

Autoridades

Rectora

Lic. Raquel Krawchik

Vicerrector de Gestión

Dr. Enrique Bambozzi

Secretaria de Administración General y RRHH

Lic. Ma. Eugenia Agostini

Secretaria Académica

Prof. Patricia Ruth Budde

Secretaria de Extensión y Relaciones Institucionales

Lic. Mariela Edelstein

Secretario de Asuntos Estudiantiles y Graduados

Ab. Daniel Artaza

Secretaria de Posgrado e Investigación

Dra. Marcela Cena

Centro Universitario de Estudios Sociales

Lic. Darío Olmo

Instituto en Gestión Pública

Mgter. María Alba Navarro

Centro de Competencias

Lic. Liliana Arraya

Facultad de Arte y Diseño

Lic. Sara Picconi

Facultad de Educación y Salud

Lic. Marcela Mabres

Facultad de Turismo y Ambiente

Lic. Roberto Ipharraguerre

Facultad de Educación Física

Mgter. Carola Tejeda

Cuerpo Editorial

Comité Editorial

Directora:

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

Editor:

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

Diseñador editorial:

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

Correctora de estilo:

Lic. Amparo Agüero Solis, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Esp. Ana Clara Slek, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Otros miembros del Comité editorial

Dra. Janneth Clavijo Padilla, CONICET, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Dra. Florencia Paez, CONICET, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Dra. Anahí Re, CONICET, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Dr. Eduardo Rodríguez Roccha, CONICET, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Dr. Nicolás Trivi CONICET, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Comité Científico

Mgter. Miriam Abascal, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Dra. Angélica Alvites Baiadera, Universidad Nacional de Villa María, Argentina.

Dra. Vanina Ares Vargas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Dra. María Inés Arrizabalaga, Instituto Universitario Patagónico de las Artes, Argentina.

Lic. Verónica Ávila, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Lic. Adrián Barale, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Dr. Eduardo Bologna, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Mg. Carmen Cal, Universidad Católica del Uruguay, Uruguay.

Lic. Silvina Carrera, Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina.

Esp. Alejandro Etcheverry, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Mgter. Martín Farinola, Universidad de Flores, Argentina.

Dr. Angelo Gariglio, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.

Dr. Raúl Gómez, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Dr. Leonardo Gómez Smyth, Universidad de Flores, Argentina.

Dr. Marcos Griffa, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Esp. Patricia Lacerna, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
Dra. Norma Levrand, Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina.
Dra. María Victoria López, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
Dra. Noemí Lorca, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
Mgter. Laura Luna, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.
Esp. Celia Marcó del Pont, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
Mg. Daniela Murello, Universidad Provincial del Sudoeste, Argentina.
Dr. Enrique Penovi, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.
Lic. Roxana Peralta, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.
Lic. David Picotto, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.
Dra. Julieta Pollice, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.
Dr. Alixon David Reyes Rodríguez, Universidad Adventista de Chile, Chile.
Mgter. David Rincón, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.
Dra. Ivana Rivero, Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.
Mgter. Susana Rocha, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
Dr. José Ángel Rodríguez Ribas, Universidad de Gales, España.
Esp. Paola Roldán, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
Dr. Rodolfo Rozengardt, Universidad Nacional de Avellaneda, Argentina.
Lic. Lucrecia Spaini, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.
Dr. Roberto Stahringer, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
Dra. Daniela Tamburini, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
Mgter. Carola Tejada, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.
Dr. Ricardo Torres, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Equipo técnico

Diseño editorial

Dis. Mauro Nuñez

Diseño de logo y tapa

Dis. Ariel Tavella

Ilustrador

Dis. Aníbal Ocanto Romero

Editorial

Investiga+, la revista anual científica de la Secretaría de Posgrado e Investigación de la Universidad Provincial de Córdoba, presenta su tercera edición. En un contexto marcado por las contingencias de la pandemia por la COVID-19 y en medio de las incertidumbres que se generan, ya sea en la salud o en la economía, esta publicación apuesta a la ciencia y al conocimiento científico. Desde esta realidad de excepcionalidad queremos agradecer a los/las autores/as y evaluadores/as su disposición a seguir en el camino para construir juntos un espacio de comunicación científica. También, agradecemos a la rectora de nuestra universidad, licenciada Raquel Krawchik, su aporte para este número de *Investiga+*. Su artículo de opinión plantea una clave de lectura sobre el compromiso social de la universidad y abre la serie de artículos seleccionados para este número.

Los artículos publicados en *Investiga+* son originales basados en ensayos teóricos o investigaciones empíricas que asumen, desde una postura crítica, la construcción de conocimientos socialmente validados. También, esta publicación ofrece un acceso abierto e inmediato a su contenido, según la noción de que permitir el acceso libre al entramado dialógico que se da en el campo científico y académico es una de las condiciones básicas para la democratización y el intercambio global del conocimiento. Una característica más de la revista es la búsqueda de la excelencia y la objetividad en la selección de los artículos que incluye; consecuentemente, la publicación de los aportes está sujeta a un proceso de evaluación externa de doble ciego que garantiza el anonimato de autores/as y evaluadores/as así como una valoración exhaustiva de forma y fondo de los trabajos.

Las perspectivas centrales en el abordaje de las temáticas propuestas y sostenidas por la Universidad Provincial de Córdoba son las de regionalización, territorialización, transformación social, integración e inclusión. La revista tiene como objetivo primero dar a conocer trabajos sobre las investigaciones que han impactado y han transformado las problemáticas sociales, ambientales, artísticas y educativas de relevancia para nuestro territorio y han abonado a las políticas públicas de promoción y desarrollo del conocimiento para mejorar la calidad de vida de los/las ciudadanos/as.

En esa línea, los trabajos evaluados y aprobados para esta edición se articulan en torno a las temáticas de la educación y los derechos humanos, un abordaje histó-

rico del arte y el diseño, los hábitos de nutrición en deportistas, la producción de papel de lana, algunas herramientas teatrales destinadas a personas con autismo, el turismo sustentable, lo lúdico en las instituciones, como transgresión y en contextos de encierro, la formación profesional del psicomotricista, la evaluación en la formación docente, el acompañamiento en la escritura del trabajo final en la Licenciatura en Educación Física, el consumo de alcohol en adolescentes, las experiencias performáticas en el carnaval de Humahuaca y una actualización de mamíferos en la Reserva Natural Urbana San Martín.

Cada artículo en *Investiga+* dialoga con diferentes campos de saberes en los que se encuentra inserto y conforma así una tradición de temáticas propias de este tiempo y se orienta a la resolución de problemas futuros. De hecho, los artículos exponen condiciones materiales muy concretas de resolución y formas de pensamiento que no se limitan a la expresión de un parecer individual sino que son atravesados por factores contextuales. Esta tercera edición de *Investiga+* permite atestiguar que la universidad, la investigación y la revista siguen realizando su tarea a pesar de los desafíos de la pandemia. También es una prueba de que como colectivo buscamos sostener y seguir haciendo lugar a la difusión del conocimiento.

Dra. Marcela M. Cena
Mgter. Ariel Ingas

Índice

<i>Lic. Raquel Krawchik</i> La universidad pública y su compromiso social	1
<i>Paulo Evaldo Fensterseifer</i> Democracia, derechos humanos y educación	6
<i>Gustavo Ranzuglia, Leticia Elizabeth Luque</i> La evaluación en la formación docente: una revisión conceptual.....	15
<i>Alfredo Luis Olivieri</i> ¿Qué es la escuela en la cárcel? Prácticas docentes y profesionalizantes en contexto (de encierro).....	27
<i>Matías Nicolás Ampoli</i> Contextos de consumo de alcohol en adolescentes de la localidad de Pasco, Córdoba.....	42
<i>Paola Ivana Montich, Patricia Alejandra Turello</i> Recorrido comunitario de una práctica de formación profesional en Psicomotricidad	57
<i>Carola Tejeda, Lilia Nakayama</i> Red de acompañamiento para la construcción del trabajo final de la Licenciatura en Educación Física	68
<i>Candela Y. Ruffino</i> Hábitos de nutrición y descanso en deportistas. Análisis de hábitos y conocimiento en deportistas femeninas de liga nacional Argentina de básquet año 2018. Estudio de caso: Club Atlético Juventud Florentino Ameghino.....	83
<i>Mariana Accornero, Paula González, Mario Marchese</i> La producción de papel de lana como aporte sustentable a las artes y al diseño	98
<i>Héctor Guillermo Bazán</i> Modalidades turísticas que promueven un desarrollo comunitario sustentable	118
<i>Martín Esquivel Viveros, Verónica Daniela Navarro</i> Encarnar la fiesta: Experiencias de investigación performativa en el carnaval de Humahuaca (Jujuy, Argentina)	133
<i>Alicia Margarita Madoery</i> Derivas entre arte y diseño, una revisión histórica. Más allá de la idea de “aura” de Walter Benjamin: la reproductibilidad en el diseño gráfico.....	147
<i>Regina Tamara Martínez, María Celeste Serrano, Lilia Nakayama</i> “Así no se juega”: condiciones y condicionamientos de los juegos en los recreos.....	161
<i>Lilia Nakayama, Alfredo L. Olivieri, Lila Far</i> El despliegue de lo lúdico en jóvenes en contextos de encierro	180

<i>Ana Inés Bettolli Albornoz, María Ruiz, Silvina Andrea Testagrossa</i> Control y transgresión: algunos elementos para deconstruir la naturalización de sus efectos en las prácticas lúdicas	197
<i>Marina Eliana Gutierrez Borioni</i> Teatro y autismo en Córdoba: herramientas teatrales destinadas a niños, niñas y jóvenes con autismo	210
<i>Mariana Etchegorry, Carola Inés Vargas, Jorgelina María Inés Casela</i> El juego en los dispositivos institucionales para niños y niñas de 0 a 3 años, desde una perspectiva de derechos	223
<i>Marcelo Trevisson, Oscar Salzberger, Alina Machnicki</i> Reserva Natural Urbana San Martín: informe de avance sobre la actualización del inventario de mamíferos y difusión de las principales especies presentes	240

La universidad pública y su compromiso social

Lic. Raquel Krawchik

Rectora Normalizadora de la Universidad Provincial de Córdoba

El Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas, desarrollado en la Universidad de San Carlos de Guatemala, en el año 1949, proponía: “La universidad es una institución al servicio directo de la comunidad cuya existencia se justifica en cuanto realiza una acción continua de carácter social, educativa y cultural, acercándose a todas las fuerzas vivas de la nación para estudiar sus problemas, ayudar a resolverlos y orientar adecuadamente las fuerzas colectivas”.

Recordar el principio rector del Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas nos pone frente a frente con nuestra misión universitaria. Fue un congreso realizado en un momento sociohistórico conmovido por las consecuencias devastadoras de la Segunda Guerra Mundial, en el cual América Latina jugaba un rol altamente significativo por su disponibilidad cultural y económica.

La universidad como espacio de educación superior siempre se interpeló acerca del rol que debe cumplir para el desarrollo de un país. Un espacio que por definición debe tener la capacidad de formar profesionales, construir conocimiento a través de la investigación, generar formación continua con propuestas de posgrado que propongan avances en el conocimiento y desarrollar actividades extensionistas que la sitúen en diálogo con la comunidad en un intercambio permanente y crítico de necesidades y saberes.

Sin embargo, históricamente el saber fue apropiado por jerarquías dominantes, políticas y religiosas. Los mismos movimientos reformistas de 1918 en nuestro país, que buscaron un camino de democratización en las universidades, organizando gobiernos tripartitos y otorgando el derecho a concursar de sus docentes, no lograron concretar ese sueño de apertura ni menos aún de una inclusión activa de la institución en las problemáticas sociales.

A pesar del enorme avance que significó la gesta reformista, las universidades seguían siendo un ámbito para determinada parte de la población. Aquella que más respondía a los intereses dominantes. Hubo que esperar 31 años desde la im-

plementación de los principios reformistas, para que se decrete la gratuidad de la enseñanza universitaria. Logro que se dio en 1949, durante el gobierno de Juan Domingo Perón. Ese mismo año se funda el Ministerio de Educación de la Nación en reemplazo del de Justicia e Instrucción Pública.

La consagración de la gratuidad de la enseñanza universitaria representa un cambio ideológico fundacional que permitió modificar la composición de clase de los espacios universitarios a los que pudieron asistir hijos de obreros que de ninguna manera se hubieran podido integrar. Este cambio social en las universidades permitió, a su vez, formar profesionales comprometidos con su realidad y diseñar planes y programas que impacten tanto en la realidad social como en la generación de un movimiento social ascendente en su población.

Sin embargo, nuevamente los cambios drásticos en las políticas de gobierno fueron produciendo atrasos y resquebrajaduras en los logros obtenidos. La educación superior, y sobre todo la educación universitaria, a pesar de la gratuidad y posteriormente del libre ingreso, volvió a transformarse en un espacio de difícil acceso para estudiantes trabajadores o de familias obreras. Los movimientos políticos nacionales siempre influyeron en los espacios educativos, en todos los niveles de la educación. Hemos pasado por diferentes momentos históricos, pero intentando siempre no arriar la bandera de la Ley 1420 que se buscó reflejar en los niveles superiores.

La Ley de Educación Superior N.º 24.521, promulgada en 1995, define los principios básicos que orientan a la educación superior de los niveles terciarios y universitarios a desarrollar los valores humanísticos que permitan el acceso a la educación al pueblo todo. En nuestro país, el momento más oscuro para todos los espacios educativos se transitó durante la dictadura militar de 1976. Se puede decir que fue el corolario de lo iniciado por las diferentes dictaduras anteriores. Especialmente la de Onganía que vació las universidades de sus mejores referentes.

¿Estuvieron las universidades a la altura de las circunstancias sociales? Es una pregunta difícil de responder de una manera general. Razones políticas que obviamente se reflejan en los criterios presupuestarios fueron interfiriendo en el sostén de planes y programas de acción que permitieran ampliar el desarrollo académico, científico y extensionista de las instituciones universitarias. Sin embargo, se fueron generando organizaciones y redes para fortalecer la institucionalidad y garantizar la construcción del conocimiento con libertad y autonomía.

En 1985, se crea el Consejo Interuniversitario Nacional, que nuclea a todas las universidades nacionales de gestión pública, y al que se fueron sumando las universidades provinciales, actualmente con un fuerte desarrollo en nuestro país. En 2008, se reúne y consagra la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe que define a la educación superior como un derecho y no como un privilegio. Derecho que deben garantizar los estados. Se reafirma trabajar en ello en la III conferencia realizada en Córdoba en 2018 a 100 años de la Reforma Universitaria.

Hoy y permanentemente en el sistema universitario, seguimos estando alerta sobre el imprescindible rol que debemos jugar a la luz de los cambios sociales y las problemáticas que los atraviesan. Podemos afirmar, como lo hacemos, que no pueden existir universidades sin formación de grado, de posgrado, sin investigaciones y sin extensión. Pero esas actividades perderán gran parte de su sentido si no se orientan a las necesidades y características sociales del contexto al que pertenecen. Las universidades deben ser inclusivas (en su más amplio significado) y deben estar incluidas en el contexto social, lo que implica conocimiento, compromiso con nuestra realidad y articulación con sus saberes y sus necesidades.

Hoy estamos frente a una realidad atravesada por tres dimensiones definitorias: una dimensión económica con un sistema que no logró ni se propuso resolver la pobreza de su población que es cada vez mayor, con sus consecuencias: disminución de la matrícula escolar, viviendas indignas, mala alimentación, malas condiciones para el cuidado de la salud. Una dimensión social: la pérdida de espacios laborales y el aumento del trabajo informal disminuyen la identidad y el rol social activo de las personas.

Una dimensión sanitaria: la peor de todos los tiempos. Impactó en el mundo entero. Un virus que generó una pandemia frente a la que no hay ni tratamiento ni vacuna. Ni estrategias sanitarias claras. El cuidado está asentado sobre las responsabilidades personales. Aislamiento, distanciamiento, higiene y utilización de barbijos. Medidas que no están al alcance de toda la población. No hay condiciones de higiene, hay hacinamiento en las viviendas. Y el peor escenario de todos: no se pudo sostener el espacio laboral. Ni el formal ni el informal.

La población que tiene (hoy) el privilegio de sostener un trabajo formal, aunque no asista a los lugares de trabajo, posee todavía un ingreso mensual. Sin certezas. Todo lo contrario. El problema no es político. Es sanitario. Afecta a los países con

mayor desarrollo y a aquellos menos desarrollados. Cualquiera sea la decisión que los espacios de gobierno tomen el resultado es siempre el mismo. El contagio se mantiene y lamentablemente las muertes también.

Desde la primera persona del plural, un plural inclusivo, cabe preguntarnos ¿qué rol debemos cumplir las universidades, los espacios educativos todos? Como en tiempos de guerra –una pandemia es como una guerra sanitaria–, todos fuimos tomando los recursos que pudimos crear y sostener. Sin lugar a dudas, podemos afirmar que el 2020 es el año que le debemos al personal de salud y a los docentes.

De un día para el otro, nos pusimos a trabajar sobre un escenario impensado: la utilización al 100% de las estrategias informáticas. ¿No hubo clases? Claro que hubo. Los estudiantes pudieron continuar su proceso con todas las dificultades que la situación produjo, pero encontrando respuestas para que sus estudios no se interrumpieran. Los docentes aportaron todo. Compromiso, trabajo y dedicación. También aportaron económicamente. Trabajaron desde sus casas, con sus recursos.

Sin embargo, hay una situación compleja y difícil que atraviesa a la población toda. ¿La conocemos en realidad? ¿Los medios informan? ¿Sobreinforman? ¿Deforman? ¿Permiten que se pueda conocer lo que sucede? ¿Las universidades estamos analizando estrategias de intervención para estas circunstancias tan excepcionales? No del todo. Nuestra responsabilidad, si vamos a cumplir con los compromisos que la educación debe sostener, es construir conocimiento de esta situación tan particular. Nuestras investigaciones deben orientarse a la búsqueda de respuestas que impacten en el fortalecimiento del entramado social. La extensión debe ser integral y crítica. Los posgrados actualizados a estas circunstancias. No debemos quedar solamente en manos de los medios de información. Por el contrario, debemos instruirlos.

Formar estudiantes comprometidos con esta realidad que tanto sufrimiento produce, aumentar los espacios de voluntariado. Generar solidaridad y empatía. Fortalecer los equipos. Tender a diluir la línea abismal de la que nos habla De Souza Santos. Esta es una época de oxímoros: Palabras que juntamos pero que no van naturalmente juntas. Aislar con cuidado. El cuidado siempre se entendió en comunidad. Comunidad con peligro. Personal de salud con amenaza de contagio. Niños que no pueden jugar con otros. Aislamiento de ancianos con cuidado. Y a pesar de todo, es así, debe ser todavía así. Pero que no se transforme en la “nueva

normalidad”. Las universidades debemos trabajar en ello.

