educación*, México, Siglo XXI.
- GAJARDO, Marcela. 1984. *Situación actual y perspectiva de las estrategias de investigación participativa en América Latina*, en Cuadernos de Formación I, Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar, Santiago de Chile.
- GIROUX, Henry. 1992. *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI.
- GLASER B. y STRAUSS A., 1967. *The Discovery of Grounded Theory*. New York Aldine Publish Company
- GRUNDY, Steve. 1988. *Three modes of action research*, en Kemmis, S. y McTaggart, R. (eds): *The action research reader*, Victoria, Deakin Univ.
- HABERMAS, Jürgen. 1977. *Conocimiento e interés*, en Seiffert, H: *Introducción a la teoría de la ciencia*, Barcelona, Herder.

- HALL, S. 1981. *Notes on deconstructing "the popular"*, en Samuel, Raphael (ed.): *People's history and socialist theory*. London, Routledge and Kegan Paul.
- KEMMIS, S. y MC TAGGART, R. 1992. *Cómo planificar la investigación acción*, Laerths,
- LUKES, Steven. 1981. *Power: a radical view*, London: The MacMillan Press, (Traducción Española - Madrid: Siglo XXI, 1985).
- MEMORIAS DEL TALLER DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA. 2008. PPA. Quito,
- RIGAL, L. y FLOOD, C. 1984. *Investigación acción y organización popular: reflexiones desde la práctica*, Buenos Aires, Cipes,
- RIGAL, L. y SIRVENT, M. T: *Metodología de la Investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento*, (Manuscrito en vía de revisión) 2014
- RIGAL, L., VILLAGRA, J. y ZINGER, S. 2011. *Movimientos sociales y educación popular en Jujuy. Estudio de caso*, San Salvador, FHYCS - UNJU,, Informe parcial
- RIGAL, Luis.1987. *En torno al proceso grupal: reflexiones e interrogantes*, Buenos Aires, Cipes.
- RIGAL, Luis. 1996. *La escuela popular y democrática: un modelo para armar*, en Rev. Crítica Educativa Nº 1, Buenos Aires,
- RIGAL, Luis., 2002. *La investigación acción participativa*, Buenos Aires, Cipes, Documento de trabajo.
- RIGAL, Luis. 1978. *Sobre el sentido y uso de la investigación acción*, en AAVV: *Crítica y política en ciencias sociales. El debate teoría - práctica*, Bogotá, Punta de Lanza.
- RODRÍGUEZ BRANDAO. 1984. Carlos (comp): *Pesquisa participante*, Sao Paulo, Ed. Brasiliense.
- SIRVENT, M.T., RIGAL, L. y equipo. 2009. *Propuesta de intervención comunitaria en experiencias de educación de jóvenes y adultos desde una perspectiva de educación popular e investigación acción*

participativa. Un trabajo en los barrios de Mataderos y Lugano (Villa 15), Convenio IICEUBA / CIPES, Proyecto Innovemos (publicado en el sitio <http://www.redinnovemos.org/content/view/996/108/lang.sp> Orealc - Unesco)

SIRVENT, M.T., TOUBES A., SANTOS, H., LLOSA S., y LOMAGNO, C: *Revisión del concepto de Educación No Formal. Debates y Propuestas*, en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras – UBA 2012

SIRVENT María Teresa. 2001. *El valor de educar en la sociedad actual y el "Talón de Aquiles" del pensamiento único*, en Voces, Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe. Año V, Nº10, noviembre,

SIRVENT, María Teresa. 2008. *Educación de adultos: investigación y participación. Desafíos y contradicciones*, Buenos Aires, Ed. Miño y Dávila, Segunda Edición ampliada

SIRVENT, María Teresa. 1986. *Modernización y Educación: notas para una redefinición*, en Revista Plural, Buenos Aires, Año II, Nro. 5.

SIRVENT, María Teresa. 1999. *Cultura Popular y Participación Social. Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires)*, Buenos Aires – Madrid, Ed. Miño y Dávila,

SIRVENT, María Teresa. 2007, *La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina*, en Revista Argentina de Sociología, Tomo 5, Nro. 8, Consejos de Profesionales en Sociología/ Miño y Dávila Ed

STENHOUSE, Lawrence. 1984. *Investigación y desarrollo del curriculum*, Madrid, Morata.

THIOLLENT, Michel. 1984. *Metodologia de pesquisa açao*, Sao Paulo, Cortez Ed.

TORRES, Rosa María. 1988. *Educación popular: un encuentro con Paulo Freire*, Buenos Aires, Cedral,



Recibido: 10/08/2020

Aceptado: 05/11/2020

Cómo citar este artículo:

Sirvent M., Rigal J. (2020), *Investigación Acción Participativa. Un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática*. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 3, San Luis, 8-42.



Una política del poder en Michel Foucault: Entre prácticas discursivas y representaciones corporales

A power policy in Michel Foucault: Between discursive practices and body representations

Alicia Neme

m.alicianeme@gmail.com

Doctora en Filosofía, UNC. Especialista y Magister en Educación Superior, UNSL. Licenciatura en Filosofía, UNC. Profesora Adjunta Responsable de Filosofía y Epistemología en las carreras de Comunicación, FCH. Co-Directora del PROICO N° 4-1616 Cambios y tendencias en la Educación Superior: políticas, sujetos y prácticas. Miradas desde la educación y la filosofía, Secretaría de Ciencia y Técnica, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.

43

Resumen

En este trabajo nos proponemos plantear, en primer lugar, el sentido de una política del poder y la construcción de prácticas discursivas; en segundo lugar, hipotetizar que las redes del poder, en un dispositivo disciplinario, delimitan una posible dialéctica entre discurso, poder y cuerpo.

Es posible pensar desde la caja de herramientas que nos proporciona Foucault una articulación entre el poder, el discurso y el cuerpo. Hemos elegido el tema del cuerpo, porque consideramos que en la línea de reflexión desde Nietzsche a Foucault, han contribuido a focalizar el discurso sobre la importancia del cuerpo como el lugar de ejercicio del poder y extracción de un saber.

Para ello, nos preguntamos ¿Cómo una política del poder permitiría emerger prácticas discursivas sobre la configuración de los cuerpos en nuestra

sociedad? ¿Cómo se ha excluido a la mujer del discurso y cómo el discurso dominante configura una verdad sobre la mujer? es decir desde qué dispositivo, desde qué voluntad de verdad pensamos y hablamos de la realidad. El poder configura nuestra estructura de pensamiento, ajustándolo a la norma. El cuerpo deja de ser instrumento solamente de la biología o la medicina y pasa a considerarse como una construcción socio-cultural.

Palabras clave: Foucault -poder-discurso-cuerpo-dispositivo

Abstract

This work presents; firstly, the sense of a power policy and the construction of discursive practices; and secondly, it hypothesizes that the power networks, in a disciplinary apparatus, delimit possible dialectics among discourse, power and body.

It is possible to think from the Foucault's tools in an interaction among power, discourse and body. We chose the body issue because, in line with the reflection from Nietzsche to Foucault, they have contributed to focus on discourse over the importance of the body as a place of exercising power and production of knowledge.

The question is: How would a power policy allow the emergence of discursive in the configuration of bodies in our society? How have women been excluded from discourse and how the dominant discourse shapes truth about women?. That is, from which apparatus, from which truth we will think and talk about reality.

Key Words: Foucault – power – discourse – body- apparatus

Introducción

*El cuerpo no es una cosa, es una situación: es nuestra comprensión
del mundo y el boceto de nuestro proyecto*

En este trabajo nos proponemos plantear, en primer lugar, el sentido de una política del poder y la construcción de prácticas discursivas; en segundo lugar, hipotetizar que las redes del poder, en un dispositivo disciplinario, delimitan una posible dialéctica entre discurso, poder y cuerpo.

Una política del poder nos permitirá mostrar que tanto la política como el poder serán comprendidos de manera diferente al sentido tradicional. Foucault realiza una crítica a las teorías que parten de la existencia de un poder central, cuyo efecto se comprende como un atributo y una posesión de la clase dominante, localizable en el aparato del Estado que baja a la sociedad y es interpretado por su efecto represor. En sentido contrario, una política del poder busca desentrañar los medios por los cuales se ejerce el poder y qué acontece cuando unos ejercen poder sobre otros. El poder tiene un efecto productor, produce sujetos, prácticas discursivas y prácticas de resistencia.

Es posible pensar desde la caja de herramientas que nos proporciona Foucault una articulación entre el poder, el discurso y el cuerpo. Hemos elegido el tema del cuerpo, porque consideramos que en la línea de reflexión desde Nietzsche a Foucault, han contribuido a focalizar el discurso sobre la importancia del cuerpo como el lugar de ejercicio del poder y extracción de un saber.

Para ello, nos preguntamos ¿Cómo una política del poder permitiría emerger prácticas discursivas sobre la configuración de los cuerpos en nuestra sociedad? es decir desde qué dispositivo, desde qué voluntad de verdad pensamos y hablamos de la realidad. El poder configura nuestra estructura de pensamiento, ajustándolo a la norma. El cuerpo deja de ser instrumento solamente de la biología o la medicina y pasa a considerarse como una construcción socio-cultural.

En el orden del discurso emergen formaciones históricas que viabiliza el *ver* y *hablar* de algunas problemáticas sociales y de otras no, lo que desemboca

en un sistema de exclusión social. Sistema de exclusión social que es cambiante, polimorfo e inestable, por lo tanto unos de los temas que paulatinamente ha ganado lugar, en las prácticas discursivas, es el caso particular de la configuración del sujeto en su corporalidad, en su sexualidad, en su adecuación a unas normas de estética corporal. Como puede ser el caso del papel de la mujer, entre otros.

El dispositivo de poder que rige las estructuras culturales constituye la configuración de sujetos y discursos, en el entramado de una política del poder, como condiciones de posibilidad tanto de prácticas discursivas como de subjetividades corporales.

Simone de Beauvoir en *El segundo sexo* (1990) considera que el cuerpo vivido, el existir no posee un destino predeterminado, sino que acontece y se constituye en una situación. Nuestros cuerpos vehiculizan el mundo y se encuentran atravesados por prácticas discursivas que evocan las expectativas sociales altamente reguladoras de los cuerpos de las mujeres.

Prácticas que se instalan para normalizar las configuraciones subjetivas, por ejemplo, según la industria de la moda:

Estamos sometidos constantemente a procesos de socialización de nuestros cuerpos para que encajen en nuestros roles habituales de género. La industria de la moda y la de la belleza corporal es un ejemplo paradigmático de esto: las mujeres, en estas industrias, aparecen siempre jóvenes y delgadas, y prescribiendo un tipo de cuerpos determinados a los que las mujeres tienen que ajustarse (a través de productos de belleza, cirugías, cambios corporales, dietas) si quieren ser valoradas y despreciando aquellos otros cuerpos que no se ajusten a los parámetros marcados (Sanchez Muñoz, 2016, p. 78).

Una política del poder

Con respecto a *una política del poder* en la obra de Michel Foucault, destacamos que no ha realizado una exposición sistemática de una teoría del poder, sino que por medio de sus análisis genealógicos sobre las diversas problemáticas históricas, que realizó desde 1970 en adelante, se puede rastrear su *analítica del poder*. Su intención es poner a prueba su hipótesis sobre el poder entendido en un sentido positivo, lo que constituye un quiebre en las concepciones existentes y fuertemente arraigadas en su época.

Por ello quisiéramos especificar ¿en qué sentido hablamos de una política del poder? el alcance que adquiere *la política* para Foucault, se aleja del concepto tradicional que se le otorga generalmente a la política, no refiere al Estado en su ejercicio del poder público, ni a una ideología. La política en el sentido foucaulteano, está representada por las relaciones de poder que estructuran el campo de acción de los otros y tiene la particularidad de incitar, inducir, seducir, facilitar, dificultar, limitar.

De este modo, en su curso *Defender la sociedad* (1976-1977) especifica que para realizar una política del poder hay que tomar ciertas precauciones de método. En primer lugar, para estudiar el poder hay que alejarse del sentido jurídico y en segundo lugar, abandonar el análisis interno del poder que se cuestiona quién tiene el poder.

Había que estudiar el poder, al contrario, por el lado en que su intención –si la hay- se inviste por completo dentro de prácticas reales y efectivas: estudiarlo, en cierto modo, por el lado de su cara externa, donde está en relación directa e inmediata con lo que podemos llamar, de manera muy provisoria, su objeto, su blanco, su campo de aplicación; en otras palabras donde se implanta y produce efectos reales (Foucault, 2010, p. 37).

Por lo tanto, cuando hablamos de una *política del poder* implica comprender que todos sus análisis entraran en el terreno filosófico, siempre que dicho análisis tenga que ver con un análisis político, en otras palabras análisis

político que muestra los efectos de luchas, de enfrentamientos, de tácticas y de estrategias que engloban las relaciones de poder en una sociedad.

En consecuencia, su interés se afina en indagar las relaciones del poder político que atraviesan la sociedad y que se ejercen por mediación de diversas instituciones, aparentemente neutras e independientes; de manera que dirige el análisis a desenmascarar estos puntos invisibles que condicionan a los individuos, mucho más de lo que pensamos. Una política del poder, busca las condiciones de posibilidad para pensar el poder desde sus mecanismos de funcionamiento.

De este modo, manifiesta su preocupación por la política, que en el diálogo que mantiene con Chomsky y Elders, en 1971, éste último le pregunta sobre su interés por la política. En esa ocasión responde:

¿Por qué me intereso por la política? Para responder de un modo muy simple diría: ¿Por qué no debería interesarme por ella? ¿Qué ceguera, qué sordera, qué densidad ideológica tendría que pesar sobre mí para impedir que me interesase por el problema sin duda más crucial de nuestra existencia, es decir, la sociedad en la que vivimos, las relaciones económicas con las que funciona, y el sistema que define las formas habituales de relación, lo que está permitido y lo que está prohibido, que rigen normalmente nuestra conducta? La esencia de nuestra vida está hecha, en último término, por el funcionamiento político de la sociedad en la que nos encontramos (Foucault, 1999a, p. 81).

Su propósito es hacer una crítica de su actualidad, fundada en un análisis retrospectivo de los hechos del pasado, para pensar el presente, para ello se centró en los sistemas de exclusión que conforman modelos de pensar y actuar, y configuran a los sujetos en lo que son en su actualidad.

El trabajo de los historiadores y sociólogos de la época consistía en un análisis de la sociedad en su aspecto positivo, es decir, que ponían el acento en el

secreto, la identidad y las cosas valiosas, análisis que radicaban en el modo en que una sociedad sostenía su propio sistema; se ha omitido en estas indagaciones lo que la sociedad rechaza, este es el caso de Durkheim (1858-1917) y de una tradición intelectual del siglo XIX y principios del XX.

A mediados del siglo XX, de la mano de la etnología y la sociología, las investigaciones van a girar sobre lo negativo en una sociedad, dichas disciplinas hacen hincapié en lo que es rechazado, en lo que se excluye, en el sistema de prohibiciones, esto es lo que realiza Lévi-Strauss, por ejemplo, en el campo de la etnología.

De este modo, a pesar de reconocer que algunos intelectuales hicieron foco en el aspecto negativo de la sociedad, también como Freud, por ejemplo, que se ocupó de la represión de la sexualidad; a pesar de ello, existen muchas otras formas de exclusión que han permanecido en la sombra.

En una entrevista, que data de 1971, denominada *Conversaciones con Michel Foucault*, afirma:

Me pareció interesante intentar comprender nuestra sociedad, y nuestra civilización, mediante su sistema de exclusión, sus formas de rechazo, de negación, a través de lo que no se quiere, a través de sus límites, del sentimiento de obligación que incita a suprimir un determinado número de cosas, de personas, de procesos, a través por tanto de lo que se deja oculto bajo el manto del olvido, en fin, analizando los sistemas de represión-eliminación propios de la sociedad (Foucault, 1999a, p. 29).

Por ello, el objetivo principal de su historia genealógica consiste en poner el acento en esos espacios de exclusión de la sociedad, en ver cómo en diferentes sociedades existe un sistema de exclusión, de coerciones, dado que cada sociedad establece un modelo determinado de formas de actuar, de valores, de organización del tiempo y del espacio, de configuración del cuerpo, de producción de una verdad, de producción de una subjetividad;

quienes no se adecuen a estos modelos son rechazados. Toda sociedad funciona gracias a la posibilidad de este juego de recorte y de exclusiones de los individuos, siempre en ella existen individuos que se encuentran marginados, por un motivo u otro, como es el caso particular de la mujer

En su conferencia *Locura y sociedad* (1970) considera

...no hay sociedad sin un sistema de coacciones; no existe lo sabemos bien, una sociedad natural: toda sociedad, al plantear una coacción, plantea al mismo tiempo un juego de exclusiones. En toda sociedad, cualquiera sea habrá siempre un determinado número de individuos que no obedecerán al sistema de coacciones, por una razón muy simple: para que un sistema de coacciones sea efectivamente un sistema de coacciones, ha de ser tal que los hombres tengan siempre cierta tendencia a escapar de él (Foucault, 1999b, p. 78).

Este sistema de exclusión se produce según reglas, como por ejemplo, la *exclusión del trabajo* y de la producción económica, individuos que quedan al margen del circuito del trabajo; particularmente destacamos la *exclusión del discurso*, esto funciona dentro de una sociedad donde la palabra de determinados individuos no está autorizada o no se receptiona como la de otros individuos. Existen numerosas causas por la que se producen estos sistemas en la sociedad; sobre el tema del discurso Foucault se ha extendido ampliamente, en su clase inaugural del Collège de France, titulada *El orden del discurso* (1970). Este sistema de exclusión del discurso, oprime al individuo, lo excluye o no de la posibilidad de expresarse, tiene su origen en la opresión política que permanece velado y se disemina en diversos ámbitos, tales como los tribunales, las prisiones, los hospitales, los psiquiátricos, las universidades, la medicina del trabajo, la prensa.

Las relaciones de poder y las prácticas discursivas

Nos preguntamos ¿Cómo se producen las prácticas discursivas en el marco de una política del poder? Foucault se focalizó en las condiciones de posibilidad del discurso, al sostener que no hay discurso ingenuo, ni neutro, ningún discurso es inocente, todo discurso va en pos del poder, entonces el discurso siempre es producto de relaciones de poder. Si todo estuviera dicho, equilibrado, no se hablaría. En todo discurso hay un deseo, deseo de que me quieran, me obedezcan, me escuchen. En toda sociedad la producción de discurso está controlada, seleccionada, redistribuida. El orden que se le impone al discurso tiene la finalidad de impedir los poderes, controlar lo aleatorio, evadir la materialidad del discurso.

A partir de la década del 70 su análisis se focalizara en una relación del discurso con el poder. El discurso transporta y produce poder, lo refuerza pero también lo mina, lo expone lo torna frágil. El paso de la arqueología a la genealogía, implica mirar el discurso como objeto de luchas políticas, si bien en la arqueología hace referencia a *prácticas no discursivas*, en sus análisis genealógicos comenzará a plantear el tema del poder en sus efectos positivos, incorpora lo no discursivo como un elemento importante para analizar los discursos.

Por consiguiente, destacamos la conversación con Deleuze denominada *Un diálogo sobre el poder*, que tiene lugar en el año 1972, donde realiza consideraciones sobre la importancia de abordar el poder, no como un sistema que anula e impide la posibilidad de un discurso y un saber, sino un poder que se encuentra en la sociedad y produce a ambos.

En la genealogía hace un análisis de las relaciones de poder, sobre cómo el saber surge como producto de relaciones de fuerza; la genealogía, es una ampliación del campo de investigación para analizar el saber en términos de estrategias y tácticas de poder, situar al saber en el ámbito de luchas. La genealogía permite pensar la procedencia del discurso y del sujeto, reflexionar sobre la irrupción histórica de la verdad, no supone valores ni

racionalidades universales y descarta la posibilidad del origen, que se apoya en una metafísica que busca la *cosa en sí*, las esencias.

Para Foucault el estudio del discurso tiene un papel clave, en el que el poder está implicado, el discurso pronunciado en un momento determinado, constituye un acontecimiento que se relaciona con un modo de ejercicio del poder.

En *El orden del discurso* (1970), plantea la problemática del discurso y su articulación con el tema del poder. Es a partir de este período que se irá afianzando la problemática de una política del discurso en sus relaciones saber-poder. Su análisis sobre el orden del discurso pone de manifiesto su hipótesis que consiste en considerar "*...que en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad*" (Foucault, 2005, p. 14).

A partir de ello podríamos afirmar que toda práctica discursiva estaría controlada para evitar que ciertas problemáticas no tengan posibilidades de enunciabilidad, evitar que ciertos discursos aparezcan en el orden del discurso. Por consiguiente, el poder no habla ni ve, pero hace ver y hablar, el saber se organiza en el entrecruzamiento de visibilidades y enunciaciones en relaciones de poder, el poder saca a la luz una práctica discursiva. El discurso se produce en una formación histórica en el marco de las condiciones de lo que se puede ver y decir en una época, sostenido por mecanismos que regulan el régimen de enunciabilidad tanto al interior del discurso, como externo a él. Es decir trabaja diversos procedimientos que regulan la producción del discurso, uno de ellos es la *voluntad de verdad*, que la desarrolla como una maquinaria destinada a excluir los poderes y los peligros del discurso.

Foucault aclara que la *voluntad de verdad*, debe distinguirse de la *voluntad*, que muchas veces, ha sido considerada como algo que remite a un sujeto, a un yo, como una entidad psíquica o una entidad metafísica; por el contrario para Foucault no hay universales, por lo tanto no podemos hablar de un sujeto ya constituido, más bien la voluntad sería una combinatoria de elementos que se configuran dentro un dispositivo, la voluntad es múltiple, polimorfa y susceptible de transformaciones regulares.

En este sentido, especifica el sentido de la verdad, y entiende que

...por verdad no quiero decir 'el conjunto de cosas verdaderas que están por descubrir o que hay que hacer aceptar', sino 'el conjunto de reglas según las cuales se distingue lo verdadero de lo falso y se aplica a lo verdadero efectos específicos de poder'; dejando en claro también que no se trata de un combate 'a favor de la verdad, sino acerca del estatuto de la verdad y del papel económico-político que juega (Foucault, 2010, p. 144).

Por consiguiente, *la voluntad de verdad* aparece como una de las formas de exclusión del discurso en nuestras sociedades, categoría a partir de la cual se va a delimitar una división entre lo verdadero-falso. División que se produce como acontecimiento histórico en el devenir de los azares. La *voluntad de verdad* juega un papel fundamental ya que las otras formas de exclusión, la palabra prohibida y la separación de la razón-locura, terminan derivando en ella.

En *El orden del discurso* (1970) sobre la voluntad de verdad sostiene

Y, sin embargo, es de ella de la que menos se habla. Como si para nosotros la voluntad de verdad y sus peripecias estuviesen enmascaradas por la verdad misma en su necesario despliegue. Y la razón puede que sea ésta: si el discurso verdadero ya no es, en efecto, desde los griegos, el que responde al deseo o el que ejerce el poder; en la voluntad de verdad, en la voluntad de decir ese discurso

verdadero, ¿qué es por tanto lo que está en juego sino el deseo y el poder? El discurso verdadero, al que la necesidad de su forma exime del deseo y libera del poder, no puede reconocer la voluntad de verdad que se nos ha impuesto desde hace mucho tiempo es tal que no puede dejar de enmascarar la verdad que quiere (Foucault, 2005, p. 24).

Una dialéctica entre poder, discurso y cuerpo

En estos sistemas de exclusión nos preguntamos ¿cómo se ha excluido a la mujer del discurso y como el discurso dominante configura una verdad sobre la mujer? Una voluntad de verdad que nos atraviesa como hombres y mujeres y nos conduce a construir una identidad corporal, es en el cuerpo donde se inscribe la realidad social y cultural de una época.

Desde el siglo XIV la cultura masculina ha silenciado a las mujeres desmontándolas en bonitos pedazos. El catálogo de rasgos físicos desarrollado por los trovadores fue el primero en inmovilizar a la mujer amada en el silencio de la belleza... Nosotros hemos heredado ese catálogo en forma que van desde artículos tales como 'Haz una lista de tus buenos rasgos', en revistas femeninas, hasta las fantasías de la cultura de masas en las que se fabrica a la mujer perfecta (Wolf, N. 1991, p. 76)

La normalización en la sociedad actual, particularmente se expresa en un pensamiento binario, enuncia un discurso que califica una serie de particiones por ejemplo alma-cuerpo, hombre-mujer, bueno-malo, razón-sin razón; discurso que se ve reflejado en muchos ámbitos de la sociedad, se trata de un poder que penetra en las instituciones, desde la familia hasta la sociedad toda, por lo tanto se refleja en el lenguaje, las costumbres, las ideologías, la educación, las profesiones; es decir el lugar que ocupa el sujeto, no solo en sus mentes sino también en sus cuerpos, y que se transparenta en las

prácticas discursivas, que se imponen en la sociedad y atraviesan a los sujetos en su constitución de subjetividad.

En esta línea podríamos pensar que los discursos, producto de relaciones de poder, se materializan a través de prácticas sociales concretas,

...entre cada punto del cuerpo social, entre un hombre y una mujer, en una familia, entre un maestro y su alumno, entre el que sabe y el que no sabe, pasan relaciones de poder que no son la proyección pura y simple del gran poder del soberano sobre los individuos: son más bien el suelo movedizo y concreto sobre el que ese poder se incardina, las condiciones de posibilidad de su funcionamiento (Foucault, 1980, p. 157).

La filosofía de Foucault permite desentrañar de qué modo el discurso favorece la reproducción de la desigualdad, de la exclusión en una dialéctica entre el poder, el cuerpo y el discurso; como resultado de relaciones de poder que no se dan de forma piramidal, sino que su ejercicio está incorporado en la dinámica de la sociedad, a nivel microfísico. Por lo tanto “*El poder no opera en un solo lugar, sino en lugares múltiples: la familia, la vida sexual, la forma en que se trata a los locos, la exclusión de los homosexuales, las relaciones entre hombres y mujeres... relaciones todas ellas políticas. No podemos cambiar la sociedad, a no ser que cambiemos estas relaciones*” (Foucault, 2010, p. 68).

El poder en tanto relación diseminada en todo el cuerpo social, es el que determina qué temas entran en el orden del discurso y quiénes tienen acceso a estructuras discursivas, es así que el discurso y las diversas formas de comunicación son aceptables y legitimadas por un dispositivo histórico que conforma el saber, el poder y el sujeto, en un juego permanente entre relaciones de fuerzas y formas de resistencia que recaen en la construcción socio-cultural que le da sentido al cuerpo en su sexualidad, en su belleza, en su género, en su salud.

Una genealogía del discurso, apunta a localizar la *procedencia* de los vestigios del poder que se inscriben en el cuerpo, donde recae la pesada herencia de la vida y de la muerte, de la verdad y del error; este análisis comprende una coyuntura entre el cuerpo y la historia, ya que las huellas de los acontecimientos pasados, tantos en sus aciertos como en sus errores forman una mácula que se asienta en el cuerpo.

El cuerpo –todo lo que atañe al cuerpo: la alimentación, el clima, el suelo- es el lugar de la ‘Herkunft’: sobre el cuerpo encontramos el estigma de acontecimientos pasados, y de él nacen también los deseos, las debilidades y los errores; en él también se anudan y a menudo se expresan, pero en él también se separan, entran en lucha, se anudan unos a otros y prosiguen su insuperable conflicto (Foucault, 1997, pp. 31-32).

El hombre es un sujeto corporal donde se inscribe la voluntad de poder, hay una ocupación del cuerpo por el poder que provoca efectos, impone conductas, lo disciplina, lo vigila, lo normaliza.

El dominio, la conciencia de su cuerpo no han podido ser adquiridos más que por el efecto de la ocupación del cuerpo por el poder: la gimnasia, los ejercicios, el desarrollo muscular, la desnudez, la exaltación del cuerpo bello...todo está en la línea que conduce al deseo del propio cuerpo mediante el trabajo insistente, obstinado, meticuloso que el poder ha ejercido sobre el cuerpo de los niños, de los soldados, sobre el cuerpo sano (Foucault, 1980, p. 104).

El ejercicio del poder produce desde hace un tiempo, discursos sobre el cuerpo que buscan someterlos a la norma, normalización que en la actualidad lo convierte en objeto de consumo, porque no se trata tanto del cuerpo en su aspecto biológico, sino lo que representa estéticamente en la sociedad capturado por los diversos medios de comunicación. “el cuerpo se ha adaptado, pues, a los usos, a las costumbres, a los vaivenes de la historia.

Se puede decir que el cuerpo es el huésped silencioso de los signos de la cultura por lo que posee un alfabeto que es posible conocer y descodificar” (Vilanou, 2002, p. 81).

Si partimos del dualismo alma-cuerpo, que desde Platón se construyó una imagen del cuerpo como la cárcel del alma, el lugar del pecado, de la corruptibilidad, desencadenado en la cultura occidental un tabú discursivo. Nietzsche rescata el hilo conductor del cuerpo como el lugar donde se inscribe la voluntad de poder. Foucault realizará un desplazamiento de la moral a una política del poder sobre los cuerpos, es decir una tecnología política del cuerpo con la finalidad de mostrar como pasamos de un cuerpo supliciado a un cuerpo disciplinado.

Para ilustrar esta relación discurso-poder-cuerpo, destamos el ejemplo del paso de un poder global a un poder continuo e individualizante, es un sistema complejo que interviene diferentes factores, que permiten la configuración de la sociedad disciplinaria, hacia fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX. Comienza a configurarse una forma de poder disciplinario, cuando el poder monárquico deja de tener eficacia.

La sociedad disciplinaria dispone de una técnica política que se dirige al cuerpo y su normalización, tiene por objetivo lograr un buen encauzamiento de la conducta, pasa de multitudes confusas a individualidades bien definidas, es decir, que impera una política de la vigilancia cuya finalidad es fabricar individuos disciplinados, esto se puede constatar en diversas instituciones como por ejemplo las instituciones educativas.

En su análisis genealógico sobre el discurso sobre el cuerpo destaca, la época histórica donde el cuerpo se convierte en blanco de relaciones de poder, que intenta visibilizar los efectos del poder, como es el caso del cuerpo supliciado como una forma de espectáculo; visibilizar cómo el poder inscribe en el cuerpo un castigo doloroso y atroz. En este ritual del castigo se pone de manifiesto el ejercicio de la fuerza, porque el suplicio no termina con la

muerte, porque los vestigios que quedan son el efecto de la justicia sobre los cuerpos, que debe ser mostrado como la verdad del crimen.

Esta política del terror apunta a sensibilizar a los espectadores, castigar el cuerpo es mostrar la crueldad a la luz del día, deja una enseñanza en los ciudadanos para que se eviten crímenes futuros. La finalidad que busca es extraer una verdad, esto muestra como el saber se produce en unas relaciones de poder, porque no tiene el propósito únicamente de suprimir la vida, sino que tiene el efecto de producir sujetos temerosos de un poder sin límites. El suplicio es un operador político, ya que tiene la función principal de reactivar el poder, al mostrar la presencia del soberano, muestra el poder de manera desnuda.

El cambio de un cuerpo supliciado a un cuerpo disciplinado, se produce a causa de diferentes acontecimientos históricos que hacen que el ejercicio del poder cambie de estrategia. En el marco del desarrollo de un sistema de vigilancia, una de las tecnologías política del cuerpo que surge es la disciplina, como una forma de poder que produce individuos normalizados. La disciplina que tendrá la finalidad de corregir al cuerpo que se manipula, se modela, se educa, de modo que el cuerpo es sometido y utilizado, es transformado y perfeccionado.

El poder trabaja el cuerpo, penetra en el comportamiento, se mezcla con el deseo y el placer. Desde un dispositivo disciplinario, hay que destacar que pasamos de una concepción del poder que toma al cuerpo como el lugar de tormentos a un poder que tiene la finalidad de reformar y corregir. Control de sus movimientos, de sus actitudes, de su vestimenta, incitando un discurso corporal desde las diferentes instituciones.

Es por ello que destacamos fuertemente las prácticas discursivas de resistencia a un dispositivo normalizador, estas prácticas de resistencia configuran sujetos capaces de pensar y pensarse de otro modo y en un

ejercicio de toma de la palabra desarrollar una actitud crítica y cuestionar los discursos hegemónicos sobre el cuerpo.

Bibliografía

- Foucault, M. (1999) Historia de la sexualidad: la voluntad de saber, México, Siglo XXI Editores.
- (1999a) Estrategias de poder, Obras Esenciales, Volumen II, España, Paidós Básica
- (1999b) Estética, ética y hermenéutica, Obras Esenciales, Volumen III, España, Paidós Básica
- (2005) El orden del discurso, Argentina, Tusquets Editores.
- (1992) Un diálogo sobre el poder, Argentina, Alianza Editorial.
- (1980) Microfísica del poder, España, Ediciones de la piqueta.
- (1997) Nietzsche, la genealogía y la historia, España, Pre-textos.
- (2010) Defender la sociedad, Argentina, FCE.
- Vilanou, C. (2002) La configuración postmoderna del cuerpo, Revista movimiento, Año VII, Nº 13, Barcelona.
- Butler, J. (2002) Cuerpos que importan, Paidos, Buenos Aires
- de Beauvoir, S. (1990) El segundo sexo, Editor digital: KayleighBCN
- Sanchez Muñoz, (2016) Del sexo al género, Editorial Bonallettera Alcompas, Bs As.
- Wolf, N. (1991) El mito de la belleza, Colección reflexiones.

Recibido: 11/08/2020

Aceptado: 05/11/2020

Cómo citar este artículo:

Neme A. (2020), Una política del poder en Michel Foucault: Entre prácticas discursivas y representaciones corporales. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 3, San Luis, 43-59.



Psicopolítica, enjambre, mediatización y comunicación digital en Byung-Chul Han. Una crítica inicial²⁶

Psychopolitics, swarming, mediatization and digital communication in Byung-Chul Han. An initial criticism

Sergio Ricardo Quiroga

sergioricardoquiroga@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis. Es Magister en Educación Superior por la Universidad Nacional de San Luis. También es Coordinador de Investigación Instituto Cultural Argentino de Educación Superior. Autor de más de 30 artículos sobre Comunicación y Cultura en las revistas indexadas del CONICET. Miembro de la International Association for Media Communication Research y miembro del Grupo De Trabajo Vida Académica Precaria de esa organización. Miembro de la International Communication Association. Profesor de Práctica II de los Profesorados del ICAES de 2do año. Con registro ORCID.

60

Resumen

Este trabajo intenta formular una reflexión crítica sobre los conceptos de comunicación digital que propone el filósofo surcoreano Byung-Chul Han en su obra "En el enjambre", con el propósito de discutir críticamente el uso de las tecnologías digitales. Estas tecnologías han llegado en esta época para

²⁶ La primera versión de este trabajo se presentó en el segundo Congreso Nacional de Psicología celebrado en San Luis los días 29, 30 y 31 de Mayo 2019 organizado por la FAPSI-UNSL.



acompañar el desarrollo humano y su uso adecuado y responsable; es posible promoviendo entre los usuarios una alfabetización digital crítica.

El filósofo Byung-Chul Han se ha centrado en las nuevas formas de poder que subyacen en el neoliberalismo, en la libertad del sujeto contemporáneo, en las nuevas técnicas de dominación y control de la sociedad que caracteriza como un hedonismo de control.

Byung-Chul Han comparte los conceptos de sociedad de sistemas autoreferenciales y autopoieticos de Niklas Luhman, en donde el individuo es un entorno del sistema, un individuo sistémico autoreferencial. La alfabetización mediática crítica debe proponer el estudio de los fenómenos que se producen en la comunicación digital no como hechos aislados, sino que deben ser interpretados en un contexto social, económico y cultural más amplio.

Palabras clave: psicopolítica, mediatización, comunicación digital, enjambre

Abstract

This work poses a critical reflection on the concepts of digital communication proposed by the South Korean philosopher Byung-Chul Han in his work *In the Swarm*, with the aim of critically discussing the use of digital technologies. These technologies have come at this time to accompany human development and their proper and responsible use is possible by promoting critical digital literacy among users.

The philosopher Byung-Chul Han has focused on the new forms of power that underlie neoliberalism, on the freedom of the contemporary subject, on the new techniques of domination and control of society that he characterizes as an hedonism of control.

Byung-Chul Han shares Niklas Luhman concepts of self-referential and autopoietic systems society, in which the individual is a surrounding of the

system, a self-referential systemic individual. Critical media literacy should put forward the study of phenomena that occur in digital communication not as isolated events, but interpreted in a broader social, economic and cultural context.

Key words: psychopolitics, mediatization, digital communication, swarm

Introducción

Este trabajo intenta formular una reflexión crítica sobre los conceptos de comunicación digital que propone el filósofo surcoreano Byung-Chul Han en su obra "*En el enjambre*", con el propósito de proponer una mirada crítica alternativa de las tecnologías digitales. Estas tecnologías han llegado en esta época para acompañar el desarrollo humano y su uso adecuado y responsable es posible promoviendo entre los usuarios una alfabetización digital crítica.

En *El Enjambre*, Han examina la tecnología digital y su impacto en la sociedad y afirma que ella promueve nuevas conductas, nuevas percepciones y nuevas sensibilidades, en donde existe un encandilamiento por sus efectos que hace que los sujetos no reparen en sus consecuencias. Han describe cómo la sociedad digital en vez de unir, atomiza a los individuos detrás del monitor, al margen de la sociedad, y los transforma en incapaces de formar un *nosotros* político.

Han utiliza el análisis psicológico a través de la dialéctica hegeliana y el *deconstruccionismo*, formado y crítico del pensamiento de autores como Heidegger, Marx, Foucault y hasta las doctrinas del Budismo Zen y se centra en el estudio de las nuevas formas de poder que subyacen en el neoliberalismo, en la libertad del sujeto contemporáneo, en las nuevas técnicas de dominación de la sociedad, a las que caracteriza como un hedonismo de control.

El filósofo Byung-Chul Han comparte los conceptos de sociedad de sistemas autoreferenciales y autopoieticos de Niklas Luhman, que caracterizan al

individuo como un entorno del sistema, un individuo sistémico autoreferencial de la sociedad contemporánea, que habla racionalmente y que expresa su padecimiento en esta sociedad sistémica, contemporánea autoreferencial. El sistema de comunicación, al igual que otros sistemas sociales avanza en completa simetría con los procesos de innovación cultural y social. Niklas Luhmann (1998) señala que los sistemas sociales existen y se desarrollan solo a través de la comunicación continua, por lo que no existe sistema social sin comunicación. La idea de sociedad de Luhmann (1998) debe entenderse en relación con el entorno. Sociedad y entorno se constituyen en la medida en que el sistema, mediante operaciones, traza un límite que lo caracteriza de aquello que no está incluido. El sistema no puede operar fuera de sus límites. La sociedad así entendida es un sistema autoreferente de comunicaciones integradas por sistemas vivos, sistemas psíquicos y los sistemas sociales. Para Luhmann la comunicación es definida como una operación compleja, una sintaxis de tres selecciones: información/emisión/comprensión. La teoría de Luhmann (1998) gira en torno al concepto de comunicación, no entendida como una acción humana en el sentido de Habermas, ni un fenómeno tecnológico, ni un intercambio de información. Luhmann afirma que los seres humanos no pueden comunicar.

Según el filósofo surcoreano, en esta sociedad global estamos signados por la desesperanza y un presente falta de sentido, un mundo feliz de ilusión y desilusión encadenada. Han señala que los individuos se encuentran angustiados por el vértigo, en el que el instante que viene va a superar la amargura de la anterior, pero a sabiendas que no va a suceder eso. La problemática contemporánea de la discromía según Han está caracterizada por la pérdida de la historia, por una serie de acontecimientos desenhebrados unos de otros. Como seres humanos afirma Han, vivimos en el cansancio que produce la sociedad del rendimiento, utopía de una sociedad en donde no podemos descansar y en donde existe la angustia generada por la

imposibilidad de reencuentro con la vida contemplativa. El cansancio curativo es la utopía de la sociedad del futuro. La auto-explotación es el eterno dolor y cansancio producido por la continua optimización personal.

Hoy -afirma el filósofo surcoreano- la patología que constituye a los seres humanos es de tipo neuronal y si es cierto que las enfermedades emblemáticas dan cuenta de cada momento histórico particular, el siglo XXI está caracterizado por enfermedades como la depresión, el déficit de la atención, el burnout, etc. que tienen que ver con el rendimiento.

Según Han, no hay opresores para que los oprimidos sean conscientes de su opresión, se rebelen y lleven a cabo una revolución proletaria. Se ha pasado del hombre encerrado al hombre endeudado. El neoliberalismo, como una forma de mutación del capitalismo, convierte al trabajador en empresario. El neoliberalismo, y no la revolución comunista, elimina la clase trabajadora sometida a la explotación y hoy cada uno es un trabajador que se explota a sí mismo en su propia empresa. Cada uno es amo y esclavo de su persona.

La supervivencia es una ideología y el multitasking es concebido como la manía de estar en todo. Han afirma que las personas viven con una ilusión de libertad, el sujeto del rendimiento, que se pretende libre, es en realidad un esclavo” y la absolutización del trabajo, “*el sujeto neoliberal como empresario de sí mismo no es capaz de establecer con los otros relaciones que sean libres de cualquier finalidad*” (Han, 2015, pp. 12-13). Los sujetos no constituyen ningún *nosotros* capaz de acción común ya que hay una creciente tendencia al egoísmo y a la atomización de la sociedad que hace que se restrinjan los espacios para la acción común, impidiendo con ello, la formación de un poder contrario, que pudiera cuestionar realmente el orden capitalista.

El término *masa* - afirma el filósofo - tenía una coherencia ideológica y solidez “*tenía un nosotros*”, en tanto en el enjambre esa expresión es disuelta, y no desarrolla sus energías políticas. Por otro lado, advierte que tras la revolución

digital y que con la aparición del enjambre, asistimos a una época de *desmediatización*, a procesos en donde los nuevos medios eliminan la mediación tradicional, posibilitando que cada individuo produzca información.

Enjambre Digital

En *El Enjambre*, Han examina la tecnología digital y su impacto en la sociedad. La tecnología digital promueve nuevas conductas, nuevas percepciones, encandilamientos y nuevas sensibilidades. Han describe cómo la sociedad digital en vez de unir, atomiza a los individuos detrás del monitor al margen de la sociedad, y los transforma en incapaces de formar un nosotros político.

[...] el enjambre digital se distingue de la masa clásica, que como la masa de trabajadores, por ejemplo, no es volátil, sino voluntaria, y no constituye masas fugaces, sino formaciones firmes. Con un alma, unida por una ideología, la masa marcha en una dirección. Por causa de la resolución y firmeza voluntaria, es susceptible de un nosotros, de la acción común, que es capaz de atacar las relaciones existentes de dominación. Por primera vez, una masa decidida a la acción común engendra poder. Masa es poder. A los enjambres digitales les falta esta decisión. Ellos no marchan. Se disuelven tan deprisa como han surgido. En virtud de esta fugacidad no desarrollan energías políticas” (Han, 2014, p.19).

En *El Enjambre* propone una mirada pesimista con algunos rasgos deterministas y apocalípticos sobre las nuevas tecnologías digitales. Han afirma que existe un sujeto expuesto como mercancía en las redes sociales, un individuo des-erotizado, cansado, víctima gozosa del vértigo que le impone la sociedad de rendimiento, tardo-moderna, sistémica y autoreferencial. Han caracteriza la comunicación digital como una comunicación en donde lo “*público*” desaparece, donde la mirada es enfocada

y elimina las distancias físicas y mentales. El medio digital, entonces, favorece la simetría y rompe la jerarquía vertical y afecta al poder. Han afirma que *"la comunicación digital deshace en general las distancias. La destrucción de las distancias espaciales va de la mano con la erosión de las distancias mentales"* (Han, 2014, p.7).

Han nos introduce en la descripción de una sociedad ciega, sorda y muda que Marshall McLuhan describió a mediados de la década del sesenta, ante el vertiginoso crecimiento de los medios electrónicos y que ahora sucede con la llegada de los medios digitales:

"Somos programados de nuevo a través de este medio reciente, sin que captemos por entero el cambio radical de paradigma. Cojeamos tras el medio digital, que, por debajo de la decisión consciente, cambia decisivamente nuestra conducta, nuestra percepción, nuestra sensación, nuestro pensamiento, nuestra convivencia. Nos embriagamos hoy con el medio digital, sin que podamos valorar por completo las consecuencias de esta embriaguez. Esta ceguera y la simultánea obnubilación constituyen la crisis actual" (Han, 2014, p. 6).

El respeto se relaciona con el pathos de la mirada y constituye *"la pieza fundamental para lo público"* (Han, 2014, p.7). *Respectare* significa mirar hacia atrás, existe una distancia. Han dice que hoy carecemos de esa distancia, estamos en el espectáculo, sin distancia, con escándalo y menos respeto. La comunicación digital promueve según Han la anulación las distancias físicas y mentales, separando al mensajero del mensaje. El mensajero ahora está alejado del mensaje se convierte en anónimo y ese anonimato de las redes sociales produce un conjunto de productores y receptores de mensajes. La carta era un afecto demorado, en tanto que el WhatsApp es un afecto inmediato, puro. Han señala que el impacto del medio digital es que favorece la simetría, rompiendo la jerarquía vertical y afectando el poder y la autoridad. En las redes, emisor y receptor son lo mismo y el poder pierde su lado oscuro, su misterio, ya que necesita del secreto.

La información digital afirma Han, es lisa, plana y abierta. No tiene el control del poder porque la indignación circula por las redes, aglutina, pero no se traslada a la acción pública. Se queda en lo emocional, no pasa a la acción. Sin consistencia, la indignación se agota, se queda en el sentimiento, en la emoción y como ciudadanos no se pasa a la acción transformadora. La revolución digital produce un nuevo tipo de masa social: el enjambre digital. Han señala que *"las olas de indignación son muy eficientes para movilizar y aglutinar la atención. Pero en virtud de su carácter fluido y de su volatibilidad, no son apropiadas para configurar el discurso público, el espacio público"* (Han, 2014, p.13).

La ira destaca Han es vivificante pero que no hay épica, ni heroísmo, no hay masa y no hay futuro, solo hay enjambre. Según Han, el crecimiento del medio digital expresa una transformación rotunda del paradigma, ya que determina nuestras percepciones, nuestras sensaciones, nuestro pensamiento y hasta nuestra convivencia. En el devenir histórico, la llegada de los distintos medios de comunicación produjo siempre transformaciones en las percepciones, sensaciones y construcción de la realidad.

En Han, la capacidad de crear asociaciones libremente está imposibilitada por una fugaz sustitución de imágenes que obstruyen el pensamiento en donde, ni siquiera el shock es suficiente para caracterizar la percepción tras la revolución digital (Rodríguez, 2017). El enjambre digital no es una masa porque está formado por individuos aislados, es una unión provisoria, fugaz e inestable. El enjambre no es coherente, a pesar de que en él reine la hipercomunicación. Han afirma que *"el enjambre digital no es ninguna masa, porque no es inherente a ninguna alma, a ningún espíritu"* (Han, 2014, p.16). Ese enjambre no tiene la solidez de la masa, ni ambición de poder. La masa tenía coherencia ideológica y solidez. El sujeto neoliberal no desarrolla energías políticas, incapaces de una acción común que presione y ponga en jaque al poder, que cree un contrapoder. Han afirma que hoy ya no hay multitud, sino soledad, se privatiza el alma en donde el *"enjambre digital, por*

contraposición a la masa no es coherente en sí. No se manifiesta en una voz. Por eso es percibido como ruido” (Han, 2014, p.16).

Comunicación y Medios Analógicos y Digitales

Los medios analógicos se dirigen a múltiples espectadores, sujetos pasivos destinados a absorber sus mensajes unidireccionales y verse influenciados de manera directa por ellos. La comunicación digital circula por otro plano, ya que los sujetos digitales son activos consumidores de bienes y servicios.

En este nuevo escenario la abundancia de información predomina frente a la escasez, la difusión de noticias de muchos-a-muchos (many-to-many) frente a la transmisión de uno-a-muchos (one to many), la transparencia frente a la opacidad, la interactividad frente a la pasividad, la accesibilidad frente a la exclusividad, y la competencia frente al dominio en un ambiente digital de incertidumbre (Lowrey y Gade, 2011).

Han destaca que las redes des-mediatizan la comunicación y los especialistas de la opinión pública están advirtiendo el final del periodismo. La comunicación digital afecta el poder del periodismo que como todo poder vive en la asimetría. La paradoja de este enjambre des-mediatizado es que se masifica, vulgariza su cultura, sus preferencias e iguala. Han señala que *“los habitantes digitales de la red no se congregan. Les falta la intimidad de la congregación, que produciría un nosotros. Constituyen una concentración sin congregación, una multitud sin interioridad...” (Han, 2014, p.17).* Los seres humanos en la sociedad tecnológica son informadores y lectores a la vez y son sus propias audiencias.

En el neocapitalismo liberal, en una sociedad del cansancio y egoísta, tener sujetos consumiendo contenidos, produciendo tráfico digital, generando flujos interminables de clics o despegando sus datos por todos lados constituye un escenario perfecto para quienes lucran con la actividad de los usuarios en los circuitos digitales. Es la panacea del sistema.

Política y Tecnología

En la política los seres humanos pasan a ser sus propios votantes, porque el político ha dejado de ser una referencia, ya que su misión es atraer a esos individuos activos, apuntando al presente y abandonando al futuro. Han habla de la auto-referencialidad de la imagen para trasladarla al universo político. Los políticos han perdido su referencia con el pueblo, a quien dicen representar, se han alejado de la gente, pasando a representarse solo a sí mismos. Los políticos responden al sistema, a veces a ellos mismos con su personalismo, pero no a sus representados.

En su reflexión sobre la política, Han afirma que es imperioso regresar a la representación, ya que las masas sin representación se fragmentan y el sistema político se vuelve una ficción democrática. Esa ficción democrática expone debates simulados y pseudo-discusiones de políticos que al perder representatividad se van alejando de toda ideología. Todos los políticos se vuelven iguales, no hay conflicto, se tratan de meras opiniones, no de ideales y los partidos políticos están vaciados de ideología. El mundo político se transforma en un ejército de técnicos y tecnócratas, en donde la participación política es sustituida por un click, por un "*me gusta*". El mismo click que se utiliza para la compra de bienes y servicios en *amazon* o *mercado libre* y para tomar decisiones políticas con una escasa reflexión. Gobernar deviene ahora en una decisión de marketing y de gestión en una era en la que el mercado y la política conviven transformando los ciudadanos en consumidores.

Mirada e imagen

La mirada está enfocada en el propio yo. Han dice que ya no nos podemos mirar a los ojos porque se produce el "*efecto Skype*". Los seres humanos tenemos la opción de mirar a la cámara o mirar a la pantalla, pero nunca las dos cosas al mismo tiempo. Como el centro de todo es la mirada, las personas se vuelven iconoclastas en donde la imagen se convierte en ídolo y la pantalla

en un templo, destaca Han. Como todo ídolo es perfecto y así la imagen es perfecta y perfeccionada, sin nubosidades, transparente y sin sombras. Entonces, se produce el *síndrome París*, en el que la imagen digital – perfecta y perfeccionada - vuelve defectuosa a la realidad. La imagen con la tecnología digital ha perdido su profundidad poética, es superficial y carece de temporalidad. Atrás ha quedado la imagen analógica de las viejas fotos de papel que evidenciaba el paso del tiempo. Han afirma que las imágenes analógicas, no son perfectas y que las imágenes digitales si lo son. Están siempre perfectas y siempre iguales y los seres humanos, más que referenciar a una imagen, auto-referencian a una imagen digital.

Han elabora una idea de cómo el universo digital construye al *homo ludens*. Al respecto, afirma que son hombres y mujeres que hacen su trabajo, juegan. El juego es su trabajo, y ellos son causa y consecuencia, atrapados ambos por la lógica del rendimiento. La distopía del rendimiento anunciaba una sociedad atrapada por el agotamiento y el cansancio. Para el neoliberalismo, el tiempo del trabajo no es el ocio. No hay ocio ahora, ya que cualquier espacio es o se convierte en un lugar de trabajo. La explotación se vuelve más eficiente. No hay espacio para el ocio. Han dice "*los sujetos neoliberales de la economía no constituyen ningún nosotros capaz de acción común. La creciente tendencia al egoísmo y a la atomización de la sociedad hacen que se encojan de forma radical*" (Han, 2014, p.19).

Han cita a Heidegger cuando señala que la mano que escribe comunica con el ser, en tanto "*la máquina de escribir en la que solo se emplea la punta de los dedos nos aleja del ser*" (Han, 2014, p.43). La mano piensa, la máquina de escribir atrofia el pensamiento. Según Rodríguez (2017) Han recuerda el planteo de Walter Benjamín en su ensayo "*La obra de arte en la época de la reproductividad técnica*" publicada en 1936, sobre las modificaciones que experimenta nuestra percepción a raíz de la llegada de distintos dispositivos técnicos.

La hipercomunicación hace que nuestras defensas bajen, frente a una gran masa de información. En ese flujo constante e incesante de datos, la búsqueda de la verdad requiere de tiempo y de labranza (de reflexión). La necesidad de demora para la labranza del conocimiento es reemplazada por la caza inmediata de información. Han afirma que hemos pasado de una etapa de labradores de pensamiento a cazadores de información, que solo viven el presente. Los individuos son verdaderas cámaras humanas que buscan cazar sucesos públicos y privados, sufriendo el síndrome de fatiga informativa impidiendo el discernimiento entre lo importante y lo secundario, ante tal volumen de datos presentes en nuestra sociedad. Han dice que el volumen de información no tiene jerarquía, todo es igual y se encuentra en el mismo plano.

Comunicación Digital

La comunicación digital promueve la exposición de la esfera privada y la intimidad y el mundo se ha transformado en un mercado en el que se exponen, venden y consumen intimidades. La comunicación digital privatiza la comunicación por cuanto desplaza de lo público a lo privado la producción de información y las redes sociales *"se muestran como espacios de exposición de lo privado"* (Han, 2014, p.8).

La información circula entre superficies sin fronteras, ni muros, entre espacios flexibles que reemplazan la acción por la operación, el pensamiento por el cálculo funcional, el análisis reflexivo por la adicción constante de datos. En este contexto, las defensas altas dificultan el tráfico y transmisión de datos y por ello, el mejor universo, es el universo del *"me gusta"*. Un universo de indicadores emocionales en el camino del tránsito informativo, en donde el exceso de información intoxica. Han destaca que *"el medio digital es un medio de presencia. Su temporalidad es el presente inmediato. La comunicación digital se distingue por el hecho de que las informaciones se producen, envían y reciben sin mediación de los intermediarios"* (Han, 2014, p.22).

La tecnología digital es también un mundo en donde los individuos en cada acción que realizan en la red van dejando sus huellas. Un tiempo en donde se ha pasado del *big brother*, ese gran hermano que todo lo controla con su mirada panóptica, al big data que lo hace con la información que los individuos libremente registran. En el *Panóptico de Bentham*, las personas estaban vigiladas para que cumplieran con su deber, en el nuevo panóptico digital, el control se construye a bases de perfiles, información de datos personales, fotografías, decisiones de consumo, aparatos vinculados al Internet de las cosas, hiper-vinculaciones que convierten en las redes en un mercado de datos que dan forma a un servicio secreto de índole digital muy efectivo. Ya es una amenaza el Panóptico del siglo XXI en China.

Michel Foucault describió el control político de la vida y de los cuerpos como biopolítica, pero el panóptico digital va más allá de la biopolítica, es una instancia superior ya que va por el dominio de los pensamientos. Ahora se ingresa al control del pensamiento, en el dominio de la psicopolítica, según Han. Hoy podemos describir con precisión los comportamientos humanos, ya que el territorio final del poder es el control psicopolítico, capaz de influenciar los pensamientos y acceder al inconsciente colectivo.

Comunicación Digital

Para los estudiosos de la comunicación digital todas las miradas críticas que generan y amplían nuevas perspectivas son bienvenidas y en este marco, se reconoce la aguda mirada de Byung-Chul Han sobre la sociedad actual. Sin embargo, es transformador pensar en una alfabetización digital crítica que aproveche los bienes, desafíos y dificultades que ofrece a digitalización, sin perder las posibilidades críticas, sobre todo cuando tenemos suficientes evidencias como para pensar que intereses externos, combinados con el poder de las redes sociales y una gran capacidad de procesamiento de datos, están al servicio de la manipulación de la información. Para ello primero

deberemos superar la brecha social y digital que separa a las personas y superar progresivamente las desigualdades.

La alfabetización mediática crítica debe proponer el estudio de los fenómenos que se producen en la comunicación digital no como hechos aislados, sino que deben ser interpretados en un contexto social, económico y cultural más amplio. Por ello, proponemos un concepto más profundo de alfabetización mediática, como un modo integrador de las dimensiones ideológicas, económicas y culturales de la comunicación y los medios y no solo ligado a lo tecnológico.

A veinte años después de la masificación de internet, la red de redes ha dejado de ser concebida y pensada solo como una herramienta de inclusión en los circuitos académicos y sociales. En su nacimiento, Internet prometía un efecto democratizador de las tecnologías digitales en donde todos podrían acceder a determinados bienes y tendrían un lugar y voz en el espacio virtual. Sin embargo, hoy genera y amplifica nuevas formas de poder y control. La humanidad se ha vuelto tecnológica con el uso y sobreexposición a los teléfonos inteligentes. En un tiempo de big data, *"quienes se limitan a entregar sus datos juegan un papel de marginalidad (vasallo de los datos) frente a aquellos que se convierten en agentes de procesamiento, manipulación y/o explotación de estos datos (escribanos digitales)"* (Cobo, 2019, p.63).

Byung-Chul Han aborda tangencialmente el fenómeno de la mediatización, que resulta un campo complejo y problemático (Rodríguez, 2017). En este sentido, Fernández (2014) sostiene que el concepto de mediatización puede entenderse en dos sentidos: como proceso o como contexto. La primera conceptualización, adoptada por Han, supone un contraste entre tiempos distintos según las características de las tecnologías y medios de comunicación y según con qué amplitud e intensidad, esos medios se insertan en las condiciones productivas del funcionamiento del sentido en esas

sociedades. La otra definición supone a la mediatización como un contexto de producción de fenómenos específicos.