El antecedente mediato que inspira los debates actuales resulta de las ideas, entre otros, de quien fuera Rector de la Universidad de Buenos Aires en el período 1957-1962, el Dr. Risieri Frondizi. Hace más de medio siglo planteaba sobre la función social de la universidad: “Esta es, sin duda, la misión más descuidada entre nosotros, aunque una de las más importantes (...) no es suficiente abrir las puertas de la universidad pública al medio, para ofrecer lo que sabemos hacer, ni con hacer lo que nos solicitan; hoy la Universidad debe hacer lo que es necesario. Es necesario abrirse a la comunidad y formar parte de ella. El desafío es escuchar, integrar la Universidad a la Sociedad e involucrarse para elaborar una respuesta útil y comprometida, no solo con el futuro, sino con el presente”.

Si la universidad no desempeña su misión social, las misiones fundacionales reconocidas de la institución universitaria –la formación de profesionales, la educación continua, el posgrado, la investigación y la extensión– perderán gran parte de su sentido.

Cita sugerida: Krawchick, R. (2020). La universidad pública y su compromiso social. *Investiga+*, 3(3), 1-5. http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a3n3.pdf

Democracia, derechos humanos y educación¹

Democracy, Human Rights and Education²

Paulo Evaldo Fensterseifer*

Resumen: El presente texto tematiza las contribuciones de la educación para la democracia, si cumple con la condición de proveer a los aprendientes de una potencialidad reflexiva, que les habilite a mirar críticamente las realidades sociales para interpelarlas y transformarlas. Teniendo como base un orden republicano, analiza la necesidad de construcción social consensuada de normas de convivencia y el lugar de la educación en la revisión permanente de esos acuerdos.

Palabras clave: normatividad, reflexividad, república, ciudadanía.

Abstract: This article focuses on contributions education could give to democracy, if it involves providing students with the potential of reflexivity, which could enable them to analyse critically their own social environments and take the challenges of changing them in a positive way. Based on a republican order, the text focuses as well on the need for consensual construction of normative and laws for coexisting in society and the role education must have habilitating citizens to review permanently those agreements.

Keywords: normativity, reflexivity, republic, citizenship.

Recibido: 30/08/20
Aceptado: 11/10/20



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

* Doctor en Filosofía (Unicamp/San Pablo). Docente e investigador en Departamento de Humanidades y Educación (Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul) fenster@unijui.edu.br

¹ No âmbito do Seminário Especial del Mestrado e Doutorado em Direitos Humanos da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)

² Traducción: Gastón Achaval, Griselda Amuchástegui y Eliana Ochoa, docentes e investigadores del colectivo del estudio, investigación y docencia Praxis. Facultad de Educación Física, Universidad Provincial de Córdoba.

En estos tiempos distópicos que nos atraviesan y transitamos, y en la convicción de que es imprescindible realizar un esfuerzo para mantener viva la interlocución y sobre todo, mantener vivo el pensamiento reflexivo, mi intervención (también podría leerse como provocación) apunta principalmente a destacar la contribución de la educación para la democracia, en particular relacionada al conocimiento, pero más aún, vinculada a la potencialidad reflexiva que debe acompañarlo.

Inicio diciendo que la “invención de la democracia” (nunca está de más recordar que se trata de una invención y necesita constantemente ser reinventada), se debe a una lectura (interpretación) trágica de la condición humana (lo que he denominado orfandad asumida, obviamente no sin dolor). Debo recordar que la democracia y la filosofía emergen de un mismo caldo cultural: son, como dicen los gauchos, “tientos de una misma lonja”, y del vínculo al que Wittgenstein (1980) se refiere al definir la filosofía como la capacidad de desembarcar en este caos original, e incluso sentirse bien ahí.

Como Nietzsche (1987) afirmaba, solo un pueblo muy saludable como el griego fue capaz de convivir con este carácter trágico de la condición humana, de mirar libremente este caos original y darle un nomos (una regla, una ley) sabiendo y siempre recordando que fueron los humanos quienes se dieron ese nomos. Asumir esa paternidad o maternidad es reconocer, como lo hace Castoriadis (2004), que, para el ser de este nomos, no hay lugar ontológico (no tiene un fundamento metafísico, ni siquiera una episteme -hoy diríamos un saber científico-). En realidad, es una invención producto de nuestra capacidad instituyente, la que necesita de esa hermana llamada libertad.

Para Castoriadis (1985), los humanos solo se reconocen a sí mismos como sujetos de la historia, como sus artífices, en su radicalidad en ese momento de creación de la democracia, en el fin de la edad media al comprender la máxima *sapere aude*³, que se tradujo en la instauración de un nuevo orden: orden republicano, legitimado por promesas democráticas, que necesitaban instalar también a los cuidadores de este nuevo orden, los ciudadanos y pronto o no tan pronto, las ciudada-

³ De origen latino, en este caso “animarse a saber”, hacer uso de su razón y tener el coraje de atreverse a saber racionalmente. Fue popularizado por Kant en su texto de respuesta a la pregunta sobre lo que significa esclarecimiento y deriva de la máxima socrática “una vida que no es examinada es una vida que no merece ser vivida.

nas. Es en este nuevo orden republicano que surge lo que denominamos derechos humanos, entre ellos la educación; particularmente la escuela republicana con la difícil tarea de compatibilizar el bien común con las libertades individuales. “Soy necesariamente hombre, mientras que soy francés solo por casualidad”, afirma Montesquieu (en Todorov, 2008, p. 120); en una clara demostración de que, aquello que es común a los seres humanos debe prevalecer sobre las diferencias.

Condorcet, uno de los pioneros en lo que se refiere a “instrucción pública” en las sociedades republicanas, inicia su obra *Cinco memorias sobre la instrucción pública* (2008) afirmando que “la instrucción pública es un deber de la sociedad para con los ciudadanos”. Y continúa: “sería en vano declarar que todos los hombres tienen los mismos derechos; [...] si la desigualdad en las facultades morales impidiera al mayor número, gozar de estos derechos en toda su extensión” (2008, p. 81) ⁴. Embebido del espíritu de las luces, Condorcet considera que la libertad de los ciudadanos posee un estrecho vínculo con el conocimiento y por ende las tiranías, obviamente contrarias a esa libertad, se valen de la ignorancia. Su apuesta es “que cada uno sea suficientemente instruido para ejercer por sí mismo, sin someterse ciegamente a la razón de otro, aquellos derechos cuyo goce es garantizado por la ley” (2008, p. 18).

Según el mismo autor, no se trata apenas de garantizar tranquilidad y bienestar por medio de una constitución que hábilmente conserva aspectos monárquicos y aristócratas, manteniendo a la mayoría del pueblo en el cabestro. Para él

una constitución verdaderamente libre, en la que todas las clases de la sociedad gocen de los mismos derechos, no puede subsistir si la ignorancia de una parte de los ciudadanos no les permite conocer su naturaleza y límites, les obliga a pronunciarse sobre lo que no conocen, a escoger cuando no pueden juzgar. Una constitución semejante se destruiría ella misma después de algunos reveses y degeneraría en una de esas formas de gobierno que no pueden conservar la paz en medio de un pueblo ignorante y corrompido. (Condorcet, 2008, pp. 39-40)

Uno de los aspectos que considero más interesantes en el pensamiento del autor es su preocupación por fomentar la capacidad crítica de los individuos. Él afirma

⁴ En otro pasaje afirma Condorcet (2008, p. 37): “Las leyes pronuncian igualdad de derechos. Solo las instituciones de instrucción pueden tornar real esa igualdad”

que “el objetivo de la instrucción no es hacer admirar a los hombres una legislación terminada, sino hacerlos capaces de apreciarla y de corregirla” (en Todorov, 2008, p. 56). Esta es una de las prerrogativas fundamentales de la república, que los ciudadanos no solo sigan las leyes, sino que las perfeccionen, las critiquen; por eso la calidad de una república depende de la calidad de sus ciudadanos y es aquí donde la educación adquiere un rol fundamental.

Entiendo que, en una sociedad democrática la educación debe favorecer la mayor apertura de posibilidades, abrir ventanas para el mundo y no mantener a los sujetos prisioneros de sus convicciones; recordando a Nietzsche “las convicciones son enemigas de la verdad” (2002, p. 102). Por lo tanto, no se trata de limitar la educación a posibilidades laborales dictadas por necesidades inmediatas de mercado, tampoco de ignorarlas; sino que la educación debe antes comprenderlas que atenderlas de manera apresurada. Esto no implica educar para proyectos conservadores o revolucionarios, asumidos por determinados sectores de la sociedad.

La educación coherente con las libertades democráticas, según entiendo, no puede ser dogmática o militante, como si tuviéramos una premonición acerca del futuro y fuera suficiente anunciar una buena noticia (este es el problema de las denominadas vanguardias supuestamente iluminadas, las que dicen saber antes y mejor que el pueblo, lo que es bueno para este y luego no lo escuchan). Según Hannah Arendt (2010) sería robar a las nuevas generaciones la oportunidad de hacer algo distinto.

Volviendo a la idea de orfandad de la que hablé anteriormente, encuentro también una inseguridad ontológica que nos es constitutiva, por lo tanto, nuestras deliberaciones para actuar moral o políticamente son siempre inciertas, son precarias, por eso lo más razonable es probarlas en procesos intersubjetivos. No tenemos, y un buen demócrata no debería lamentarlo, una visión omnisciente de la historia, de la sociedad; de hecho, de nada de lo que es humano, de lo contrario seríamos dioses. Por tanto, es bueno oír a otros, medir la racionalidad de nuestros argumentos por la escucha y la voz de otros (recordando a nuestro querido Mario Osorio Marques, loco no es quien perdió la razón, sino quien piensa tenerla aisladamente).

Para ser sincero no me asusta tanto el nihilismo o el escepticismo, como la disposición de las personas a creer en sí mismas y no tanto en programas colecti-

vamente producidos (una especie de narcisismo de ideas), allí reside el peligro. Las personas se toman muy en serio a sí mismas, son incapaces de reírse de sí, de dudar de sus convicciones, o peor, de desconfiar de que lo que llaman “su pensamiento” sigue un algoritmo que desconocen, que no saben lo que enfrenta, pero lo produce imperceptiblemente al ser sugerido diariamente a través de las pantallas. Vean que las llamadas teorías conspiratorias inician o terminan pidiendo que uno “abra sus ojos” y allí radica la convicción de que uno se tornó una persona especial, que sabe lo que otros todavía no saben y con aires de superioridad, “uno” compartirá las buenas nuevas.

Condorcet (2008) afirmaba que una de las tareas fundamentales de la instrucción pública era socializar conocimiento, para permitir que las personas pudiesen protegerse del charlatanismo. Debemos reconocer que no es tarea fácil, por un lado, porque el charlatanismo se metamorfosea, se torna en *fake news*⁵ y se replica extensamente. Por el otro, cuenta con lo que Lyotard (1993) denomina una especie de punto muerto en el deseo de saber (¿quién se toma el tiempo de corroborar la veracidad de una información?). Por mi parte pienso que también enfrentamos una especie de punto muerto en el deseo de ser sujetos; al final, como escribió Kant, es tan cómodo ser infante, que otros piensen por nosotros, que hagan por nosotros o ¿qué es el pedido de intervención militar, sino manifestación de una inmadurez en el sentido de consciencia tutelada (Unmündlichkeit)?

Esos dos diagnósticos (punto muerto en el deseo de saber y en el deseo de ser sujeto), son desastrosos cuando nuestras apuestas son siempre hacia más educación, más participación política (dada la constatación de orfandad que nos caracteriza, de ausencia de un padre salvador o de una providencia divina).

Quién sabe si nuestras apuestas de la modernidad iluminista fueron más ambiciosas que el potencial de la democracia. Pensamos que un cierto tiempo de democracia nos haría mejores como humanos (como Stalin, quien decepcionado con lo que él llamaba biología burguesa, quería una teoría que dijera que era posible cambiar la naturaleza humana a través de las generaciones). No acordamos, como él, ni siquiera con los preceptos básicos de la teoría de la evolución, incluso no conseguimos implementar una moralidad laica y una normatividad republi-

⁵ Noticias fraudulentas

cana sin bases metafísicas (tal como Iván, el personaje de Dostoievski, seguimos pensando que si Dios no existe todo es posible).

Sí, quizás la democracia, la ciencia, la modernidad fracasaron; como fracasa toda promesa omnipotente hecha por seres que se dicen *omniconscientes*. Sabemos, o deberíamos saber, que eso no es lo que está en la génesis de la democracia, la ciencia y las demás instituciones de la modernidad; sin embargo, somos un bicho raro de entender, pues no soportamos reconocer la fragilidad de la democracia, la falibilidad de la ciencia o la historicidad de nuestras creaciones; en suma, que nuestras verdades tienen contexto y cumplen años, por tanto, envejecen y un virus cualquiera puede terminar con sus vidas. Extraños estos seres finitos con deseo de infinitud, son muy narcisistas y, como canta Caetano Veloso, “Narciso encuentra feo lo que no es su reflejo”.

Cuando coqueteamos con adivinos en lugar de con estadísticas, con la posverdad en lugar de la objetividad intersubjetivamente producida, cuando escogemos déspotas en lugar de demócratas; estamos confirmando el presagio de Elliot, los humanos soportan una dosis muy pequeña de realidad.

Según el planteo de Fernando Savater (accioncallejerard, 2009), la democracia tiene fundamentalmente dos enemigos: la ignorancia y la miseria. Combatirlas es la tarea de todo demócrata y más allá de todas las críticas que podamos hacer sobre el excesivo optimismo en relación con la democracia, es necesario también destacar sus logros y beneficios. Con relación a la miseria, a diferencia de los dolorosos períodos dictatoriales, fue entre los años 1990 a 2014 que, según Daniel Balaban (mayor autoridad de la Organización de las Naciones Unidas sobre el tema del hambre en Brasil), nuestro país consiguió disminuir en un 75% la extrema pobreza, y llegó a menos del 2% de la población en inseguridad alimentaria. Logro que nació con las conquistas sociales de la constitución de 1988, que se alcanzaron sin haber realizado ningún disparo (aunque sí recibiendo algunos). Sin embargo, es también en democracia que estamos retrocediendo fuertemente en relación con aquellas conquistas.

Recientemente leí (Carvalho, 2013) que, según datos de la secretaría de educación del estado de San Pablo, en 1969 apenas el 15% de la población estudiantil paulista -que no era mucha en ese momento- conseguía pasar el denominado examen de admisión, realizado en lo que hoy sería el quinto grado, para continuar sus estudios en el siguiente nivel. Hoy el 97% de los niños, niñas y adolescentes tienen

acceso a la educación básica. Es importante vincular los datos previos para entender por qué la democracia hace bien a la educación y reduce la miseria. También para entender el ataque que sufre la constitución de 1988, denominada constitución ciudadana. Ciertamente ella merece un análisis crítico (tal como decía Condorcet) pero no es con trucos (como lo fue la restauración del infame AI-5⁶) que mejoraremos la democracia.

También viendo estos datos se entiende por qué la educación pública es blanco de ataques (así como el SUS⁷). Ambos sufren embates de los sectores más conservadores, no porque no funcionan, sino porque lo hacen. Al final, para quienes sufren de desigualdad social, como escribe Giuliano Da Empoli (2019) en su obra "Los ingenieros del caos", una hormiga no debe saber cómo funciona el hormiguero, de lo contrario todas las hormigas desearían ocupar los mejores puestos y los menos cansadores, creando así un problema de coordinación (esto ayuda a entender porque disciplinas como la sociología y la filosofía son retiradas de los planes de estudio o simplemente marginadas)

Sin embargo, reitero, eso no nos exime de crítica. La crítica es esa invención que se articula con la idea de perfectibilidad de las instituciones humanas y del propio humano. Nosotros, al contrario que los mitos, somos corregibles, somos perfectibles.

El conocimiento humano, como escribe Saramago, tal vez sea un camino con muchos baches, pero es el único que vale la pena transitar. En un ensayo reciente titulado "El heroico acto de lavarse las manos", Fernando Neubarth (2020), médico y escritor, afirmó que "los actos nobles pueden ser cotidianos y los héroes improbables, pero una cosa es cierta, provienen del conocimiento, no de la adivinación" (podríamos decir que en esta metáfora la adivinación sería una autopista).

En ese ensayo Neubarth rinde homenaje al médico húngaro Semmelweis, quien enseñó a sus colegas a lavarse las manos - lo que salvó muchas vidas- y lo que pasó con él, escuchamos al autor:

⁶ El AI5 fue el Acto Institucional que sucedió en el año 1968 en Brasil por el cual el gobierno militar eliminó el Congreso y censuró las expresiones culturales en una de las etapas de mayor represión en el país.

⁷ Sistema Único de Salud en Brasil. Es el responsable de la coordinación del sector público de salud

¿Cuánta gratitud recibió Semmelweis de los líderes de su profesión y de la sociedad que sólo adivinaban? No fue tomado en serio. Fue obligado a dejar el hospital, desterrado de Austria, terminó su carrera en un sanatorio provincial en Hungría. Allí dejó de creer en la humanidad, en el conocimiento y en sí mismo. Un día, en la sala de disección clavó a propósito en la palma de su mano la hojilla de un bisturí usada en un cadáver. Murió, como sabía que lo haría, envenenando su sangre. Los adivinos vencerán. Esos son los verdaderos nefastos. No están realmente interesados en salvar vidas, solo importan y serán escuchados porque sus predicciones son fundamentales para mantenerse en el poder. (2020, párr. 12)

Esa premonición (los adivinos vencerán) me recuerda a Claudio Moreno, cuando al ser consultado sobre cuál le gustaría fuera el epitafio en su tumba, respondió: “Aquí yace un hombre que luchó la vida entera contra la ignorancia y perdió”. Cierro esta provocación inicial parafraseando un diálogo de Mafalda: “Las personas esperan que las cosas sean mejores después de la pandemia” (dice su amigo), a lo que ella responde, “apuesto que el mundo pos pandemia espera que las personas sean mejores que antes”.

Referencias bibliográficas

- accioncallejerard. (2009, 15 de octubre). Ponencia Dr. Fernando Savater - “Educación y Democracia” (1) [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?feature=related&v=FXG-TiQw9PY&app=desktop>
- Arendt, H. (2010). *Comprender: formação, exílio e totalitarismo (ensaios)*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Carvalho, J.S. (2013). *Reflexões sobre educação, formação e esfera pública*. Penso.
- Castoriadis, C. (2004, 29 de febrero). A descoberta do abismo. Folha de São Paulo, Caderno Mais. <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2902200409.htm>
- Castoriadis, C. (1985). *Os destinos do totalitarismo e outros escritos*. L&PM Editores.
- Condorcet, M. (2008). *Cinco memórias sobre a instrução pública*. Unesp.
- Da Empoli, G. (2019). *Os engenheiros do caos*. Giuliano Da Empoli; tradução Arnaldo Bloch. -- 1. ed. -- São Paulo: Vestígio.
- Liotard, J. (1993). O saber já não é um meio de emancipação. En A. Kechikian, *Os filósofos e a educação* (pp. 47-53). Edições Colibri.
- Neubarth, F. (2020). *O heróico ato de lavar as mãos*. *Jornal Zero Hora*, 23.
- Nietzsche, F. (2002). *Aforismos*. Edhasa.
- Nietzsche, F. (1987). *A filosofia na época trágica dos gregos*. Nova cultural.
- Todorov, T. (2008). *O espírito das luzes*. Barcarolla.

Wittgenstein, L. (1980). *Cultura e valor*. Edições 70.

Cita sugerida: Fensterseifer, P. (2020). Derechos humanos y educación. *Investiga+*, 3(3), 6-14.
http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a3n3.pdf

La evaluación en la formación docente: una revisión conceptual

Evaluation in Teacher Training: Conceptual Revision

Gustavo Ranzuglia *

Leticia Elizabeth Luque **

Resumen: Se presenta una conceptualización sobre evaluación en la formación docente, como componente base de una investigación macro sobre la percepción de estudiantes respecto a los procesos evaluativos de su formación profesional.

Se analiza la noción de formación como proceso y cambio integral de la persona, que debe producirse al ritmo de quien se forma y en tanto le permite volverse experto en su ámbito profesional.

Se asume que la evaluación tiene un matiz formativo que no implica calificar sino ayudar a aprender, sino que se constituye en un componente del proceso de formación, que no puede realizarse sin atender a la subjetividad de los actores involucrados.

Se concluye que la evaluación en la formación docente en carreras de profesorado universitario tiene distintos propósitos: a nivel formativo, para la acreditación profesional, en tanto experiencia metacognitiva y como herramienta estratégica del rol docente.

Palabras clave: evaluación, formación docente, proceso formativo

Abstract: A conceptualization about evaluation in teacher training is presented, as a basic component of a macro-investigation related to the perception of the evaluation processes that students have about their professional training.

The notion of training as a process and comprehensive change of the person is analyzed, which must take place at the pace of the person who is being trained and as it allows them to become an expert in their professional field.

It is assumed that the evaluation has a formative nuance than does not imply qualifying but rather helping to learn, becoming a component of the training process, which cannot be carried out without attending to the subjectivity of the actors involved.

It is concluded that the evaluation in teacher training, in university teacher careers, has different purposes: at the training level, for professional accreditation, as a metacognitive experience, and a strategic tool of the teaching role.

Keywords: arts, research-production, traditions, contexts.

* Magíster en Investigación Educativa (Universidad Católica de Córdoba). Docente en Facultad de Educación Física (Universidad Provincial de Córdoba).

gustavoranzuglia@upc.edu.ar

** Doctora en Ciencias de la Salud (Universidad Nacional de Córdoba). Docente en Facultad de Psicología (Universidad Nacional de Córdoba).

leticia.elizabeth.luque@unc.edu.ar

Recibido: 31/08/20
Aceptado: 30/09/20



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

Introducción

En este texto se presenta una conceptualización sobre evaluación en la formación docente, como componente base de una investigación macro sobre la percepción que poseen los estudiantes de carreras docentes de la Universidad Provincial de Córdoba respecto a los procesos evaluativos de su formación profesional.

La evaluación se usa para caracterizar y valorar temas de interés en una amplia gama de actividades humanas, incluyendo las artes, la salud, la justicia y la educación. En el ámbito de la educación el término evaluación se aplica, en general, para valorar el rendimiento académico de los estudiantes, de modo que el objeto a ser juzgado es el aprendizaje del estudiante.

La formación profesional es un proceso que supone, durante la etapa de cursado, la presencia de un docente y de un estudiante, así como la conjugación de elementos como contenidos, objetivos y evaluaciones. Este proceso, común a la formación profesional en cualquier disciplina, tiene una connotación particular cuando se trata de carreras docentes; la formación docente tiene por finalidad preparar profesionales capaces de transmitir conocimientos y de generar acciones para que el estudiantado logre incorporar nueva información. Así, la evaluación dentro de estas carreras cumple un doble propósito, ya que, por un lado, implica la valoración de los aprendizajes logrados por los futuros docentes en su rol de estudiantes de profesorado, y, por otro, contribuye a formar en ellos una concepción sobre qué es la evaluación y cuál es su rol en el proceso formativo.

Celman et al. (2007) manifiestan que en los planes de estudios de las carreras de los Institutos de Formación Docente (IFD) “no existen espacios curriculares dedicados a la evaluación educativa, más allá de las particularidades de cada disciplina” (p. 11). Una revisión del programa de evaluación institucional realizado en los IFD de la ciudad de Córdoba (Argentina) en el año 2015 (Ministerio de Educación y Deportes y Instituto Nacional de Formación Docente, 2016), muestra que en los planes de estudio de las carreras de formación docente hay escasos indicios del abordaje de la evaluación como contenido específico.

Puede considerarse, entonces, que si no es un contenido específico dentro de la formación docente es porque se confía en que el futuro docente es capaz de generar conocimientos sobre la evaluación, a lo largo de su formación profesional a partir de cómo es evaluado su propio proceso formativo. Pero “¿realmente los

alumnos captan lo que los profesores queremos que entiendan con la evaluación que les proponemos?” (Ruiz Gallardo et al., 2013, p. 18).

Pensar la evaluación en la formación docente requiere de un análisis profundo; exige ver que las maneras de evaluar proporcionan una orientación sobre cómo se utiliza y cómo se hace circular el conocimiento, y se vuelve central destacar que la evaluación no se circunscribe a la medición de cuánto conocimiento adquirió un estudiante. Por ende, cuando se evalúa a futuros docentes se valoran los conocimientos logrados para el desempeño profesional, y a la vez, se les proporcionan los métodos y las herramientas para evaluar a sus futuros alumnos.

En virtud de ello, en este trabajo revisamos las nociones de formación docente y de evaluación en la formación docente, para dar base teórica a la posterior indagación sobre las formas en que los estudiantes de las carreras docentes de la Universidad Provincial de Córdoba perciben y conceptualizan la evaluación en sus procesos formativos.

Formación docente

Los conocimientos, las actitudes, los comportamientos y las habilidades que deberían poseer los profesores son tema de interés en muchas sociedades. Y esto es deseable en la medida en que se encomienda a los profesores la transmisión de las creencias y las actitudes propias de la cultura, para facilitar la obtención del conocimiento necesario para participar activamente en la sociedad.

Si bien la preocupación por la formación de los docentes ha existido siempre, a partir de los años noventa del siglo XX, ha ocupado un espacio creciente hasta constituir un problema central de los gobiernos, las políticas y las reformas educativas. Así lo manifiestan varios estudios y documentos internacionales al reconocer que el docente es un actor clave, por la gran influencia que ejerce sobre el rendimiento y la calidad de los aprendizajes de los estudiantes (Dirección General de Educación Superior [DGES], 2015; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2005; Valliant, 2018).

Sin embargo, la conceptualización del constructo teórico es compleja. Por un lado, porque, como expresa Zavala (2017), la diversidad de discursos sobre lo que es y cómo se produce la formación docente tiene demasiadas mediaciones inter-

pretativas como para asumir un correlato fiel entre la práctica de la enseñanza real y lo que se verbaliza como formación profesional docente.

Por otro lado, porque, como lo expresa Barraza (2007), el término formación remite a conjunto de actividades, a un derecho inherente a la persona, a una dinámica del desarrollo personal, a ponerse en forma, a adquirir conocimientos profesionales, a un proceso que requiere la mediación de otros, a un proceso unificador de la evolución humana, entre otros. Además, y como lo señala el autor, esta polisemia remite a campos diversos, entre los que se vuelven de interés aquí los referidos al ámbito educativo.

Barraza (2007) afirma que en el campo de la pedagogía no hay claridad sobre el significado del término formación, salvo en los estudios de Gilles Ferry, quien hizo de este constructo su objeto de estudio específico; para este autor, formarse tiene relación con adquirir una forma, y si esto se enfoca al campo profesional, la formación consiste en adquirir una forma a partir de cumplir con las tareas requeridas para ejercer la profesión. En cuanto al campo de la “formatividad” –que tiene como objeto de estudio a la formación–, Honoré (1980, citado por Barraza, 2007) propone que la formación es una función evolutiva, que pone en juego la dimensión teleológica de los fenómenos humanos, y que se manifiesta en un conjunto de fenómenos, de modo tal que se la define como un proceso de diferenciación que se ejerce a todos los niveles de la vida.

A partir de la síntesis conceptual que propone Barraza (2007) de los argumentos anteriores, es posible concebir a la formación como un proceso dialéctico, eminentemente personal, que trasciende la subjetividad en la medida en que la persona en formación se pone en relación con otros, en función de lo cual la formación docente se entiende como una práctica profesional de apropiación y reconstrucción de las prácticas propias de un docente. Así, la mirada se centra en quien se forma, y al hacerlo, es posible pensar la formación como un camino que se transita (Ardoino, 2005), de manera que por un lado puede aproximarse a la idea de trayectoria de formación y, por otro, lleva a destacar la noción de proceso dinámico como núcleo del concepto formación.

Esto último se advierte al leer distintas definiciones sobre formación docente. Por ejemplo, Ávalos (2007) afirma que la formación docente es el proceso pedagógico sistemático que posibilita el desarrollo de capacidades propias del ejercicio profesional en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo. En dicho

proceso, según Achilli (2008) “se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docente/enseñantes” (p. 23).

De similar forma, en los lineamientos básicos sobre formación docente de profesores universitarios (Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación y Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales, 2011) se plantea que “la formación docente es un proceso integral que tiende a la construcción y apropiación crítica de las herramientas conceptuales y metodológicas para el desempeño profesional” (p. 2). Se señala además la importancia de comprender a la docencia como una profesión, y como un trabajo caracterizado por la producción y transmisión de conocimientos orientados a la formación de personas capacitadas para interactuar en sociedad; así, la enseñanza “constituye un proceso complejo que cobra sentido en las decisiones acerca de qué enseñar, cómo hacerlo y para qué, según los contextos en los que se sitúa” (p. 2).

En el diseño curricular de la provincia de Córdoba (DGES, 2015) se expresa que la formación docente es un proceso permanente y continuo que acompaña al desarrollo profesional, y que “supone un tiempo y un espacio de construcción personal y colectiva donde se configuran los núcleos de pensamiento, conocimientos y prácticas” (pág. 13); además se señala que este proceso formativo es mediado por “sujetos e instituciones que participan en la construcción de la docencia” (pág. 13).

Se observa que más allá de las diferencias, en todos los casos se concibe a la formación como un proceso. Ahora bien, Evans (2014, citado por Zavala, 2017) muestra que pensar la formación docente como proceso lleva inevitablemente a la consecuencia de concebirlo desde la individualidad; no obstante, es posible modelizarlo en líneas de generalidad y, por consiguiente, sostiene que es la idea de cambio la que realmente organiza y caracteriza la formación profesional docente, en la medida que la formación afecta y modifica a la persona de manera integral.

Distintos autores presentan el proceso de la formación docente como una herramienta fundamental que permite forjar profesionales para que logren un mejor desarrollo de las prácticas educativas (Martínez Benítez et al., 2017; Nieva Chávez y Martínez Chacón, 2016; Rodríguez Vite, 2017); así, en palabras de Martínez Benítez et al. (2017), es muy importante que el docente “en su desempeño profesional demuestre las capacidades, los métodos de enseñanza y aprendizaje más eficaces en beneficio de los estudiantes” (p. 84), práctica que se ve reflejada en la

tarea educativa. Sin embargo, siguiendo la idea de Evans (2014, citado por Zavala, 2017), en la etapa de formación se forjan profesionales –docentes y de otras profesiones–, en consonancia con el ritmo de la vivencia personal (del estudiante) en el sentido de volverse experto en su ámbito profesional.

En este sentido, las propuestas curriculares de la formación docente deben tener por objetivo la adquisición y el desarrollo de capacidades que habiliten a los estudiantes para afrontar los desafíos de los nuevos contextos y escenarios (Ferreya y Peretti, 2010), a su propio ritmo y como actor social de esos contextos y escenarios.

Esta condición es necesaria en la formación profesional docente si se considera que los conocimientos que debe reunir un docente son múltiples y de diversa naturaleza, y doblemente relevante si, como en el caso de la evaluación, se espera que la vivencia personal del estudiante de profesorado sea un conocimiento autorregulador del y durante el propio proceso de formación inicial, para convertirse luego en estrategia de su futura práctica docente.

Evaluación educativa y formativa

En sentido general, la evaluación es entendida como la determinación sistemática del mérito, el valor y el significado de algo o alguien en función de unos criterios respecto a un conjunto de normas (Salinas Fernández y Costillas Alandí, 2007). En el ámbito educativo, según lo expresa Gimeno Sacristán (1992, citado por Fernández Marcha, 2009, p. 4): “evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que algunas o varias características de un alumno, (...) reciben la atención del que evalúa”, las analiza y valora en función de unos criterios o puntos de referencia “para emitir un juicio relevante para la educación”. Como ya se expresó, la evaluación se usa para caracterizar y valorar temas de interés en una amplia gama de actividades humanas, que incluye a la educación; ámbito este en que el término evaluación se asocia al rendimiento académico de los estudiantes, y, por ende, al juzgamiento del aprendizaje del estudiante, generalmente en términos numéricos (Mora Vargas, 2004).

En línea con lo antes expresado, la evaluación en educación es una práctica compleja, que constituye un componente fundamental de todo proceso educativo; su utilidad es doble, ya que además de ser un elemento clave para ajustar los aspectos curriculares a las características y las necesidades del estudiantado, debe

ayudar y conducir a los estudiantes a lograr mayores niveles de aprendizaje y a facilitar su proceso formativo (Morán Oviedo, 2007; Tessa, 2016).

Por lo mismo, y en palabras de Morán Oviedo (2007), la evaluación educativa debe concebirse como “un proceso de análisis, reflexión e investigación de la práctica pedagógica, que permite al docente construir estrategias adecuadas, y a los alumnos reflexionar sobre sus aprendizajes” (p. 10). Complementariamente, en palabras de Zanabria (2014), es un proceso que “se caracteriza por ser continuo, sistemático, participativo y flexible” (p. 25).

La evaluación educativa cumple dos funciones o roles fundamentales y no excluyentes entre sí: uno de carácter social o de selección, y otro de corte pedagógico o formativo (Santos Guerra, 2005; Perazzi y Celman, 2017). El rol social es el que relaciona la evaluación con la certificación, con la promoción; la función formativa es la que orienta y ofrece la participación, la comprensión y el enriquecimiento de los actores involucrados, con la finalidad de tomar decisiones oportunas. Entonces, es el rol formativo el que lleva a considerarla como una metodología de enseñanza (Zanabria, 2014).

El rol social de la evaluación es el que permite responder a la pregunta que el contexto social puede plantear a las instituciones educativas sobre si los alumnos aprendieron lo que se ha considerado que deberían aprender. Así, la evaluación implica reconocer y expresar el grado en que ese aprendizaje ha tenido lugar (Santos Guerra, 2005). Acorde con esto, en estudios como el de Ruiz Gallardo et al. (2013) se manifiesta que la evaluación, en el ámbito de la formación docente, “informa a profesores y estudiantes de si el proceso de aprendizaje se está desarrollando adecuadamente, centra el qué y el cómo aprenden los estudiantes” (p. 18).

La impronta de esta manera de concebir a la evaluación es profunda, y posiblemente explique por qué, cuando se pregunta a los profesores qué aprendizajes evalúan, la respuesta más generalizada es que evalúan los conocimientos adquiridos por los estudiantes en relación a la materia impartida (Fernández Marcha, 2009). Sin embargo, los estudiantes aprenden más cosas: procedimientos, destrezas intelectuales, aplicación contextual de conocimientos, resolución de problemas, análisis y síntesis de información, toma de decisiones en situaciones prácticas, actitudes e intereses hacia ciertos contenidos, comportamientos sociales, entre otros (Fernández Marcha, 2009). Es decir, la evaluación exige la valoración de algo más que los contenidos de una asignatura.

Álvarez Méndez (2001) sostiene que “en el ámbito educativo debe entenderse la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento” (p. 12), y que “el propósito de la evaluación con sentido formativo implica reflexionar sobre el rol de la evaluación como actividad crítica y generadora de conocimiento” (p. 14). Según Santos Guerra (2005), cuando se asume esta concepción crítica/reflexiva sobre la evaluación en educación, las funciones que se potencian son las de diagnóstico (porque permite conocer las concepciones de los estudiantes), diálogo (porque abre el debate sobre la educación), comprensión (de lo que sucede en el proceso formativo), retroalimentación (para reorientar el proceso formativo) y aprendizaje (incluyendo la valoración docente de su propia metodología).

En resumen, la evaluación tiene un matiz formativo cuando forma, es decir cuando se aprende de ella, cuando se la convierte en actividad de conocimiento, y en acto de aprendizaje al momento de la corrección. No implica calificar sino ayudar a aprender. No es un punto final sino un componente del proceso de formación. Si bien se propone para medir los cambios producidos en los procesos educativos, no puede hacerse sin atender también a la subjetividad de los actores involucrados.

Evaluación en la formación docente

En el apartado anterior se han usado los adjetivos “educativa” y “formativa” para caracterizar a la evaluación, respetando lo que los autores dicen sobre los correspondientes conceptos. Sin embargo, en acuerdo con Fernández Navas et al. (2011), se reconoce que el agregado de ambos apelativos puede resultar redundante, en tanto cualquier evaluación, para ser tal, necesariamente está al servicio de algún tipo de educación; y si la evaluación es educativa, necesariamente cumple un propósito formativo. En virtud de ello, a continuación, se hace referencia a la evaluación sin utilizar tales adjetivos por asumir que están implícitos en el concepto mismo.

Según Gutiérrez García et al. (2013), la evaluación “debe configurarse como un proceso clave que permita guiar el aprendizaje, ajustar los elementos curriculares a las características y necesidades de los estudiantes, y perfeccionar constantemente el proceso formativo” (p. 131). Esto es válido en cualquier ámbito edu-

cativo; aquí interesa en la medida en que es un componente clave de un proceso formativo específico: la formación universitaria de profesionales de la docencia.

La formación que las instituciones universitarias brindan posee algunas características particulares que la diferencian de la formación que se ofrece en otros centros formativos; según Fernández Marcha (2009), “la principal de ellas es su carácter netamente profesionalizador y de acreditación” (p. 2). Es de suponer que las universidades garantizan, al otorgar titulaciones, que sus egresados alcanzan el nivel de conocimientos suficiente para el ejercicio de la profesión correspondiente a los estudios realizados (Fernández Marcha, 2009).