Las nuevas tecnologías son parte de la cultura humana y son un objeto en continua evolución y de estudios académicos que ensalzan sus virtudes e inconvenientes. La alfabetización digital debe hacer que los usuarios comprendan con mayor profundidad qué ocurre con sus datos en la red y en qué medida los algoritmos que ofrecen los distintos servicios digitales usan, manipulan y venden los datos personales. Es una época en la que unos pocos administran y lucran con los datos y una gran población que asiste casi pasivamente a la entrega información personal y social sin recibir ninguna compensación económica. Esta actividad va construyendo una concentración del poder digital en unas pocas compañías (Google, Facebook, Amazon, Apple o Microsoft) que está generando nuevas formas de poder y control (Cobo, 2019).

La creciente implicancia de lo tecnológico en la vida cotidiana está expuesta en la socialización y en las actividades de orden educativo, académico, laboral y social. Los jóvenes, en particular, tienen un enfoque muy diferente del pasado en comparación con los medios tradicionales como la radio, la televisión, la prensa diaria, medios que están abandonando progresivamente a favor de la computadora personal y el teléfono inteligente. Con las redes sociales, en primer lugar Facebook, todos se proponen a sí mismos como editores de sí mismos y se espera el consenso del "me gusta" hacia su propio perfil y contenido.

Por lo tanto, somos testigos de un sistema social de comunicación en continua evolución y que corresponde verdaderamente a ese proceso de desarrollo autopoiético ilustrado por el estudio de los sistemas sociales de Luhmann. La comunicación digital tiene un gran protagonismo en la vida de las personas y cuando apareció Internet se pensaba que la idea de la "aldea global" de Marshall McLuhan se había hecho realidad con un efecto democratizador, en la que todos tuvieran voz y un lugar en el espacio virtual. La aparición de la

World Wide Web, Wikipedia, el movimiento de software libre, y las licencias de Creative Commons expresaban en ese entonces, un nuevo tiempo de esperanza.

La invención de la imprenta se produjo en una sociedad en que no había lectores y muy pocos sabían leer. Progresivamente el libro impreso convirtió a todas las personas en lectores, aunque tuvieron que pasar siglos hasta que toda la población aprendiera a leer. Internet y los medios sociales que nos convierten a todos en autores en potencia, fenómeno que no tiene más que un par de décadas de edad.

La comunicación digital y las redes como interfaces no son neutras y son sus algoritmos los que modelan el consumo y las interacciones entre los usuarios. Por décadas se sostuvo que un uso diestro de la tecnología generaría ventajas a quienes pudieran adaptarse a estas nuevas herramientas. Pero la realidad que hoy vemos es diferente. Cobo (2019) ha señalado que tenemos ciudades repletas de “smartphone zombies”, concebidos como sujetos que se obsesionan tanto con los medios sociales del mundo digital, quienes en vez de utilizar la tecnología, son utilizados por ella.

La educación de los ciudadanos sigue siendo la mejor herramienta para preparar a las personas para desempeñarse en entornos de profunda complejidad. Contar con esas herramientas es valioso, pero los seres humanos deben adquirir las competencias necesarias para poder discriminar entre las noticias o contenidos falsos. La distinción entre contar o no contar con estas capacidades separa dos grupos dentro de la brecha digital: los que están en condiciones de analizar críticamente las fuentes, filtrar la veracidad de los contenidos y desechar la información no fiable, y aquellos que no. No existe neutralidad de la tecnología y la misma ha creado en nuestro tiempo un escenario en donde los Estados llegan tarde a esta discusión y la ciudadanía carece de las herramientas para poder regular y administrar su vida digital.

Cobo (2019) destaca que la era digital plantea nuevos centros y nuevas periferias que se traducen en formas de inclusión y exclusión existiendo la brecha digital como una nueva forma de segregación social. Este estudio se plantea tres cuestiones fundamentales de análisis, sobre cuáles son las nuevas brechas y asimetrías que emergen en la era digital, cuáles son las nuevas formas de poder y control en la era digital y cuáles son las acciones y estrategias necesarias para reducir las actuales asimetrías de información que se producen en la era de los datos masivos.

Para responder a los retos y desafíos que plantea el desarrollo tecnológico actual es necesario preguntarse cómo se preparan ciudadanos y gobiernos para actuar frente al dinámico panorama tecnológico. Hoy resulta necesario diseñar intervenciones tanto en el plano de las ideas y acciones para pensar en posibilidades de cambio y transformación. Se trata de desarrollar una nueva comprensión de lo que significa el alfabetismo digital crítico, para una ciudadanía digital proactiva que permita comprender y actuar frente a las nuevas reglas del juego. En este camino, resulta trascendental *"desarrollar un conjunto de habilidades y nuevos alfabetismos de información, de usos de datos y de medios de comunicación que nos permitan navegar en contextos complejos e híbridos"* (Cobo, 2019, p.97).

Los estados y las universidades y la ciudadanía en general debieran promover el pensamiento crítico para ayudar a comprender las diversas formas de dar sentido al mundo, reconociendo que la información puede, es y será reconstruida de innumerables maneras. Los países democráticos debieran desarrollar un sistema adecuado de mandatos y protocolos de privacidad y otras regulaciones, de forma tal que el poder de la red de redes pueda ser canalizado al servicio de los ciudadanos.

La protección de la identidad, de la privacidad o del anonimato, el libre albedrío, el derecho al silencio y al olvido son algunas de las dimensiones que hoy parecieran ser más frágiles (Cobo, 2011). Una alfabetización digital crítica debiera contar con la reducción de las asimetrías de la información y

del poder, la protección de los datos de las personas, la transparencia, la elección informada, la ética digital, el reconocimiento del dilema de la huella digital, la promoción de la coordinación creciente entre estados, la construcción de una sociedad civil vigilante y el reconocimiento de los nuevos derechos digitales.

Bibliografía

- Cobo, C. (2019). *Acepto las Condiciones: Usos y abusos de las tecnologías digitales*, Fundación Santillana, Madrid.
- Echeverría, Javier (1999). *Los señores del aire: telépolis y el tercer entorno*. Barcelona, Destino.
- Echeverría, Javier (2016). *Ciberpersonas y cibermasas en las cibersociedades*. En <http://acento.com.do/2016/opinion/8408618-ciberpersonas-cibermasas-las-cibersociedades/>
- Han, Byung-Chul (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial. Barcelona.
- Fernández, M. (2014). Sobre la mediatización. Revisión conceptual y propuesta analítica. *La Trama de la Comunicación*. 18 (189- 209).
- Han, Byung-Chul (2013) .*La sociedad de la transparencia*. Herder Editorial. Barcelona.
- Han, Byung-Chul (2014). *En el enjambre*. Herder Editorial. Barcelona
- Han, Byung-Chul (2014). *Psicopolítica: neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder Editorial. Barcelona.
- Han, Byung-Chul (2016). *Sobre el poder*". Herder Editorial. Barcelona.
- Lowrey, W. y Gade, J. (2011). "Complexity, Uncertainty, and Journalistic Change". En: Lowrey, Wilson y Gade, Peter J. (eds.). *Changing the News. The forces shaping journalism in uncertain times*. Londres: Routledge, p. 3-21

- Luhmann, N. (1998). *Sistemas Sociales. Lineamientos para una teoría general*, Barcelona, Antrophos-Universidad Iberoamericana Pontificia Universidad Javeriana, 445 p.
- McLuhan, Marshall y Quentin Fiore (1968). *War and Peace in the Global Village*. McGraw-Hill, Nueva York.
- Rodríguez, F. (2017). Byung-Chul Han: Sobre la revolución digital. *Revista Chilena de Semiótica*. N° 6. Disponible en https://revistachilenasemiotica.cl/_files/200000087-06862077ef/6_FACUNDO_Revista-Chilena-de-Semiotica_6.pdf
- Scolari, C. (2014). Byung-Chul Han: ¿Filosofía para Dummies? (II). Disponible en <https://hipermediaciones.com/2014/12/21/byungchul-han-filosofia-para-dummies-ii/>

Recibido: 13/06/2020

Aceptado: 05/11/2020

Cómo citar este artículo:

Quiroga S. (2020), *Psicopolítica, enjambre, mediatización y comunicación digital en Byung-Chul Han. Una crítica inicial*. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 3, San Luis, 60-78.



Evaluación y espacio virtual en Estadística y Metodología de la Investigación: del curso presencial, a la era de la pandemia del COVID-19

Assessment and virtual Space in Statistics and Research Metolodogy: From the Face-to- Face Course to the Pandemic Age of COVID-19

Sebastián Vázquez Ferrero

sebastianVazquezFerrero@yahoo.com.ar

Es Lic. y Dr. en psicología de la Universidad Nacional de San Luis, fue Becario de CONICET. Es docente del área metodológica de la Facultad de Ciencias Humanas en la UNSL, y estudiante de la Especialización en Investigación en Ciencias Sociales y Humanas. Premio internacional de la American Psychological Association. Miembro de la comisión directiva del sindicato SIDIU.

79

Fabrizio Penna

fabrizio.penna@gmail.com

Es Estadístico y Especialista en Investigación en Ciencias Humanas y Sociales, se desempeña como Profesor Asociado en las Carreras: Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación, Lic. en Fonoaudiología y Lic. en Comunicación Social de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.

Oscar Hernán Cobos

ohcobos@gmail.com



Es Especialista en Metodología de la Investigación Científica, Profesor Adjunto en las Carreras Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación, Lic. En Periodismo, Lic. En Producción de Radio y TV y Lic. en Fonoaudiología, en la Facultad de Ciencias Humanas, y la Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Nacional de San Luis.

Cristian Ulagnero

cristian.Ulagnero@gmail.com

Es Técn. Sup. en Programación (UTN) y Lic. en Psicología (UNSL). Se desempeña como docente en la Universidad Católica de Cuyo y la Universidad Nacional de San Luis, y es estudiante de la Especialización en Investigación en Ciencias Sociales y Humanas.

Teo Jesús Cambaktsis Flores

cambaktsis@gmail.com

Es estudiante avanzado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de San Luis, y se desempeñó varias veces como pasante en el equipo docente de Metodología de la Investigación 1 (en la licenciatura en Psicología) e Investigación Educativa 1 (en la licenciatura en Ciencias de la Educación).

80

Resumen

No son pocas las investigaciones recientes sobre cómo las TICs impactan en la educación superior. El presente estudio detalla la implementación de una serie de espacios curriculares en línea en diversos cursos de Metodología de la Investigación y Estadística pertenecientes a la Universidad Nacional de San Luis, mencionando algunos antecedentes institucionales. Se abordan ciertas



particularidades de la enseñanza virtual para esta temática específica. También se explicita cómo el equipo docente atravesó el uso de varias plataformas digitales a lo largo del tiempo. Posteriormente, son presentados los resultados comparativos entre cohortes estudiantiles, a medida que se profundizan y mejoran estos espacios curriculares en línea. Se aclara cómo es viable pensar que las herramientas y espacios desarrollados previamente en línea permitieron abordar con menor dificultad la crisis de la pandemia del COVID-19. Como conclusión se plantean algunas posibles mejoras, rescatando los puntos más relevantes de esta experiencia.

Palabras Clave: Metodología – Estadística – Educación Superior – TIC – Pandemia – COVID

Abstract

There are several recent research studies on how ICTs impact on higher education. Considering some institutional previous experiences, this study describes in detail the implementation of a series of online curricular spaces in various Research Methodology and Statistics courses. Certain distinctive features of virtual education for these specific disciplines are addressed. Our study also explains how the faculty staff experimented with the use of various digital platforms over time. Finally, the comparative results between student cohorts as online curricular spaces were deepened and improved are presented. It is clarified the possibility to think that the tools and spaces previously developed online allowed us to address the COVID-19 pandemic crisis with less difficulty. In conclusion, some possible improvements are proposed, highlighting the most relevant points of this experience.

Key words: Methodology – Statistics – Higher Education – ICT – Pandemic – COVID

En un escenario educativo donde las TICs se hacen crecientemente populares (Allen et al, 2016), el desarrollo de un espacio curricular virtual puede

pensarse como más que apenas un complemento para las instancias presenciales docentes. Tales espacios en línea son una herramienta cuya utilidad se hace imprescindible a medida que avanza la tecnología y la facilidad para su acceso, junto a los hábitos y prácticas sociales y académicas que son transformadas en torno a los mismos. En ese sentido, se puede definir como curso online o virtual a aquel que ofrece al menos el 80% de sus contenidos mediante internet, y como cursos presenciales, a los que no tienen actividades online o menos del 30% de contenido (Allen & Seaman, 2016). Por otro lado, Allendes y Gomez (2018) definen como Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) al entorno en el cual el profesor organiza su asignatura via web, utilizando las herramientas correspondientes para publicar contenidos, comunicarse con sus estudiantes o evaluar contenidos. Y las mismas autoras advierten que, dentro de la UNSL, en el registro de Aulas virtuales se observan casos en los que ese espacio se utiliza sólo como repositorio, desconociendo las potencialidades de las plataformas virtuales.

La Universidad Nacional de San Luis empezó a implementar mecanismos de campus virtual hacia inicios de 2002, mediante la plataforma ILIAS, permitiendo una vinculación entre docentes y estudiantes más allá del mero intercambio del correo electrónico. Hacia 2008, se comenzaría la implementación de la plataforma Moodle (Allendes y Gómez, 2018).

Esta plataforma es la utilizada por la asignatura Estadística y Metodología de la Investigación de la Licenciatura en Fonoaudiología de la Facultad de Ciencias de la Salud de la UNSL, la asignatura Investigación Educativa 1 de la Facultad de Ciencias Humanas, y fue la utilizada para dictar la asignatura Metodología de la Investigación 1 de la Facultad de Psicología durante 2019.

Respecto a los cursos de grado específicamente mencionados, cabe destacar los mismos abarcan principalmente temáticas relacionadas a metodologías de la investigación desde perspectivas cuantitativas para las carreras específicas, e incluyen contenidos que van desde una introducción histórico-epistemológica hasta análisis estadísticos más profundos, incluyendo pruebas

de hipótesis de varios tipos. En ese sentido, si bien no se toma una posición que podría considerarse alineada con un positivismo que podría pensarse predominante (Ressia, 2019), sí se plantea una perspectiva epistemológica más cercana a una caracterización bungeana de la ciencia.

Dado que el enfoque de los cursos es eminentemente práctico, el abordaje teórico planteado en los mismos implica brindar al estudiantado una serie de herramientas para abordar diferentes problemas, y la presentación posterior de situaciones ejemplo a ser abordadas y resueltas. A partir de la masividad de los cursos brindados, que llegaron a superar la proporción estudiante-docente en 100 a 1 en algunas ocasiones, las evaluaciones se realizaban de manera escrita mediante cuestionarios estructurados, con ejercicios de múltiple opción e ítems cerrados donde debían plantearse respuestas breves.

Inclusive a pesar de lo escueto de tales evaluaciones, las mismas abarcaban una ingente cantidad de papel, especialmente en la medida que debían imprimirse formularios no solamente para la primera instancia de cada evaluación, si no para las dos posteriores. Esto implicaba varios miles de hojas de papel al año, de las cuales una porción significativa se desperdiciaba, puesto que que muchas veces un porcentaje importante del estudiantado simplemente no asistía para dar examen. A fin de reducir ese desperdicio de recursos, hacia 2016 el equipo docente ya había mplementado un formulario de preinscripción mediante el servicio de Google Forms, que permitía así estimar previamente la cantidad de estudiantes que se presentarían a cada instancia de evaluación, a fin de imprimir únicamente las evaluaciones a ser utilizadas.

También cabe destacar cómo para ciertas actividades de autoevaluación no obligatorias, se realizaron formularios mediante este mismo servicio, que permitían al estudiantado testear su propio rendimiento a lo largo de la cursada. Estos mismos formularios implicaban ejercicios y actividades similares a las que posteriormente encontrarían en las instancias de evaluación obligatoria.

La administración de tales formularios se dio en el marco de la construcción y planteo de un incipiente espacio virtual inicial para cada uno de esos cursos, que implicaran inicialmente páginas y grupos específicos de la red social Facebook, realizados a partir de 2014. Este primer inicio en la virtualidad permitió al equipo docente comenzar a ahondar en el uso de herramientas en línea, sumamente útiles dada la masividad de los cursos.

Así, a pesar de no ser una plataforma específicamente educativa si no una red social, pronto se observó la triple ventaja de utilizar tales medios: Permitía contar con una cartelera de acceso masivo e instantáneo para el estudiantado, donde podían comunicarse todo tipo de noticias relevantes al curso y a la temática.

También permitía al estudiantado manifestar sus propios puntos de vista, respuestas e inquietudes respecto a lo brindado en tal cartelera. Y fungía también de rudimentario repositorio para el material didáctico digitalizado, evitando las problemáticas habituales respecto al material impreso, especialmente rompiendo con la tradición de brindar el acceso a la “carpeta de la materia” en las fotocopiadoras locales, tal y como se planteará en otros cursos (Klappenbach et al, 2014). En ese sentido, se daba acceso al estudiantado a numerosos textos de acceso abierto, diapositivas de clase, e inclusive a videos recomendados.

A su vez, la utilización de tal red social como espacio académico implicó también una serie observable de desventajas: La imposibilidad de editar y moderar comentarios no propios que se realizaran en el espacio, teniendo únicamente la opción de borrarlos.

La desordenada presentación de los ítems, muchas veces organizados a partir de la arbitrariedad del algoritmo de Facebook y no de una perspectiva que los hiciera más accesibles, que permitiera priorizarlos por importancia, o de acuerdo a una intención didáctica.

La utilización de cuentas personales en redes sociales de docentes como punto de contacto con el estudiantado, está sin dudas lejos de ser la manera más adecuada de entablar un vínculo académico y profesional sostenible.

El almacenamiento y tránsito de cualquier información académica pertinente es información valiosa y propiedad de la Universidad Nacional de San Luis; utilizar mecanismos tercerizados como redes sociales, cuyos servidores son privados y están a menudo físicamente alojados en el extranjero, puede considerarse como una cesión importante de soberanía tecnológica.

Considerando esas desventajas, y buscando maximizar el uso de las herramientas digitales, hacia 2018 se planteó desde las asignaturas citadas, la utilización del sistema de Moodle y Aulas Virtuales ya existente en la Universidad Nacional de San Luis. Cabe destacar que sin embargo en esos momentos el sistema era relativamente poco utilizado, al menos en las facultades de ciencias humanas, salud y psicología, especialmente en comparación con el uso dado por otras facultades; y también era a menudo apenas utilizado como repositorio de material didáctico (Allendes & Gómez, 2018).

Así, la construcción del espacio virtual comenzó por cumplir apenas las funciones de repositorio y cartelera, con la enorme ventaja inicial de permitir un foro de consultas sencillo de moderar, e ideal para responder las dudas planteadas por el estudiantado. Esta instancia está destacada como una de las mayores ventajas y uno de los aspectos más relevantes a la hora de brindar un curso en línea (Yang, 2017). A pesar de la búsqueda de fomentar un diálogo horizontal en tal instancia, donde no solamente se planteen las dudas al docente, sino que inclusive se respondan las dudas entre los mismos miembros del estudiantado (bajo la supervisión del personal docente), tal objetivo todavía está lejos de lograrse. Quizás esto confirma cómo la mera herramienta tecnológica no genera un hábito ni cambia mecanismos de comunicación por sí sola.

Por otro lado, la utilización de servicios institucionales para toda función docente ha permitido establecer canales separados de comunicación con el estudiantado, que ahora se contacta frecuentemente a los docentes mediante el sistema de mensajes privados de la propia Aula Virtual, en vez de escribir a sus casillas de correo o redes sociales personales. Esta instancia permite también que el estudiantado brinde sugerencias e impresiones al personal docente sobre las diferentes características del curso, algo que es altamente recomendado (Mills, 2015).

La elaboración de una amplia base de datos de preguntas específicas respecto a la materia fue una de las tareas abordadas por el equipo docente de estos cursos. Tales preguntas e ítems evaluativos fueron retomados a partir de las elaboraciones previas a lo largo de varios años de experiencia docente, y volcados al Aula Virtual mediante el sistema de Moodle de "Banco de Preguntas".

Uno de los aspectos que se consideraron desde un inicio fue la necesidad de generar instancias de evaluación que fueran no solamente en línea, si no también domiciliarias, dada la ausencia de equipos informáticos en las instalaciones de la universidad para semejante cantidad de estudiantes. Por otro lado, a fin de poder generar tales instancias, debían garantizarse mecanismos que permitieran disuadir al estudiantado lo más posible de plagiar sus resultados entre sí en cada evaluación. La posibilidad de Moodle para desarrollar un banco de preguntas por categorías y posteriormente plantear evaluaciones donde se extraigan al azar preguntas de las mismas, generando dinámicamente evaluaciones distintas para cada estudiante, es algo que se podría decir pone a esta plataforma por arriba de otras opciones como Google Classroom. Y fue esa la solución implementada. Esto permitió no solamente ahorrar numerosos recursos de papel y tinta a la Universidad, si no también brindar resultados de corrección inmediata al estudiantado, e inclusive evitar la ocupación de amplios espacios físicos requeridos, dada la enorme cantidad de estudiantes que los cursos abarcaban. Una dinámica que

este mecanismo de evaluación también permitió implementar fue el proceso de consenso sobre horarios y fechas de evaluación.

Previamente, estos estaban sometidos a lógicas institucionales atadas sobre todo a la disponibilidad de los espacios físicos. En uno de los trabajos realizados previamente para este curso, dos de los informes abordados mencionan tal aspecto como una de las mayores dificultades dentro del sistema educativo y científico tecnológico argentino (CONEAU, 2014; MinCyT, 2016). Ahora, se podrían coordinar tomando como eje únicamente el día y horario más adecuados, considerado por los propios estudiantes y docentes. No hay registro previo de una implementación de evaluaciones de este tipo por parte de ningún curso de la Facultad de Psicología, de Ciencias Humanas o de Ciencias de la Salud de la UNSL. Acaso esta perspectiva donde el requerimiento de espacios físicos disminuye también permita disminuir (aunque sea en pequeña medida) la dificultad en acceso y construcción del conocimiento, y las desigualdades dentro del sistema educativo y científico tecnológico local.

Cabe mencionar el equipo docente considera altamente relevante el vínculo que algunos estudios plantean entre motivación y rendimiento académico en estudiantes de nivel universitario (Sorolla et al, 2019), y por ende, hacia fines del primer curso donde se implementara la utilización intensiva del Aula Virtual, se tomó una extensa encuesta donde pudieran evaluarse multiplicidad de aspectos. El resultado inicial de la misma arrojó que el estudiantado se mostró sumamente satisfecho con el espacio virtual creado. Se pudo transitar el ciclo lectivo 2019 satisfactoriamente, sin dificultades en la cursada. Una enorme proporción de estudiantes poseía computadora o teléfono con acceso a internet y navegador; este último tipo de dispositivo móvil inclusive permitía realizar una utilización en vivo de acceso al Aula Virtual durante los horarios presenciales, para cotejar ejercicios o resultados. En ese sentido, los teléfonos móviles pasaron a percibirse como herramientas útiles dentro del entorno educativo, tal y como ocurriera en otros casos

(Sureda, Benítez & Fracchia, 2019). La mayoría de dificultades, por otro lado, se dieron al inicio del curso, a la hora de realizar el registro e inscripción de aquellos estudiantes que aún no tenían cuenta en el sistema digital de la Universidad.

El cierre del primer año de este espacio virtual permitió inclusive implementar el mismo banco de preguntas para los exámenes finales de las asignaturas abarcadas en el presente estudio.

Tomando estas evaluaciones mediante una modalidad presencial, se pudo también innovar; no habiendo registro previo de cursos en estas facultades que tomaran exámenes finales mediante sus Aulas Virtuales.

Sin embargo, la instancia de exámenes de marzo de 2020 debió ser suspendida. La presencialidad era imposible ante las medidas sanitarias implementadas a nivel nacional, consecuencia de la situación de pandemia ante el COVID-19.

Ante la situación, se decidió iniciar el curso apoyándose en las herramientas previamente desarrolladas, agregando además videos grabados por el personal docente brindando las clases, y subidos a la plataforma Youtube.

A fin de no perder el contacto humano, dinámico y oral de las clases, se realizaron numerosas reuniones de videollamada mediante el servicio Jitsi. Se decidió usar el mismo a partir de su política de no almacenamiento de información y software libre, su gratuidad plena sin límite de tiempo en las videollamadas dadas, y su no requisito de instalación ni registro de usuario alguno (siendo esta última crucial para que el estudiantado pueda acceder fácilmente al servicio). Cabe destacar que a veces se han experimentado problemas de conexión, llevando a que a menudo surgieran dificultades durante estas comunicaciones sincrónicas con el estudiantado. Por otro lado, tales dificultades no son inauditas en cursos de estadística brindados a distancia (Mills & Raju, 2011).

Habiendo transitado más de la mitad del curso, pueden observarse ciertas diferencias respecto al año pasado. Por un lado, la participación en el foro de consultas del Aula Virtual se ha incrementado significativamente. Si bien todavía no se ha logrado la dinámica de horizontalidad donde el estudiantado intercambia opiniones entre sí y no solamente con el personal docente, se podría hipotetizar que la ausencia de un espacio presencial haya obligado a acudir al espacio virtual masivamente. Por otro lado, si bien las cohortes del previo y del actual no son fácilmente comparables entre sí (uno de los cursos observados ha sido designado a otro equipo docente), se puede observar una diferencia de rendimiento importante entre ambos grupos a la hora de rendir la primera evaluación.

Durante la cursada de 2019, el 78% de los 383 estudiantes registrados aprobaron la primera evaluación. Sin embargo, durante la cursada de 2020, ese porcentaje aumentó a un 90% de los 32 estudiantes registrados de este año.

A pesar de que estos resultados contradicen experiencias previas donde la enseñanza de la estadística era favorecida por una modalidad presencial sobre una totalmente en línea (Christmann, 2017), tal vez justamente cabría pensar esta mejoría como consecuencia de incluir muchos de los ítems recomendados por Jian, Ballenger & Holt (2019); entre otras cosas, no solamente brindar el material de lectura al estudiantado, si no también ayudar mediante clases online en vivo, grabaciones, y la realización de otras actividades.

A modo de cierre, cabe reflexionar sobre cómo seguramente el conjunto de experiencias atravesadas durante los años previos permitió adaptar las clases y sobrellevar la totalidad de la cursada con un mínimo de alteraciones, e inclusive ayudando a mejorar el rendimiento del estudiantado, a pesar de la situación de pandemia. El desafío del escenario global nos obliga a no descartar futuros cambios en las herramientas y diseño planteados, y por ejemplo considerar la aplicación de herramientas específicas para predecir,

evaluar y mejorar el rendimiento estudiantil en línea, como la plataforma MyOmLab de Pearson (Ahmadi et al, 2019).

En un escenario educativo donde las TICs se hacen crecientemente populares (Allen et al, 2016), el desarrollo de un espacio curricular virtual puede pensarse como más que apenas un complemento para las instancias presenciales docentes. En ese sentido, tales espacios en línea serían una herramienta cuya utilidad se hace imprescindible a medida que avanza no solamente la tecnología y la facilidad para su acceso, si no que los hábitos y prácticas sociales y académicas son transformadas en torno a los mismos.

La búsqueda de mejores modelos para enseñar estos cursos no solamente busca impactar en la formación profesional de nuestros graduados. Se entiende que la enseñanza y formación en metodología de la investigación son aspectos centrales para superar algunas dificultades estructurales en investigación de la Facultad de Ciencias Humanas (Perassi et al, 2016).

Pero como primera aproximación, podría decirse que el pasaje de una modalidad presencial complementada con herramientas en línea a una modalidad no presencial totalmente en línea fue exitoso; acaso se pudo hacer posible, sobre todo, gracias a un continuo diálogo entre las partes involucradas.

Bibliografía

- Ahmadi, M., Dileepan, P. & Wheatley, K. (2019). Teaching quantitative courses online: are learning tools offered by publishers effective? *Journal of Educators Online* 16 (2). ISSN: EISSN-1547-500X.
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2016). *Online Report Card: Tracking online education in the United States (First ed.)*. Needham, MA: Babson Research Group.
- Allendes, P. & Gómez C. (2018). Aulas Virtuales: Un camino recorrido. *Docentes Conectados* 2 (3), 23-36. ISSN: 2618-2912

- Christmann, E. P. (2017). A comparison of the achievement of statistics students enrolled in online and face-to-face settings. *E-Learning and Digital Media*, 14(6), 323–330. <https://doi.org/10.1177/2042753017752925>
- CONEAU. (2016). *Informe de evaluación externa*. Universidad Nacional de San Luis. Disponible en: www.coneau.gov.ar/archivos/libros_evaluacion_externa/61UnivNacSanLuis.pdf
- Jiang, M., Ballenger, J., & Holt, W. (2019). Educational leadership doctoral students' perceptions of the effectiveness of instructional strategies and course design in a fully online graduate statistics course. *Online Learning*, 23(4), 296-312. doi:10.24059/olj.v23i4.1568
- Mills, J. (2015). A Conceptual Framework for Teaching Statistics from a Distance. *The Journal of Effective Teaching*, 15 (1), 59-68.
- Mills, J. D. & Raju, D. (2011). Teaching Statistics Online: A Decade's Review of the Literature About What Works, *Journal of Statistics Education*, 19:2, DOI: 10.1080/10691898.2011.11889613
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. (2014). *Informe de Evaluación Externa Universidad Nacional de San Luis abril - mayo de 2014*. Secretaría de Articulación Científico Tecnológica. Subsecretaría de Evaluación Institucional Programa de Evaluación Institucional. Disponible en: https://www.coneau.gob.ar/archivos/libros_evaluacion_externa/61UnivNacSanLuis.pdf
- Perassi, Z., Gioia S., Araya R., Seveso E., Ávila M., (2016). Políticas de Investigación y formación de investigadores en la Facultad de Ciencias Humanas (UNSL): propuestas y desafíos *Revista Argonautas* No 6. Departamento de Educación y Formación Docente. Facultad de Ciencias Humanas. – Pag.119-146. Disponible en: <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/files/10.pdf>

- Piñeda A., Klappenbach H., González E., Calabresi C., Polanco F., Vázquez Ferrero S., Mariñelarena Dondena L., Farías-Carracedo C. (2014). Fortalezas y límites de las TICS en la enseñanza de las ciencias sociales. Diez años de experiencia sobre el uso del Campus Virtual, Facebook, Formularios Google y Mail en la UNSL. En M. Chiarani, M. Daza, & Olave-Allendes, P., *Cultura digital en la Universidad Nacional de San Luis* (pp. 13-16). San Luis, Argentina: Nueva Editorial Universitaria.
- Ressia del Valle, I. (2019). Reflexiones acerca de las condiciones de posibilidad de conocimiento en las Ciencias Sociales y Humanas. *RevID. Revista de Investigación y Disciplinas*, 1. ISSN: 2683-9040.
- Sorolla, M., Álvarez G. & Penna, F. (2019). 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. ISSN: 2683-9040
- Sureda, S., Benítez, M. & Fracchia, C. (2019). Smartphones en clases de matemáticas. Percepciones de estudiantes universitarios sobre su uso en experiencia de aprendizaje. *Docentes Conectados 2* (3), 23-36. ISSN: 2618-2912
- Yang, D. Instructional strategies and course design for teaching statistics online: perspectives from online students. *IJ STEM Ed* 4, 34 (2017).

Recibido: 16/06/2020

Aceptado: 05/11/2020

Cómo citar este artículo:

Vázquez Ferrero S., Penna F., Cobos H., Ulagnero C., Cambaktsis Flores T. (2020), Evaluación y espacio virtual en Estadística y Metodología de la Investigación: del curso presencial a la era de la pandemia del COVID-19. *RevID, Revista de Investigación y Disciplinas*, Número 3, San Luis, 79-92.



La formación docente en la modalidad hospitalaria domiciliaria en argentina: un desafío del porvenir²⁷

Teaching training in the hospital home in argentina: a challenge for the future

Marcelo Fabián Vitarelli

marcelo.vitarelli@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Licenciado en Ciencias de la Educación y Master en Ciencias Sociales. Docente – investigador y extensionista asociado en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL y en la Universidad Nacional de Villa Mercedes. Actualmente codirector del Proyecto de extensión social "Educación, salud y juego como derechos del niño hospitalizado" en la UNSL.

93

María Virginia Mariojous Margall

virginiamariojous@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Profesora en Ciencias de la Educación, Pedagoga Hospitalaria. Directora del Proyecto de extensión

²⁷ Este trabajo reflexivo de narrativa pedagógica acontece colaborativamente entre los miembros de dos equipos de trabajo en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis en Argentina. Los dos equipos producen, desde la extensión de interés social y comunitaria y desde la investigación de las prácticas del conocimiento una sinergia pedagógica a la hora de pensar los sujetos de las prácticas en los territorios. Hacemos referencia al equipo de extensión del Proyecto de interés social: "La Pedagogía Hospitalaria y las prácticas inclusivas con niños en situación de enfermedad", bajo la dirección de la Prof. María Virginia Mariojous Margall y la Prof. Valeria Hardoy y, del equipo de investigación del PROIPRO 04-2518 "Prácticas Complejas del Conocimiento y su impacto en el campo educativo", bajo la dirección del Mg. Marcelo Vitarelli.



*social "Educación, salud y juego como derechos del niño hospitalizado";
docente – investigadora en el espacio de la práctica profesional de ciencias
de la educación en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL).*

Resumen

Pensar la modalidad hospitalaria y domiciliaria regulada por la Ley Nacional de Educación se presenta ante nosotros como un desafío del porvenir en lo que respecta a la formación docente inicial en el sistema formador. Basados en una micro experiencia de abordaje de intervenciones situadas, en curso, en un servicio de pediatría en la ciudad de San Luis capital y, siendo todos educadores de profesión, nuestra práctica nos lleva a repensar la necesidad e importancia que la modalidad presenta dada por un lado la realidad de los servicios pediátricos en los hospitales de Argentina y por el otro lado la situación de las instituciones del sistema conformadas por aulas o escuelas insertas en el territorio donde acontece día a día el quehacer con los niños en situación de enfermedad. Todo ello conduce a considerar el abordaje de la formación inicial como el centro de interés que nos desafía a futuro en desarrollos pedagógicos específicos, es por ello que aproximaremos en las conclusiones algunos elementos para pensar propuestas programáticas a modo de ejemplos disparadores.

94

Palabras clave: formación docente – hospitalaria – domiciliaria – desafío – porvenir.

Abstract

Thinking about the hospital and home modality regulated by the National Education Law is presented to us as a challenge for the future with regard to initial teacher training in the training system. Based on a micro experience of approaching interventions located, in progress, in a pediatric service in the city of San Luis capital and, being all educators by profession, our practice

leads us to rethink the need and importance that the modality presents given by On the one hand, the reality of pediatric services in hospitals in Argentina, and on the other hand, the situation of the institutions of the system made up of classrooms or schools inserted in the territory where day-to-day work with children in illness occurs. All this leads us to consider the initial training approach as the center of interest that challenges us in the future in specific pedagogical developments, which is why we will approach in the conclusions some elements to think programmatic proposals as trigger examples.

Key words: teacher training – hospital – home – challenge - future.

Palabras introductorias

En esta presentación intentaremos trazar un itinerario en distintos momentos absolutamente complementarios entre sí y que han sido pensados a partir de prácticas situadas en el territorio, ello adviene ahora en: a) por una parte nuestra micro experiencia pedagógica desde un grupo de trabajo extensionista de la universidad pública en el servicio de pediatría del hospital San Luis en la ciudad capital; dicho trabajo nos nutre fundamentando desde un abordaje empírico la construcción de un conocimiento genuino y genera diálogos posible desde esa base; b) por otra parte en el camino un segundo momento se detiene en la necesidad de abordar la formación inicial de los maestros en la modalidad hospitalaria y domiciliaria normada a nivel federal, allí aparecen múltiples factores o dimensiones a poner en juego tales como: la formación de formadores, los servicios hospitalarios y pediátricos y la realidad de los múltiples servicios que atienden esta realidad a lo largo y ancho del país, bajo la impronta de una ley que regula la educación desde hace ya doce años, el cuadro es complejo y no siempre sujeto a movimientos sinérgicos entre las partes enunciadas y c) finalmente, la experiencia en el momento inicial nutre la mirada de la formación, en el segundo momento y, nos arroja ahora algunas pautas de consideración que hemos ensayado en distintas experiencias en dos años de abordaje sistemático, lo cual se podría

traducir en líneas de acción o abordajes posibles que podrían ingresar a conformar un corpus epistémico- pedagógico y praxístico en la formación docente inicial en nuestro país. Este recorrido que declaramos denota en sí mismo, que pensar la formación docente inicial en la modalidad hospitalaria domiciliaria en Argentina constituye al menos en el tiempo presente más un desafío del porvenir que una realidad de interacciones cotidianas en las instituciones formadoras, de allí nuestra preocupación y posibles aportes en el sentido de la construcción de itinerarios. Desarrollamos a continuación los tres momentos que encuadran nuestro ejercicio reflexivo, cada uno en su profundidad y especificidad aportando elementos de juicio para hacer realidad la formación en y para la modalidad en todas las provincias de la Argentina en brevísimo tiempo y de modo sencillo incorporándose ello a la curricula de la formación nacional.

a) Algunos saberes aprendidos desde nuestra micro experiencia pedagógica con niños en situación de enfermedad.

Durante algunos años nos hemos conducido con un interrogante que actuó como derrotero, y es por ello que lo citamos a modo de antecedente inmediato, nos referimos a la pregunta en torno si ¿existen relaciones entre las enfermedades y los tratamientos en el desarrollo pleno (integral) del niño con lo educativo, lo social y lo emocional?

Este interrogante se nos vino presentando en forma emergente en un camino que se inicia con la realización en el año 2015 de la Primera Jornada de Pedagogía Hospitalaria en la ciudad de San Luis, (Resol N° 838 de la Facultad de Ciencias Humanas/UNSL) a la que asistieron como expositores principales docentes y directivos de la Fundación del Hospital Juan P. Garrahan de la Ciudad de Buenos Aires, responsables del dictado de la Diplomatura en Pedagogía Hospitalaria, como así también pediatras y especialistas del ámbito de la salud comunitaria y barrial y también la asociación de Paya médicos sede San Luis. Esta experiencia posibilitó la visualización de horizontes

nuevos y habilitó un campo de reflexión acerca de las prácticas pedagógicas en nuestro contexto y en particular en el ámbito de la salud.

La indagación inicial tiene otro antecedente relevante en torno a la temática de base en las prácticas profesionales que los alumnos del Taller de la Praxis V "Práctica Profesional" de la Licenciatura en Ciencias de la Educación vienen realizando tanto en el Hospital San Luis, como en Centros de Atención Primaria de la Salud y Programa de Salud Sexual y Reproductiva desde el 2007 al 2019.

De otro modo y continuando en este acercamiento otro antecedente lo constituye el haber participado del Proyecto de Voluntariado Universitario de la Secretaria de Políticas universitarias de la Nación para el período 2016-2017 que se denominó "Promoviendo Salud Comunitaria" en el que se desarrollaron actividades de intervención en barrios y comedores de diferentes zonas de la ciudad de San Luis en forma conjunta con alumnos y docentes de la carrera Licenciatura en Enfermería, perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Salud (UNSL).

Todas estas experiencias en la reciente década en San Luis nos permitieron comenzar a problematizarnos acerca del abordaje interdisciplinario dialógico entre los campos de la salud y la educación; el aprendizaje de lenguajes específicos; el conocimiento más acabado de la tipología de instituciones de salud en sus distintos niveles de desagregación de sistema, lo local barrial comunitario (Centros de salud comunitaria -CAPs), lo regional que atiende a barriadas o núcleos poblacionales mayores (Hospitales de día), como así también el nivel central de atención a la salud en el Complejo sanitario San Luis, con asiento en la ciudad capital de la provincia; como así también finalmente a producir acercamientos entre los cuadros profesionales que trabajan en el ámbito de la salud (acompañantes terapéuticos, agentes sanitarios, enfermeros, obstetras, psicólogos, pediatras, entre otros) y de la educación tanto en lo formal como en lo no formal (educadores infantiles,

pedagogos, educadores especiales, maestros hospitalarios y domiciliarios, etc).

Estos antecedentes preliminares nos condujeron inevitablemente a la conformación de un grupo operativo de trabajo que devino en el tiempo materialmente en la concreción de un Proyecto de interés social de índole extensionista en la universidad pública argentina que se ha denominado: “*La Pedagogía Hospitalaria y las prácticas inclusivas con niños en situación de enfermedad*”. El grupo inicial de abordaje estuvo conformado por docentes y alumnos de las carreras de Ciencias de la Educación y de Educación Especial, una Psicóloga y una Acompañante Terapéutica; como es natural en los trabajos de voluntariados los equipos migran y se desarrollan, lo que ha llevado que en la actualidad se integra por docentes y alumnos de las carreras mencionadas y se incorpora como miembros a las psicólogas que trabajan en el Servicio de Pediatría, que ha permitido afianzar el trabajo conjunto entre el equipo de salud y el de educadores (Mariojouis Margall, V. 2019).

Partimos y acordamos con el pensamiento que la Pedagogía Hospitalaria “es la rama diferencial de la Pedagogía que se ocupa de la atención educativa del niño enfermo u hospitalizado, de manera que no se retrase en su desarrollo personal ni en sus aprendizajes, a la vez que procura atender a las necesidades psicológicas y sociales generadas como consecuencia de la hospitalización y de la concreta enfermedad que padece” (Lizasoáin, Olga 2000). Así, “La Pedagogía Hospitalaria consiste en la implementación y desarrollo de un sistema educativo que cubra las necesidades de los niños, niñas y/o jóvenes en edad escolar que por razones de enfermedad, accidentes o convalecencia permanecen largos períodos hospitalizados y no pueden asistir al sistema formal de educación”. (Lizasoáin y Polaino, 1996). Para el equipo psicopedagógico este punto de partida posiciona la tarea, la desarrolla y construye sentidos que aúna miradas en la diversidad de casos.

El trabajo pedagógico con niños y jóvenes en situación de enfermedad enfocado desde la Pedagogía Hospitalaria y en el marco de un Modelo Biopsicosocial, requiere entonces la conformación de un equipo interdisciplinar (Mariojouis Margall, V, 2012). En nuestro caso, el contar con docentes de educación especial y pedagogos, así como también estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas sumados al equipo médico del Servicio de Pediatría del Hospital San Luis; es lo que posibilita nutrirse mutuamente de los conocimientos propios. De este modo el equipo en la actualidad se conforma por Pedagogos. Psicólogos, educadora Especial, los Pediatras del Servicio y el personal de salud que trabaja con los niños hospitalizados, paulatinamente se crece en torno a este abordaje pluridisciplinar tan necesario para las intervenciones caso a caso. La mirada enriquecida que del niño y su situación particular puede construirse desde la docencia y la investigación y que cada uno de los profesionales trae como producto de sus itinerarios de formación abre una puerta hacia el abordaje integral que contempla al ser humano en todas sus facetas y dimensiones. De esto se desprende que el aporte de cada uno de los participantes es de vital importancia para propiciar un trabajo personalizado con cada niño y sus particularidades, pensándolo desde su enfermedad, pero también desde los aspectos sanos que lo unen a la vida, a su niñez y a su ser portador de derechos.

Las experiencias vividas que sintéticamente hemos narrado nos pusieron frente a un territorio incierto, primero nos acercamos tímidamente y desde lejos con pasos prudentes y suaves para conocer de qué se trataba y hasta diríamos como “pidiendo permiso” y, en el transcurso de nuestro empoderamiento, decidimos formar parte de ese terreno ingresando en la intervención situada que nos posiciona en la presente escritura y nos desafía en esta área de vacancia en la Argentina.

Aprendimos a dialogar interdisciplinariamente, a comprender campos de intervención cruzados con el acto educativo, a valor el sujeto humano

vincularmente y, en definitiva, al ser, pensar y vivir prácticas resilientes en contextos de situaciones complejas. De esta realidad descrita surge la genuina inquietud de adentrarnos en la pedagogía hospitalaria y domiciliaria en relación al sistema educativo nacional formal en tanto que práctica pedagógica que reasegura el derecho a educar a todas y todos en todo tiempo y lugar.

b) La modalidad hospitalaria domiciliaria en Argentina y las sinergias de actores en el sistema de formación docente inicial.

Antes de entrar en las consideraciones del territorio local y como aporte conceptual y metodológico al espacio de lo hospitalario y domiciliario hemos realizado una micro investigación de búsqueda en repositorios y bases de datos en línea para fundamentarnos con abordajes de autores del campo, lo cual queda expresado en el siguiente cuadro resumen que declara en selección de primera instancia por buscadores referenciales de cien publicaciones en el área y, por criterio afinado específico solo veintiuno de entre la totalidad:

Búsqueda en bases de datos digitales y primera selección de 100 referencias documentales en línea y selección de 21 según pertinencia académica específica		
Investigaciones recogidas de tesis de grado y posgrado referentes	Artículos científicos y/o libro editado digital	Experiencias formativas en la modalidad
7	8	6

Cuadro resumen; elaboración de autores.

En relación al primer apartado las investigaciones que devienen para la obtención de grados académicos se distribuyen generalmente entre los países de España en primer lugar y luego le siguen Chile y México y la temporalidad es relativamente reciente, es decir pertenecen a la última década, entre 2012 y 2017 todas. Los temas de interés que aportan las investigaciones giran en

torno a: el acompañamiento del niño enfermo, los docentes hospitalarios, el futuro de la pedagogía hospitalaria, las escuelas hospitalarias en España – Suecia y Argentina, el modelo de inclusión educativa, el cambio social y educativo y los modelos de intervención educativa y administrativa. El segundo apartado de artículos científicos y/ o libro nos sitúa entre el 2004 y el 2018 en países referenciales del tema como: España, Argentina, Colombia, Perú y Costa Rica y abordan temas en el orden de: la educación inclusiva en contextos, la educación hospitalaria en Argentina, los fundamentos teóricos y prácticos, la pedagogía hospitalaria y de la salud, las nuevas perspectivas en pedagogía hospitalaria, las percepciones del profesorado y la pedagogía hospitalaria y el derecho humano a educar y la educación secundaria en la modalidad en España y en Argentina. El tercer y último apartado que emerge reviste especial interés a esta ponencia ya que tiene que ver con experiencias formativos, solo uno de ellos pertenece a México y los restantes a la Argentina en los últimos cinco años y una de las características fundamentales es que todos ellos se ubican en la formación continua bajo figura de cursos, diplomados o postítulos, pero ninguno remite a la formación docente inicial.

La tarea de indagación nos permite entonces comunicar a modo preliminar que sólo algunos países de la región se ocupan del tema y que el grupo queda conformado por Argentina, México, Colombia, Perú, Chile y Costa Rica, a excepción del modélico paradigma de abordajes para el caso español; por otra parte el objeto de estudio es de reciente data en lo que respecta a la producción de conocimientos específicos; los temas concurrentes son la inclusión educativa, los derechos de educar, las características de la modalidad y en menor medida los docentes y su formación. Todo ello confluye en escasas experiencias de formación en el continente, siendo la Argentina la que sobresale, pero ninguna ingresa a la prescripción de la modalidad que fija la ley en el sentido de la formación docente de base en las provincias.

En nuestro país a partir de la Ley N° 26.206 Ley de Educación Nacional creada en el 2006 se establece la Educación Domiciliaria y Hospitalaria como una de

las modalidades del Sistema Educativo Argentino. Esta ley junto con la Constitución Nacional, la Declaración de los Derechos del Niño, la Niña o Joven Hospitalizado y/o en Tratamiento (REDLACEH), leyes provinciales y otros documentos nos abren una gran puerta para poder dar sustento legal al trabajo pedagógico en las instituciones de atención de la salud. Las políticas públicas sobre el tema – problema se agrupan principalmente en:

A. Ley Nacional N.º 26.061 de Protección Integral de los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes_(Sancionada en el año 2005, en Argentina)

Art. 15 – Derecho a la Educación. Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la educación pública y gratuita, atendiendo a su desarrollo integral, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía, su formación para la convivencia democrática y el trabajo, respetando su identidad cultural y lengua de origen, su libertad de creación y el desarrollo máximo de sus competencias individuales; fortaleciendo los valores de solidaridad, respeto por los derechos humanos, tolerancia, identidad cultural y conservación del ambiente (...).

(...) Por ninguna causa se podrá restringir el acceso a la educación debiendo entregar la certificación o diploma correspondiente.

Las niñas, niños y adolescentes con capacidades especiales tienen todos los derechos y garantías consagrados y reconocidos por esta ley, además de los inherentes a su condición específica.

Los Organismos del Estado, la familia y la sociedad deben asegurarles el pleno desarrollo de su personalidad hasta el máximo de sus potencialidades (...)

B. Ley N° 26.206 de Educación Nacional. (Sancionada en el año 2006 en Argentina)

Art. 17- (...) A los efectos de la presente ley, constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran

dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

Las jurisdicciones podrán definir, con carácter excepcional, otras modalidades de la educación común, cuando requerimientos específicos de carácter permanente y contextual así lo justifiquen.

Art. 60- La educación domiciliaria y hospitalaria es la modalidad del sistema educativo en los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, destinada a garantizar el derecho a la educación de los/as alumnos/as que, por razones de salud, se ven imposibilitados/as de asistir con regularidad a una institución educativa en los niveles de la educación obligatoria por períodos de treinta (30) días corridos o más.

Art. 61.- El objetivo de esta modalidad es garantizar la igualdad de oportunidades a los/as alumnos/as, permitiendo la continuidad de sus estudios y su reinserción en el sistema común, cuando ello sea posible.

. Declaración de los Derechos del Niño, la Niña o Joven Hospitalizado y/o en Tratamiento de Latinoamérica y el Caribe en el ámbito de la Educación. Declaración de Río de Janeiro, 9 de septiembre de 2009 en la Asamblea General de REDLACEH (Red latinoamericana y del Caribe por el derecho a la Educación de Niños, niñas y Jóvenes Hospitalizados y/o en tratamiento que establecieron como Derechos del Niño Hospitalizado, en el ámbito de la Educación, los siguientes: 1. Derecho a recibir educación mientras se encuentra hospitalizado, en tratamiento ambulatorio o en situación de

enfermedad, durante toda la línea de vida desde su nacimiento. 2. Derecho a que los países establezcan y desarrollen la normativa necesaria. 3. Derecho a ser educados por profesionales de la educación especializados. 4. Derecho a recibir un servicio educativo integral. 5. Derecho a recibir educación en los establecimientos de salud, en espacios propios definidos para desarrollar actividades pedagógicas. 6. Derecho a recibir educación en el lugar donde éste se encuentre. 7. Derecho a ser educados en sus domicilios por educadores capacitados. 8. Derecho a que su familia sea informada. 9. Derecho a mantener el contacto y pertenencia a su establecimiento educacional de origen. 10. Derecho a recibir la visita de sus compañeros. 11. Derecho a que los estudios cursados en el Aula y/o Escuela Hospitalaria o en su domicilio sean reconocidos. 12. Derecho a que los adultos no interpongan ningún tipo de interés.

En Argentina existen numerosas y ricas experiencias que se enmarcan en la Pedagogía Hospitalaria, pero, lamentablemente, no se cuenta hasta el momento con un trabajo sistemático y organizado desde el Estado o de las Universidades productoras de conocimiento, ya que las diferentes actividades que se vienen sosteniendo desde hace varios años están escasamente sistematizadas y recopiladas a nivel nacional. Por el contrario, son grandes esfuerzos en algunos territorios provinciales, en diversos contextos institucionales y en ámbitos profesionales particulares, los que han podido sostener de un tiempo a esta parte la atención educativa de los niños cuya salud requiere atención especializada.

Lo antes descripto demuestra el esfuerzo jurídico normativo del Estado para encuadrar las prácticas del sistema educativo en un ámbito específico.

Si bien el Estado es un actor preponderante y planifica la modalidad, en otro sentido contamos con la existencia de las escuelas hospitalarias y domiciliarias en Argentina reagrupadas en la actualidad en; a) Escuelas Hospitalarias, B) Escuelas Domiciliarias; c) Servicios Hospitalarios y Domiciliarios (mixtos); y d) Servicios Hospitalarios: - Servicios domiciliarios,

reuniendo a un total de unidades educativas (escuelas y servicios) en 396. Todo ello se va transformando en el siglo XX, ya que:

... "todo empieza alrededor de los años 1920 con la presencia de prestigiosos pediatras como los Drs. Gutiérrez y Elizalde. El primero también era maestro y se daba cuenta de que era necesario el elemento lúdico para poderse acercar al niño, para poder socializar y enriquecer el actuar médico. Después de varios años de la experiencia en el Hospital Gutiérrez, se amplía al Hospital Durand para adultos, donde estaba el Dr. Del Carril y se denomina a la experiencia «La Escuela que cura», tratando de habilitar al paciente crónico para el mundo con una nueva mirada y trabajando con la resiliencia. Después esta experiencia se extendió al Hospital Elizalde, siempre con carácter voluntario y asistencial. En el Hospital Durand, fue el profesor José María Jorge, titular de la cátedra de clínica quirúrgica del Hospital, quien impulsó la tarea docente al verificar los momentos de ocio, los estados de depresión, la falta de ánimo de los pacientes después de tener hospitalizaciones de tres meses o más; el Dr. Jorge, médico del Hospital de Niños, pudo comprobar la labor eficiente del grupo de docentes en la Escuela N.º 1 y ello le motivó a la creación de la Escuela Taller en el Hospital Durand" (García Álvarez, A. 2013:125).

Cuando empezaron a funcionar, las Escuelas de hospital contaban con profesoras de tecnología, maestras de grado; profesoras de educación artesanal y técnica, a las que en ese entonces se denominaba «actividades prácticas». Toda esta situación fue cambiando con el paso de los años. También se crearon los equipos interdisciplinarios y los gabinetes.

Finalmente diremos que una de las mayores preocupaciones en este desarrollo sistemático en el que la Argentina avanza este dado por la escasa formación específica que recibe el personal que trabaja en el área; la formación inicial es inexistente y la actualización (Ortiz, 1999; Migliavacca, 2011) deviene poco sistemática, aunque existen esfuerzos como el de la

Fundación Garrahan o los cursos de formación del Instituto nacional de formación docente (INFOD) en los últimos años. Esta realidad denota que el sistema crece en la modalidad pero que el desarrollo académico de los docentes hospitalarios se viene pauperizando epistemológica, pedagógico y socialmente en la praxis que es liberadora de sentidos. Gvirtz sostiene que, en Argentina, las Escuelas Hospitalarias se han sostenido en una práctica empírica alimentada por voluntad, por vocación y por identificación con la propia tarea (Gvirtz, 2008).

Podemos concluir este apartado de consideraciones expresando la inexistencia de sinergias entre el rol del estado, el sistema formador y la realidad de las instituciones que atienden niños en situación de enfermedad, lo cual nos lleva a repensar estrategias plausibles para que esta situación sea modificada en el corto plazo, dada la envergadura de lo ya declarado y las necesidades de abordajes especializados.

c) Pensar abordajes posibles desde la formación de formadores situada en los territorios referenciales a las prácticas.

La experiencia acumulada en este bienio de trabajo y la consideración de la envergadura de la modalidad hospitalaria y domiciliaria nos han conducido hasta el presente, y dado el grado de los avances pedagógicos que la Argentina viene realizando en su historicidad entre instituciones de salud y de educación, requiere de nosotros un compromiso con la formación docente y la comprensión epistémica de esta realidad.

"Muchas veces al dar cursos en escuelas o para equipos directivos, hablo de lo importante que es cuidar y "fortalecer el rol docente", ya que además de estar lleno de planillas, evaluaciones, correcciones y pedidos de alumnos, padres y directivos, se encuentra en una situación muy especial: cuida físicamente a los alumnos que tiene (responde civilmente si algo sucede mientras están a su cargo), pero a su vez

escucha, contiene y observa lo que le va sucediendo a cada uno de ellos". (Lamagrande, J.2017: 58).

Pensar la formación docente inicial en la modalidad hospitalaria domiciliaria debería llevarnos a propiciar un espacio de construcción de conocimiento en torno a la Pedagogía Hospitalaria como campo de saber específico y el trabajo en equipos interdisciplinarios de abordajes situados. De igual modo sería muy loable propiciar la construcción paulatinamente de redes de intercambio de conocimientos y experiencias previas en relación al trabajo de profesionales con formación no específica para el ámbito hospitalario, y diremos finalmente que se hace necesario reflexionar acerca de los diferentes modos de intervención pedagógica que posibilitan brindar atención educativa a niños en situación de enfermedad e internación hospitalaria o domiciliaria.

Siguiendo los lineamientos nacionales de la docencia para la formación de los maestros de nivel inicial y primario, como así también para la educación secundaria nos parece importante hacer pie en los saberes de base, generales al campo en cuestión y en los saberes específicos y/o de prácticas en los territorios. Los saberes generales del maestro y el profesor en los órdenes filosófico, pedagógico, sociológico, psicológicos y antropológicos podrían ser ampliados en base a tres núcleos de complementación en el orden de²⁸:

- a) Núcleo de los conceptos básicos de Prevención y Control de Infecciones Intrahospitalarias: el rol de la enfermera epidemióloga, el rol del docente en el equipo de salud, el lavado de manos y la higiene corporal, el autocuidado del docente, las precauciones para prevenir la transmisión de infecciones (Proxemia) y los elementos del trabajo pedagógico derivado de ello.

²⁸ Estos núcleos de complementación constituyen el nodo formativo de los Ciclos de Talleres de Formación: Las intervenciones educativas en ámbitos hospitalarios, que hemos desarrollado durante dos años consecutivos en el marco del proyecto extensionista a con alumnos y profesionales provenientes del campo de la salud y de la educación y que han operado como disparadores para los abordajes.