En esta doble dimensión (formativa y de acreditación), la evaluación se convierte en un elemento básico; como parte del proceso formativo, constituye el gran “ojo de buey” a través del cual se consigue información actualizada sobre el proceso formativo mismo y sobre la calidad de los aprendizajes efectivos del estudiantado; como parte del proceso de acreditación, constituye un mecanismo de constatación de la posesión de conocimientos básicos necesarios para el correcto ejercicio de la profesión que aspiran a ejercer (Fernández Marcha, 2009).

Por su relevancia, cobra interés explorar las características de las propuestas de formación desde la mirada de los estudiantes, y analizar en qué medida proporcionan las condiciones académicas para que los futuros docentes desarrollen los conocimientos, saberes, actitudes y habilidades necesarias para el desempeño profesional. En este sentido, Alliaud y Feeney (2014) indican que pensar y tomar decisiones acerca de cómo se prepararán esos futuros docentes son cuestiones importantes porque de ello dependen, por un lado, el sistema formador docente, y por otro, el sistema educativo al cual está dirigida la tarea de los docentes formados.

Finalmente, hay un último elemento que podría ser de utilidad para el análisis de la percepción de los estudiantes sobre la evaluación en su proceso formativo. Cuadra Martínez y Catalán Ahumada (2016), desde un modelo hermenéutico reflexivo sobre educación, afirman que el docente se va formando como un profesional de la educación a partir de sus experiencias de aprendizaje formal, pero también desde las experiencias informales ocurridas durante toda su vida. Esto supone, según los autores, cuatro fuentes de conocimiento sobre qué es ser un docente: a) conocimiento biográficos o formación “precoz” de la profesión docente; b) formación inicial; c) formación en el ejercicio profesional; d) formación integral (de reflexión personal e integración de los otros aprendizajes).

En relación con el tema aquí abordado, el primer tipo de aprendizaje (conocimiento biográfico) requiere de atención. Se afirma que el docente adquiere conocimiento experiencial sobre cómo enseñar, que provendrían de su historia personal como alumno de enseñanza básica y media, y se considera que de tal conocimiento también surge su vocación por la profesión docente, su percepción de la relación docente-alumno, y entre otras cosas, *su conceptualización sobre qué es evaluar y qué rol cumple en los procesos formativos*. Es decir, hay que considerar también la experiencia metacognitiva que surge de la evaluación.

Desde la vivencia personal del estudiante-futuro docente, la evaluación es un contenido implícito en su formación, no solo durante el periodo de cursado de la carrera profesional, sino también implícitamente adquirido a lo largo de toda su trayectoria educativa, que debe transformarse en herramienta estratégica para su desempeño profesional.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2008). *Investigación y Formación Docente*. Universitas.
- Alliaud, A., y Feeney, S. (2014). La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 1(1), 125-134. http://relapae.untref.edu.ar/wp-content/uploads/relapae_1_1_alliaud_feeney_formacion_docente.pdf
- Álvarez Méndez, J. M. (2001). El campo semántico de la evaluación. Más allá de las definiciones. En *Evaluar para conocer, examinar para excluir* (págs. 1-24). Morata.
- Ardoino, J. (2005). *Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Novedades Educativas.
- Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación y Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales. (2011). *Lineamientos básicos sobre formación docente de profesores universitarios*. Autor. http://www.anfhe.org.ar/archivos/lineas_trabajo/documento_comision_mixta%20anfhe-cucen.pdf
- Ávalos, B. (2007). *Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe*. BID.
- Barraza, A. (2007). La formación docente bajo una conceptualización comprensiva y un enfoque por competencias. *Estudios pedagógicos*, 33(2), 131-153.
- Celman, S., Galarraga, G., Rafaghelli, M., Martínez, M., Grinóvero, N., Gerard, A. y Osella, J. (2007). Aportes de la evaluación para la formación docente. *Itinerarios educativos*, 3, 8-22. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/view/3911/5938>
- Cuadra Martínez, D. y Catalán Ahumada, J. (2016). Teorías subjetivas en profesores

- y su formación profesional. *Revista Brasileira de Educacao*, 21(65), 299-324. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216517>
- Dirección General de Educación Superior. (2015). *Diseños curriculares. Profesorado de Educación Inicial. Profesorado de Educación Primaria*. Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba. https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/Disenio_Curr_Primeria_Inicial_2015.pdf
- Fernández Marcha, A. (2009). *La evaluación de los aprendizajes en la Universidad: nuevos enfoques*. Universidad Politécnica de Valencia.
- Fernández Navas, M., Fernández Millán, J., y Hamido Mohamed, A. (2011). *Educación Social y atención a la infancia*. Pirámide.
- Ferreira, A., y Peretti, G. (2010). *Competencias básicas. Desarrollo de capacidades fundamentales: aprendizaje relevante y educación para toda la vida*. Congreso Iberoamericano de Educación.
- Gutiérrez García, C., Pérez Pueyo, A., y Pérez Gutiérrez, M. (2013). Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación del Profesorado de Educación Física. *Ágora para la EF y el Deporte*, 15, 130-151.
- Martínez Benítez, J., Castillo Cabay, L., y Granda Encalada, V. (2017). Formación inicial del docente de Educación Física y su desempeño profesional. *Emásf. Revista Digital de Educación Física*, 8(48), 83-95.
- Ministerio de Educación y Deporte y Instituto Nacional de Formación Docente. (2016). *Informe Nacional. Profesorados de Educación Física, Especial y Artística*. Autor. https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/Informe_Nacional_F.E.A._editado_1.pdf
- Mora Vargas, A. I. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4(2).
- Morán Oviedo, P. (2007). Hacia una evaluación cualitativa en el aula. *Reencuentro*, 48, 9-19.
- Nieva Chávez, J. y Martínez Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2005). Repaso a la enseñanza. *Indicadores de la OCDE 2005*. <https://doi.org/10.1787/9788429405835-es>
- Perazzi, M., y Celman, S. (2017). La evaluación de los aprendizajes en aulas universitarias: una investigación sobre las prácticas. *Praxis educativa*, Vol. XXI, N° 3, ISSN 2313-934 X, 23-31.
- Rodríguez Vite, H. (2017). Importancia de la formación de docentes en las instituciones educativas. Ciencia Huasteca. *Boletín científico de la Escuela Superior de Huejutla*, 9(2), 1-5.
- Ruiz Gallardo, J., Ruiz Lara, E., y Ureña Ortín, N. (2013). La evaluación en la formación inicial del profesorado: qué creemos hacer y qué perciben los alumnos. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(22), 17-29.

- Salinas Fernández, B., y Costillas Alandí, C. (2007). *La evaluación de los estudiantes en la Educación Superior. Apunte de buenas prácticas*. Servicio de Formación Permanente. Universidad de Valencia.
- Santos Guerra, M.A. (2005). Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Revista Investigaciones en Educación*, 5(1), 67-85.
- Tessa, R. (2016). Análisis de la percepción de los estudiantes de Enfermería sobre evaluación y retroalimentación de su aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación e Investigación en Enfermería*, 6(1), 37-47.
- Vaillant, D. (2018). *Estudio exploratorio sobre los modelos organizacionales y pedagógicos de instituciones dedicadas a la formación docente inicial: un análisis en clave comparada. Informe final*. INFOD e IIPE-UNESCO.
- Zavala, A. (2017). En torno a los discursos acerca de la formación profesional docente. *Cuadernos de pesquisa*, 47(164), 716-739.
- Zanabria, C. (2014). ¿La evaluación una forma de enseñanza, una oportunidad de aprendizaje? En *¿La Evaluación de los Aprendizajes, una forma de enseñanza, una oportunidad de aprendizaje? Creencia y Prácticas. Una mirada desde la Educación Matemática* (págs. 8-34). Universidad Nacional del Litoral. https://issuu.com/fceunl/docs/evaluacion_aprendizajes

Cita sugerida: Luque, L. y Ranzuglia, G. (2020). La evaluación en la formación docente: una revisión conceptual. *Investiga+*, 3(3), 15-26. http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a3n3.pdf

¿Qué es la escuela en la cárcel? Prácticas docentes y profesionalizantes en contexto (de encierro)

¿What is School in Jail? Teaching and Professionalizing Practices in Context (Confinement)

Alfredo Luis Olivieri*

Resumen: El siguiente trabajo se propone discutir desde una perspectiva psicosocial las prácticas de la escuela en la cárcel y sus condicionamientos para garantizar el acceso a derechos educativos, partiendo de la distinción de la educación ligada a la función resocializadora del sistema penitenciario (Escuela de la cárcel) y, la educación como posibilidad de acceso a derechos (Escuela en la cárcel). Se trata de un ensayo teórico, que forma parte del contexto conceptual del proyecto de tesis de la Maestría en Intervención e Investigación Psicosocial (Universidad Nacional de Córdoba), que sostiene que la escuela en la cárcel, desde el discurso de los derechos humanos, se percibe como *interferencia* en los dispositivos carcelares.

Palabras clave: escuela, perspectiva psicosocial, espacio carcelar, derechos humanos.

Abstract: The following work proposes to discuss from a psychosocial perspective the practices of the school in prison and its conditions to guarantee access to educational rights, starting from the distinction of education linked to the resocializing function of the Penitentiary System (Prison School) and, education as a possibility of access to rights (School in prison). In the case of a theoretical essay, which is part of the conceptual context of the Master's thesis project in Intervention and Psychosocial Research (National University of Córdoba) that maintains that the school in prison, from the discourse of human rights, is perceived as interference in the devices prisons.

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

Recibido: 31/08/20

Aceptado: 7/11/20



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

* Licenciado en Psicopedagogía. Docente en Facultad de Educación y Salud (Universidad Provincial de Córdoba) y CENMA N.º 215 Anexo Servicio Penitenciario.
alfredoluis.olivieri@gmail.com

Introducción

Desde la creación de la Modalidad de Educación en Contextos de Encierro en el año 2009, la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos, perteneciente al Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, se propone reconocer esta modalidad como una opción organizativa y curricular que garantice el derecho a la educación en contextos específicos.

Las ideas que expongo en este trabajo articulan nociones teórico-prácticas del campo de la investigación e intervención institucional (equipo técnico de educación en contextos de encierro¹) con algunas significaciones –en el sentido que las define Castoriadis (1989)– devenidas en el trabajo compartido con educadores de escuelas en espacios carcelares². Este ensayo y su propósito –colaborar en la comprensión de la dimensión simbólica-cultural que se pone en juego en las prácticas de la escuela en la cárcel y los condicionamientos para hacer efectivo el acceso a derechos educativos– son parte del proyecto de tesis de Maestría en Intervención e Investigación Psicosocial de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba.

En principio las instituciones cárcel y escuela nacen a través de instrumentos eficaces para el proceso de normalización de la sociedad bajo el orden moral, donde un tipo de racionalidad técnica instrumental (dimensión reguladora y coercitiva de la institución) ha sido central para el logro de los fines de reproducción sociales (Correa, 2017). Durante este proceso, las intersecciones de los campos y discursos jurídicos, educativos, penales, médicos, psiquiátricos, entre otros de época, han dado lugar al desarrollo de prácticas de cura-custodia-regeneración de conductas en ambas instituciones.

¹ A partir de la conformación del equipo, del que el autor forma parte, comienza a desarrollarse desde agosto del año 2012 un acompañamiento institucional destinado a trabajar con todas las escuelas de nivel primario y secundario que se desempeñan en contextos de encierro en la provincia de Córdoba, con el propósito de construir acciones de fortalecimiento institucional.

² El espacio carcelar es complejo e indeterminado, en él circulan y se deslizan las significaciones imaginarias sociales del control y castigo que se repiten y derraman en redes de influencia y acciones hacia el afuera de los muros de la cárcel; pero también, en sus partículas microfísicas, se conjugan los discursos del orden con las prácticas discursivas y no discursivas, articuladas por un imaginario social punitivo (miedos, promesas, amenazas, incertidumbre) que exhorta a los sujetos, mediante sus tecnologías, a identificarse, someterse, resistirse e inventar (Correa, León Barreto, Páez, Herranz, Castagno, 2019:105).

Actualmente, se cuestiona el sentido hegemónico de ese modelo en torno a la preocupación por la realización, el respeto y protección de la singularidad e integralidad que promocionan los derechos humanos en el campo educativo en contextos de encierro. Lo que significa una posibilidad de intervenir el molde generador de prácticas y discursos, teniendo como límite las condiciones históricas, materiales, simbólicas, socialmente situadas de su producción (carácter práctico y simbólico de la institución) (Correa, 2017).

En la perspectiva psicosocial, la interrogación misma constituye producción de conocimiento. En este caso, la interrogación es por el “*entre*” de la relación de los ministerios de educación y de justicia, al observar las formas que va encontrando el Estado para “*atender*” las necesidades del sujeto en condiciones de privación de la libertad, determinando de alguna manera la posibilidad del ejercicio de los derechos.

En este interjuego sociohistórico, un proceso de institucionalización da cuenta de la mezcla de continuidades, tradiciones e invenciones donde se asienta la relación escuela – cárcel y que tensiona significaciones en relación a: ¿cuáles son las formas que adopta lo escolar en contextos de encierro?, ¿en base a qué objetivos realiza la escuela su tarea?, ¿en qué medida pueden flexibilizarse las formas entre educación y servicio penitenciario dada la puja entre el disciplinamiento y la humanidad de los privados de libertad?

De acuerdo a la concepción dialéctica de la práctica que aporta Bourdieu (2007), se considera que esta puede colaborar para desocultar intrincados laberintos del entramado social representados a través de las posiciones que se juegan en el campo educativo en permanente tensión. Es por eso que intentamos reconocer en los discursos prácticas y voces de los sujetos (sociales) en la relación educativa, los mecanismos respecto al ejercicio del poder y el dominio en la relación de las lógicas institucionales educativo-penitenciarias que tratan de coexistir. Este intento se convierte en un acto de conocimiento que acontece dentro de los límites de las imposiciones estructurales.

¿En qué medida puede complejizarse esta realidad considerando la inexistencia de una causalidad simple? Las lógicas se suponen mediatizadas por formas de intercambio entre las instituciones y sostenidas en cierta hegemonía a la que por

momentos “*y por cansancio*”³ pareciera suscribir la escuela. Aun así, damos cuenta de operaciones de resistencia observadas y construidas en el proceso de acompañamiento del equipo técnico, cuando asiste la interrogación por prácticas que habilitan las voces de los sujetos educandos y educadores. Ya que portando significado sobre lo que acontece cotidianamente en relación al ejercicio de derechos, estos pueden explicitar relaciones, tomar distancia de esa cotidianeidad y construir nuevos sentidos.

La concepción de la intervención como praxis pone en marcha operaciones de pensamiento reflexivo de sí, de los otros y hacia otros sujetos e instituciones (Garay, s/f), así como el contacto con las experiencias, visiones, sentidos (habitus) construidos por los actores de la relación educativa. Cuestión que hace a la necesidad de desarrollar conciencia reflexiva sobre las condiciones en que la educación es posible en la cárcel.

La práctica de la intervención desde la perspectiva psicosociológica (Enriquez, 2011) permite establecer relaciones entre los pensamientos-acciones de los individuos y las estructuras sociales, elucidar procesos y articular la investigación y acción en perspectiva clínica. Para Ibañez, “lo social no radica en las personas, ni tampoco fuera de ellas, sino que se ubica precisamente entre las personas, en el inter; es decir, en el espacio de significados del que participan o que construyen conjuntamente” (1990, p. 119). Desde esta posición, la institución escuela aun teniendo un grado de determinación puede desarrollar crítica sobre educar en contextos de privación de la libertad, donde el compromiso político de transformación/cambio social es recreado por sujetos que reflexionan, resimbolizan conjuntamente las tensiones en este campo.

Cónsono a ello subyace el supuesto epistemológico, por un lado, de que la construcción de conocimiento en este campo es el resultado de un proceso dialéctico de negociación de significados que necesita de una actitud que se da entre sujetos, capaz de articular la dimensión socio-histórica y psico-simbólica (Araujo, 2011). Por el otro, que ese modo particular de construir saberes nuevos, donde “más allá de la mirada, toma cuerpo la escucha” (Mancovsky, 2011, p. 3), pone en tensión los

³ Registro de observación 17 de octubre de 2012. Taller con educadores del Ministerio de Educación.

procesos de institucionalización de la escuela de jóvenes y adultos, interfiriendo⁴ sobre los dispositivos en relación al poder.

De esta manera el enfoque clínico como crítica, como reflexividad a la razón instrumental positivista nos permite recuperar la categoría de sujeto desde su complejidad multidimensional: histórico, social, cultural, económico y político, tomando como objeto de indagación e intervención la manera en que el sujeto se acomoda, media y resiste a las lógicas de opresión con las consecuentes prácticas sociales. Esta cuestión nos permite contactar con los significados en torno a la construcción del interrogante con los implicados: ¿qué significa hoy garantizar derecho a la educación en la cárcel?

Para Mancovsky (2011) el trabajo de campo requerido apunta al entrenamiento de una cierta mirada disponible y una singular escucha. En nuestro caso, este trabajo está generando un proceso en el que la construcción de conocimiento que surge a partir de acompañar a un otro, en tanto proceso de construcción compartida, deviene de estar con los actores en sus singulares espacios y tiempos cotidianos.

En esa relación se ponen en juego no solo aspectos de lo socio-histórico, ético-político, que hacen posible aprehender en y con un recorte de realidad, sino también que algo del deseo acontezca en la relación investigador-investigado. Lo que implica un trabajo con nuestras subjetividades, nuestras motivaciones, nuestras historias singulares, nuestras necesidades vitales y profesionales, en un aquí y ahora (Araujo, 2011).

En principio, si bien las significaciones pueden dar cuenta de la relación educativa entendida como una relación de poder (Freire, 1979; Foucault, 1993), van apareciendo otras, nuevas, conforme se despliegan las capacidades de interrogación de los actores, sobre las posibilidades de educar en la tensión de lógicas institucionales que tratan de coexistir (Acín y Correa, 2011). Entonces: ¿es posible sumar a través del proyecto escolar desplazamiento de las formas de dominio a formas más creativas para accionar a través de lo potencial, de las voces y experiencias de los sujetos?

⁴ La interferencia -intromisión- que provoca el discurso de los derechos humanos en el espacio carcelar (Correa, 2010). (La cursiva es nuestra)

Las hipótesis iniciales nos permiten suponer que el conocimiento sobre el ejercicio de los derechos no está en un solo territorio según se entienda cárcel o escuela, sino en las vicisitudes de esa relación y que un trabajo con las subjetividades de los implicados y con el reconocimiento de las condiciones materiales y simbólicas, potencia la producción de subjetividad en aras de nuevas comprensiones.

Por lo tanto, en el armado de un campo de análisis aparece el convite a leer la educación y el ejercicio de los derechos como espacio de lucha, como conflicto social y subjetivo y *visibilizar las vicisitudes de ser y hacer escuela en relación con las funciones de la seguridad* para que, a partir de allí, advenga un nuevo entendimiento.