- b) Núcleo en torno a la importancia de los vínculos al interior del equipo interdisciplinario y en el día a día hospitalario: la construcción y características de las relaciones vinculares en el grupo de trabajo, las características psíquicas del niño o joven en situación de enfermedad, la consideración de la familia y los acompañantes del niño al momento del trabajo pedagógico; la comunicación clara y efectiva con la familia y/o acompañantes del niño y las situaciones emergentes durante la intervención pedagógica.
- c) Núcleo de la Pedagogía Hospitalaria como campo de saber: sus inicios y componentes principales; la modalidad hospitalaria-domiciliaria en la Ley de Educación Nacional; el trabajo pedagógico interdisciplinario con los aspectos sanos del niño enfermo; la educación y la salud como derechos del niño, el equipo interdisciplinario y el equipo de salud y el hospital y su idiosincrasia.

De este modo el saber general formativo en la docencia se amplía con lo específico de la salud (epidemiológico), de la psicología vincular y del campo de saber de la modalidad.

En relación a los saberes específicos y de las prácticas el territorio de salud y educación debería conformar un dispositivo formativo, en tanto que transversal didáctico, basado directamente en el trabajo de campo en las áreas de lo domiciliario y de lo hospitalario. Citamos solo a modo de ejemplo algunos ejes de tratamiento de ateneos de estudio y reflexión tales como: a) Ateneos Pedagógicos en temas de alto interés: el Trabajo pedagógico en ámbitos hospitalarios. La metáfora del caleidoscopio²⁹; b) Cuidarse para Cuidar³⁰ que aborda la importancia de la vida y de su sostenimiento con calidad hasta el final tanto para los que se quedan como para aquellos que

²⁹ Este ateneo significó para el equipo extensionista (de la UNSL) una vuelta autoevaluativa de su proceso de construcción individual y grupal, necesario a ser objetivado.

³⁰ Este ateneo estuvo a cargo de un destacado especialista y maestro hospitalario y domiciliario jubilado: especialista en tanatología, el Prof. Javier Lamagrande de la provincia de Mendoza, en Argentina.

se marchan, c) La pedagogía hospitalaria en Argentina, experiencias en escuelas de la modalidad³¹ y d) "Hospitacuentos", Mil y un lugares para jugar³². La literatura, siempre colmada de palabras misteriosas que peregrinan incansablemente de corazón a corazón, ofrece a quienes la aprecian momentos de absoluto placer, moviliza pensamientos divergentes, enriquece el espíritu creativo, aporta una significativa cuota de alegría, entre otras tantas bondades que transmite esta parcela del arte. En un documento publicado por la Sociedad Argentina de Pediatría en el año 2002, especialistas de la salud infantil sostienen que: "El desarrollo del niño se puede ver afectado, positivamente o no, por una multiplicidad de factores. Además de la herencia, a medida que el niño crece, el ambiente que lo rodea pasa a tener un papel cada vez más importante. Como pediatras sabemos que no es lo mismo crecer solo, que crecer acompañado por la familia. El acompañamiento del niño va más allá de con quién vive, y se relaciona con el tipo, la frecuencia y la calidad de las interacciones con adultos significativos... Muchas pautas de crianza pueden ser exploradas, alentadas o modificadas por el pediatra. La práctica de lectura de cuentos es una de ellas³³" (SAP, 2017).

³¹ Este ateneo del campo de prácticas trabajo en torno a las narrativas docentes de maestras hospitalarias y domiciliarias con sede en el sur de la provincia de Mendoza y que pertenecen a la modalidad en el sistema educativo provincia, la Prof. Mónica Modón y la Prof. Marisa López Díaz- Mendoza, Argentina.

³² Esta experiencia se viene llevando a cabo en nuestro trabajo extensionista cruzando campo de la pedagogía con la literatura infantil. El desarrollo pertenece a la Profesora Zulma Karina Fernández del Centro de Documentación, Difusión, Investigación y Formación en Literatura Infantil y Juvenil (CEDDIFLIJ - FCH - UNSL) y del Proyecto de Investigación "Los lenguajes simbólicos en la construcción de producciones estéticas" PROICO 04-01-18 (FCH - UNSL). Centrando la mirada en objetivos estrictamente literarios, tales como: provocar placer, goce estético, conmoción y cuestionamientos en los destinatarios, y despertar en ellos el deseo de volver a leer obras literarias; desde el Centro de Documentación, Difusión, Investigación y Formación en Literatura Infantil y Juvenil (CEDDIFLIJ) dependiente de la Facultad de Ciencias Humanas (UNSL) se comenzó en abril de 2015 a incursionar en la Planta de Internación Pediátrica del Hospital Policlínico Regional de San Luis, previa autorización de las autoridades pertinentes, con miras a conocer el campo de acción y desarrollar actividades que permitan mejorar la calidad de vida de niñas, niños y jóvenes que se encuentran hospitalizados.

³³ Cita textual, recogida de Consulta: 14/09/2019: <http://www.sap.org.ar/index.php/contenidos/detalle/id/209->.

"Lo que intentamos establecer en este trabajo es la necesidad de crear conciencia sobre la importancia de brindar "herramientas" concretas a los docentes que trabajan en esta modalidad, ya que no hablamos de niños sanos, sino de alumnos – pacientes que presentan necesidades físicas, pedagógicas, emocionales y sociales diferentes al resto por un tiempo determinado. Valga nuestro especial reconocimiento a todos los docentes que comparten sus jornadas en los hogares o en las habitaciones de los hospitales, donde nuestros alumnos -pacientes transitan ese momento especial de sus vidas" (Lamagrande, J; Domínguez, 2014:16).

Bibliografía

- García Álvarez, A. (2014) La educación hospitalaria en Argentina: entre la supervivencia y compromiso social Foro de Educación, v. 12, n. 16, enero-junio 2014, pp. 123-139.
- Gvirtz, S. (2008). Equidad y niveles intermedios de gobierno en los sistemas educativos. Un estudio de casos en la Argentina, Chile, Colombia y Perú. Buenos Aires: Aique.
- Guzmán, R. y Martín, G.: La Educación Hospitalaria y Domiciliaria. Relatos de una acción posible. Institución: Escuela Hospitalaria y Domiciliaria "Semillas del Corazón" Córdoba, Argentina.
- Lamagrande, J (2017). Cuidarse para cuidar: cuadernos de un tanatólogo. Editorial Dunken, Buenos Aires.
- Lamagrande, J; Domínguez, J. (2014). Educando en la salud y en la enfermedad. Editorial de los cuatro vientos, Buenos Aires.
- Lizasoain, O. (2000). Educando al niño enfermo. Perspectivas de la pedagogía hospitalaria. Pamplona: Eunate
- Lizasoain o. y Polaino A. (1996) La Pedagogía Hospitalaria como concepto único e innovador. Monográfica comunidad educativa. 231.

Mariojouis Margall, Ma. Virginia (2012) "¿Por qué hablar de pedagogía hospitalaria?". Actas Oficiales del 8º Congreso Internacional sobre Educación, Cultura y Desarrollo, Grupo EUMED.NET. ISBN-13: 978-84-694-7191-3. Málaga, España.

Mariojouis Margall, Ma. Virginia y otros (2019) La pedagogía hospitalaria y las prácticas inclusivas con niños en situación de enfermedad. Ponencia presentada en el "do. Congreso nacional de educación, universidad y comunidad, UNSL, actualmente aceptado para su publicación en actas. Argentina.

igliavacca, A. (2011). La protesta docente en la década de 1990. Experienciasde organización sindical en la provincia de Buenos Aires. Buenos Aires: Jorge Baudino Editores.

Ortiz, M. C. (1999). Formación de los profesionales del contexto hospitalario. Revista de currículum y formación del profesorado, 3, 105-120.

Recibido: 12/06/2020

Aceptado: 05/11/2020

Cómo citar este artículo:

Vitarelli M., Mariojouis Margall M. (2020), La Formación Docente en la modalidad hospitalaria domiciliaria en Argentina: un desafío del porvenir. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 3, San Luis, 93-111.



Experiencia de práctica educativa abierta como respuesta innovadora para la enseñanza de Microbiología

*Open educational practice experience as an innovative response to teaching
Microbiology*

Verónica Isabel Gómez

vigomez@email.unsl.edu.ar

Universidad Nacional de San Luis. Bioquímica y Especialista en Bacteriología Clínica. Actualmente realizando el Trabajo Integrador Final de la Maestría en Enseñanza en Escenarios Digitales. Integrante de los proyectos de investigación "Innovación educativa y práctica reflexiva mediante Recursos Educativos Abiertos y herramientas informáticas libres" y "Estudio metabólicos, moleculares e inmunológicos de bacterias de interés clínico y ambiental". Directora de varios trabajos finales de la Especialidad en Bacteriología Clínica (Área Microbiología e Inmunología).

112

Berta Elena Garcia

bertae.garcia@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis. Magister y Especialista en Educación Superior, Profesora en Enseñanza Media y Superior en Computación. Forma parte del equipo de tutores de la Maestría en Enseñanza en Escenarios Digitales. Co-directora del proyecto de Investigación "Innovación educativa y práctica reflexiva mediante Recursos Educativos Abiertos y herramientas informáticas libres". Integrante del Comité Editorial de la Revista Digital Docentes Conectados.



Resumen

En la enseñanza de disciplinas científicas, la construcción de significados se ve obstaculizada por lo que se conoce como ideas alternativas. Éstas conducen a graves errores conceptuales y derivan en el concepto de aprendizaje como cambio conceptual. Algunos autores establecen que es necesario acompañar este cambio con un cambio metodológico, acorde con una visión de ciencia contextualizada, interdisciplinar y problematizada. Para ello sugieren plantear los contenidos como situaciones problemáticas, relacionadas con el origen de los conocimientos científicos implicados. La secuencia didáctica presentada forma parte de una propuesta para la asignatura Microbiología de la Tecnicatura Universitaria en Esterilización, en la Universidad Nacional de San Luis. A través de la contextualización y problematización de los contenidos se proponen experiencias superadoras de la dicotomía teoría-práctica, enmarcadas en una narrativa transmedial para significar los núcleos esenciales de la asignatura. Mediante un debate en WhatsApp estudiantes y docente buscan respuestas a las hipótesis previas a la teoría microbiana de la enfermedad, desarrollando diferentes diseños experimentales posibles, a partir de un recurso educativo abierto. Esta propuesta promueve un modelo pedagógico innovador, respeta y empodera a los estudiantes como corresponsables de su proceso de aprendizaje.

Palabras clave: Prácticas educativas abiertas - Recursos educativos abiertos - Innovación educativa - Teoría microbiana de la enfermedad - Ideas alternativas.

Abstract

In the teaching of scientific disciplines, the construction of meanings is hampered by what are known as alternative ideas, which lead to serious conceptual errors in learning, and to the concept of learning as conceptual change. Some authors established that it is necessary to accompany this

change with a methodological change, in accordance with a contextualized, interdisciplinary, problematized vision of science. They suggest posing the contents as problematic situations that must be related to the origin of the scientific knowledge involved. The educational practice presented is part of a didactic planning for the Microbiology course of the University Degree in Sterilization, at the National University of San Luis. The general didactic sequence seeks to offer students experiences that overcome the theory-practice dichotomy, framed by a transmedial narrative, through which to signify the essential nuclei of the subject through contextualization and problematization. Through a debate on WhatsApp, students and teachers seek responses to hypotheses prior to the microbial theory of the disease, developing different possible experimental designs, based on an open educational resource. This constitutes an educational practice that promotes an innovative pedagogical model, and that respects and empowers students as co-producers in their learning journey.

Key Words: Open educational practices - Open educational resources - Educational innovation - Germ theory of disease - Alternative conceptions.

Introducción

Cuando se pretende realizar una intervención pedagógica significativa tendiente a una mejora, o a la solución de una situación educativa conflictiva, lo que se busca en última instancia es modificar la relación dinámica que se establece entre docente, estudiante y contenido a enseñar, o lo que se conoce como **núcleo pedagógico**. Al respecto, Elmore (2010) explica que modificando cualquier elemento que no esté en este núcleo "sólo puede afectar el aprendizaje y desempeño de los alumnos, por la vía de influenciar, en alguna medida, lo que sucede dentro". Por tanto, cuando se planifica la inclusión de tecnologías digitales, pretendiendo innovar y mejorar las prácticas educativas de una institución, es necesario analizar la forma en que

afectará cada uno de los componentes del núcleo, así como sus relaciones, para poder predecir el sentido de los resultados.

En el mismo sentido, Coll (2009) afirma que “las TIC pueden funcionar como herramientas psicológicas susceptibles de mediar los procesos inter e intra-psicológicos implicados en la enseñanza y el aprendizaje”, y que “las TIC cumplen esta función –cuando la cumplen– mediando las relaciones entre los tres elementos del triángulo interactivo –alumnos, profesor, contenidos– y contribuyendo a conformar el contexto de actividad en el que tienen lugar estas relaciones”.

Asimismo, Elmore (2010) plantea que “si se modifica uno de los componentes del núcleo pedagógico, se deben cambiar los dos restantes”. Esto es, por ejemplo, porque si se utiliza una currícula disruptiva, para que tenga éxito deberá garantizarse que el docente reciba la formación necesaria para poder desarrollarla, y que los estudiantes (y sus familias) sean acompañados en el cambio, de modo de poder comprender el desempeño que se espera de ellos. Es decir, cuando se produce una modificación en uno de los tres componentes del núcleo, es preciso intervenir en los otros para poder vencer la inercia impuesta por el equilibrio ya establecido, desplazándolo a la nueva posición deseada.

Al pensar en esta propuesta, que debe impactar en los tres componentes del núcleo para poder generar innovación efectiva en el aprendizaje, fue necesario explicitar los presupuestos teórico-pedagógicos que la sustentarían y que se explicitan en la Imagen 1.



Imagen 1: Presupuestos teóricos que sustentan esta propuesta.

Como afirma Onrubia (2005), “ni los entornos tecnológicos de enseñanza y aprendizaje ni los objetos de aprendizaje que se diseñan para ser utilizados en dichos entornos son ni pueden ser educativamente neutros”, sino que desde su diseño dificultan o favorecen determinado modelo didáctico o instruccional. Lo que se busca en esta propuesta es que el rol docente se vea fortalecido ya desde el mismo diseño tecno-pedagógico, facilitando la actividad conjunta entre docentes y estudiantes (conjunta aunque no necesariamente sincrónica), dando oportunidad al **ajuste de la ayuda**

pedagógica, y de esta manera promover la construcción de significados y sentidos que conforman el aprendizaje.

En ciencias, dicha construcción de significados se ve obstaculizada por lo que se conoce como **ideas alternativas**, que conducen a graves errores conceptuales en el aprendizaje, y derivan en el concepto de **aprendizaje como cambio conceptual**. Carrascosa Alís, Lluís Domenech, Martínez Torregrosa et al (2016) establecen que es necesario acompañar el cambio conceptual con un cambio metodológico, acorde con una visión de ciencia contextualizada, interdisciplinaria, problematizada y en estrecha conexión con la tecnología, la ética, la política, y la historia. Para ello sugieren plantear los contenidos como situaciones problemáticas que deben estar relacionadas con el origen de los conocimientos científicos implicados. Además, los temas deben ser secuenciados de modo que representen un avance en la búsqueda de solución a las preguntas iniciales (Carrascosa Alís, Lluís Domenech, Martínez Torregrosa, Osuna García, y Verdú Carbinell, 2016).

Por otra parte, las **narrativas transmedia** consisten en relatos que son narrados, gracias a la creciente cultura de la convergencia, a través de múltiples lenguajes, medios y plataformas. Scolari (2014) explica con claridad que no se trata de una adaptación de la misma historia a distintas plataformas, sino que cada medio hace su propia aportación, construyendo una porción diferente del relato.

Otra característica distintiva de las narrativas transmedia es que una parte de los consumidores se apropian de ciertos aspectos o personajes de la historia, y expanden el universo narrativo transformándose en **prosumidores**. Teniendo en cuenta que en la población en general, las formas de generar y consumir información se han transformado profundamente en las últimas décadas, se hace necesario trasladar estos cambios a nuestras experiencias de enseñanza y aprendizaje. Además, aplicadas en la enseñanza, este tipo de narraciones pueden resultar muy enriquecedoras, ya que potencian un nivel importante de inmersión en lo que

se narra, involucra al estudiante en la construcción del relato, y favorecen la ubicuidad del aprendizaje. Además, la multiplicidad de lenguajes ayuda a dar soporte a distintos tipos de inteligencia y estilos de aprendizajes.

En cuanto a la naturaleza de los recursos a utilizar, los Recursos Educativos Abiertos (REA) se caracterizan por poner al alcance de todos recursos digitales de calidad con licencias de uso abierto, que pueden traer beneficios tanto al profesor como al estudiantado.

Un Recurso Educativo Abierto (REA) es un término acuñado por la UNESCO (2002) el cual se refiere a recursos educativos que según definen Atkins et al. (2007) son "recursos para la enseñanza, el aprendizaje y la investigación que se hallan en el dominio público o se han publicado bajo una licencia de propiedad intelectual que permite su libre utilización o adaptación para otros fines."

Ahora bien, de acuerdo con la OPAL (2011) las Prácticas Educativas Abiertas (PEA) se refieren a un conjunto de actividades enfocadas al desarrollo de propuestas de enseñanza utilizando REA.

Desarrollo

La práctica educativa presentada en esta oportunidad, forma parte de una planificación didáctica para la asignatura Microbiología de la Tecnicatura Universitaria en Esterilización, en la Universidad Nacional de San Luis. La secuencia didáctica general, busca ofrecer a los estudiantes experiencias superadoras de la dicotomía teoría-práctica, embebidas en un entorno digital de aprendizaje, enmarcadas por una narrativa transmedial, y que resulten variadas en cuanto a textualidades utilizadas, tipologías de actividades y procesos comunicativos, mediante las cuales poder significar y dar sentido a los núcleos esenciales de la asignatura a través de la **contextualización** y **problematización** de los contenidos, en estrecha conexión con el desarrollo tecnológico, la ética, la política, y la historia.

A través de una secuencia de preguntas concatenadas como ¿Qué son las enfermedades infecciosas? ¿Cómo se producen? ¿Por qué nos contagiamos? ¿Por qué nos enfermamos a veces? ¿Por qué no estamos siempre enfermos?, desarrolladas en una variedad de actividades didácticas, se fueron construyendo significados relacionados a los contenidos de la asignatura (Imagen 2).

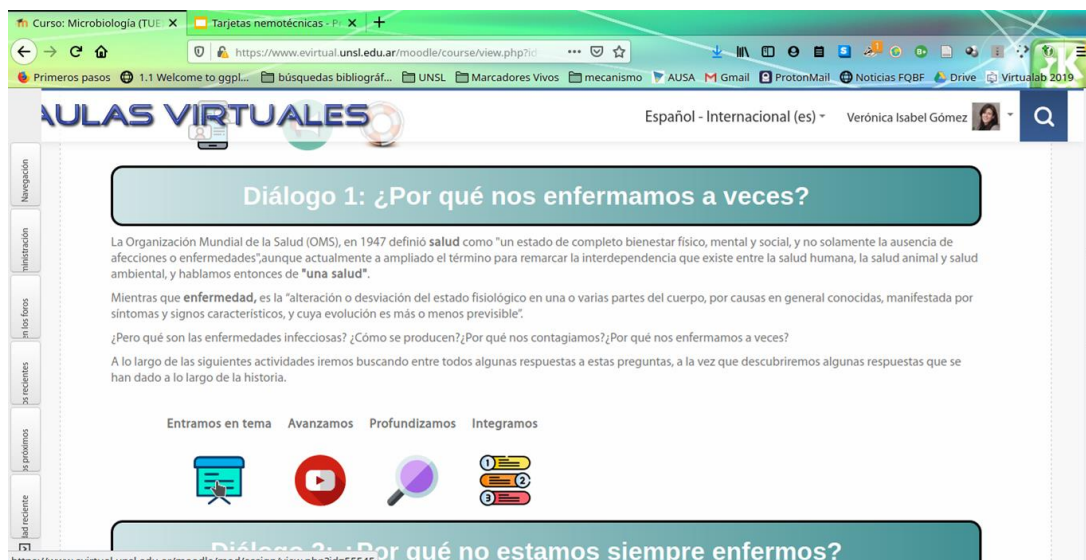


Imagen 2: Captura de pantalla del aula virtual donde está inserta la actividad discutida.

Autoría propia.

En concreto, en la práctica educativa que queremos presentar aquí, que forma parte de la secuencia didáctica general, nos adentramos en un debate a través del cual estudiantes y docente buscamos respuestas conjuntas a las hipótesis previas a la **teoría microbiana de la enfermedad**, desarrollando diferentes diseños experimentales posibles, a partir de un recurso educativo abierto (REA) consistente en una presentación sobre Ignaz Semmelweis de autoría propia, disponible públicamente con licencia Creative Commons (Imágenes 3 y 4).

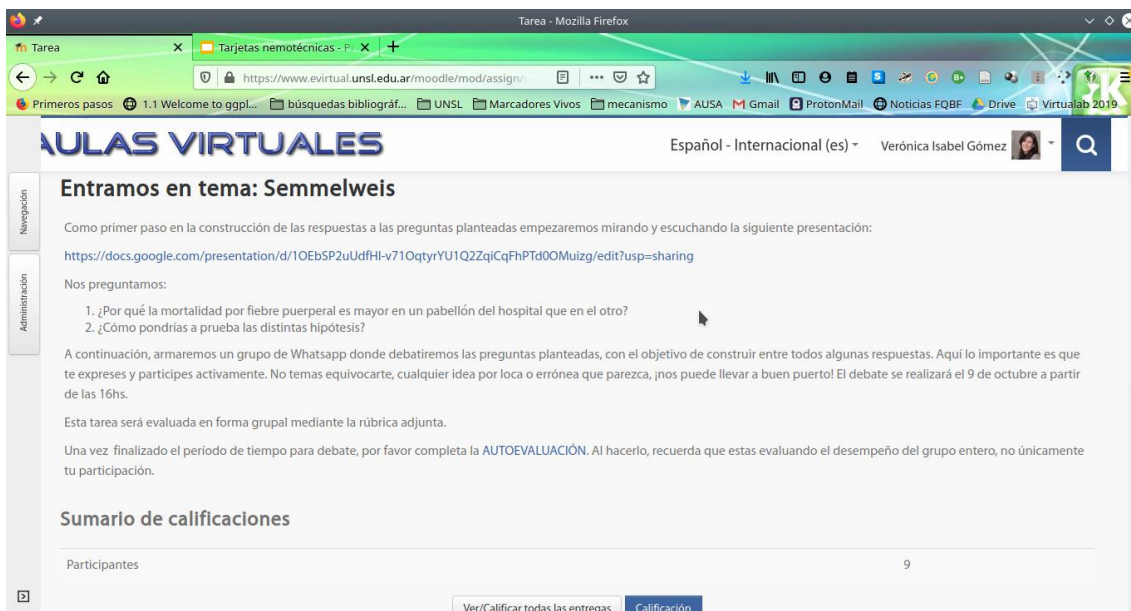


Imagen 3: Consigna de la actividad en el aula virtual. Autoría propia.

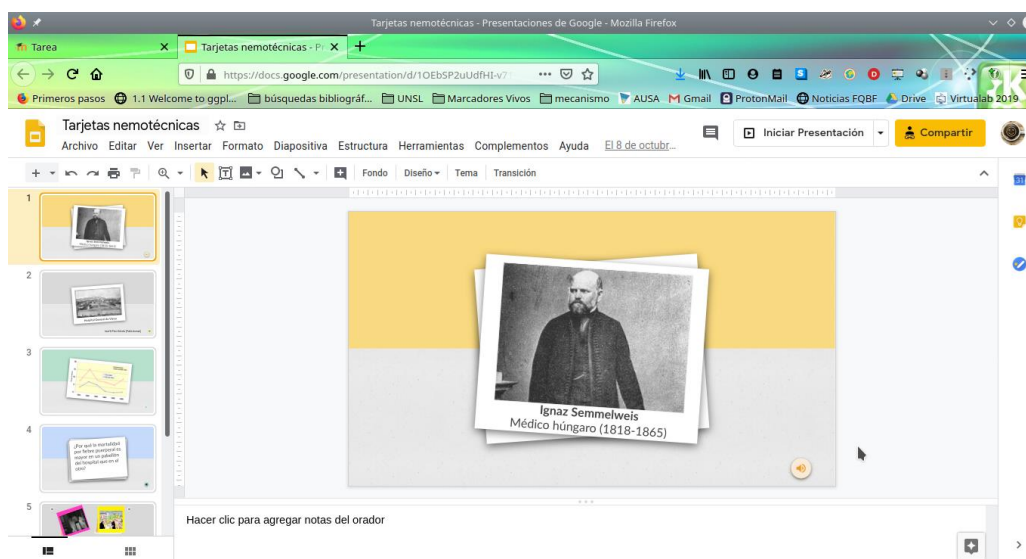


Imagen 4: Recurso introductor a la actividad de debate. Autoría propia.

Para el debate, se eligió como herramienta un grupo de WhatsApp construido para este fin, dado que es una herramienta con el que los estudiantes se sienten familiarizados, y de esta manera se supera la timidez que caracteriza la utilización inicial de los foros en contexto educativo. Además, dicha herramienta permite exportar el diálogo resultante en formato texto,

actuando como registro evaluativo y permitiendo la integración con aplicaciones informáticas para investigación cualitativa.

Con el fin de lograr una evaluación formativa y procesual, se utilizó la rúbrica reproducida en la Tabla 1, la cual fue aplicada por los estudiantes como autoevaluación correctiva del proceso y por el equipo docente como acreditación del aprendizaje. La misma estuvo disponible desde el comienzo de la secuencia didáctica para guiar a los estudiantes respecto de los aprendizajes esperados y luego también como retroalimentación positiva.

Tabla 1: Rúbrica de evaluación para desempeño grupal.

Implicación			
3 ptos	2 ptos	1 ptos	0 ptos
Todos los participantes se implicaron activamente en la construcción de respuestas y han colaborado ayudado a los demás.	La mayor parte de los participantes se implicaron activamente en la construcción de respuestas y han colaborado.	La mitad de los participantes se implicaron activamente en la construcción de respuestas y han colaborado.	Muy pocos participantes se implicaron activamente en la construcción de respuestas o han colaborado.
Interacción			
3 ptos	2 ptos	1 ptos	0 ptos
Durante la construcción de respuestas, todos han expresado libremente sus opiniones y puntos de vista, han escuchado las opiniones de los demás y han sido capaces de llegar a un consenso	Durante la construcción de respuestas, la mayor parte de las veces los participantes han expresado libremente sus opiniones y puntos de vista, han escuchado las opiniones de los demás y han sido	Durante la construcción de respuestas, solo la mitad de las veces los participantes han expresado libremente sus opiniones y puntos de vista, han escuchado las opiniones de los demás y han sido	Durante la construcción de respuestas, muy pocas veces los participantes han expresado libremente sus opiniones y puntos de vista, ni han escuchado las opiniones de los demás o han sido

	capaces de llegar a un consenso	capaces de llegar a un consenso	capaces de llegar a un consenso
--	---------------------------------	---------------------------------	---------------------------------

En la Imagen 5 podemos ver los resultados de la autoevaluación de los estudiantes.



Imagen 5: Gráfico que resume los resultados de autoevaluación sobre el desempeño grupal.
Autoría propia.

Al igual que los que suele observarse en otros trabajos de la literatura, los estudiantes fueron más críticos en su evaluación de los que fue la evaluación docentes, ya que podemos afirmar que no solo se analizaron colaborativamente las problemáticas planteadas en la presentación, sino que también propusieron diferentes diseños experimentales y los resultados esperables de dichos experimentos.

Conclusiones

Previo al desarrollo de la actividad, podíamos reconocer que la exigencia cognitiva podía resultar excesiva para el nivel educativo de una tecnicatura, sin embargo, como resultado de un fuerte trabajo tutorial, el desempeño de los estudiantes superó ampliamente cualquier expectativa.

Esta práctica educativa aportó a la construcción de una parte de la narrativa transmedia pretendida para nuestra secuencia didáctica, constituyendo la presentación Google y el foro en Whatsapp las textualidades y los medios que la soportaron. Permitió también la contextualización y problematización de los contenidos a aprender, al ofrecer la posibilidad de exploración de los conflictos históricos, políticos, éticos y tecnológicos que los originaron. Además, en conjunto con el resto de la secuencia didáctica, colaboró en la superación de la tradicional dicotomía teoría-práctica en la enseñanza de las disciplinas científicas.

Para concluir, consideramos que la presente constituye una Práctica Educativa Abierta dado que se utiliza y produce un REA, se promueve un modelo pedagógico innovador, y se respeta y empodera a los estudiantes como coproductores en su camino de aprendizaje (OPAL, 2011).

Bibliografía

- Atkins, D. E., Brown, J. S., & Hammond, A. L. (2007). A review of the open educational resources (OER) movement: Achievements, challenges, and new opportunities. San Francisco, CA: The William and Flora Hewlett Foundation
- Carrascosa Alís, J., Lluís Domenech, J., Martínez Torregrosa, J., Osuna García, L., y Verdú Carbinell, R. (2016). Curso Básico de Didáctica de las Ciencias. Valencia, España. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/303920232_Curso_Basico_de_Didactica_de_las_Ciencias.
- Coll, C. (2009). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En Los desafíos de las TIC para el cambio educativo, TIC - Metas Educativas 2021, (113–126), Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Fundación Santillana para Iberoamérica. Recuperado de <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/lastic2.pdf>.

Elmore, R. (2010). Mejorando la escuela desde la sala de clases. Santiago, Chile: Fundación Chile. Recuperado de https://fch.cl/wp-content/uploads/2012/08/Libro_Elmore.pdf.

Scolari, C. A. (2014). Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital. En Anuario AC/E de cultura digital 2014, (71–81), Madrid. Recuperado de <http://hipermediaciones.com>.

Webgrafía

OPAL. (2011). The OPAL Report 2011. Beyond OER: Shifting Focus to Open Educational Practices, The Open Educational Quality Initiative. Recuperado de <https://www.oerknowledgecloud.org/archive/OPAL2011.pdf>

Recibido: 16/06/2020

Aceptado: 05/11/2020

Cómo citar este artículo:

Gómez V., García B. (2020), Experiencia de práctica educativa abierta como propuesta innovadora para la enseñanza de Microbiología. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 3, San Luis, 112-124.

Dimensión metodológica de las normativas del trabajo final destinadas a la construcción de conocimiento de las licenciaturas en Nutrición

Methodological Dimention for the regulation of the final work for the building of knowledge in the Licenciante Degree in Nutrition

Ivana Valeria Olivero

ivanavolivero@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis. Estudiante de la Maestría en Educación Superior. Facultad de Ciencias Humanas, UNSL. Especialista en Educación Superior y Salud Social y Comunitaria. Docente de la Materia Metodología de la investigación en la carrera de Licenciatura en Nutrición.

Pedro Enríquez

enriquez@unsl.edu.ar

Universidad Nacional de San Luis. Profesor y Licenciado en Psicología. (UNSL). Especialista en Metodología de Investigación Científica y Técnica (UNER). Doctor en Pedagogía (UAB). Autor de publicaciones sobre Formación Docente, Investigación Educativa y Educación en Sectores Populares. Profesor e Investigador del Departamento de Educación y Formación Docente de la FCH-UNSL. Militante Social e integrante del Grupo de Educación Popular Minga

Resumen

En este trabajo se efectúa una indagación sobre la dimensión metodológica de los proyectos plasmados en las normativas de las licenciaturas en Nutrición

y en base a ello se presentan componentes para una propuesta inclusiva de regulación. Los mismos fueron seleccionados de manera que permitan abordar el estudio del problema alimentario nutricional, desde diferentes metodologías basado en el postulado que no existe un enfoque que sea adecuado para cada disciplina sino que el mismo depende de diversos factores que definen el proceso de construcción de conocimiento.

A través del análisis documental se evaluaron las normativas de los trabajos finales de cinco Universidades Nacionales seleccionadas en forma intencional de las once existentes. Como resultado se observó cómo debilidad que tres universidades permiten únicamente la presentación de proyectos de investigación cuya dimensión metodológica sólo admite procesos lógicos deductivistas, procesos operativos verificativos y análisis con construcción de información cuantitativa. Como fortaleza se encontró que son más descriptivas al tener más elementos, lo que permite dar una orientación más detallada al estudiante. Dos universidades adhieren a un formato con un número menor de elementos y de contenido más flexible que permite construir conocimiento desde diferentes abordajes metodológicos. Al tener menos elementos el estudiante tiene que esforzarse más para no perder de vista la exhaustividad de su diseño.

Teniendo en cuenta los aspectos analizados se podrían plantear propuestas de proyectos que sean inclusivos. Para elaborarla se tendrán que construir elementos inclusivos que no utilicen terminología asociada a determinado posicionamiento metodológico cuidando que a su vez sean comprensibles y puedan orientar a los usuarios en la construcción y/o evaluación del trabajo final. Esto permitiría integrar al estudio de los problemas alimentario-nutricionales, los aspectos biológicos, antropológicos, históricos, tecnológicos, psicológicos, sociales y ambientales, en orden a crear leyes generales, efectuar análisis comprensivos de la realidad y generar conocimiento con compromiso social.

Palabras clave: metodología – normativas - trabajo final - licenciaturas en Nutrición.

Abstract

This work inquires about the methodological dimension of projects embodied in the regulations in the Licenciature Degree in Nutrition. Based on this, components for an inclusive proposal of regulation are presented. These components were selected in a way that allows the study of the nutritional food problem from different methodologies based on the postulate that there is no appropriate approach for each discipline, but rather it depends on various factors that define the knowledge construction process.

The regulations of five final works of National Universities intentionally selected out of the eleven existing ones were evaluated. The results show a weakness in three universities that only allow the presentation of research projects whose methodological dimension admits just deductive logical processes, verifying operational processes and analysis with the construction of quantitative information. However, it was found the strength that they are more descriptive since they have more elements, which allows to give a more detailed orientation to the student. Two universities have a fewer number of elements and more flexible contents that permit the building of knowledge from different methodological approaches. The fewer the elements the harder the students' efforts to keep track of the exhaustiveness of its design.

Key words: methodology – regulations – research - Licenciature Degrees in Nutrition.

Introducción

En las Universidades Argentinas, la Nutrición y el alimento es un campo de estudio en formación, con un objeto complejo y multideterminado, que se configura en base a conocimientos, metodologías e instrumentos,

provenientes de las ciencias biológica, química, de la salud, económica, política y social.

En ese marco, la *formación investigativa* es un proceso de enseñanza y aprendizaje, en donde el docente genera las condiciones para que el estudiante construya o re-construya un nuevo conocimiento. La investigación es una herramienta fundamental para el desarrollo del campo disciplinar y de suma importancia para la resolución de problemas en el ejercicio profesional, así como un espacio para la reflexión sobre la realidad. Tradicionalmente el espacio curricular destinado a la formación metodológica, (denominado muchas veces: Seminario final), cuenta con normativas que orientan el diseño y desarrollo de un trabajo de investigación, al que se lo denomina como: trabajo de investigación de licenciatura, tesis de licenciatura o tesina, entre otras.

La realización del trabajo, es el paso final para la obtención del título de grado, por lo que conforma una etapa estratégica. Estudiar las normativas que orientan la formación constituye un espacio importante que posibilita el enriquecimiento de la formación de futuros profesionales. Una pregunta esencial es: ¿por qué se estudia en este trabajo las normativas y no otros factores que atraviesan la formación en investigación no menos importantes? Este trabajo se centra en las normativas porque son el poder legitimado e institucionalizado tangible e indiscutible en términos regulativos, si bien no hay que desconocer un currículo oculto en cada formación, éstas son el marco visible y susceptible de ser formalmente modificado en las instituciones. Tomando en cuenta estas consideraciones es importante indagar: *¿Cómo es la dimensión metodológica que subyace al proyecto de investigación requerido en las normativas de las licenciaturas en Nutrición, de cinco universidades nacionales?* Se estudió los elementos que se solicitan en el proyecto y por lo general constituyen los momentos del diseño metodológico. Se tuvo en cuenta las características de los mismos en cuanto a flexibilidad e inclusión de diferentes perspectivas o enfoques de investigación para indagar

si pueden restringir o no diferentes formas de abordaje de la pregunta de investigación. Las respuestas a estos interrogantes permiten analizar cuales elementos son necesarios y con qué formatos construirlos para la presentación de proyecto de trabajo final de investigación. Esto proporcionara algunas pistas para enriquecer las reglamentaciones actuales.

Objetivo

Analizar la dimensión metodológica de las normativas del trabajo final destinadas a la construcción de conocimiento de las licenciaturas en Nutrición en universidades públicas argentinas vigentes hasta el año 2015.

La dimensión metodológica

Metodología para este trabajo se la define como un dispositivo que permite definir las preguntas de investigación y buscar respuestas subyacentes en los postulados axiológicos y ontológicos del investigador. También la podemos definir como un modelo general de acercamiento a un fenómeno, una pauta abstracta y amplia, dentro de la cual existen procedimientos y técnicas específicos que se emplean para dar respuestas a las preguntas de investigación. Así conceptualizada la *metodología* se vincula directamente con la lógica interior del proceso investigativo y a ella le corresponde fijar los criterios de construcción de conocimiento definiendo modos de operar, de razonar y de analizar la información.

La dimensión metodológica incluye procesos operativos, procesos lógicos y procesos de análisis que se resumen en el cuadro Nro. 1

Cuadro Nro. 1. Categorías de la *dimensión metodológica*

Procesos lógicos	Deducción	Inducción	Analógico	Abducción	Dialéctico
Procesos operativos	Verificativos	Generación conceptual	Emancipador		

Selección de las fuentes documentales

El universo empírico con el cual se trabajó está conformado por informaciones provenientes de los documentos que orientan el desarrollo del trabajo de investigación de Licenciatura: En este estudio se utilizaron las normativas del Trabajo de Investigación de Licenciatura que emplea cada institución hasta el año 2015.

Existen cuarenta y siete universidades públicas en Argentina de las cuales once ofrecen la licenciatura en Nutrición (Universidad Nacional de Salta, Universidad Nacional de Formosa, Universidad de Buenos Aires, Universidad de Santa Fe, Universidad Nacional de Gualeguaychú, Universidad Nacional de San Luis, Universidad Nacional de La Plata) (Ministerio de Educación, 2014). En esta investigación se estudiaron las normativas sobre Trabajo de Investigación de las siguientes Universidades: Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de San Luis, Universidad Nacional de Salta y Universidad Nacional de Entre Ríos. Estas fuentes documentales fueron seleccionadas intencionalmente porque, aportan informaciones relevantes acerca de las dimensiones constitutivas del objeto de estudio.

Pautas de análisis de la información

Las normativas fueron abordadas mediante un análisis documental. El mismo es un procedimiento sistemático y planificado para estudiar la información contenida en un texto, con el fin de comprender las preocupaciones y actividades de quienes la producen (Taylor y Bogdan, 1992). Este procedimiento permite obtener información en forma retrospectiva sobre un fenómeno, situación o programa (Fernández-Rincón, 1993)- También

determina los significados de un discurso documental, conocer los contenidos ideológicos y formales, como asimismo saber quiénes los elaboran, cómo se aprueban, cómo se difunden, a quiénes están destinados y cómo se exige su cumplimiento (Santos, 1993). Los aspectos anteriormente mencionados fundamentaron la elección de esta técnica que permitió analizar de forma adecuada las normativas que orientan la formación en investigación de los estudiantes. Para el análisis de los documentos se elaboró un guión de vaciado de información para sistematizar la información recolectada. La construcción del mismo se realizó con el proceso sugerido por Baldivieso Hernández (2000), quien propone:

- a) Seleccionar las matrices de análisis general en función del objeto de la investigación y la naturaleza de la información.
- b) Establecer pautas provisionales según criterio de los investigadores.
- c) Aplicar las pautas a situaciones similares a las que posteriormente se aplicarían.
- d) Introducir las correcciones pertinentes.

Los componentes que se analizaron son: La denominación del producto del diseño, número de componentes del proyecto y rigidez de la terminología, hipótesis o anticipación de sentido, población y/o muestra o selección de los casos, categoría de análisis u operacionalización de variables, rol del investigador y forma de presentación de los resultados. Estos mismos componentes a la luz de las categorías fueron tenidos en cuenta para construir una propuesta inclusiva que permita diferentes posicionamientos, y que oriente al estudiante. Es importante destacar que dicha propuesta se encuentra en proceso de validación por jueces prácticos y teóricos.

Contextualización curricular

En este apartado se analizaron dispositivos vigentes en el año 2015 que regulan la presentación del proyecto de trabajo final de cinco universidades

públicas que dictan la licenciatura en Nutrición. En el cuadro Nro. 2 se detallan las características de cada una:

Cuadro Nro. 2. Reglamentos que se analizaron

	UNC	UNSA	UNSL	UNL	UNER
<i>PROVINCIA</i>	CÓRDOBA	SALTA	SAN LUIS	SANTA FE	ENTRE RÍOS
<i>DEPENDENCIA DE LA CARRERA</i>	Escuela de nutrición Fac. de Ciencias Médicas.	Fac. de Cs de la Salud.	Fac. de Cs de la Salud.	Facultad de Bioquímica y Farmacia.	Fac. de Bromatología.
<i>FORMATO</i>	Resolución	Resolución	Resolución	Resolución	Documento interno
<i>AÑO</i>	2010	1989	2014	2011	NO ESPECIFICA
<i>DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA</i>	Escuela	Facultad	Facultad	Facultad	Facultad
<i>APLICA</i>	Escuela de nutrición.	Fac. de Cs de la salud.	Carrera de nutrición.	Carrera de nutrición.	Carrera de nutrición.
<i>UBICACIÓN DENTRO DEL PLAN DE ESTUDIOS</i>	Seminario final	Seminario de tesis	Trabajo Final Materia anual	Seminario y Trabajo Final	Aprobación de la Monografía - Tesina.
<i>CORRELATIVAS</i>	Correlativas aprobadas: hasta cuarto año. Correlativas regularizadas: hasta cuarto año.	Correlativas aprobadas: hasta tercer año. Correlativas regularizadas: hasta el cuarto año.	Correlativas aprobadas: hasta tercer año. Correlativas regularizadas: hasta el cuarto año.	Regularizadas o aprobadas: hasta cuarto año y contar con menos tres asignaturas optativas y/o electivas regularizadas o aprobadas	No figura como asignatura, pero si como requisito.
<i>DENOMINACIÓN DEL INSTRUMENTO REGULATIVO.</i>	Reglamento seminario final.	Reglamento de tesis.	Reglamento del trabajo final de la licenciaturas en Nutrición.	Reglamento del trabajo final.	Reglamento de tesinas de grado.
<i>OBJETO</i>	Un Trabajo de Investigación de Licenciatura (T.I.L) .	Tesis	Trabajo final de la licenciatura en Nutrición.	Trabajo final.	No explicitan.

Nota: elaboración propia.

Análisis de la dimensión metodológica

A continuación, se analizan comparativamente los componentes de aquellas normas que regulan la instrumentación del proyecto de investigación que debe presentar el estudiante para iniciar su trabajo de tesis en los reglamentos de cinco universidades (Cuadro Nro. 3).

Cuadro Nro 3. Comparación de los aspectos regulativos del proyecto de investigación

CATEGORÍA	UNC	UNAS	UNSL	UNL	UNER
Denominación del proyecto	Protocolo de Investigación	de Proyecto de Tesis	Protocolo de Investigación	de Plan de trabajo	Proyecto de tesina
Introducción	Introducción	Introducción	Introducción		Introducción y justificación
Planteamiento del problema.	Planteamiento y delimitación del problema.	Planteo y delimitación del problema.	Planteamiento y delimitación del problema		
Objetivos	Objetivos general y específicos	Objetivos de la investigación	Objetivos general y específicos	Objetivos	Definición de los objetivos:
Marco conceptual, teórico y/o referencial	Marco teórico o referencial	Marco teórico y/o conceptual de antecedentes del tema	Marco teórico o referencial	Antecedentes	Marco de referencia
Hipótesis y variables	Hipótesis y variables	Hipótesis (si corresponde)	Hipótesis y variables		
Diseño metodológico	Diseño metodológico	Diseño metodológico	Diseño metodológico	Metodología	Tipo de diseño
Tipo de estudio	Tipo de estudio		Tipo de estudio		
Población y/o muestra	Universo y muestra		Universo y muestra		Selección de casos
Rol del investigador					Rol del investigador
Categoría de análisis u operacionalización de variables	Operacionalización de variables		Operacionalización de variables		
Recolección de información	Técnicas e instrumentos de recolección de datos		Técnicas e instrumentos de recolección de datos		Métodos de recolección de información empírica
Análisis de la información	Plan de tratamiento de los datos según modelo cualitativo y/o cuantitativo	Plan de análisis de datos	Plan de tratamiento de los datos según modelo cualitativo y/o cuantitativo		Análisis de la información recolectada:
Forma de análisis y presentación	Tipo de pruebas estadísticas, cuadros y gráficos a emplear		Tipo de pruebas estadísticas, cuadros y gráficos a emplear		
Tiempos estimados en que se realizaran las actividades	Cronograma		Cronograma	Cronograma de actividades	Cronograma
Recursos	Recursos	Presupuesto preliminar	Recursos		Recursos humanos y materiales
Consideraciones éticas y legales		Consideraciones éticas y legales		A los fines de ser elevado para consideración del Comité de Ética, deberá cumplimentar los requisitos establecidos por éste, se anexa	

				al Plan de Trabajo los formularios para proyectos disponibles en la página Web de esta Unidad Académica	
Información consultada	Referencias bibliográficas	Citas o Referencias Bibliográficas	Referencias Bibliográficas	Bibliografía	Bibliografía
Anexos	Anexos	Anexos	Anexos		

Nota: elaboración propia.

A modo de observación, en necesario señalar que aquí se van a describir, sólo aquellos componentes que plantean alguna controversia desde el punto de vista de la dimensión metodológica.

La denominación del producto del diseño

Asume diferentes formas. La UNC y la UNSL utilizan la expresión *Protocolo de Investigación*, en cambio el resto de las instituciones prefieren utilizar otros términos. La UNSA lo llama *Proyecto de Tesis*; la UNER *Proyecto de Tesina* y la UNL *Plan de trabajo*. Es interesante preguntarse si estas denominaciones son sólo significantes que refieren a un mismo significado o realmente reflejan modos diferentes de instrumentar el diseño.

Protocolo, terminología utilizada en la UNC y en la UNSL, procede del latín *protocollum* y del griego *protos*, primero y *kollom* pegar y refiere a la primera hoja pegada con engrudo. En su significado original era la primera hoja de un escrito en la que se enuncian determinadas instrucciones, posteriormente se lo asimila a la regla ceremonial diplomática establecida por decreto o por costumbres (RAE, 2015).

En algunos ámbitos de la ciencia, el término protocolo se utiliza como sinónimo de proyecto de investigación, o como dispositivo que establece los diversos pasos o reglas que hay que realizar para producir un conocimiento determinado. Da la impresión de esta forma de nombrar al diseño es compatible con análisis cuantitativos o procesos operativos verificativos. En

los laboratorios científicos o clínicos, este término se utiliza como equivalente a procedimientos estandarizados que garantizan seguridad y calidad.

Como se observa, el *protocolo* pareciera referirse a reglas rígidas que se utilizan como instrucciones que hay que cumplir. Es decir que se refiere a procesos poco flexibles donde la planificación es determinante para no cometer errores lo cual lo torna inflexible y rígido. La noción de protocolo, visto de este modo, es afín a los procesos lógicos deductivos ya que se parte de una ley general que se trata de comprobar con el trabajo de campo o laboratorio, a partir de procesos operativos verificativos, donde la investigación es rígidamente planificada y la objetividad como control del proceso es el valor que se privilegia.

Proyecto, expresión usada por la UNSA y la UNER, proviene del latín *proiectus*, derivado del verbo *prociere*, donde *pro* significa hacia adelante y *iacere* lanzar. Este significa entonces ir hacia adelante o enfocarse hacia adelante (Gómez de Silva, 1998). Como derivado de ello, se puede entender que un *proyecto de investigación* es el documento formal en el cual se plasma de acuerdo con determinados criterios un ordenamiento establecido a través de un conjunto de componentes que permiten decidir qué se va a investigar y cómo se investigará (Samaja, 1996).

Plan es la denominación que utiliza la UNL, la misma es una palabra que proviene etimológicamente del latín *planta*, tiene una raíz indo-europea *plat* (extender, esparcir) y *flan* (partir) del fránico adelante (Gómez de Silva, 1998). Por lo tanto se puede entender como una herramienta que ayuda a orientar la búsqueda de información y posteriormente realizar el proceso de análisis y síntesis de la misma. Como se puede constatar tiene un significado similar a la denominación proyecto y pareciera aun que es más flexible y vinculado a la necesidad de crear algo o de construir en el camino (extender, esparcir).

Si se analiza este contenido en términos de la dimensión metodológica, se puede apreciar, la expresión protocolo (más rígido como se mencionó anteriormente) se emparenta con los procesos lógicos preferentemente deductivos, donde la formulación de una hipótesis plantea una ley general que luego se puede refutar o aceptar a través de procesos lógicos deductivos. El control de las variables es importante y, por lo tanto, se deben seleccionar y operacionalizar adecuadamente ya que en base a ella se efectúa el análisis cuantitativo que verifica la hipótesis que se planteó con el proceso lógico deductivo.

Cuadro Nro. 4. Denominación del producto del diseño

<i>Denominación</i>	<i>Proyecto</i>	<i>Plan</i>	<i>Protocolo</i>
Universidad	UNER, UNSA	UNL	UNSL UNC
Procesos lógicos	Deducción, inducción, analogía, abducción y dialéctico.	Deducción, inducción, analogía, abducción y dialéctico.	Deducción.
Procesos operativos	Verificativo, generación conceptual y emancipador.	Verificativo, generación conceptual y emancipador.	Verificativo
Procesos de análisis	Cualitativa, cuantitativa y mixta	Cualitativa, cuantitativa y mixta	Cuantitativa

Dimensión metodológica

Nota: elaboración propia.

Número de componentes del proyecto y rigidez de la terminología

Como se puede observar en la tabla comparativa, existen instituciones de nivel superior que plantean mayor cantidad de componentes, la UNC y la UNSL diecinueve, la UNER diez y la UNSA dieciséis. Otras en cambio presenta menor cantidad, tal es el caso de la UNER que solo establece cinco.

El exceso de componentes indica mayor nivel de rigidez, ya que ordena todas las partes del proyecto y se emparenta con el empleo de procesos verificativos y la construcción de información cuantitativa. Los componentes se presentan como una secuencia lógica de pasos predeterminados para la construcción de conocimiento. Dichos componentes prescriben todo el proceso investigativo, desde el momento que el investigador formula la pregunta (punto inicial del estudio) hasta obtención de una respuesta (al punto final). No obstante, este exceso podría complicar el posicionamiento de aquellos investigadores que no optan por lógicas deductivas, procesos operativos verificativos y un análisis cualitativo. Otros posicionamientos no avanzan linealmente sino en forma espiralada y el investigador constantemente examina, interpreta la información y toma decisiones en función al contexto.

En relación al *grado de flexibilidad* de las prescripciones establecidas en los componentes, se puede decir que, la UNC y la UNSL no tienen términos que establezcan la posibilidad de modificación como por ejemplo *tentativo*. Esto significa que los componentes no permiten otros tipos de investigación que, no sea desde lógicas deductivas, procesos operativos verificativos y análisis cuantitativos. La UNER y en parte la UNSA plantean elementos más amplios y menos rígidos, en ese sentido plantean componentes que habilitan a trabajar diversos *tipos de proyectos*, a emplear distintas estrategias de *selección de casos*, a utilizar diversos *métodos de recolección de información empírica*, y a efectuar distintos tipos *análisis de la información recolectada*. Esta forma de plantear el proyecto de investigación da lugar a la emergencia de una multiplicidad de posicionamientos. En este marco se puede incluir tanto al Investigador que trabaja con procesos operativos emancipadores o generación conceptual cuyas lógicas, operaciones y construcción de información es flexible y donde es imposible definir de manera precisa el flujo de actividades pues varía de un estudio a otro y los investigadores mismos

no saben anticipadamente cómo procederá exactamente el estudio. También incluye al investigador verificativo que adopta un diseño prefijado y lineal.

El dispositivo regulativo de la UNL cuenta con tan solo cinco componentes que, al ser amplios y sencillos, posibilitan el desarrollo de distintos enfoques metodológicos (es decir diferentes procesos lógicos, operativos y recabar/reconstruir diferentes tipos de datos/información). En cambio, la cantidad de componentes y la rigidez de la terminología de los instrumentos de regulación de la UNC así como el de la UNSL, da por sentado que la metodología refiere a un conjunto general de procedimientos ordenados y disciplinados; por ello sólo habilitan aquellos proyectos que construyen información cuantitativa y ponen en juego procesos operativos verificativos y lógicas deductivas. Como se puede suponer, esta forma de plantear el *plan de investigación* no permite investigaciones que promuevan procesos operativos de generación conceptual o emancipadora y lógica inductiva, abductiva, analógica o dialéctica.

Las investigaciones sostenidas en la lógica deductiva requieren que antes de desarrollar el trabajo de campo todos los componentes estén exhaustivamente planificadas. Ello se produce porque consideran que para producir conocimiento científico es necesario crear situaciones donde la realidad se vea forzada a suministrar respuestas y para eso se requiere una rigurosa planificación y control de los fenómenos a estudiar. Estas universidades por la cantidad de componentes que solicitan se ajustan más a los procesos operativos verificativos y complican el desarrollo de procesos operativos de generación conceptual o emancipador porque estos últimos no pueden plantear un proceso predeterminado lineal, estructurado y rígido antes de entrar al campo de trabajo.

Cuadro Nro. 5. Número de los componentes constituyentes del proyecto

Universidad	UNER, UNSA	UNL	UNSL UNC
Número de componentes	10 y 16 componentes	5 componentes	19 componentes

	Procesos lógicos	Deducción, inducción, analogía, abducción y dialéctico.	Deducción, inducción, analogía, abducción y dialéctico.	Deducción
Dimensión Metodológica	Procesos operativos	Verificativo, generación conceptual y emancipador	Verificativo, generación conceptual y emancipador	Verificativo
	Procesos de análisis	Cualitativo, cuantitativo y mixto	Cualitativo, cuantitativo y mixto	Cuantitativo

Nota: elaboración propia.

Hipótesis o anticipación de sentido

Para entender este elemento hay que referirse a su etimología, hipótesis proviene del latín *hypothēsis* y este del griego *ὑπόθεσις* y significa suposición de algo posible o imposible para sacar de ello una consecuencia (Gómez de Silva, 1998). En el campo de la ciencias, la hipótesis es una respuesta provisoria que, luego por medio de procedimientos riguroso se confirma o niega (RAE, 2015). Su valor reside en la capacidad para establecer relaciones entre los hechos y explicar por qué se producen.

Este elemento, por lo general, se ubica al finalizar la introducción o el marco teórico-referencial. En esta instancia del diseño no es indispensable aunque utilicemos procesos lógicos deductivos, si el estudio es exploratorio o descriptivo. A pesar de esto lo solicitan como un punto en particular denominado *Hipótesis* en el instrumento de regulación de la UNC y la UNSL.

La UNC y la UNSL solicitan explícitamente la formulación hipótesis en el proyecto, de este modo se acepta que la vía hipotética-deductiva es el único camino válido para hacer investigaciones. Los procesos deductivos, obliga a los investigadores a formular hipótesis de trabajo con base en el material empírico en el mismo momento de la construcción del diseño. El hecho de plantear la hipótesis como obligatoria no permite construir conocimientos que posibiliten la comprensión subjetiva de las acciones, instituciones y obras

humanas, a partir de las creencias e intenciones que les confieren los sujetos; sólo permite conocer la realidad humana desde sus aspectos externos.

En cambio en la UNER y en la UNL no hay una demanda explícita de construcción de hipótesis y, en la UNSA aclara que, sólo se pedirá *si es necesario*. Como se puede apreciar, estas Universidades admiten estudios exploratorios o descriptivos y análisis cualitativos, perspectivas que no están obligadas a formular hipótesis, en todo caso pueden construir anticipación de sentido, que son enunciados flexibles que podrán modificarse en la investigación. En necesario destacar que los procesos inductivos favorecen la emergencia de respuestas tentativas a los problemas, pero no se formulan como hipótesis científicas sino como anticipación de sentido, que son respuestas que se construyen durante el trabajo de campo y que varían a lo largo de la investigación adquiriendo nuevas formas.

Cuadro Nro. 6. Explicitación del apartado hipótesis

<i>Universidad</i>	UNER, UNSA, UNL	UNSL UNC	
<i>Elemento</i>	<i>Opcional o no necesario</i>	<i>Solicitado como hipótesis</i>	
<i>Dimensión metodológica</i>	Procesos lógicos	Deducción, inducción, analogía, abducción y dialéctico.	Deducción.
	Procesos operativos	Verificativo, generación conceptual y emancipador.	Verificativo.
	Procesos de análisis	Cualitativa, cuantitativo y mixto.	Cuantitativo.

Nota: elaboración propia.

Población y/o muestra o selección de los casos

Los dispositivos reguladores de la UNC y de la UNSL solicitan en la presentación del proyecto se defina el universo y muestra con los que se va a trabajar. Por lo general estos términos se asocian procesos operativos verificativos. Esto permite suponer que no aceptarían los procedimientos de *selección de los casos* como lo proponen la perspectiva de generación

conceptual o emancipadores. La UNER está más abierta a dichos procedimientos, no obstante, ello aclara que "*deberán definir el universo, las unidades de análisis consideradas y el tipo de muestreo realizado, justifican cada una de las elecciones en concordancia con el tipo de proyecto elegido*" (Reglamento de tesinas de grado para la obtención del título de licenciado en Nutrición, s/f, p 7)

En el proceso lógico deductivo, la población y muestra es muy importante, porque contribuye a probar una ley. Si la población no se define claramente y la muestra, no se selecciona de manera rigurosa es imposible generalizar los resultados. En los procesos lógicos inductivos no siempre se trabaja con muestras representativas. En los procesos operativos sucede prácticamente lo mismo, solo en el procesos operativos verificativos se requiere establecer muestra probabilística o aleatoria.