El texto, se estructura en dos apartados en los que se busca diferenciar la escuela *de la cárcel* y la escuela *en la cárcel* a partir de una contextualización conceptual, es decir la comprensión y explicación del contexto a partir de la teoría (Mendizabal, 2007).

La escuela *de* la cárcel: educación ligada al tratamiento

En cada momento histórico el encierro se dirige a un determinado sujeto social. Puede decirse que históricamente en la cárcel terminaban los sujetos que, en su mayoría, no encuadraban bajo los estándares esgrimidos por el sistema social. En aquel entonces como hoy aunque con dispositivos diferentes, el sistema social genera esos sujetos y también los excluye y expulsa según la lógica de poder que impera en el momento histórico respondiendo a las necesidades políticas de ese contexto socio político.

La reclusión puede interpretarse como un intento de dar respuesta al conflicto social del momento, así la cárcel se convierte por excelencia en la técnica-disciplinaria para docilizar cuerpos a través del ejercicio de la violencia y las prácticas de racionalidad autoritarias. Foucault (2009) realiza una genealogía de la institución carcelaria y advierte que como dispositivo disciplinario (del siglo XVII al XVIII) aparece como elemento clave en aquello que, parafraseando a Marx, señala como la “acumulación de hombres”, necesaria para la acumulación de capital. Aquí la educación va a ser pensada a través de los discursos jurídico-normativos como herramienta para el logro de esos fines, por lo tanto su desarrollo y articulación con el tratamiento penitenciario está cruzado por la complejidad de todo proceso social de un sujeto en un contexto determinado.

A lo largo de este proceso acontecieron cambios de forma en los discursos y normativas que regularon la ejecución de la pena y su utilidad, con variaciones que van desde ser considerada como castigo del Estado sobre los que violaban el contrato social (siglo XVIII), pasando por la transformación de la moral de los que atentaban contra las leyes definidas a partir de las creencias y valores de grupos hegemónicos burgueses (siglo XIX) (Gutiérrez, 2010).

El proceso que va desde la prisión tradicional a la prisión moderna estuvo representado en la primera parte, por funciones en relación con la guarda, custodia o depósito de los encausados, en la segunda por la regeneración de conductas. A fines del siglo XVIII y comienzo del siglo XIX comenzará a cobrar mayor relevancia el tema de la privación de libertad ahora como una pena autónoma. La cárcel como lugar de guarda se desplazaba hacia su función penal y, principalmente, correccional, con el objetivo de cambiar la moral de los presos (Levaggi, 2002).

A partir del siglo XX se asienta la idea de que la transformación del ser humano viene de la mano de la educación, en torno a la cual se organiza el Estado. Una educación que defendía con fuerte convicción los preceptos del positivismo burgués. De la mano de la idea de reforma a través de la educación surge la noción de tratamiento penitenciario. La educación todo lo puede y lo que la escuela no logró inculcar en el ser humano se pretendía que lo realice la cárcel junto con la educación. La institución carcelaria junto a otras instituciones como la escuela brega a través de prácticas por una lógica homogenizadora de la sociedad, cuestión que conlleva prácticas de clasificación y control social de las poblaciones y que intencionalmente buscan la modificación de las conductas e identidades a partir de bases etiquetantes y violentas (Ferro, 2017).

La institución escuela, en este contexto histórico socio-político de la construcción de la soberanía nacional, se une a estos propósitos, no solo porque esté de acuerdo con el objetivo del sistema penal sino porque, así como ella busca homogeneizar también la cárcel en su orientación asimilacionista de grupos considerados conflictivos, como los inmigrantes y disidentes políticos, debido a la irrupción del positivismo criminológico dentro del campo penitenciario (Mouzo, 2009).

En su propósito de contribuir a la construcción de la soberanía nacional se convierte en aliada de la cárcel y aparece como guía para la transformación del desviado/transgresor social. Por lo tanto, etiquetar, someter, transformar, se

convierten en prácticas de ordenamiento sociales, sostenidas en discursos y pensamientos criminológicos positivistas que construyen la clase delincuente (Gutiérrez, 2006).

El proceso en el que se articulan las instituciones puede comprenderse por un lado, a partir del origen de lo que se entiende por capitalismo y que da lugar a la creación de las instituciones de encierro que tuvieron como objetivo sacar de circulación a todos aquellos que pudieran estar fuera del sistema productivo y extraer de esa exclusión utilidad. Como efecto de las lógicas mercantilistas/economicistas que lo sostienen pueden citarse las pérdidas identitarias, la represión de las diferencias culturales, la violación de derechos y la desigualdad de oportunidades en las poblaciones (Gonçalves, 2019).

A partir de la crisis del petróleo los gobiernos debieron recortar los gastos y empezaron por las políticas asistenciales donde la cárcel va a ser el medio más económico que los gobiernos encuentran para integrar a los que no logran integrarse solos. De la retirada del Estado en cuestiones sociales y de asistencia se avanza en cuestiones punitivas y aumenta progresivamente la tasa de encarcelamiento en todo el mundo. Entonces, la utilidad de la pena vuelve al centro de la escena (Gutiérrez, 2010).

Por otro lado, está el hecho de que la escuela cobra un papel importante en la constitución de una identidad nacional ya que estar alfabetizado, ser ciudadano y tener trabajo nombraba a un sujeto anclado en un lazo social y filiado a una genealogía cultural (Puiggrós, 1990). De esta manera, la escuela forma parte del tratamiento de la cárcel y adhiere al ideal rehabilitador/resocializador

Para Bentham, toda “casa de penitencia” debía ser una escuela. Era esa una necesidad indudable para los jóvenes, pero –se preguntó– por qué negar el beneficio de la instrucción también a hombres ignorantes, que podían hacerse miembros útiles de la sociedad con una nueva educación (Levaggi, 2002:312).

Se consideraba la escuela el centro de la solución a problemas sociales y se creía que iba a conducir al desarrollo individual y al mejoramiento social (Puiggrós, 1990). El desafío sería encontrar el método y la organización adecuados para llevar a cabo esos principios. Por lo tanto, estamos advirtiendo una pedagogía normalizadora subyacente que ofrece pistas para entender cuál fue el lugar y la

forma de colaborar de la escuela en el tratamiento penitenciario. Entendemos entonces, que ser funcional al ideal resocializador, ser útil a la función de la prisión, haya hecho que la participación de la escuela excediera lo estrictamente educativo para convalidar los procesos de regulación social a través de los discursos, normativas y prácticas institucionales del sistema penal.

Docilizar el cuerpo para extraer utilidad, disciplinar en base a premios y castigos, a través de técnicas de control, organización, gestión, conforma una mirada de la que participa la escuela y lo hace, entre otras, a través de miradas jerárquicas, por citar: desde las acciones pedagógicas de los maestros/profesores que sometiendo a examen permanente clasificaban en grados de productividad, aptitud y obediencia. En este sentido, desde el aporte que hace la sociología interaccionista, puede decirse que la escuela como práctica histórica se ha cristalizado en un marco institucional penitenciario, contingente, arbitrario y absolutista, convalidando las reacciones punitivas contra el *desviado* (Gutierrez, 2006).

Ya que el objetivo de la pena privativa de la libertad es la reinserción del penado, los profesionales de la salud (física y mental) van a diseñar programas de tratamiento y establecer diagnósticos y pronósticos de criminalidad basándose en las personalidades de los detenidos. Es posible ver cómo a través del tratamiento penitenciario se va definiendo una escolarización que pretendiendo la educabilidad toma como modelo la biología y rápidamente se medicaliza (Dussel, 1995).

La educación pasó a ser herramienta principal que desde el discurso penitenciario sostenía (¿y sostiene?) al ideal resocializador. Ahora bien, considerando que actualmente el modelo penitenciario de antaño sigue vigente aunque con ciertas modificaciones ¿el Estado muestra la cara del vaciamiento entre lo que prescribe la norma jurídica y las prácticas reales, o como lo dice Levaggi (2002) entre las instituciones nominales y la realidad?

La escuela en la cárcel: el desafío de la construcción de sentido en torno a los Derechos Humanos

La educación en cárceles es algo garantizado en la Constitución Nacional y amparado en la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 y en las leyes de ejecución penal tanto nacional como provincial (Ley 24.660/96). Como derecho humano tiene característica de universal, inalienable e ineludible donde la responsabilidad in-

delegable del Estado de garantizar la distribución de los bienes culturales con criterio de justicia a toda la población y la accesibilidad se encuentra dentro de esta. También supone el ingreso a una red social de derechos y obligaciones mutuas implicando la participación en instituciones democráticas para el acceso a otros derechos como el trabajo, la salud, entre otras (Gutierrez, 2006).

Suponiendo que el acceso a la educación esté garantizado en la cárcel, como primera cuestión, ¿puede haber verdadera educación emancipatoria cuando allí es todo obligatorio? Es necesario aclarar que si la educación incluye y trasciende la noción de escolaridad, los educadores y educandos en tanto *conciencias* o en tanto seres plenos de intención, construyen conocimiento para instrumentarse en la reflexión, la acción y la transferencia de éste a otros aspectos de su vida (Freire, 1970), cuestión que hacen de la voluntad, la colaboración y el deseo del privado de libertad condiciones necesarias para este logro. Entonces, como todo ejercicio de derecho legítimo, fuera y dentro de la cárcel, para ser tal no debe ser coactivamente impuesto.

A pesar de la clara exposición de las leyes en materia de educación en cárceles, en la práctica se observa cómo en la impronta correccionalista de las leyes se muestra la función educativa dentro de la función correctivo-tratamental, no el derecho en sí⁵. Desde este sentido, las posibilidades del abordaje de la educación con miras a la integración social afrontan las tensiones que se dan en el plano de los discursos-normativas y las prácticas entre el sistema penal y las posibilidades inclusivas de la educación (Acín y Correa, 2011).

Esta cuestión está implicando la construcción de una conciencia, reconociendo por un lado, la necesidad de incorporar a la lectura de las condiciones el carácter histórico, incluyendo una mirada que no desconozca lo que subyace a su reproducción, o ignore principalmente la estructura (Bourdieu, 1997). En este sentido, las prácticas educativas reproducen poder, es decir, no son neutrales. Y por otro, en la construcción de sentidos en torno a los derechos humanos se hace necesario reconstruir significados que puedan mover realidad (Zemelman, 1998) implicando un desacople (¿flexibilización?) de objetivos que puedan ligarla, aun hoy, a las lógicas disciplinarias de control y seguridad. Como vemos, la construcción de sentido en torno a los derechos humanos representa una lucha porque el derecho

⁵ “...los estudiantes no vienen a la escuela porque no los sacan del pabellón. Cosa que a veces se hace para castigar” (Registro de observación 19 de septiembre de 2012).

está inscripto en relaciones de poder, por lo tanto consideramos necesario leer la realidad tratando de reconocer en las prácticas educativas los mecanismos y las lógicas de la propia reproducción en relación al ejercicio del poder y el dominio.

La distancia entre los discursos y las prácticas

Para Deleuze (1990) un dispositivo está formado por líneas que lo atraviesan y lo arrastran. Componer una reflexividad a través de las conexiones y asociaciones que aparecen sugeridas en y entre ellas recupera una lógica de la complejidad, toma como objeto de análisis e intervención los modos en que la escuela se acomoda, media y se resiste a ciertas lógicas. Estas conexiones actualizan el conjunto de posibilidades y de prohibiciones en este campo.

Dice Levaggi (2002) con respecto al marco jurídico que rodeó a las cárceles de principios de siglo que fue complejo “A menudo, estuvo en desacuerdo con la realidad. Entre la ley y el hecho hubo una distancia, que llegó a ser abismal” (p. 418). Con algunos avances esta distancia se sigue reproduciendo. La ley N.º 24.660 de ejecución de la pena privativa de la libertad y la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 son ambas nacionales, por lo tanto sus formulaciones en cuanto a la garantía de la educación tienen carácter público y de cumplimiento obligatorio. Vemos que por un lado están las leyes constitucionales, los decretos y reglamentos de las unidades carcelarias y por otro, lo que es efectivo en término de garantías en la práctica cotidiana.

Está en el cuerpo de las leyes que los derechos educativos deben respetarse y hacerse cumplir, lo que se cuestiona es el cómo las unidades penitenciarias lo llevan a cabo. O más bien, como expresan los educadores, muchas veces las reglamentaciones guardan un espacio donde no quedan muy claras esas condiciones que están amparadas en el art. 56 de la Ley N.º 24.660: “...se debe garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a todas las personas privadas de su libertad dentro de las instituciones de encierro o fuera de ellas cuando las condiciones de detención lo permitieran”. Esas condiciones suelen estar asociadas a “razones de seguridad”⁶ y no ser explicitadas.

⁶ Registro de entrevista 19 de septiembre de 2012.

De acuerdo a los discursos penitenciarios y educativos que se articulan en las tensiones, desde el punto de vista de los educadores hay vicisitudes por las que la escuela atraviesa para garantizar educación en los sujetos privados de libertad que estarían en relación con una jerarquía otorgada por se por la función de la seguridad. Cosa entendida como lógica de imposición de una institución sobre otra y visualizada, entre otras cuestiones, a través de negaciones que la penitenciaria realiza para el desarrollo de algunas propuestas pedagógicas, como por ejemplo la Educación Sexual Integral, que pudieran tener efectos de potencia en las subjetividades de los privados de libertad (Olivieri, 2019).

Ello pone de manifiesto que si bien el dispositivo penitenciario está delineado por fuerzas que evidencian la supremacía de un poder/saber en articulación con el discurso de los derechos humanos, se hace manifiesta la tensión entre ese poder y la resistencia (Lhuilier, 2013). Es decir, entre la reproducción del orden lineal de la autoridad y la posibilidad de provocar interrogaciones sobre las condiciones de educabilidad y el impacto del encierro sobre las subjetividades, los cuerpos, intentando desnaturalizar aquello construido como verdadero e inamovible en el contexto.

A modo de conclusión o de la *educación como posibilidad*

Pese al espíritu de las nuevas leyes que recuperan los ideales iluministas y republicanos, aun hoy, en las prácticas cotidianas de la escuela en la cárcel, las normas y reglamentos del sistema penitenciario intentan regular la vida institucional con una impronta sostenida en el mantenimiento del control y la disciplina. Entonces, ¿es posible arrancarles a los dispositivos históricos la posibilidad de uso que ellos han capturado, es decir, desamarrarlos de sus usos y condiciones establecidas-instituidas, y devolverles sus usos posibles? Este interrogante, desde el discurso de los derechos, intenta generar capacidad de interferencia (Lourau, 2001). La escuela en la cárcel es el espacio donde se materializa la interferencia que permite al Estado sortear el lugar contradictorio en el que es garante de los derechos a la vez que agente punitivo para los sujetos privados de libertad.

Desde la dimensión ético-política de la planificación que asume el Estado con respecto a las personas privadas de libertad, en términos de reinserción social, observamos que las lógicas que encierra otorgan herramientas de reproducción o la posibilidad de interrogar la exclusión. En el caso de la lógica educativa las in-

terrogaciones intentan conducir al desacople de una pedagogía cónsono a las exclusiones que garantice al menos los mismos ideales que la escuela extramuros.

La toma de conciencia nos lleva a advertir interacciones, diferencias y similitudes entre las propuestas de la escuela *de* la cárcel y la escuela *en* la cárcel. Esta, superando la perspectiva compensatoria que define a los educandos privados de libertad por lo que les falta, por lo que carecen o necesitan para reposicionarse en la estructura social, ofrece la *posibilidad* de la reinserción en algún tipo de intercambio social, simbólico, cultural y porque no económico, en los proyectos de vinculación que ambas lógicas (educativa y penitenciaria) generan con “*el afuera*”⁷ de la cárcel. Es decir, que la escuela en la cárcel, que parte de reconocer al sujeto en lo que le es propio de sí: derechos, historia, subjetividades, pertenencias, capitales, aprendizajes, memorias y capacidades, se convierte en el acto político (Freire, 1970) que posibilita el reconocimiento de su condición inmanente de sujeto social y por lo tanto, sujeto de derecho.

Creemos que la educación como posibilidad no puede estar atada al tratamiento de la pena, a los tiempos y espacios de la cárcel, sino a la humanización en la relación educativa que se propone desde la escuela en la cárcel (la del espíritu de la Ley N.º 26.206) de garantizar el acceso a la educación que va más allá de la mera escolarización y que apunta al ejercicio pleno de los derechos y que supone la participación y el cuestionamiento de las condiciones sociales que reproducen las relaciones de opresión (des_subjetivación) en los espacios intramuros y extramuros.

Referencias bibliográficas

- Acin, A. & Correa, A. (2011). *Significaciones de la educación en la cárcel. Atribuciones desde la perspectiva de los participantes del Programa Universitario en la cárcel*. Universidad Nacional de Córdoba. Centro de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Araujo, A. (2011). *Sociología Clínica. Una epistemología para la acción*. Psicolibros.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P. (1997). *Meditaciones pascalianas*. Anagrama.

⁷ Registro de observación 3 de octubre de 2012.

- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Castoriadis, C. (1989). *L'institution imaginaire de la société*. Tusquets.
- Correa, A. (2010, 12 de noviembre). *Interferencias que provocan los derechos humanos* [ponencia]. IV Congreso Nacional de Extensión Universitaria. IX Jornadas Nacionales de Extensión Universitaria. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, Argentina.
- Correa, Ana (2017). “*Dimensión Institucional en procesos de Intervención psicosocial*” Ficha propedéutica para Maestría 2017. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Psicología.
- Castagno, M., Correa, A., León Barreto, I., Herranz, S. y Páez, J. (2019). Espacio Carcelar: en búsqueda del sentido. En Correa y otros (2019) *Producción de sentidos y subjetividades en el espacio carcelar: acceso a justicia y a derechos: 15 años de investigación desde la perspectiva de los derechos humanos*. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Deleuze, G. (1990). “¿Qué es un dispositivo?” en Varios Autores, *Michel Foucault, filósofo*. Gedisa.
- Dussel, I. (1995). Pedagogía y burocracia: notas sobre la historia de los inspectores. *Revista Argentina de Educación, Año XIII, (23),55-82*.
- Enriquez, E. (2011) *Désir et résistance: la construction du sujet*. Parangon/Vs.
- Ferro, G. (2017). *Degenerados, anormales y delincuentes. Gestos entre ciencia, política y representaciones en el caso argentino*. Marea.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (1993). *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI
- Garay, L. (s.f.). La intervención institucional es una práctica analítica.
- Gonçalves, R. (2019). Liberación económica, desigualdad y pobreza en América Latina en el siglo XXI. ¿Los modelos de desarrollo económico hacen alguna diferencia? En Molina, P. (Coord.) *Neoliberalismo, Neodesarrollismo y Socialismo Bolivariano. Modelos de desarrollo y políticas públicas en América Latina*. Ariadna Ediciones.
- Gutiérrez, M. (2006). *La necesidad social de castigar. Reclamos de castigo y crisis de justicia*. Fabián Di Plácido Editor.
- Gutiérrez, M. (2010). *Derechos y sistema penal: la dimensión jurídica de las prácticas educativas en contextos de encierro*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Ibañez, T. (1990). *Aproximaciones a la psicología social*. Sendai.
- Levaggi, A. (2002). *Las cárceles argentinas de antaño. Siglos XVIII y XIX. Teoría y realidad*. Billela.
- Lhuillier, D. (2013). El trabajo como instrumento de resistencia a la opresión carcelaria. *Universitas Psychologica, 12 (4), 1013-1025*. Bogotá, Colombia.
- Lourau, R. (2001). *Libertad de movimiento. Una Introducción al Análisis Institucional*. Eudeba.

- Mancovsky, V. (2011). *El enfoque clínico en ciencias sociales: la sutil diferencia entre la búsqueda y el hallazgo* [ponencia]. VIII Congreso Internacional de Psico-sociología y sociología clínica. Montevideo. Uruguay.
- Mendizabal, N. (2007). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. págs 65-103, en Vasilachis I. (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Mouzo, K. (2009). *Apuntes para una historia de los funcionarios de las prisiones de nuestro país* [ponencia]. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología.
- Olivieri, A. (2019). *Educación Sexual Integral en Contextos de Encierro*. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC_CBA/publicaciones/ModalidadECE/04-ESI-en-conextos-de-encierro.pdf
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885 – 1916)*. Galerna.
- Rhéaume, J. (2011). Dimensiones epistemológicas de las relaciones entre teoría y práctica. En Araujo, A. (comp.) *Sociología Clínica: una epistemología para la acción*. Psicolibros universitario.
- Zemelman, H. (1998). *El conocimiento como desafío posible*. Educo.

Cita sugerida: Olivieri, A. (2020). ¿Qué es la escuela en la cárcel? Prácticas docentes y profesionalizantes en contexto (de encierro). *Investiga+*, 3(3), 27-41. http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a3n3.pdf

Contextos de consumo de alcohol en adolescentes de la localidad de Pasco, Córdoba

Drinking Contexts in Adolescents in Pasco, Córdoba¹

Matías Nicolás Ampoli*

Resumen: El artículo da cuenta de una investigación que tuvo como objetivo describir los contextos de consumo de alcohol en adolescentes en una localidad del interior de la provincia de Córdoba. Para ello, se utilizó un diseño descriptivo y transversal. Se encuestó a adolescentes de entre 12 y 19 años (N=157) con el Cuestionario de Contextos de Consumo de Alcohol para Adolescentes (CCCA-A) y una escala sociodemográfica. Los resultados hallados dan cuenta del elevado porcentaje de adolescentes menores de 15 años que ha consumido alcohol y con un patrón de consumo problemático o de tipo binge. Se evidenció una correlación inversa entre la edad de inicio de consumo de alcohol y los contextos parentales que de algún modo autorizan dicha conducta, y los contextos de aceptación entre pares, de los cuales se puede inferir que mientras más se retrase el inicio de consumo de alcohol, menor será el consumo en dichos contextos. Un contexto parental permisivo y la interacción social entre pares sugieren una influencia en el consumo de alcohol en adolescentes.

Palabras clave: contexto de consumo, consumo de alcohol, adolescencia, control parental, grupo de pares.

Abstract: The purpose of this study was to describe alcohol consumption in adolescents of the town of Pasco in Cordoba. A transversal and descriptive design was used to carry out a survey in adolescents aged 12 to 19 (N=157) with a Drinking Contexts Questionnaire –Adolescent form (CCCA-A) and a sociodemographic scale were used to obtain these data. The findings reported that there is a high percentage of teenagers under 15 who have drunk alcohol and also showed a problematic alcohol consumption resembling or binge drinking kind. An inverse correlation was evidenced between the age of initiation of alcohol consumption and the parental contexts that somehow authorize this behavior, and the contexts of acceptance among peers, from which it can be inferred that the longer the initiation of alcohol consumption is delayed, the lower the consumption in these contexts. This permissive parental alcohol use and the social interaction among adolescents would eventually lead to early alcohol consumption.

Keywords: drinking context, alcohol consumption, adolescence, parental guidance, pairs.

Recibido: 15/08/20
Aceptado: 22/10/20



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

¹ El presente artículo se basa en el trabajo de investigación que se enmarcó dentro del Programa de Posgrado en Prevención y Asistencia de las Adicciones dictado en la Universidad Provincial de Córdoba en el año 2019

* Licenciado en Psicología. Docente e investigador en Universidad Siglo 21.
nicolasampoli@gmail.com

Introducción

El consumo de alcohol en la adolescencia representa uno de los problemas más importante en salud pública, ya que conlleva el riesgo de desarrollar una adicción crónica y tener consecuencias sociales y psicológicas (Gómez-Fraguela, Luengo-Martín, Romero-Triñanes, Villar-Torres y Sobral-Fernández, 2006). En el transcurrir de la adolescencia, se afrontan nuevos desafíos educacionales, sociales y emocionales, las interacciones con los grupos de pares se incrementan y se tiene mayor acceso a sustancias adictivas. El aumento de la socialización con pares produce, a su vez, una disminución en la interacción con los padres y genera un proceso de aprendizaje de nuevas maneras de relacionarse en otros medios (Pilatti y Brussino, 2009).

A finalizar la niñez, el consumo de alcohol suele ser experimental, pero el uso y el abuso temprano de dicha sustancia puede alterar aspectos del desarrollo y aumentar los factores de riesgo cuando niños y niñas están expuestos a modelos de consumo parentales y de grupos de pares, lo que aumenta el uso de alcohol por motivos de facilitación social, siendo este consumo, a su vez, validado y alentado por los pares (Pilatti, Godoy y Brussino, 2012).

Un estudio llevado a cabo por Pilatti, Castillo, Acuña, Godoy y Brussino (2010) advirtió sobre este tipo de consumo en la adolescencia y determinó que casi el 80% de los/las adolescentes evaluados/as mostraban un patrón de consumo de alcohol (PCA) problemático, lo cual indicaría un PCA intensivo o de tipo *binge*,² que significa tomar más de 5 tragos de alcohol por ocasión de consumo, más allá de la frecuencia con la que se ingiere esa cantidad. Este PCA intermitente se da en forma de atracones, concentrado en sesiones de pocas horas, asociado principalmente a las noches de fin de semana y se realiza en grupos de pares, según el National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism (2015). El patrón de consumo binge drinking (BD) provoca distintos efectos sobre el cerebro del/la adolescente, tales como: menor rendimiento en tareas que evalúan procesos cognitivos como la atención, la memoria o las funciones ejecutivas, alteraciones estructurales (en sustancia blanca y en sustancia gris) en distintas regiones cerebrales y anomalías

² El patrón de consumo denominado binge implica tomar una cantidad elevada de alcohol, medida generalmente en gramos, en un periodo corto de tiempo (Pilatti, Castillo, Acuña, Godoy y Brussino, 2010).

neurofuncionales (híper y/o hipoactivación neural) ligadas a distintos procesos cognitivos (López Caneda et al., 2014).

Dentro de las variables relacionadas a la conducta de consumo elevado de alcohol entre los/las adolescentes se encuentran aquellas involucradas en los contextos de consumo. Se define contexto de consumo en función de cuándo, dónde y con quién tiene lugar el consumo de alcohol (Pilatti y Brussino, 2009).

Estudiar la problemática del consumo de alcohol en relación a los contextos es pensar desde dónde se hace. La localidad de Pasco cuenta con 1500 habitantes aproximadamente y está ubicada sobre la ruta provincial N.º 6, en el Departamento General San Martín, a unos 200 km de la ciudad de Córdoba. Su economía es básicamente agrícola (cultivo y procesamiento de maní) y ganadera (ordeño de leche cruda). El poblado cuenta con establecimientos educativos de nivel inicial, primario, secundario y con dos escuelas rurales.

Se distinguen cuatro contextos de consumo; cada uno de los cuales se caracteriza por la conjugación de diferentes motivaciones, lugares de consumo y personas presentes. Estos cuatro contextos son: 1) facilitador social: hace referencia al consumo de alcohol en situaciones de interacción social entre iguales, sin la presencia de una supervisión parental, que busca como objetivo final la diversión; 2) aceptación de pares: caracterizado por situaciones que describen el consumo como respuesta a la presión que ejerce el grupo de referencia; 3) control de estrés: se consume para aliviar tensiones y afrontar situaciones que producen ansiedad y preocupación, y 4) control parental: caracterizado por situaciones en las que se consume alcohol en presencia de los padres o de algún otro adulto significativo; esta presencia funcionaría, en algunos casos, como agente que controla y regula y, en otros, como adulto que autoriza el uso de alcohol en los/las adolescentes (Pilatti y Brussino, 2009).

Lo más interesantes en relación a estos contextos de consumo es observar la influencia que tienen las normas sociales. Pilatti, Vera, Moroni, Marín y Pautassi (2015) las clasifican en descriptivas y prescriptivas. Las primeras se refieren a las creencias acerca de cuánto alcohol consumen nuestros otros significativos (pareja, hermanos, padres, etc.) y las segundas hacen referencia a cuánto aprueban estos otros significativos las conductas de consumo de alcohol. Estas normas sociales son creencias que pueden o no corresponderse con la realidad, y que aun así tienen un fuerte efecto sobre nuestras conductas, lo cual indica que somos mucho

más influenciables por los otros de lo que creemos. Esto tiene que ver con fenómenos de identificación, deseabilidad social y modelado, pero lo fundamental, según estos investigadores, es que el nivel de aprobación percibida de nuestros otros significantes es tan importante como la cantidad y la frecuencia de consumo de alcohol.

En nuestro país, prevalece también un tipo de consumo social en los/las adolescentes que se concentra en los fines de semana, por lo general en las salidas de los viernes y los sábados. El contexto de consumo suele darse en las denominadas “previas”, que en general se desarrollan en una casa con el objetivo de llegar “entonado/a” al boliche, en busca de la desinhibición y un descontrol que exprese un estado de diversión desbordada (Arizaga, Quiña y Jajamovich, 2007).

Serebrisky (2014) manifiesta que el alcohol, además de ser una droga que provoca dependencia, origina más de 60 tipos de enfermedades y lesiones, y es el responsable de causar serios problemas y daños sociales, mentales y emocionales, como criminalidad y violencia familiar, con elevado costo para la sociedad. La delincuencia juvenil, según esta autora, suele estar muy asociada al uso indebido de alcohol y de drogas. El alcohol no solo perjudica al consumidor, sino también a quienes lo rodean, al feto en mujeres embarazadas, a niños y niñas, a miembros de la familia y a víctimas de delitos, violencia y accidentes por conducción en estado de ebriedad.

En la Argentina se estima que 1 700 308 personas mayores de 15 años padecen trastornos de abuso o dependencia al alcohol, según el Sistema de Vigilancia Epidemiológica en Salud Mental y Adicciones (Serebrisky, 2014). Es la sustancia psicoactiva de mayor consumo entre los/las adolescentes y también la que registra inicios a edades más tempranas. De acuerdo con los Estudios Nacionales sobre Consumo de Sustancias Psicoactivas realizados por el Observatorio Argentino de Drogas (Secretaría de Políticas Integrales sobre Drogas de la Nación Argentina [SEDRONAR], 2004, 2006, 2008), el aumento del consumo de alcohol en menores de 12 a 15 años es muy significativo, especialmente en los grandes centros urbanos. Entre los/las estudiantes de enseñanza secundaria de nuestro país, la edad promedio de inicio en el consumo de bebidas alcohólicas es de 13 años.

Por todo ello, resulta de gran importancia abordar la investigación en relación al consumo de alcohol, a los fines de clarificar los contextos que favorecen su ingesta de manera abusiva. Poner el foco en las variables sociodemográficas y los

contextos permite echar luz sobre aspectos que se encontrarían directamente relacionados con el consumo de alcohol en adolescentes; al mismo tiempo, establecer factores de riesgo y de protección. El objetivo principal del estudio del que este artículo da cuenta es determinar la relación entre los niveles de consumo de alcohol, las variables sociodemográficas y los contextos de consumo en adolescentes. Su objetivo específico es describir las frecuencias de consumo de alcohol en adolescentes en los diferentes contextos en una localidad del interior de la provincia de Córdoba.

Método

Participantes

Participaron de la investigación jóvenes con edades comprendidas entre 12 y 19 años, de ambos géneros asistentes a un colegio secundario público de la localidad de Pasco, provincia de Córdoba, en el mes de septiembre de 2019. La elección de la localidad obedeció a un criterio de tipo accidental. Para la conformación de la muestra se invitó a la escuela a participar del estudio. Al expresar su intención de participar, se contactó a padres y tutores/as de los/las adolescentes por medio de notificaciones del investigador a cargo, en las que se explicaron los motivos, la importancia y las consecuencias de la participación de los/las menores en el estudio. Quedaron excluidos/as aquellos/as adolescentes cuyos padres o encargados/as no dieron su consentimiento para la participación en el estudio, como también aquellos/as estudiantes que en el momento por voluntad propia no quisieron participar. En la administración de los instrumentos participaron 157 estudiantes (65% varones). La distribución de los participantes en función de las variables edad y sexo se observa en la tabla 1.

Tabla 1

Distribución expresada en porcentajes de los/las participantes en función de la edad y el género

12 años	13 años	14 años	15 años	16 años	17 años	18 años	19 años	Varones	Mujeres
14%	21%	16,6%	21%	10,2%	5,1%	9,6%	2,5%	65%	35%

Procedimiento

Una vez realizado el contacto con los directivos de la institución, confirmada la disponibilidad y el día para asistir y con la autorización de los padres y tutores/

as de los/las adolescentes, se presentó la investigación a los/las estudiantes. En dicha oportunidad, se explicitó el carácter anónimo y confidencial del relevamiento de la información y se aseguró que la participación fuera absolutamente voluntaria. Luego, se llevó a cabo la toma de los instrumentos en las aulas. Todo este procedimiento llevó aproximadamente 40 minutos por curso.

Instrumentos

1. Cuestionario sociodemográfico (*ad hoc*) para relevar algunas características sociodemográficas que permiten caracterizar a la población que se está describiendo. Incluye preguntas para recolectar información referida al género, la edad, el año de cursado, la ciudad de residencia, la frecuencia, la cantidad del consumo de alcohol y la edad de inicio en el consumo.
2. Cuestionario de contextos de consumo de alcohol para adolescentes (CCCA-A). Se utiliza el instrumento validado por la población local que valora diferentes contextos en función de aspectos situacionales, motivacionales, conductuales y emocionales. El CCCA-A está conformado por 32 ítems que se responden en escala Likert. Cada ítem se puntúa con una escala de 1 a 5, en la que 1 = nunca, 2 = pocas veces, 3 = algunas veces, 4 = muchas veces y 5 = siempre. Esta escala consta de cuatro factores que corresponden a las dimensiones encontradas mediante análisis factorial exploratorio (*facilitación social, control de estrés, aceptación del grupo de pares y control parental*). El puntaje por dimensión se obtiene mediante la suma de las respuestas a cada uno de los ítems. Un puntaje elevado implica una mayor frecuencia de consumo de alcohol en ese contexto. De esta forma, un mayor puntaje en cualquiera de las escalas se interpreta como una mayor motivación a tomar alcohol en esos contextos. Los resultados indican que las cuatro escalas presentan muy buenos valores de fiabilidad: “facilitación social”, (α : .89), “aceptación grupo de pares (α : .88), “control del estrés” (α : .86) y “control parental” (α : .89). En este sentido, todos los ítems parecen aportar significativamente a la consistencia interna de sus respectivas escalas (Pilatti y Brusini, 2009).

Resultados

Para el análisis de los datos se empleó el paquete estadístico SPSS para Windows (versión 20). La distribución obtenida de la variable *edad de inicio de consumo de alcohol* se observa en la tabla 2. El porcentaje mayor se ubica en los 13 años con

un 28,7%. Respecto al consumo de alcohol, solo el 17,8% de los/las alumnos/as encuestados/as manifestó no consumir alcohol, mientras que el 47,8% dijo consumir alcohol entre una y dos veces por semana (ver figura 1).

Tabla 2

Distribución expresada en porcentajes de los/las participantes en función de la edad de inicio de consumo de alcohol

8 años	9 años	10 años	11 años	12 años	13 años	14 años	15 años	16 años
1,6%	1,6%	7,8%	11,6%	20,9%	28,7%	17,8%	8,5%	1,6%

En relación a la cantidad de consumo de alcohol en vasos, el 22,5% de los/las adolescentes manifestó consumir 5 vasos (1 litro) de alcohol cada vez que toma, mientras que el 14,7% ingiere 20 vasos (4 litros) (ver figura 2).

Figura 1

Consumo semanal de alcohol

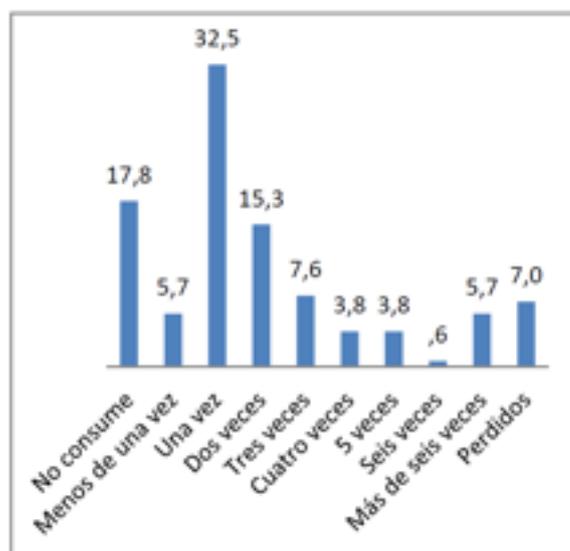
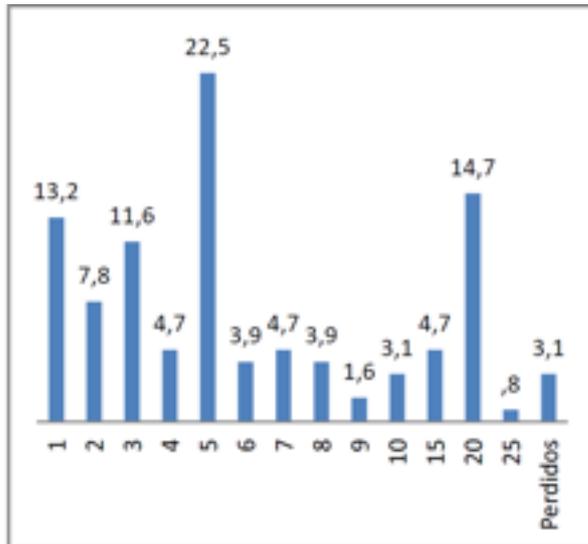


Figura 2*Cantidad de consumo en vasos*

A partir de un análisis de los datos de la escala, se encontró que en el contexto de *facilitación social*, los/las encuestados/as manifestaron consumir “algunas veces” y “muchas veces” en un 36,4% y un 26,4% respectivamente. Por su parte, en la *aceptación de grupos de pares* un 50,4% de los/las adolescentes manifestó consumir “pocas veces” en dicho contexto. También en el contexto de *control parental* el mayor porcentaje se ubicó en “pocas veces” en un 36,4%, seguido de un 29,5% “algunas veces”. En relación al *control de estrés* el 43,4% de los/las encuestados/as manifestó que “nunca” consume en dicho contexto, seguido de un 39,5% que consume “pocas veces” (ver tabla 3).