Cuadro Nro. 7: Explicitación de la población y muestra

Universidad	UNL, UNSA	UNER	UNSL UNC
Elemento	No lo específica	Selección de casos	Universo y muestra
Procesos lógicos	Deducción, inducción, analogía, abducción y dialéctico.	Deducción, inducción, analogía, abducción y dialéctico.	Deducción
Procesos operativos	Verificativo, generación conceptual y emancipador	Verificativo, generación conceptual y emancipador	Verificativo
Procesos de análisis	Cualitativa, cuantitativa y mixta	Cualitativa, cuantitativa y mixta	Cuantitativa

Nota: elaboración propia.

Categoría de análisis u operacionalización de variables

El término variable proviene del término en latín *variabilis*, y alude a fenómenos que pueden alterarse o están sujeto a algún tipo de cambio (Gómez de Silva, 1998). En términos generales, la noción de variable es

aplicable a “toda propiedad, distribución o característica de individuos o grupos que puede cambiar, alterar o modificar” (Balcells, 1994, p.62). En el dispositivo regulador de la UNC y la UNSL solicitan que los estudiantes expliciten en el proyecto como efectuará la operacionalización de variables. Esta última como procedimiento que traduce los constructos en evidencia empírica, sólo se puede realizar si se sigue los procesos lógicos deductivos. Para realizar un proceso de proceso de operacionalización es necesario definir las variables a estudiar, sus dimensiones en caso de ser variables complejas, los indicadores, valores que puede adoptar, categorías o niveles de medición y escalas si corresponde (Canales, De Alvarado y Pineda, 2015). La solicitud de un apartado dedicado a la operacionalización de variables solo puede realizarse, si se trabaja con procesos operativos verificativos y con la lógica deductiva. La hipótesis constituye un enunciado general, y las inferencias que se hace por medio de la lógica deductiva permiten verificar dicha hipótesis. En ese sentido, los componentes empíricos de la realidad (hechos o casos particulares) sirven para confirmar o rechazar el enunciado general.

Por otra parte la expresión *categoría* proviene del latín categoría que significa “cualidad atribuida a un objeto” (Gómez de Silva, 1998), “conjunto de aspectos en que se divide el objeto de estudio” (Berganza-Conde y Ruiz-San-Román, 2005, p.218). La construcción de categorías de estudio, puede ser resultado del empleo de lógica inductiva, pero esta operación investigativa no es solicitada en ninguno de los cinco instrumentos de regulación. Las lógicas inductiva, abductiva, analógica o dialéctica promueven la construcción de categorías que pueden transformarse a lo largo de la investigación y sólo quedan bien definidas al terminar el proceso investigativo. Dichas categorías, denominada como “sensibilizadora”, no se definen por su posibilidad de medir través de indicadores, sino por su capacidad orientar la mirada sobre algún aspecto de la realidad. Si se desea estudiar el comportamiento, los hábitos, las representaciones alimentarias de una población en particular, es difícil construir variables si las mismas adquieren un sentido para quienes las

realizan, en el caso de que sean prácticas, o piensan, en el caso de creencias. Identificar correctamente esos motivos e intenciones es entender el *significado subjetivo* que la acción tiene para el actor (Parra, 1998).

Cuadro Nro. 8: *Explicitación del elemento categorías o variables*

<i>Universidad</i>		Ninguna	UNER, UNL, UNSA	UNSL UNC.
<i>Elemento</i>		<i>Categoría de análisis</i>	<i>No lo solicita.</i>	<i>Variables y operacionalización</i>
<i>Dimensión metodológica</i>	Procesos lógicos	Deducción, inducción, analogía, abducción y dialéctico.	Deducción, inducción, analogía, abducción y dialéctico.	Deducción.
	Procesos operativos	Verificativo, generación conceptual y emancipador.	Verificativo, generación conceptual y emancipador	Verificativo.
	Procesos de análisis	Cualitativo, cuantitativo y mixto.	Cualitativo, cuantitativo y mixto.	Cuantitativo.

Nota: elaboración propia.

Rol del investigador

La UNER es la única universidad que, en su dispositivo de regulación, solicita se especifique cuál será el rol del investigador. El texto señala: “*Se describirá brevemente el papel que juega el investigador en el proceso, su implicancia, las consideraciones éticas que tendrá en cuenta en su relación con los sujetos investigados.*” (Reglamento de tesinas de grado para la obtención del título de licenciado en Nutrición, s/f, p 9)

Esto deja vislumbrar que la UNER podría aceptar diversos posicionamientos operativos (Verificativo, generación conceptual y emancipador) y procesos lógicos (inductivos, deductivos, entre otros). Los proceso abductivos y dialécticos tienen en cuenta al investigador como otro sujeto con su propia subjetividad, desde donde analiza o construye con los otros una nueva realidad. Además, entiende que, los sujetos no sólo son investigadores, sino son agentes de cambio y; es por esto que, los procesos operativos

emancipatorios también puedan presentarse o al menos no se encuentra desdibujados totalmente.

Cuadro Nro. 9. *Explicitación del elemento rol del investigador*

<i>Elemento</i>	UNER	UNL, UNSA, UNSL, UNC
Universidad	<i>Solicitado</i>	<i>No solicitado</i>
Dimensión metodológica	Procesos lógicos	Deducción, inducción, analogía, abducción, dialéctica.
	Procesos operativos	Verificativo, generación conceptual y emancipador
	Procesos de análisis	Cualitativa, cuantitativa y mixta

Nota: elaboración propia.

Pautas de análisis y presentación de los resultados

La UNC y la UNSL solicitan que en los planes formulen los *tipos de pruebas estadísticas, cuadros y gráficos* que emplearán en su investigación. Este elemento obliga al estudiante a realizar un proceso de análisis cuantitativo, apoyado en la estadística descriptiva o inferencial, que es la manera de cuantificar, verificar y medir el objeto investigado.

Cuadro Nro. 10. *Explicitación del elemento categorías o variables*

<i>Universidad</i>	UNER, UNL, UNSA	UNSL UNC
Elemento	<i>No lo solicita</i>	<i>Tipo de pruebas estadísticas, cuadros y gráficos</i>
Dimensión metodológica	Procesos lógicos	Deducción, inducción, analogía, abducción, dialéctica.
	Procesos operativos	Verificativo, generación conceptual y emancipador.

Procesos de análisis

Cuantitativo, cualitativo y Cuantitativo.
mixto.

Nota: elaboración propia

Conclusiones

En base a los resultados se puede concluir que las reglamentaciones de tres universidades son rígidas y permiten únicamente la presentación de proyectos, cuya dimensión metodológica sólo admiten proyectos que recopilen datos cuantitativos y, apliquen procesos operativos verificativos y lógicas deductivas. Dos universidades adhieren a un formato más flexible que permiten construir conocimiento desde diferentes abordajes metodológicos.

En ese sentido el término protocolo, la cantidad de elementos, la rigidez de la terminología expresada en los instrumentos de regulación, la solicitud de hipótesis, de universo y muestra, la operacionalización de variables, el requerimiento de tipo de pruebas estadísticas, cuadros y gráficos a emplear: son todos componentes que inclinan la balanza en favor de investigaciones que adopten un enfoque metodológico cuantitativo, que se sostengan en procesos de pensamiento deductivos y procesos operativos verificativos y; como contracara, no permite que el estudiante elija libremente los posicionamientos que desea asumir. Además, la cantidad de elementos pareciera que le dan al método el significado de un todo acabado y cerrado y no un camino que construye el pensamiento científico. Todo esto determina una configuración social de la formación en nutrición en la República Argentina, la cual presenta en este recorte de la formación en investigación, una configuración reduccionista que brinda preeminencia al individuo como valor; de modo que en cada uno de ellos estaría representada la esencia de la sociedad establecen un dualismo entre el cuerpo y el ser humano y lo material con lo espiritual y por lo tanto determinan que lo material y lo corporal son mensurables y objetivables. La investigación con construcción

de información cualitativa no ha sido totalmente aceptada en tres universidades, porque dicha mirada no tiene espacio en esta ciencia como afirman otros autores (Swift y Tischler, 2010; Fade y Swift, 2011, Draper y Swift, 2011 Pilnick, y Swift, 2011).

La UNER y en parte la UNSA plantean elementos más amplios y menos rígidos, en ese sentido plantean componentes que habilitan a trabajar con diferentes enfoques metodológicos. El dispositivo regulativo de la UNL cuenta con tan solo cinco componentes que, al ser amplios y sencillos, posibilitan el desarrollo de distintos enfoques metodológicos (es decir diferentes procesos lógicos, operativos y de análisis de información) pero al ser tan amplios tal vez el reglamento del proyecto no permite guiar al estudiante en el proceso de construcción del mismo.

Teniendo en cuenta los aspectos analizados se podrían plantear propuestas de proyectos que sean inclusivos. Para elaborarla se tendrán que construir elementos inclusivos que no utilicen terminología asociada a determinado posicionamiento metodológico cuidando que a su vez sean comprensibles y puedan orientar a los usuarios en la construcción y/o evaluación del trabajo final. Esto permitiría integrar al estudio de los problemas alimentario-nutricionales, los aspectos biológicos, antropológicos, históricos, tecnológicos, psicológicos, sociales y ambientales, en orden a crear leyes generales, efectuar análisis comprensivos de la realidad y generar conocimiento con compromiso social.

Bibliografía

- Balcells I y Junyent, J. (1994). *La Investigación Social. Introducción a los Métodos y las Técnicas*. Escuela Superior de Relaciones Públicas - Promociones y Publicaciones Universitarias, ESRP - PPU, Barcelona.
- Baldivieso-Hernández, S. (2000). (Tesis de maestría) *Formación Profesional*. U.A.B.

- Berganza, M.R. y Ruiz J.A. (coord.) (2005) *Investigar en Comunicación. Guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en comunicación*. Madrid. McGraw Hill.
- Berganza-Conde R. y Ruiz-San-Román J. A. (2005). *Investigar en Comunicación*. Guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en Comunicación. McGraw-Hill, Madrid.
- Canales, De Alvarado E.L., y Pineda E.B. (2015). *Metodología de la Investigación*. 3ra Edición. Organización Panamericana de la Salud, Washington.
- Castoriadis C. (1998). *The Imaginary Institution of Society*, MIT Press,
- Darwin P y Kemel G. (2013). *Procesos lógicos de pensamiento*. Universidad Autónoma del Caribe. Colombia.
- Dávila Newman, G. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. *Laurus*, 12 (Ext), 180-205.
- De Saint-Exupéry, A. (1943). *El Principito* "Edición digital". Biblioteca Digital
- Draper, A. and Swift, J. A. (2011). Qualitative research in nutrition and dietetics: data collection issues. *Journal of Human Nutrition and Dietetics*, (24), 3-12. doi:10.1111/j.1365-277X.2010.01117.x
- Fade SA, Swift JA. (2011). Qualitative research in nutrition and dietetics: data analysis issues. *Journal of Human Nutrition and Dietetics*. 24(2):106-14. Doi: 10.1111/j.1365-277X.2010.01118.x.
- Fardet A. y Rock E. (2014). A new philosophy of preventive nutrition: from a reductionist to a holistic paradigm to improve nutritional. *Adv. Nutr.* 5, 430-446. doi:10.3945/an.114.006122.
- Fernández-Rincón, H. (1993). Posibilidades y límites de la vinculación de la docencia con la investigación. *Perfiles educativos*. (61), 19-25.
- Flinterman F., Tecler-Mesbah R., Broerse JEW y Bunders JFG. (2001). *Transdisciplinarity: The New Challenge for Biomedical Research Bulletin of Science Technology & Society* 21(4):253-266. Doi: 10.1177/027046760102100403

- Gómez de Silva, G. (1998). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. México: FCE.
- Habermas, J (1986). *Ciencia y técnica como «ideología»*. Tecnos Madrid.
- Igartua, JJ, (2006). *Métodos cuantitativos de investigación en comunicación*. Barcelona, Bosch.
- Lefebvre, H. (1970). *Lógica Formal. Lógica Dialéctica*, Ed. Siglo XXI, Madrid.
- Lefebvre, H. (1999). *El Materialismo Dialéctico*, Edición electrónica de El Aleph Recuperado de: www.elaleph.com
- Messina M., Lampe J.W., Birt D.F., y col. (2001). Reductionism and the narrowing nutrition perspective: time for reevaluation and emphasis on food synergy. *J Am Diet Assoc*, 101,1416–9.
- Parra, M. (1997). El dualismo explicación-comprensión en la metodología de la investigación. *Cinta de Moebio*, (1), 42-60.
- Pilnick, A. y Swift, J. A. (2011). Qualitative research in nutrition and dietetics: assessing quality. *Journal of Human Nutrition and Dietetics*, (24), 209–214. doi:10.1111/j.1365-277X.2010.01120.x
- RAE (2015). *Diccionario de la lengua española*. 23.ª Edición Caixa. España
- Reglamento de tesinas de grado para la obtención del título de licenciado en Nutrición. (s/f). Universidad Nacional de Entre Ríos. Facultad de Bromatología.
- Reglamento del Seminario Final (2010). Universidad Nacional de Córdoba. Página oficial de la Escuela de nutrición. <https://nutricion.fcm.unc.edu.ar>
- Res. C.D. Nº 111/2011. Reglamento del Trabajo Final (2011). Universidad Nacional del Litoral Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. Carrera: licenciatura en Nutrición.
- Res. C.D. Nº 664/2009 Reglamento del Trabajo de tesis. (2009). Universidad Nacional del Salta. Facultad de Bioquímica y Ciencias biológicas.
- Res. D.N. Nº 232/2014. Reglamento del Trabajo Final de la carrera licenciatura en Nutrición (2014). Universidad Nacional de San Luis. Facultad de Ciencias de la Salud. Carrera: licenciatura en Nutrición.

- Reyes Piña, O., & Bringas Linares, J. (2006). La Modelación Teórica como método de la investigación científica. *VARONA*, (42), 8-15.
- Rigal, L. y Sirvent M.T. (2015) Metodología de la Investigación Social y Educativa: Diferentes caminos de producción de conocimiento, Miño y Dávila, Ciudad de Buenos Aires, Argentina, 2012. Manuscrito en vías de revisión
- Sabino C. (1996). *El proceso de investigación*. Ed. Lumen, Buenos Aires.
- Samaja, J. (1996). *Proceso, diseño y proyecto en investigación científica*. JVE ediciones Uned. Buenos aires.
- Samaja, J. (2006). *El proceso de la Ciencia: una breve introducción a la investigación científica*. Ed. el cardo.
- Santos, M.A. (1993). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. AKAL. Madrid.
- Sirvent M T. (2006) *El Proceso de Investigación*. Universidad Nacional de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Ciencias de la Educacion. Investigacion y Estadística Educacional
- Sirvent M. T. (2015). *Enseñar a investigar en la universidad. Contextos, propósitos y desafíos en la formación metodológica de grado y de posgrado*. Buenos Aires.
- Sirvent, M. (2011)- Problemática actual de la investigación educativa. Textos de psicología . Recuperado de: <https://filadd.com/doc/sirvent-problematICA-actual-de-la-investigacion>
- Sirvent, M.T. (1999). *Los Diferentes procesos operativos en investigación social*. Ficha de Cátedra Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires.
- Strauss A. y Corbin J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia. Primera edición en español. Colombia
- Swift, J. A. y Tischler, V. (2010). Qualitative research in nutrition and dietetics: getting started. *Journal of Human Nutrition and Dietetics*, (23), 559–566. doi:10.1111/j.1365-277X.2010.01116.x

- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significado*. Grupo Planeta. Barcelona.
- Vásquez Ramírez, L Y. (2009). La Abducción como alternativa del método científico en la Educación Superior. *Uni-pluriversidad*. 8, (2). Recuperado de: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/947>.
- Whitney E. (1997). *Nutrition: Concepts and Controversies*, Seventh ed. New York - London - Madrid - Paris: West/Wadsworth, and International Thomson Publishing Company. 3.
- Wimmer, R.D. y Dominick, J.R. (1996). *La investigación científica de los medios de comunicación. Una introducción a sus métodos*. Barcelona, Bosch Casa Editorial, S.A.

Recibido: 17/07/2020

Aceptado: 05/11/2020

Cómo citar este artículo:

Olivero I., Enríquez P. (2020), Dimensión metodológica de las normativas del trabajo final destinadas a la construcción de conocimiento de las licenciaturas en Nutrición. *RevID, Revista de Investigación y Disciplinas*, Número 3, San Luis, 125-150.



Procesos de empoderamiento de mujeres en condiciones de vulnerabilidad social para llegar a ser Jefas de Hogar

Empowerment processes leading to become Heads of Household for socially-vulnerable women

Salvio Alan Sosa Tello

salvioalanst@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis - San Luis, Argentina. Doctorando en Psicología Social (Tesis Presentada, a la espera de su defensa); Lic. Y Profesor En Educación Religiosa; Lic. En Educación; Bachiller en Filosofía; Cursando el segundo año de la Especialización en Investigación Social y Antropológica en la Universidad Nacional de San Luis. Funcionario público en la Jefatura de Relaciones Institucionales del Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de San Luis; Asesor de Caritas Argentina (2013 – 2017); Vice Presidente de Caritas San Luis y región Cuyo (2006- 2012); - Miembro de la mesa Latinoamericana y del Caribe sobre prevención (2010- 2012)

151

Resumen

En este trabajo se presentan los resultados de una investigación realizada sobre un grupo de 24 de mujeres que asistieron a talleres de emprendedurismo en la provincia de San Luis, para evaluar el impacto que el proceso de empoderamiento tuvo en este grupo de mujeres para llegar a reconocer y valorar su rol como jefas de hogar. Los principales ejes teóricos que se abordan son: el modelo patriarcal y el rol que juegan las representaciones sociales dentro de ese modelo para la construcción de estereotipos de género; la vulnerabilidad social de la mujer frente a la



pobreza, la exclusión social y las distintas formas de violencia; el empoderamiento femenino como un proceso para generar cambios; y la construcción de una nueva identidad como jefas de hogar que supone una superación de los estereotipos de roles y el desarrollo de la autonomía. La investigación realizada fue de tipo exploratorio, cuanti-cualitativo, no experimental y transversal, con un alcance descriptivo. Los resultados de esta investigación evidenciaron que, en términos generales, a través de un proceso de empoderamiento personal las mujeres lograron una mayor autonomía pero aún persisten dificultades para la aceptación de este cambio de rol.

Palabras clave: mujeres – género – empoderamiento - jefas de hogar - autonomía personal.

Abstract

This work presents the results of an investigation conducted on a group of 24 women who attended entrepreneurship workshops in the province of San Luis. We expect to assess the impact that the empowerment process had on this group of women in order to acknowledge and value their role as heads of household. The main theoretical axes that are addressed are: the patriarchal model and the role played by social representations within that model for the construction of gender stereotypes; women's social vulnerability to poverty, social exclusion and different forms of violence; female empowerment as a process to generate change; and the construction of a new identity as heads of household that presumes the overcoming of role stereotypes and the development of autonomy. The study was exploratory, quantitative-qualitative, non-experimental, and transversal, with a descriptive scope. The results of this research showed that, in general terms, through a process of personal empowerment, women achieved greater autonomy, but difficulties still persist in accepting this change of role.

Key words: women – gender – empowerment - heads of household - personal autonomy.

Introducción

El concepto de jefatura de hogar se define básicamente a partir de la aceptación y reconocimiento de esta condición por los miembros de la familia, un rol que tradicionalmente estuvo ejercido por el hombre como principal proveedor económico y autoridad en la toma de decisiones, en el marco de una sociedad patriarcal. A pesar del aumento significativo de mujeres que se encuentran a cargo del hogar, muchas de ellas no se reconocen ni se asumen como “jefas de hogar”, no solo en los casos de familias monoparentales en las que los hijos menores están a cargo de la mujer, sino también en aquellos en los que teniendo pareja y aun siendo la principal o única proveedora del sustento económico, se mantienen los roles estereotipados en los que el hombre es el que ejerce el poder y el control.

Son diversos los factores que contribuyen a esta situación. Por un lado, las *representaciones sociales* sobre los roles que influyen en el modo en que hombres y mujeres van construyendo su identidad de género a través de determinados estereotipos. En este sentido, a pesar de las grandes conquistas logradas por los movimientos feministas y de los reconocimientos de igualdad de derechos en los organismos internacionales y en la legislación, los estereotipos de género persisten y en muchos casos se refuerza su transmisión a través de las instituciones sociales como la propia familia, la escuela o los medios de comunicación.

Otro factor que es necesario considerar es la situación de especial vulnerabilidad social de las mujeres, situación que en alguna medida comparten con los hombres al verse afectadas por problemas sociales como la pobreza, pero que en el caso particular de las mujeres se agrava con el agregado de otros aspectos como la exclusión social o la violencia

intrafamiliar. Se trata entonces de una vulnerabilidad social propia de las mujeres, distinta a la de los hombres y que necesariamente debe ser abordada desde otras miradas.

Frente a estas situaciones, el concepto de empoderamiento resulta determinante para afrontar la condición de vulnerabilidad social de las mujeres, entendido como un proceso mediante el cual, a través de una toma de conciencia de las diferencias de género, las mujeres logran construir una identidad que les permite hacer frente a las desigualdades. Se trata también de la adquisición de poder para salir de la esfera de lo privado y reproductivo y entrar en la esfera de lo público y lo productivo, tradicionalmente reservada al hombre (León, 1997). Tal como señalan Benavente y Valdés (2014, p.18) *“la autonomía y el empoderamiento de las mujeres constituyen un requisito indispensable para el logro de la igualdad de género, además de ser parte de procesos individuales y políticos para el ejercicio pleno de los derechos humanos”*.

A partir de estos ejes de análisis, la investigación realizada se centró en un grupo de mujeres que asistieron a talleres formativos de emprendedurismo y salida laboral en la ciudad capital de la provincia de San Luis, para conocer cómo fue el proceso de empoderamiento que atravesaron para llegar a reconocerse y asumirse como jefas de hogar.

Modelo patriarcal, representaciones sociales y estereotipos de género

Los roles de género tradicionales parten de una relación jerárquica entre hombres y mujeres, en la que los hombres ocupan una posición dominante, en un sistema de organización social denominado patriarcado. La palabra “patriarca” deriva del griego, donde el prefijo “patri” se refiere al pater o padre, es decir, al hombre. Por otra parte, el sufijo “arca” se puede traducir como gobierno o dominio. Por lo tanto, el patriarca es la máxima autoridad

(familiar o política), ejercida por un varón que tiene poder y control, reconocido y legitimado como tal desde la religión, el determinismo biológico e incluso desde la teoría psicoanalítica freudiana que se puede considerar falocéntrica (Lerner, 1990).

Desde este modelo se define un tipo de organización social en la que la autoridad la ejerce el varón jefe de familia, dueño del patrimonio, incluyendo en el mismo a los hijos, la esposa, los esclavos y los bienes. Ahora bien, podemos coincidir con Lerner (1990, p.37) en que “el sistema patriarcal solo puede funcionar gracias a la cooperación de las mujeres”, cooperación que para esta autora está sustentada, entre otras causas, por la “la inculcación de los géneros” que es posible debido a que “las mujeres han participado durante milenios en el proceso de su propia subordinación porque se las ha moldeado psicológicamente para que interioricen la idea de su propia inferioridad” (Lerner, 1990, p.327).

En este sentido, resulta de interés analizar el papel que juegan las representaciones sociales en el sostenimiento del modelo de sociedad y familiar patriarcal y en la construcción de los estereotipos de género que favorecieron el desarrollo de las “ideas, símbolos y metáforas a través de los cuales las relaciones de género patriarcales quedaron incorporadas a la civilización occidental” (Lerner, 1990, p.21).

Las representaciones sociales se refieren a los sistemas de valores, ideas y conductas que circulan entre los miembros de una comunidad que permiten construir un conjunto de significados compartidos (Moscovici, 1961). Por lo tanto, las representaciones sociales configuran y justifican un determinado modo de ser, actuar y pensar (Jodelet, 1988). Es decir que a partir de las representaciones sociales se van imponiendo al individuo, de manera inconsciente, ciertas costumbres y creencias, creando una conciencia colectiva en la que el género, entre otros aspectos, se dota de significados socialmente contruidos y aceptados (Cagigas Arriazu, 2000).

Es así que surgen las ideas que tiene una sociedad sobre lo femenino y lo masculino, sobre lo que significa “ser varón” y “ser mujer”. Y en torno a estas

ideas se van elaborando ciertos mitos que a fuerza de transmisión terminan convirtiéndose en estereotipos que justifican y legitiman la desigualdad. Para Lerner (1990) el origen de la construcción de estos mitos se remonta a los pueblos primitivos en donde era el hombre el que salía a buscar el alimento, a cazar, porque tenía una mayor fortaleza física, mientras que la mujer permanecía cuidando a los hijos y en estado de reclusión casi permanente a causa de la menstruación y los reiterados embarazos y partos. A través del tiempo, se fue instalando y arraigando la representación social del hombre como proveedor y asociado a tareas productivas, y de la mujer dependiente y con funciones reproductivas (León, 1997).

El énfasis puesto en la diferencia "natural" dio lugar a la construcción de un "ideal" de mujer y de hombre, que asigna determinados roles para cada uno en función de sus características distintivas; así la mujer se caracteriza por la dulzura, la paciencia o la comprensión, y por lo tanto, es más "adecuada" para desarrollar sus funciones dentro del hogar o en empleos vinculados con el cuidado y el servicio, mientras que el hombre tiene la fuerza y la razón, por lo que está destinado para otras funciones superiores (Cagigas Arriazu, 2000).

Estos conceptos -que pueden parecer arcaicos en el contexto actual, fuertemente impregnado por la perspectiva de género- continúan vigentes, a pesar de que se reconoce que las diferencias biológicas existentes entre hombres y mujeres no nos dotan de contenido "masculino" y "femenino", sino que es una construcción que aprendemos e incorporamos desde el nacimiento, a través de diversos mecanismo que Cagigas Arriazu (2000) denomina "efecto o fenómeno del etiquetado".

Así se instalan una serie de roles genéricos y comportamentales de acuerdo con las expectativas sociales, según las cuales los niños aprenderán e internalizarán una serie de mitos sobre la masculinidad, tales como: "el poder, la dominación, la competencia y el control"; "la manifestación de sentimientos y las emociones en el hombre implican afeminamiento y deben ser evitadas"; "la mujer te tiene que respetar como hombre"; o "la sexualidad

es el principal medio para probar la masculinidad”. Por otra parte, las niñas también incorporan estas características, y continuarán reproduciéndolas con sus hijos. Desde pequeñas se les enseña (especialmente a través de juegos y juguetes) a ser “maternales”, “sumisas”, “compañeras” (Cagigas Arriazu, 2000).

La vulnerabilidad social de las mujeres

A pesar de las largas luchas por la equidad de género, todavía las mujeres constituyen un grupo vulnerable, expuesto en mayor medida que los hombres a ser afectadas por problemas sociales como la pobreza, la desigualdad y la exclusión, así como por distintas formas de violencia que tiene su foco específicamente en la mujer por el hecho de serlo. De este modo, la vulnerabilidad se configura a través de relaciones de sometimiento y subordinación de las mujeres, “*que debilitan sus recursos y capacidades, y por ende su autonomía y toma de decisiones*” (Saldaña Orozco et al, 2019, p.90).

Por lo tanto, la vulnerabilidad de la mujer debe ser analizada desde diversos aspectos; por un lado, desde los factores causales de la exclusión social, y por otro, desde la violencia hacia la mujer, en ambos casos desde una *perspectiva de género* que permita la comprensión de las desigualdades y brechas existentes entre hombres y mujeres en cuanto a problemas, necesidades, oportunidades, roles y responsabilidades (Lagarde, 2018).

Pobreza, exclusión social y género

Las transformaciones producidas por las luchas de los movimientos feministas y el reconocimiento de derechos de igualdad de las últimas décadas han influido positivamente en una tasa más alta de participación femenina en la economía a partir del aumento de los niveles educativos de las mujeres, menores tasas de fecundidad, aumento de la cobertura preescolar, entre

otros (Arriagada Acuña & Gálvez Pérez, 2014). Sin embargo, según un informe de Amnistía Internacional (2019), a escala mundial, más del 70% de las personas que viven en situación de pobreza son mujeres.

Son diversos los factores que inciden en la “feminización de la pobreza” y en la exclusión social de las mujeres, especialmente en sectores rurales y en zonas urbano-marginales, donde en muchos casos no reciben el mismo salario que los hombres por igual trabajo, y una parte del trabajo femenino se desarrolla en el ámbito informal, sin seguridad de empleo ni protección social (Arriagada Acuña & Gálvez Pérez, 2014; Carrasco Fernández, 2017; Saldaña Orozco et al, 2019).

Kabeer (2008) señala que existen barreras de ingreso y barreras de permanencia que explican las dificultades de las mujeres para acceder y mantenerse en un empleo. En ambos casos, estas barreras se construyen en torno a roles de género expresados, por una parte, en los prejuicios de los empleadores para la contratación de mujeres (mayor ausentismo por embarazos y cuidados de hijos menores), y por otra parte, por las creencias y valores sociales y familiares que definen los modelos dominantes de masculinidad y feminidad, donde para el hombre es su “destino natural” el trabajo remunerado sin mayores cuestionamientos y con amplio consenso social, mientras que para las mujeres existen dudas propias e impuestas que no siempre permiten conciliar maternidad y empleo (Arriagada Acuña & Gálvez Pérez, 2014).