Tabla 3*Frecuencia y porcentaje de contexto de consumo*

Aceptación de grupo de pares		Frecuencia
	Nunca	17
	Pocas veces	65
	Algunas veces	22
	Muchas veces	7
	Siempre	1
	Total	112
Perdidos	Sistema	17
Total		129
Control parental		Frecuencia
	Nunca	3
	Pocas veces	47
	Algunas veces	38
	Muchas veces	24
	Siempre	9
	Total	121
Perdidos	Sistema	8
Total		129
Control de estrés		Frecuencia
	Nunca	56
	Pocas veces	51
	Algunas veces	12
	Muchas veces	2
	Siempre	1
	Total	122
Perdidos	Sistema	7
Total		129

En referencia al análisis inferencial, se hallaron correlaciones entre los contextos de consumo de alcohol, la edad de los participantes, el consumo semanal, la edad de inicio de consumo y la cantidad de consumo de alcohol.

Tabla 4

Correlaciones entre variables sociodemográficas y los contextos de consumo de alcohol

		Correlaciones			
		Facilitación social	Aceptación del grupo de pares	Control parental	Control del estrés
Edad	Correlación de Pearson	,221*	-,189*	,209*	0,04
Consumo semanal	Correlación de Pearson	,360**	0,047	,358**	,349**
Edad de inicio	Correlación de Pearson	-0,178	-,225*	-,199*	-0,119
Cantidad de consumo	Correlación de Pearson	,434**	0,102	,358**	,319**

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral). La letra **negrita** indica las correlaciones significativas.

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Como se puede observar en la tabla 4 y en relación a la edad hubo correlación significativa directa y baja con las dimensiones de *facilitación social* y *control parental* y una correlación inversa y baja con la *aceptación del grupo de pares*, de lo que se desprende que a mayor edad de los/las encuestados/a mayor consumo en las dos primeras dimensiones, y a mayor edad menor consumo en la dimensión de *aceptación del grupo de pares*.

En cuanto al consumo semanal, también se encontraron correlaciones directas con una intensidad media en las dimensiones de *facilitación social*, *control parental* y *control de estrés*, de lo que se deduce que, a mayor frecuencia de consumo semanal, mayor es el consumo en dichos contextos. Sin embargo, respecto a la edad de inicio de consumo, se encontró una correlación inversa con una intensidad baja en

las dimensiones de *aceptación de grupo de pares y control parental*, de lo que se podría inferir que mientras más se retrase el inicio de consumo de alcohol, menor será el consumo en dichos contextos.

Por último, se encontró correlación directa con una intensidad media entre la cantidad de consumo de alcohol y las dimensiones *de facilitación social, control parental y control de estrés*, lo que indicaría que, a mayor cantidad de consumo, mayor consumo en dichos contextos. Finalmente, y respecto a la comparación de medias, se observó una diferencia estadísticamente significativa con el grupo masculino, quien denotó un mayor consumo en comparación con el grupo femenino en los contextos de *aceptación de grupos de pares y control del estrés* (ver tabla 5).

Tabla 5

Comparación de medias entre género y contexto de consumo de alcohol

Prueba de muestras independientes							
	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias				
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
Facilitación Social	1,426	,235	1,621	111	,108	,271	,167
			1,628	93,006	,107	,271	,167
Aceptación del grupo de pares	,040	,841	2,072	110	,041	,319	,154
			1,967	74,628	,053	,319	,162
Control Parental	,077	,783	1,078	119	,283	,199	,185
			1,111	107,601	,269	,199	,179
Control del estrés	,865	,354	2,199	120	,030	,316	,144
			2,365	115,160	,020	,316	,134

Observación: la letra negrita se utilizó para resaltar aquellas variables que presentaron una diferencia estadísticamente significativa en función del género.

Discusión

Tal como se enunció, el estudio tuvo como objetivo principal determinar la relación entre los niveles de consumo de alcohol, las variables sociodemográficas y los contextos de consumo en adolescentes. En primer lugar, se observó un elevado porcentaje de adolescentes menores de 15 años que ha consumido, al menos un vaso de alcohol en su vida. Resultados similares se han reportado en estudios del Observatorio Argentino de Drogas (SEDRONAR, 2004, 2006, 2008) y de Se-rebrisky (2014). También se observó que un alto porcentaje de jóvenes consume alcohol entre una o dos veces por semana pero con una cantidad de ingesta importante (más de 5 vasos). Ello indica un patrón de consumo problemático o de tipo binge, dato que concuerda con las investigaciones llevadas a cabo por Pilatti, Castillo, Acuña, Godoy y Brussino (2010), el National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism (2013) y López Caneda et ál., (2014).

Por otro lado y respecto a las dimensiones del contexto de consumo de alcohol, se destacan la *facilitación social* y *el control parental* como los contextos de mayor consumo de alcohol en los/las adolescentes encuestados/as con valores que oscilan entre “algunas veces” y “muchas veces” para la primera dimensión y “pocas veces”, “algunas veces” y “muchas veces” para la segunda. Estos datos también concuerdan con los estudios llevados a cabo por Pilatti, Godoy y Brussino (2012) que señalan que los niños comienzan a tomar alcohol por situaciones que involucran a los padres y que, hacia el final de la niñez aumenta el uso de alcohol por motivos de facilitación social. Este consumo, a su vez, es validado y alentado por los pares. Estos resultados también se pudieron corroborar con las correlaciones directas entre estas dimensiones mencionadas y la edad obtenidas en este estudio.

Respecto al consumo semanal, también se hallaron correlaciones directas con una intensidad media en las dimensiones de *facilitación social*, *control parental* y *control de estrés*. Ello indicaría que a mayor frecuencia de consumo semanal, mayor es el consumo en dichos contextos. En lo que respecta al *control parental* y la *aceptación de grupos de pares* se destacó también que mientras más se retrase la edad de inicio de consumo de estos/as jóvenes, menor será el consumo frente a figuras parentales y a la presión que ejerce el grupo de referencia. La investigación de Pilatti, Godoy y Brussino (2012) concuerda con estos datos en manifestar que las variables con mayor efecto sobre el uso de alcohol de los niños es la exposición a modelos de consumo de alcohol de padres. Otro dato a destacar es la diferencia que

se observó en relación al grupo masculino y su mayor consumo en los contextos *de aceptación de grupos de pares y control del estrés*.

Los resultados en esta investigación aportan más evidencia en relación al inicio y el aumento del consumo de alcohol producto de la explosión a modelos de consumo de alcohol parentales y de pares que autorizan de algún modo dicho consumo. La mayor permisividad respecto al uso del alcohol y la falta de regulación por parte de un adulto significativo en los/las jóvenes podría ser una de las causas del inicio prematuro de dicho consumo, como también lo puede ser el nivel de aprobación percibida por personas significativas en cuanto a cantidad y frecuencia de consumo (Pilatti, Vera, Moroni, Marín y Pautassi, 2015). Además, el alto porcentaje concentrado en una o dos veces por semana y el consumo tipo *binge* hace pensar que este sucede los fines de semana en salidas a boliches o “juntadas” donde se busca la desinhibición ante situaciones de interacción social entre pares (Arizaga, Quiña y Jajamovich, 2007).

Un modelo de consumo parental permisivo y la interacción social entre pares sugieren una influencia en el consumo de alcohol en adolescentes. Una potencial vía de intervención con padres puede disminuir el riesgo de que sus hijos/as se inicien de manera temprana en el uso de alcohol y reducir, así, la probabilidad de que desarrollen modalidades abusivas de consumo. En este sentido, los padres pueden efectuar normas claras que regulen el uso de alcohol y controlar el acceso a bebidas alcohólicas en el hogar. Por otra parte, en relación al consumo en interacción social entre pares, la vía de intervención podría ser utilizar la influencia del grupo social para reducir el consumo por medio del conocimiento de los riesgos asociados a este y de una percepción más ajustada del nivel de consumo entre los/las adolescentes.

Más allá de los aportes obtenidos, es válido señalar las limitaciones que presenta esta investigación. En primer lugar, la formación de la muestra no obedeció a un criterio aleatorio de selección. Ello impidió generalizar los resultados al resto de la población adolescente, aunque los datos obtenidos concuerdan con los resultados del Observatorio Argentino de Drogas (SEDRONAR, 2004, 2006, 2008) al menos en el inicio de consumo de alcohol. En cuanto a las preguntas sociodemográficas, si bien se buscó incluir variables de diferentes niveles conceptuales, existe una diversidad de factores que no fueron considerados, como por ejemplo las normas para el uso de alcohol en el hogar, los estilos parentales, el nivel socioeconómico, entre otras. En relación a estas limitaciones, sería correcto rea-

lizar nuevos estudios que las contemplen. Un acercamiento más adecuado para comprender el inicio y el incremento del consumo de alcohol debería incluir las variables no analizadas en este estudio, pero también diferentes indicadores para medir cada uno de los factores.

Se intentó con esta investigación dar cuenta de la problemática sanitaria del consumo de alcohol en los/las adolescentes y la importancia en sus dinámicas sociales. Los resultados nos llevan a replantear modos diferentes de aproximación y abordaje de esta problemática, cómo involucrar a los adultos y padres en la prevención del consumo abusivo de alcohol, cómo prevenir la falta de regulación y control por parte de los padres que genera cierta permisividad y aprobación respecto al consumo de alcohol en sus hijos/as o qué características deberían tener las políticas públicas para enfrentar este problema sanitario. Es necesario un debate sobre cuestiones precisas que integre la cuestión del consumo de alcohol, los modelos parentales, las políticas públicas de prevención y promoción y las particularidades sociales e históricas que nos atraviesan.

Referencias bibliográficas

- Arizaga, C., Quiña, G. y Jajamovich, G. (2007). *Imaginario social y prácticas de consumo de alcohol en adolescentes de escuelas de nivel medio*. VII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <http://cdsa.aacademica.org/000-106/470>
- Gómez-Fraguela, J., Luengo-Martín, Á., Romero-Triñanes, E., Villar-Torres, P., y Sobral-Fernández, J. (2006). Estrategias de afrontamiento en el inicio de la adolescencia y su relación con el consumo de drogas y la conducta problemática. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(3), 581-597.
- López-Caneda, E., Mota, N., Crego, A., Velasquez, T., Corral, M., Rodríguez Holguín, S. y Cadaveira, F. (2014). Anomalías neurocognitivas asociadas al consumo intensivo de alcohol (binge drinking) en jóvenes y adolescentes: Una revisión. *Adicciones*, 26, 334-359
- National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism. (2015). *Alcohol Overdose: The Dangers of Drinking Too Much*. <https://www.niaaa.nih.gov/sites/default/files/publications/overdoseFact.pdf>
- Pilatti, A. y Brussino, S. (2009). Construcción y valoración de las propiedades psicométricas del cuestionario de contexto de consumo de alcohol para adolescentes. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 1, 13-24.

- Pilatti, A., Castillo, D., Acuña, I., Godoy, J. y Brussino, S. (2010). Identificación de patrones de consumo de alcohol en adolescentes mediante análisis de clases latentes. *Quadernos de Psicología*, 12, 59-73. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.748>
- Pilatti, A., Godoy, J. y Brussino, S. (2012). Análisis de factores que influyen sobre el uso de alcohol de niños: un path analítico prospectivo. *Health and Addictions*, 12, 155-192.
- Pilatti, A., Vera, B., Moroni, V., Marín, M. y Pautassi, R. (2015). Efecto de las normas sociales de consumo sobre la frecuencia y cantidad de consumo de alcohol y sobre la frecuencia de consumo problema. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 7. doi:10.5872/psiencia/7.1.030902
- Secretaría de Políticas Integrales sobre Drogas de la Nación Argentina. (2004). *Estudio de costos del abuso de sustancias psicoactivas en la argentina*. <http://www.observatorio.gov.ar/media/k2/attachments/EstimacinZdeZlosZCostosZdelZAbusoZdeZSustanciasZPsicoactivasZ-ZResultadosZparaZArgentinaZ-ZAoZ2004.pdf>
- Secretaría de Políticas Integrales sobre Drogas de la Nación Argentina. (2006). *Consumo de sustancias psicoactivas*. <http://www.observatorio.gov.ar/media/k2/attachments/EstudioZaZEstudiantesZUniversitariosZ-ZInteriorZdelZPas.ZAoZ2006-.pdf>
- Secretaría de Políticas Integrales sobre Drogas de la Nación Argentina. (2008). *Estudio de costos del abuso de sustancias psicoactivas en la argentina*. <http://www.observatorio.gov.ar/media/k2/attachments/EstimacinZdeZlosZCostosZdelZAbusoZdeZSustanciasZPsicoactivasZ-ZResultadosZdeZIndicadoresZparaZArgentinaZ-ZAoZ2008.pdf>
- Serebrisky, D. (2014). *Trastornos por sustancias: alcohol*. *Sciens*.

Cita sugerida: Ampoli, M. (2020). Contextos de consumo de alcohol en adolescentes de la localidad de Pasco, Córdoba. *Investiga+*, 3(3), 42-56. http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a3n3.pdf

Recorrido comunitario de una práctica de formación profesional en Psicomotricidad

The Community Path of a Professional Training Practice in Psychomotricity

Paola Ivana Montich*

Patricia Alejandra Turello**

Resumen: El siguiente trabajo da a conocer una experiencia laboral que toma como base la tarea realizada desde la Práctica profesionalizante “Promoción del desarrollo” de la Carrera de Psicomotricidad en la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba.

En el trabajo se enlaza esta experiencia con diversos textos y autores para pensar en el rol de los profesionales en el contexto y se ponen en tensión el trabajo comunitario y la política pública.

Además, se plantea repensar el contexto en el cual se desarrolla esta experiencia y las posibilidades de encuentro con otros, los efectos que conllevan estos encuentros, desde una necesidad de transformación y lucha de derechos, para así pensar en la dimensión de participación política comunitaria desde un enfoque ético-político.

Esta dimensión deriva a reflexionar en la transformación que se produce en ese encuentro, las condiciones de construcción colectiva en un contexto vulnerado en donde la interacción produce subjetividades y corporeidades.

Por último, el diálogo con esas lecturas y autores convoca a la revisión y profundización de los propios modos de leer el contexto, la participación y lógicas de trabajo, y a considerar la Investigación Acción Participativa para enriquecer el Proyecto de prácticas profesionalizantes que se viene desarrollando.

Palabras clave: psicomotricidad, ámbito sociocomunitario, prácticas profesionalizantes, promoción de derechos, prácticas políticas comunitarias.

Abstract: The following paper presents a work experience, based on the work done from the professionalizing practices “Promotion of Development” of the Psychomotricity Career at the Faculty of Education and Health of the Provincial University of Córdoba.

* Licenciada en Psicomotricidad. Codirectora del Departamento Interdisciplinario de Formación Profesional de la Facultad de Educación y Salud (Universidad Provincial de Córdoba). Docente en Facultad de Educación y Salud (Universidad Provincial de Córdoba)

paomontich@hotmail.com

** Máster en Intervención Social en las Sociedades del Conocimiento. Licenciada en Psicomotricidad. Jefa de Gabinete Psicopedagógico del Departamento Interdisciplinario de Formación Profesional de la Facultad de Educación y Salud (Universidad Provincial de Córdoba) Docente en Facultad de Educación y Salud (Universidad Provincial de Córdoba)

paticiaturello@upc.edu.ar

Recibido: 31/08/20

Aceptado: 28/10/20



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

The paper this experience is linked with various texts and authors to think about the role of professionals in the context, and community work and public policy are put in tension.

In addition, it is proposed to rethink the framework in which this experience is developed and the possibilities of meeting others, the effects that these meetings imply, from the necessity of transformation and struggle for rights, in order to think about the dimension of political and communitarian participation within an ethical-political approach.

This dimension leads to reflect about the transformation that takes place in that encounter, the conditions of collective construction in a vulnerable context where interaction produces subjectivities and corporeality.

Finally, the dialogue with these readings and authors calls to review and deepen own ways of interpreting the context, participation and logic of work, and to think about Participatory Action Research to enrich the Project of professionalizing practices that it is developing.

Keywords: psychomotricity, sociocommunity environment, professionalizing practices, promotion of rights, community political practices.

1. Recorrido realizado

1.1. Una acotada experiencia profesional: De la promoción del desarrollo a la promoción de la salud, el campo social

Desde hace algunos años las autoras desarrollan su práctica profesional en el Departamento Interdisciplinario de Formación Profesional en Educación y Salud, en la Facultad de Educación y Salud, Sede Cabred, Universidad Provincial de Córdoba, acompañando desde el rol docente en la carrera de Licenciatura en Psicomotricidad en un espacio de prácticas profesionalizantes de acción comunitaria nombrado como Eje 3 – Práctica “Promoción del Desarrollo”. La función en esta práctica es extensionista, propone y crea, junto con las comunidades, proyectos de intervención ligados a la promoción de la salud, trabajando en diálogo y reflexiones permanentes con profesores, estudiantes, ayudantes y adscriptos junto con actores comunitarios.

Históricamente, esta práctica se centró en espacios de salud y en el nivel inicial de educación municipal destinado a niños/as de 0 a 5 años. La experiencia de esta práctica consistía en colaborar en la implementación de distintos programas de nación dirigidos a la atención primaria de la salud o crear una propuesta grupal de juego psicomotor para niños/as asistentes a un determinado jardín maternal o de infantes.

Con el tiempo, los espacios de intervención se fueron ampliando al realizar convenios con nuevas instituciones (como escuelas primarias y secundarias, ONG, salas cunas, comedores, jardines de infantes provinciales, Centro de Atención Primaria de Salud, etc.) y al ser invitadas a participar en las mesas intersectoriales barriales que nuclea dichas instituciones. Esto llevó a pensar que la atención primaria de la salud (APS) no está solamente situada en el campo de la salud, como lo reconocen los equipos de salud, sino que existe cierta tensión en relación con la pertenencia al campo de lo social (Barrault et al., 2017).

Esta tensión y desplazamiento desde un campo al otro fue posibilitado por la ampliación del campo de observación a partir de los nuevos convenios y participaciones en el contexto, lo cual ingresó otros modos de trabajo al tomar lo compartido con la gente y con un colectivo, los procesos complejos de la comunidad, el trabajo con las organizaciones, las mesas de derechos, la potencia del trabajo con jóvenes.