Además, en líneas generales siguen siendo las mujeres las principales responsables del cuidado de la familia y del hogar. Esto incide en una menor participación en el mercado laboral, especialmente para aquellas que no cuentan con redes sociales y familiares de apoyo que actúen como soporte para que puedan acceder en mejores condiciones al trabajo y mantenerlo (Carrasco Fernández, 2017).

Aproximaciones al concepto de empoderamiento

El empoderamiento es un concepto que desde hace varios años posee una importancia crucial en lo que refiere a los estudios sobre la mujer. Puede definirse como *"un proceso de cambio personal y colectivo que tiene (...) como fin la transformación de las relaciones de poder entre mujeres y hombres"* (Urzelai Cabañes, 2014, p.8).

En el marco de los movimientos de mujeres, y en especial la segunda ola feminista de la década de 1970, la noción de empoderamiento se vincula por un lado, con la toma del poder por parte de la mujer y el fortalecimiento de su autoestima, la confianza en sí misma y la capacidad de elegir libremente la orientación de su propia vida, y por otro, con la idea de generar transformaciones políticas y sociales por parte del colectivo de mujeres en diferentes esferas que van desde lo económico, político y jurídico hasta lo sociocultural (León, 1997).

En este sentido, Rowlands (1997) señala que los procesos de empoderamiento descubren, desarrollan y potencian ciertas capacidades a nivel individual y grupal y pueden analizarse desde tres dimensiones que interactúan entre sí:

1. **Dimensión personal:** se refiere en particular a la capacidad de desarrollar la autopercepción individual, la confianza en sí mismo/a y en las propias capacidades, la autoestima, el sentido para generar cambios y la dignidad. Esta dimensión se manifiesta en el aumento de las habilidades para formular ideas, expresarse, influir en espacios nuevos, participar en distintos ámbitos, aprender, analizar, organizar el propio tiempo, obtener recursos y controlarlos.

2. **Dimensión de las relaciones cercanas:** se vincula con las habilidades de cada persona para negociar con otras o influir en las decisiones. Esta dimensión está estrechamente ligada a los cambios de comportamiento y expectativas en el seno de una pareja o en los vínculos familiares.

3. **Dimensión colectiva:** se refiere al modo en que los individuos trabajan en conjunto para lograr un impacto mayor en sus acciones, lo que les permite trascender en tanto sujetos sociales colectivos. Esta dimensión tiene como núcleo la identidad grupal, a través de la cual las mujeres emergen en tanto nuevos sujetos sociales, institucionales y políticos.

El empoderamiento también puede ser entendido como una estrategia para el acceso paulatino de las mujeres al control de los recursos materiales y simbólicos que durante la historia del poder patriarcal le fueron negados; en este sentido, se trata de superar la "división sexual del trabajo" que establece para el hombre el rol de proveedor y para la mujer, de reproductora (Urzelai Cabañes, 2014).

El proceso de empoderamiento convierte a las mujeres en protagonistas fundamentales de gran parte de las transformaciones para crear una sociedad basada en una lógica alternativa a la patriarcal (Lagarde, 2001;2003). En palabras de Lagarde (2003, p.6), la mujer "*deja de ser-para-otros, y se convierte en sujeta de la propia vida, en ser-para-sí-misma, en protagonista de la historia, la cultura, la política y la vida social*".

La jefatura femenina del hogar como empoderamiento

Históricamente se observa que la mujer no ha sido considerada en cuanto a las transformaciones que ha ido experimentando la sociedad en cuanto a la organización familiar, ya que se mantiene una representación social de la familia basada en el modelo patriarcal. Desde esta perspectiva la "jefatura del hogar" tiene una connotación masculina, que le otorga al hombre un rol de máxima autoridad y de proveedor. Así, la mujer sólo puede llegar a ser "jefa de hogar" en casos conocidos como "monoparentales" en los que el hombre está ausente.

Sin embargo, en la actualidad emergen otras configuraciones familiares que ponen en cuestión este modelo, poniendo en evidencia los cambios

producidos en la organización de la familia y las reconfiguraciones de los lazos de convivencia. En este sentido, la “jefatura femenina del hogar” se constituye en una de las formas de organización posible de presentarse en cualquier familia, en donde las mujeres son económicamente responsables del hogar, y no solo en los casos de monoparentalidad (Maldonado Cifuentes, 2015).

También en las familias biparentales los hombres han dejado de ser los únicos que proveen económicamente al hogar, ya que en muchos casos un solo ingreso no es suficiente para no caer en la pobreza (Arriagada Acuña & Gálvez Pérez, 2014). Esto propicia una oportunidad para las mujeres no solo de contribuir al grupo familiar desde un lugar productivo sino en muchos casos, de asumirse como jefas de esa familia redefiniendo su posición y condición social y logrando una mayor autonomía personal (Lázaro Castellanos et al, 2005).

Coincidimos con Lázaro Castellanos et al (2005) en que el concepto de “jefatura de hogar” tiene un sesgo implícito porque no visibiliza aquellos hogares donde se presentan jefaturas compartidas, donde tanto hombres como mujeres se asumen como jefes de hogar y comparten gastos, responsabilidades y toma de decisiones. Sin embargo, desde una perspectiva de empoderamiento y de género, resulta de interés analizar el significado que las mujeres le asignan a la jefatura de hogar, cómo se vincula con los procesos de formación de identidades y si asumirse como jefas de hogar implica una mejoría en su autonomía y en su condición social.

Metodología

La investigación realizada fue de tipo exploratorio, cuanti-cualitativo, no experimental y transversal, con un alcance descriptivo, dado que no hubo manipulación de las variables (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2014).

La muestra estuvo conformada por un grupo de 24 mujeres jefas de hogar que asistieron a talleres formativos de emprendedurismo y salida laboral. Según la información proporcionada por una de las coordinadoras de los talleres en entrevistas previas al desarrollo del trabajo de campo, el objetivo de estos espacios fue “favorecer el desarrollo integral de la mujer, promoviendo su empoderamiento individual y colectivo”. Los talleres se enfocaron en dos ejes principales: 1) la perspectiva de género para promover una cultura emprendedora que convierta los fracasos en oportunidades y romper las barreras de la desigualdad de género, y 2) incubadoras de ideas de negocios para generar una nueva fuente de ingresos que permita manejar los tiempos personales y adaptar los horarios a la medida de sus necesidades para que ello no sea un impedimento.

Los talleres se desarrollaron en una parroquia ubicada en la ciudad capital de la provincia de San Luis. La organización de los talleres estuvo a cargo de una psicóloga social y una especialista en coaching ontológico, voluntarias de Cáritas Parroquial, organización que como parte del Plan de Pastoral Social ejecuta variados proyectos de intervenciones socio-comunitarias a través de las parroquias.

Como instrumento de recolección de datos se empleó una encuesta con preguntas cerradas y abiertas organizadas en las siguientes categorías: aspectos sociodemográficos, situación laboral, sociofamiliar y afectiva, trayectoria de vida y evaluación autorreflexiva.

Trabajo de campo

1. **Aspectos sociodemográficos.** Las 24 mujeres entrevistadas son argentinas, mayormente oriundas de la provincia de San de Luis (54%). La edad promedio se encuentra en el rango de los 31 a 50 años (67%). Con respecto al nivel de educación alcanzado por las participantes, un 33.3% tiene nivel secundario, con mayor prevalencia del nivel completo; un 33,3% ha

alcanzado un nivel terciario (completo o incompleto) y un 25% tiene nivel universitario (completo o incompleto). Un 8% solo ha llegado a completar el nivel primario.

Tabla 1: Distribución de la muestra por nivel educativo.

Máximo nivel educativo alcanzado	f	%
Primario completo	2	8,3%
Primario incompleto	0	0,0%
Secundario completo	5	20,8%
Secundario incompleto	3	12,5%
Terciario completo	4	16,7%
Terciario incompleto	4	16,7%
Universitario completo	3	12,5%
Universitario incompleto	3	12,5%
Total	24	100,0%

De la tabla anterior se desprende que el 50% de las mujeres consultadas no completaron sus estudios en los diferentes niveles. Considerando que el nivel educativo es un factor de protección contra la pobreza y contra la violencia de género (De Sena & Scribano, 2013), se indagó en este subgrupo cuáles fueron las causas por las cuales no pudieron continuar sus estudios.

Tabla 2: Distribución de la muestra por causas de interrupción de los estudios (n=12).

Causas de interrupción de los estudios	f	%
Problemas económicos	2	16,7%
Embarazo adolescente	1	8,3%
Necesidad de salir a trabajar	3	25,0%
Crianza de los hijos	6	50,0%
Total	12	100,0%

Se observa que para el 50% de esta nueva muestra (n = 12) el principal motivo fue la crianza de los hijos. Resultan ilustrativas algunas de las respuestas:

“Cuando nos casamos mi marido y yo estudiábamos Administración de Empresas, yo seguí hasta que nació la beba pero después tuvimos que elegir quién seguía estudiando

porque no nos podíamos ir los dos. Y decidimos de común acuerdo que siguiera él porque para la beba era más importante estar con su mamá”.

“Yo estaba haciendo el secundario pero cuando nació mi hijo mi mamá me dijo que no me lo iba a cuidar, así que tuve que dejar”.

“Yo quería seguir el secundario pero mi papá nos abandonó y mi mamá tuvo que salir a trabajar, y yo me tuve que quedar a cargo de la casa y de mis hermanitos menores”.

Aquí se pone claramente de manifiesto la persistencia del modelo patriarcal en las representaciones sociales sobre los roles de género. En los tres casos se observa que es la mujer la responsable exclusiva del cuidado de los hijos (Carrasco Fernández, 2017), incluso en la segunda respuesta donde se evidencia un pedido de ayuda a la madre. En la primera respuesta se confirma la afirmación de Lerner (1990, p. 37) cuando señala que *“el sistema patriarcal solo puede funcionar gracias a la cooperación de las mujeres”* (“decidimos de común acuerdo que siguiera él”), y en las tres respuestas se observa la falta de apoyo de redes de contención que faciliten a las mujeres el acceso y la permanencia en el trabajo o los estudios (Cagigas Arriazu, 2000; Carrasco Fernández, 2017).

2. Situación laboral, sociofamiliar y afectiva. En la situación laboral actual de las mujeres participantes en este estudio se observa que aproximadamente la mitad de la muestra manifiesta que trabaja en relación de dependencia; casi un 17% trabaja de forma autónoma; más del 20% realiza trabajos informales o servicio doméstico; y un poco más del 16% restante no trabajan.

Tabla 3: *Distribución de la muestra por nivel de ocupación.*

Nivel de ocupación	f	%
No trabaja	4	16,7%
Trabaja en relación de dependencia	1	45,8%
Trabaja de forma autónoma	4	16,7%
Trabajo informal / servicios domésticos	5	20,8%
Total	24	100%

En relación con el estado civil / situación afectiva de las mujeres encuestadas, la mayoría es soltera, con o sin pareja estable y casi un 21% son casadas.

Tabla 4: Distribución de la muestra por estado civil / situación afectiva.

Estado civil / situación sentimental	f	%
Soltera sin pareja estable	8	33,3%
Soltera con pareja estable	7	29,2%
Casada	5	20,8%
Divorciada	2	8,3%
Separada de hecho	2	8,3%
Viuda	0	0,0%
Total	24	100%

El total de las mujeres consultadas tiene hijos menores de edad. Con respecto a la composición del grupo familiar, todas viven con sus hijos, de las cuales un 37,5% viven solas con sus hijos; la mitad convive también con su pareja. En 2 casos conviven con su madre, padre y/o hermanos y en un solo caso se señaló "otros" sin especificar.

Tabla 5: Distribución de la muestra por composición del grupo familiar.

Composición del grupo familiar	f	%
Solo la mujer con los hijos	9	37,5%
Madre, padre, hermanos	2	8,3%
Pareja	12	50,0%
Otros	1	4,2%
Total	24	100,0%

De las 15 mujeres que no viven solas con sus hijos, resulta de interés indagar cuánto contribuye su propio ingreso al sostén económico familiar, como uno de los factores que determina el rol de jefatura del hogar. En este caso se consideraron no solo los ingresos por trabajos remunerados, sino también el aporte de planes sociales como la Asignación Universal por Hijo (AUH), lo que incluye también a las participantes que manifestaron estar desocupadas.

Tabla 6: Distribución de la muestra por aporte económico de la mujer (n = 15).

Aporte económico al hogar	f	%
Es el principal / único ingreso	5	33,3%
Es una parte importante del ingreso	5	33,3%

Contribuimos por igual	4	26,7%
No es el ingreso principal	1	6,7%
Total	5	100,0%

Aquí se observa que el aporte económico de casi el 67% de esta nueva muestra (n = 15) de mujeres que comparten el hogar con su pareja u otros familiares además de los hijos es el principal, único o la parte más importante del ingreso familiar. Se confirma entonces la afirmación de Arriagada Acuña y Gálvez Pérez (2014) quienes señalan que los hombres han dejado de ser los únicos que proveen económicamente dentro del núcleo familiar.

Si a estas 10 mujeres se suman las 9 que viven solas con sus hijos y por lo tanto, son el único sostén económico, se obtiene que el 79% de la muestra total (n = 24) son mujeres jefas de hogar desde el punto de vista económico. En este sentido, se confirma lo que señala Maldonado Cifuentes (2015) que define a la "jefatura femenina del hogar" como una forma de organización familiar en la que la mujer es la única o principal responsable del sostenimiento económico, independientemente de si se trata de familias parentales o de cualquier otro tipo de composición familiar.

3. Trayectoria de vida. El análisis de las características del contexto social y del grupo familiar donde nacieron y se criaron las mujeres consultadas permite realizar una aproximación al grado de vulnerabilidad social de origen. Debido a que el concepto de "pobreza" es difícil de definir y medir, se empleó el término "carencias" para que desde la propia percepción de las participantes indicaran si habían tenido privaciones económicas o afectivas en sus familias de origen.

Tabla 7: Distribución de la muestra por tipo de carencias percibidas en la familia de origen.

Carencias	f	%
Económicas	8	33,3%
Afectivas	11	45,8%
No tuvo	4	16,7%
No contesta	1	4,2%
Total	24	100,0%

En este grupo de mujeres prevalecen las carencias afectivas, con madres o padres ausentes, problemas de adicciones y violencia intrafamiliar, que se ilustran en las siguientes respuestas:

"Me criaron mis abuelos (...) Horrible el lugar (...) muchas discusiones, peleas".

"Mi padre tenía problemas con el alcohol y golpeaba a mi madre. Mamá a veces era sumisa y a veces estallaba (...) Yo creo que esto era producto de que tuvieron una infancia complicada".

La alusión a la violencia en el hogar de origen aparece en 17 respuestas, lo que indica un alto grado de vulnerabilidad social de origen. Considerando estos antecedentes familiares y coincidiendo con Labrador Rivera (2016) en que algunos de los factores que inciden en la violencia de género son la interiorización de los roles de género tradicionales de dominio masculino y la normalización de la violencia en la pareja por haber sido víctima o testigo de violencia en la familia, se indagó si habían sido o son actualmente víctimas de violencia por parte de una pareja masculina.

Tabla 8: Distribución de la muestra por formas de violencia por parte de la pareja.

Violencia por parte de la pareja	f	%
Acoso / abuso sexual	3	12,5%
Violencia física	3	12,5%
Violencia verbal	6	25,0%
Desvalorización	9	37,5%
No contesta	3	12,5%
Total	24	100,0%

Estos datos evidencian que la mayoría de las mujeres consultadas ha padecido alguna forma de violencia por parte de su pareja, lo que confirma los dos factores señalados anteriormente, ya las mujeres que sufrieron o sufren actualmente violencia por parte de su pareja fueron a su vez víctimas de alguna forma de violencia en su infancia.

Asimismo, se observa que la desvalorización por parte de la pareja ha sido o es la forma de violencia de mayor frecuencia, seguida de la violencia verbal. Sin embargo, se puede anticipar a partir de estos resultados que siendo estas dos formas de violencia la “puerta de entrada” hacia una escalada mayor (Labrador Rivera, 2016; Poggi, 2018) un alto porcentaje de las mujeres consultadas pudo salir a tiempo de una relación abusiva a partir de su proceso de empoderamiento.

4. Evaluación autorreflexiva. En esta última parte de la encuesta se indagó el impacto personal que tuvo para estas mujeres la participación en los talleres, específicamente en cuestiones vinculadas con el empoderamiento y la autonomía lograda, y en el reconocimiento de su rol como jefas de hogar. En primer lugar se indagó en las motivaciones que tuvieron para realizar este tipo de capacitación, donde lograr la independencia económica aparece como la mayor expectativa.

Tabla 9: Distribución de la muestra por motivaciones para asistir al taller.

Motivaciones personales para asistir al taller	f	%
Independizarme económicamente	8	33,3%
Mejorar los ingresos	7	29,2%
Manejar mis propios horarios de trabajo	4	16,7%
Desarrollarme como persona	3	12,5%
Me pareció interesante la propuesta	2	8,3%
Total	24	100,0%

Se observa que las opiniones son variadas, pero en su mayoría se concentran en el logro de la autonomía económica y en mejorar los ingresos existentes. Tal como señala Meyer Guzmán (2017), la autonomía económica es un factor fundamental para el empoderamiento porque generar ingresos y recursos propios es la base de la independencia. Algunos de los comentarios de las mujeres consultadas reflejan la dependencia económica de la figura masculina (padre y marido, respectivamente) y la necesidad manifiesta de romper con esa situación y encontrar un lugar propio, una situación que como se desprende de las respuestas, atraviesa diferentes realidades socioeconómicas:

"Soy contadora y tuve que aceptar trabajar en el estudio contable de mi papá porque no tenía trabajo (...) no quiero trabajar con él, no nos llevamos bien. Por eso me anoté en este taller para adquirir nuevas herramientas y encontrar la manera de ser mi propio jefe".

"Mi marido no quiere que trabaje porque tenemos dos chicos y no tenemos quién los cuide. Pero si puedo armar un negocio propio voy a poder manejar los horarios cuando los chicos van al colegio y así generar otro aporte, porque cada vez alcanza menos".

En todo caso, debe destacarse que el solo hecho de anotarse en una capacitación de estas características se puede valorar como el primer paso que dieron estas mujeres en pos de su autonomía y desarrollo personal, el inicio de un proceso de empoderamiento que tal como afirma Urzelai Cabañes (2014) les permita un cambio personal que tiene como expectativa una transformación de las relaciones de poder entre mujeres y hombres.

Con respecto a sus percepciones como jefas de hogar se les preguntó cómo llegaron a ser las responsable de la economía de su familia. Los datos cuantitativos muestran que en su mayoría se asumieron como jefas de hogar porque se separaron de sus parejas.

Tabla 10: Distribución de la muestra por proceso para llegar a ser jefa de hogar.

Cómo llegó a ser jefa de hogar	f	%
Cuando me separé	11	45,8%
Ganaba / gano más que mi marido	5	20,8%
Mi pareja no trabajaba / trabaja	3	12,5%
No soy jefa, es mi pareja	4	16,7%
La jefatura es compartida	1	4,2%
Total	24	100,0%

Resulta significativo que en la mayoría de los casos se asumen como jefas de hogar luego de una separación de la pareja, aunque si se compara con los dos resultados siguientes muchas de estas mujeres ya eran las reales responsables de sus hogares (porque ganaban más o porque la pareja no trabajaba o trabaja) aunque sus esposos o compañeros formalmente ostenten este estatus por su condición de género:

"Desde que me separé soy la jefa de mi familia, anteriormente era mi esposo, pero en realidad la jefa era yo porque era la que me ocupaba de todo, la que llevaba la casa".

"Los dos somos responsables pero mi marido hace el mayor aporte económico".

"Yo también trabajo pero el jefe de la casa es mi marido".

En las respuestas aparece una necesidad de "justificar" el rol masculino. Es evidente el fuerte impacto que tienen las representaciones sociales en la construcción de los estereotipos de género, ya que como expresa Jodelet (1988, p. 470) son estos sistemas de referencias los que permiten *"interpretar lo que nos sucede, e incluso dar un sentido a lo inesperado"*, como el hecho de reconocerse y asumirse como jefas de hogar. Se puede afirmar que este reconocimiento de su condición de jefas de hogar *"altera su proyecto de vida siendo una experiencia trascendente que las lleva a redefinir e integrar con una racionalidad diferente el trabajo, los afectos y las redes sociales"* (Maldonado Cifuentes, 2015, p.74).

Finalmente se indagó en la percepción de las mujeres consultadas sobre el impacto que tuvo el taller en el desarrollo de su autonomía personal.

Tabla 11: Distribución de la muestra por impacto del taller en la autonomía personal.

Impacto del taller en la autonomía personal	f	%
Mucho mejor que antes	10	41,7%
Algo mejor que antes	2	8,3%
Ni mejor ni peor	10	41,7%
Algo peor que antes	1	4,2%
Mucho peor que antes	0	0,0%
No contesta	1	4,2%
Total	24	100,0%

Aquí se observa que la muestra estuvo dividida entre las opciones "Mucho mejor que antes" y "Ni mejor ni peor". Si se agrega la valoración "Algo mejor que antes", se puede concluir que en líneas generales el taller tuvo un impacto claramente positivo en el desarrollo de la autonomía para la mitad de las mujeres consultadas, lo que se refleja en algunas respuestas:

"Me ayudó a entender que puedo ser autónoma económicamente y no depender de nadie".

"Aprendí que no tengo que tolerar comentarios sexistas ni denigrantes de nadie, ni siquiera de mi pareja, por el solo hecho de ser mujer".

"Me ayudó a valorarme más y a no tener miedo a llevar adelante mis propios proyectos".

Por otro lado, resulta interesante analizar la alta frecuencia que obtuvo la opción "Ni mejor ni peor". En este sentido es necesario entender que el empoderamiento es un proceso de transformación de las relaciones de poder (Urzelai Cabañes, 2014) y que como todo proceso, lleva un tiempo especialmente si se considera que se debe generar una ruptura con representaciones sociales fuertemente arraigadas.

Pero por otra parte, también hay que tener en cuenta que el empoderamiento no solo tiene una dimensión personal (que implica atreverse en espacios nuevos, aprender, analizar, organizar el propio tiempo, obtener recursos y controlarlos) sino que también abarca a las relaciones cercanas en un proceso de negociación en la toma de decisiones (Rowlands, 1997).

Esto se ilustra especialmente en la respuesta de una de las participantes:

"El taller fue bárbaro, aprendí muchísimo y ahora sé cómo llevar adelante un proyecto de repostería que hace mucho tenía en mente. El problema es que mi marido no me apoya, me bancó hasta acá (que participe del taller) pero me dice que él no me puede ayudar con los chicos, que cómo me voy a arreglar..."

Entonces, podemos concluir que el empoderamiento de la mujer, el desarrollo de su autonomía desde la libertad para actuar de acuerdo con sus elecciones (Benavente & Valdés, 2014) y de redefinir su posición dentro del orden social y familiar de acuerdo con sus propios intereses (Meyer Guzmán, 2017), no depende solo de su dimensión personal sino también del impacto de sus

propios cambios en el ámbito familiar. Sin embargo, es de destacar que estas mujeres han dado un paso muy importante en su desarrollo personal y en logro de mayores niveles de autonomía, ya que de acuerdo con Rowlands (1997) el primer paso es tomar consciencia de sus capacidades y, en segundo lugar, ejercer el empoderamiento en el ámbito doméstico y de la pareja. En algunos casos, falta este proceso de negociación para provocar una auténtica transformación.

Conclusiones

En esta investigación se planteó un acercamiento a los procesos de empoderamiento femenino y sus relaciones con las transformaciones sociales necesarias para alcanzar instancias de autonomía subjetiva y económica. En este sentido, se pudo comprobar que a pesar de la fuerte impronta que tienen las representaciones sociales en la construcción y afianzamiento de estereotipos de género que asignan y establecen roles diferenciados para hombres y mujeres en función de una división sexual del trabajo y de un modelo patriarcal basado en la autoridad masculina del hombre proveedor y la mujer destinada a la crianza de los hijos y el cuidado del hogar, el proceso de empoderamiento llevado a cabo por el grupo de mujeres analizadas tuvo un impacto positivo para reconocerse y asumirse como "Jefas de hogar".

Este reconocimiento parte del logro y valoración de la autonomía económica pero la trasciende en un inicio de transformaciones más profundas en cuanto a su rol en la toma de decisiones dentro del hogar y para su propia vida. Los resultados de esta investigación evidencian que, en términos generales, a través de la participación en los talleres de emprendedurismo estas mujeres han logrado un mayor grado de autonomía personal. Pero aún persisten dificultades en su entorno cercano (familia, pareja) para la aceptación de este cambio de rol.

Esta investigación también puso de manifiesto que “jefatura femenina del hogar” no es sinónimo de familia monoparental, sino más bien una nueva identidad de mujeres empoderadas y con ansias de surgir, o como señala Marcela Lagarde, “*dejar de ser (solo)-para-otros*” y comenzar a “*ser (también)-para-sí-mismas*” convirtiéndose en protagonistas de su propia historia.

Bibliografía

- Arriagada Acuña, I. & Gálvez Pérez, T. (2014). Estructura de Restricciones a la Participación Laboral y a la Autonomía Económica de las Mujeres: Estudio orientado a Mejorar las Políticas de Equidad de Género. Santiago, Chile: Departamento de Estudios y Capacitación Servicio Nacional de la Mujer, SERNAM. Disponible en <https://bit.ly/2Zo4MxI>.
- Cagigas Arriazu, D. (2000). El patriarcado como origen de la violencia doméstica. Monte Buciero(5), pp. 307-318. Disponible en <https://bit.ly/2Ttkns7>.
- Carrasco Fernández, S. (2017). Análisis de la realidad de las mujeres en situación o riesgo de exclusión social en la Comunidad Autónoma de Euskadi. Zerbitzuan - Revista de servicios sociales(64), pp.141-151 Disponible en <https://bit.ly/2LTha0J>.
- De Sena, A. & Scribano, A (2013). Violencia(s) en contexto(s) de pobreza. Formas, voces y "naturalizaciones". Revista de Sociología(23), pp. 231-255. Disponible en <https://bit.ly/3bPFT0o>.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, G. & Baptista Lucio, M. (2014). Metodología de la Investigación (6a ed.). México DF: McGraw-Hill/ Interamericana Editores.
- Jodelet, D. (1988). “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”. En S. Moscovici (ed.). Psicología social II. Pensamiento y vida social (pp. 469-493). Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.

- Lagarde, M. (2001) Claves feministas para la autoestima de las mujeres. Madrid, España: Ed. Horas y Horas.
- Lagarde, M. (2003). Proyecto EQUAL I.O. METAL. Cuaderno 1: Vías para el empoderamiento de las mujeres. Disponible en <https://bit.ly/3e4g6TE>.
- Lagarde, M. (2018). Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia (7ª ed.). México DF: Siglo XXI Editores.
- Lázaro Castellanos, R.; Zapata Martelo, E.; Martínez Corona, B. & Alberti Manzanares, P. (2005). Jefatura femenina de hogar y transformaciones en los modelos de género tradicionales en dos municipios de Guanajuato. Revista de Estudios de Género. La ventana(22), pp. 219-268. Disponible en <https://bit.ly/2XIERnF>.
- León, M. (1997). "Empoderamiento: Relaciones de las mujeres con el poder". En: M. León (Comp.). Poder y empoderamiento de las mujeres (pp.1-28). Bogotá, Colombia: T/M Editores.
- Lerner, G. (1990). La creación del patriarcado. Barcelona, España: Editorial Crítica.
- Maldonado Cifuentes, D. (2015). Representaciones sociales de las mujeres jefas de hogar respecto a su propio rol familiar, en el contexto rural de la provincia de Ñuble [tesis de grado]. Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile. Disponible en <https://bit.ly/36puenK>.
- Moscovici, S. (1961). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul.
- Rowlands, J. (1997). "Empoderamiento y mujeres rurales en Honduras: un modelo para el desarrollo". En: M. León (Comp.). Poder y empoderamiento de las mujeres (pp.213-245). Bogotá, Colombia: T/M Editores.
- Saldaña Orozco, C.; Echerry Garcés, D.; Madrigal Torres, B. & Madrigal Torres, R. (2019). Empoderamiento y vulnerabilidad social en mujeres del sur de Jalisco. Estudios Políticos, 9(47), pp. 87-115. Disponible en <https://bit.ly/2ZuDndE>.



Urzelai Cabañes, R. (2014). El empoderamiento de las mujeres. La ruta para una vida equitativa y segura [tesis de maestría]. Universitat Jaume I, Castellón, España. Disponible en <https://bit.ly/2LTigcR>.

Recibido: 17/07/2020

Aceptado: 05/11/2020

Cómo citar este artículo:

Sosa Tello A. (2020), Procesos de empoderamiento de mujeres en condiciones de vulnerabilidad social para llegar a ser Jefas de Hogar. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 3, San Luis, 151-175.





RevID

Número 3, 2020

Equipo de Diseño

Esp. María Paula Isgró

Tatiana Escudero

Mg. Paola Allendes

Lic. Dayana Alfaro

176



Créditos imagen de portada:

Photo by Debby Hudson on Unsplash

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



RevID

Revista de Investigación y Disciplinas