En consecuencia, la propuesta metodológica de enseñanza aprendizaje de esta práctica para las/os estudiantes incorporó el soporte con material teórico desde una perspectiva psicosocial y de derechos, que complementa lo psicomotor que ya se tenía, para luego realizar una aproximación al territorio utilizando como herramientas la participación, observación, entrevistas, en reuniones, asambleas, momentos de trabajo con niños/as, jóvenes y adultas/os (ya sean cuidadoras, docentes, directivos), a fin de ir pensando con otros/as la construcción de las demandas y/o situaciones a acompañar.

Además, se plantearon objetivos en relación con pensar qué implica la promoción de la salud desde una perspectiva de derechos y en un contexto situado, a reflexionar sobre la construcción del rol desde la experiencia de práctica profesionalizante en concordancia con el cuerpo y sus manifestaciones (Calmels, 2003), a considerar los modos de ser y estar que constituyen un hacer corporal particular -que se da a ver en la relación con los otros, el tiempo, el espacio y los objetos- que entran procesos fundantes del sujeto en los que emerge su identidad (Carranza et. al, 2017).

En este sentido, fue necesario el diálogo con los/as adultos/as claves en este proceso, ya que acompañan y generan condiciones que favorecen y potencian las producciones corporales tanto en las infancias como en las juventudes.

Al respecto, se pueden tomar las incumbencias que plantea Barrault et al. (2017) en cuanto a la relación del psicólogo comunitario con la comunidad cuando dice que “el énfasis puesto en la vinculación y las relaciones se torna un aspecto orientador para pensar en la construcción del rol (...) en función de generar las condiciones para la construcción dialéctica de conocimiento y haceres transformadores.” (p. 10).

La labor no solo se orientó entonces a la formación de la conciencia crítica en las comunidades, sino a acompañar procesos que implican acciones conjuntas, vinculaciones, modalidades organizativas, afectividades y sentidos diversos (Barrault et al., 2017). Por lo tanto, el trabajo en la comunidad, la relación y la vinculación con otros conlleva a un importante compromiso en la lucha contra las desigualdades, generando oportunidades en cuestión de equidad, comprendiendo que la participación de los ciudadanos en actividades comunitarias están encaminadas a proteger su derecho a la salud y bienestar general, acentuando los recursos y aptitudes personales y comunitarias (Carranza et al., 2017).

Entonces, es así que el rol del psicomotricista en el ámbito comunitario construye su objeto de estudio considerando el contexto histórico, político, cultural en las inscripciones subjetivas de las personas para pensar entre varias propuestas, experiencias, convocatorias y lecturas de lo que sucede en los distintos espacios comunitarios, para trabajar en construcciones que promuevan apropiaciones y sentidos en relación a este cuerpo y sus manifestaciones, circunscritas en las infancias y las juventudes.

Este proceso de práctica profesionalizante da lugar luego a un proyecto de intervención psicomotriz creado y fundamentado por todos los actores implicados, cuyos destinatarios son niños/as, jóvenes y adultos/as. El proyecto es pensado junto con actores comunitarios, trabajando sobre las necesidades de la comunidad con una modalidad de formato taller grupal de psicomotricidad, utilizándose como recurso la mediación corporal, juegos corporales.

Por otro lado, el trabajo comunitario desde un espacio de práctica profesionalizante, que se liga a una carrera de la Universidad Provincial de Córdoba, constituye un aporte hacia las políticas públicas dando un norte a los contenidos, según las necesidades de la comunidad, constituyendo un puente entre la esfera estatal y las comunidades y resultando una estrategia de fortalecimiento en la medida en que los sujetos puedan apropiarse y construir demandas a partir de reconocer sus derechos (Barrault et al., 2017).

Al respecto, se ha observado y palpado la tensión y distanciamiento que subyace entre las comunidades y la política pública al ser beneficiarias las primeras de algún programa proveniente de la segunda considerándose en posición de objeto de políticas públicas (Barrault et al., 2017) y no protagonistas.

1.2. El contexto y el trabajo comunitario “Entre varios”

El recorrido expresado en el apartado anterior fue generando búsquedas y preguntas que continúan hoy motorizando la labor. En este sentido, Muro et al. (2019) plantean la necesidad de detenerse en una relectura de los contextos en clave de una mirada comunitaria, de las condiciones y relaciones actuales entre campo comunitario y contextos comunitarios.

En la experiencia de práctica profesionalizante relatada, los barrios en los cuales se intervienen dan cuenta de que las medidas tomadas desde las políticas neoliberales están haciendo eco en los territorios de la pobreza y la clase media (Muro et al., 2019), mostrándose principalmente en las carencias simbólicas y materiales y en las violencias institucionales que viven las personas en estos contextos. Ante esto, la búsqueda de gestar estrategias de protección de derechos y satisfacción de necesidades ha convocado a la comunidad a crear redes, lo cual puede visualizarse, por ejemplo, en la activación de las mesas intersectoriales barriales (Barrio Estación Flores en Córdoba Capital y Ciudad de los Niños en Juárez Celman) que trabajan problemáticas vinculadas a la niñez, la familia y la juventud.

Es necesario pensar las comunidades desde las experiencias y producciones locales, desde una propia productividad y potencia, con una mirada de emancipación ante las lógicas de dominación y una ecología de saberes que rompen con los paradigmas hegemónicos (Sousa Santos, 2009, citado en Muro et al., 2019).

Lo que sucede en los espacios barriales va en la lógica de la potencia de cada mesa intersectorial donde se pone de manifiesto una motivación, una necesidad de construir lo común en acciones que aborden situaciones de vulneración de derechos. En estos espacios de quehacer colectivo se mantienen las posiciones horizontales y las decisiones conjuntas (Muro et al., 2019), dando la posibilidad y oportunidad al cambio y la transformación.

El impacto de las políticas neoliberales da lugar a otra potencia en contrapartida, constituida por la apertura de mesas intersectoriales, asambleas barriales y comedores, comprendiendo entre todos el sentido de motivación, lo histórico y social de las comunidades y el trabajo comunitario, poniendo en diálogo ciertas intencionalidades que se nuclean como dimensión política (Barrault et al., 2017).

Pensar en la participación desde el sentido de las prácticas políticas comunitarias comprende un anclaje territorial construido en común desde el sentimiento de pertenencia y el sentido de comunidad (Montero, 2006, citado en Muro et al., 2019).

Siguiendo esta lógica, se puede pensar desde qué lugar se participa y cómo es la implicancia como profesionales en un contexto comunitario, entendiendo que la participación política comunitaria “es un proceso organizado, colectivo, libre, incluyente. Tiene un efecto político (forma ciudadanía), un efecto amplio de ca-

rácter socializador y otro específico, de carácter educativo informal y de modo alternativo de acción política” (Montero, 2006, citado en Muro et al., 2019, p. 4).

Los trabajos comunitarios asociados a las prácticas de las comunidades “siguen marcando el suelo de posibilidad del hacer en común y de nuestro hacer” (Muro et al., 2019, p. 4), marcan además a cualquiera que transite un espacio de participación pudiendo visualizar en el mismo la potencia del territorio en sus trayectorias históricas. De esto se ha sido parte al participar en las mesas intersectoriales en los barrios nombrados, donde se dio lugar a saber y conocer que “la participación, sentimiento de pertenencia y sentido de comunidad son los pilares para este hacer política” (Muro et al., 2019, p. 14).

Las mesas intersectoriales (como recuperación de encuentro), las asambleas barriales, los espacios de niñez, los comedores, las ONG, donde se dan las condiciones de posibilidad de estas prácticas políticas comunitarias, se sitúan en un “contexto complejo donde la afectividad, las necesidades, las mismas condiciones precarias de existencia, la vulnerabilidad política ponen en tensión las prácticas comunitarias, y aparecen prácticas de sobrevivencia aprendidas y transmitidas generacionalmente” (Muro et al., 2019, p. 14), como las de las promotoras barriales y toda una generación de abuelas, hijas y nietas trabajando para el barrio o sus cooperativas constituyendo prácticas/espacios transformadores o de sostenimiento de sus vidas cotidianas, en el encuentro con otros (Muro et al., 2019).

2. Pensarse en la intervención en este proceso de transformación

La participación y las prácticas de políticas comunitarias devienen del encuentro con otros, de poner en diálogo una serie de consideraciones para pensar sobre el contexto en el cual se trabaja, teniendo en cuenta las lógicas de sometimientos, los procesamientos de la injusticia social, el impacto en la subjetividad, la mortificación del lazo amoroso, el entorpecimiento del encontrarse, entre otros (Buriyovich y Barrault, 2013). A lo mencionado, se le agrega la presencia endeble del estado “subordinado a intereses particulares, con baja institucionalidad, no hay continuidad ni consistencia en las políticas y donde lo público no logra constituirse completamente” (Buriyovich y Barrault, 2013, p. 1).

Los sectores comunitarios dan cuenta de la condición de vidas devaluadas (Butler 2010, en Buriyovich & Barrault 2010), considerando que existen al parecer vidas

que merecen ser dueladas y son motivo de dolor en la medida que son determinadas por marcos de reconocimiento. Pensar en un contexto en donde existen vidas precarias, lo cual implica reconocer una “condición devaluada y sostenida por multiformes dispositivos colectivos -como condiciones de producción- que dispone a sus cuerpos y pasiones en una vida a su mínima expresión” (Buriyovich y Barrault, 2013, p. 3).

En este sentido, Buriyovich y Barrault (2013) llaman vidas intensas, en contraposición a vidas precarias, a las definidas por sus infinitas posibilidades y la multiplicidad de movimientos comunitarios que a modo de resistencia o afirmación insisten en una lógica de igualdad (Buriyovich y Barrault, 2013). Aquí surge una interpelación a la hora de estar en el contexto, en sectores vulnerados en sus derechos, en donde existe una precariedad de la vida y del sostenimiento de la misma.

Pensarse con otros en la participación y en las prácticas políticas comunitarias desde determinadas acciones, vinculadas a la promoción y protección de derechos, donde se pone en valor el juego, las voces de los/as niños/as, de los/as jóvenes y de los/as adultos/as, se problematiza y se pone en tensión lo que se construye como algo en común (como la preocupación sobre las infancias y las juventudes, el modo en que las personas adultas acompañan estos procesos), da cuenta de infinitas posibilidades desde el valor de los movimientos colectivos.

Los autores Buriyovich y Barrault (2013) plantean que en el encuentro con otros hay dos maneras de armar una relación, desde el reconocimiento del otro, y la otra, su antítesis; el movimiento del lazo amoroso implica la ampliación del mundo, es decir,

el modo de incluir/“hacer presente” al otro/a es en la redefinición de mi mundo, no hay otra forma. Un mundo amplio. Siempre en los bordes de la indefinición. Ese borde construye punto a punto acción política, posición subjetiva que enuncia irrenunciablemente el valor de cada vida en este mundo - un mundo para cualquier vida. (Badiou 1993, en Buriyovich y Barrault, 2013, p. 10)

Es entonces que el encuentro con otros implica comprender lo colectivo, lo intermedio, lo bifronte, los bordes, la experiencia, lo múltiple (Barrault, 2019), lo cual convoca a mirar “cómo entendemos al otro desde un pensamiento crítico (ético - político) y un modo de relación en procesos de transformación de la subjetividad” (Barrault, 2019, p. 2).

Barrault (2019) hace mención a modos de subjetivación/desubjetivación, modos constantes de sostenimiento de la subjetividad en contextos cambiantes; los sujetos sostienen un modo de subjetividad para una situación dada, y aquí se puede pensar lo múltiple, lo diverso, lo diferente del acontecimiento como también pensar en estos contextos, en el conjunto o estado de situación, lo cual enriquece la mirada y la lectura de la realidad compleja de las comunidades con las que se trabaja, evitando la visión de las mismas como una unidad homogénea (Sawaia, 2001, citado en Barrault, 2019).

Los espacios de encuentro conllevan a reflexionar acerca del hacer y sentir, posicionan en una ética del respeto por el otro, reconociendo sus trayectorias en sus diferencias, en su alteridad. Es entonces que aquí se instalan experiencias en este reconocimiento, en este hacer con otros, otros que son existenciaros o experienciaros (Fernández, 2007, citado en Barrault 2019), y se instala un modo de estar, de hacer, de habitar espacios, un tipo de práctica y subjetivaciones (Barrault, 2019).

3. Conclusión

En este escrito se intenta enlazar la experiencia laboral con los marcos teóricos, definir una aproximación del trabajo en contexto, el rol dentro del trabajo comunitario, la política pública, el pensarse como contenidistas de una política pública y como intermediarios que van ligando y fortaleciendo la participación política comunitaria, anclada en cada uno como ciudadanos.

El trabajo en contexto sobrelleva a encontrarse con otros, lo cual deviene como noción básica del trabajo comunitario, base indispensable para construir la acción, para construir proyecto, utopía; implica, asimismo, una consideración ética de respeto hacia el otro/a (Rodigou, 2000, citado en Barrault, 2019).

Al retomar la experiencia laboral cuando fuimos parte de la práctica “Promoción del desarrollo”, se puede ver que no es menor la transformación y los efectos que ha recibido dicha práctica en el trabajo comunitario que se viene desarrollando desde la docencia, la extensión y la investigación debido a la transición acontecida de Instituto Terciario (Dr. Domingo Cabred) a Facultad (de Educación y Salud). Estas transformaciones además, fueron impulsadas al mirar las mencionadas funciones desde la extensión crítica y al solicitarse a los docentes títulos de pos-

grado cuyo tránsito produjeron movimientos, anclajes, aperturas al diálogo con otras disciplinas, configurando nuevos modelos de pensar un espacio de práctica dentro de un plan curricular.

Las diversas lecturas fueron arrojando luz a lo que se viene realizando, y se produjeron algunos cambios en las propuestas que hacen al espacio de práctica, vinculado con los aspectos teóricos que ofrece la investigación acción participativa (IAP), el diálogo permanente con la comunidad, la participación en mesas intersectoriales, reflexionando y realizando acciones que llevan a revisar las experiencias y las trayectorias del conocimiento popular.

Este diálogo sitúa en un plano horizontal, entre el conocimiento popular y el experto conjugándose a partir de un compromiso que implica una mutua transformación de la personalidad y la cultura (Muro, 2019). La potencia emancipadora que caracteriza la transformación social, en la acción compartida de acuerdo con los intereses de las/os participantes, puede palpase al finalizar algunos procesos en las narrativas, en las posibilidades de encuentro y en la producción de escritos.

Cuando se plantean los objetivos de la IAP, procurar la participación real de la comunidad involucrada en el proceso reflexión/ acción es algo que lleva tiempo, ya que en las comunidades el saber hegemónico ha sembrado dudas e inseguridades y ha dado lugar a que la reflexión/acción quede delegada a los “que saben”, pero no se deja de seguir planteando lo que se siente y lo que pasa estando con los actores comunitarios.

Con respecto a los momentos de la IAP, se poseen algunas coincidencias cuando refiere a cómo se llega, a cuál es el recorrido que se hace para ingresar a la comunidad, los métodos utilizados y el proceso en el que está la comunidad.

Poner en diálogo cuál es el problema o la situación, llevar adelante el diagnóstico comunitario y la propuesta de acción, más allá de las acciones que se realizan, ofrece un modo de hacer, de generar sentidos, pensamientos y sentimientos, lo que convoca energéticamente a pensarse con la comunidad desde la responsabilidad social, revisando las condiciones de acompañamiento y de participación en este tiempo. Una lógica distinta a continuar trabajando desde las nuevas perspectivas teóricas que se van incorporando al hacer profesional y a la práctica profesionalizante de los estudiantes, traspasando las barreras disciplinares.

Referencias bibliográficas

- Barrault, O. (2019). Psicología Comunitaria y espacios de encuentro: una lectura desde la subjetividad [en prensa]. *Cuadernos de Psicología Comunitaria*.
- Barrault, O., Díaz, I., Muro, J. y Plaza, S. (2017). *Características del Trabajo Comunitario y del quehacer del psicólogo/a comunitario/a en la Ciudad de Córdoba: tensiones, desplazamientos y condiciones actuales* [ponencia]. V Encuentro Nacional de Psicología Comunitaria, Mendoza.
- Burijovich, J. y Barrault, O. (2013, 7-9 de noviembre). *Lazo amoroso en la transformación de la acción colectiva* [ponencia]. Encuentro Nacional y Latinoamericano de Psicología Comunitaria. "Procesos comunitarios y prácticas transformadoras: produciendo arte, políticas y subjetividades. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.
- Calmels, D. (2003). *¿Qué es la Psicomotricidad? Los trastornos psicomotores y la práctica psicomotriz*. Lumen
- Carranza, L., Heredia, E., Montich, P. y Turello, P. (2017, 11-12 de agosto). *Cortar y dar de nuevo. Repensar la promoción del desarrollo desde la Práctica profesionalizante en la formación universitaria de la Lic. en Psicomotricidad: ¿Cómo acompaña el psicomotricista un proyecto de salud vinculado al desarrollo psicomotor en una dialéctica de contexto?* [ponencia]. 9º Encuentro Nacional de Psicomotricistas. Asociación Federal de Psicomotricistas, Córdoba.
- Muro, J. (2019). Sobre la intersección Investigación-Acción-Participativa y Psicología Comunitaria: sus condiciones de posibilidad, y consideraciones en torno al quehacer [en prensa]. *Cuadernos de Psicología Comunitaria*.
- Muro, J., Barrault, O., Plaza, S., Díaz, I. y Chena, M. (2019). *Prácticas políticas comunitarias y signos de un contexto agravado. Discusiones y posibles ejes de lecturas del campo comunitario* [conferencia]. Cátedra Estrategias de Intervención Comunitaria. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.

Cita sugerida: Montich, P. y Turello, P. (2020). El rol del psicomotricista en el ámbito sociocomunitario: recorridos de una práctica de formación profesional. *Investiga+*, 3(3), 57-67. http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a3n3.pdf

Red de acompañamiento para la construcción del trabajo final de la Licenciatura en Educación Física

Accompaniment Network for the Production of the Final Degree Project for the Physical Education Degree

Carola Tejeda*

Lilia Nakayama**

Resumen: Esta presentación forma parte de la sistematización de una experiencia que se viene desarrollando en la Licenciatura de Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba para la elaboración del trabajo final de acreditación de la carrera. Tiene como propósito recuperar, analizar y proyectar este proceso y, en este caso, socializar los resultados parciales obtenidos hasta el momento. Esta propuesta se despliega en el marco de una trama institucional a partir de la implementación de una *red de acompañamiento* constituida por diferentes soportes: *proyecto marco de investigación, acompañamiento del taller de elaboración de trabajo final, de los directores y soportes complementarios.*

La preocupación que incita este trabajo es enfrentar el problema generalizado de las universidades (y de la nuestra) con respecto al bajo porcentaje de egresos como consecuencia de la no presentación del trabajo final. Esta tendencia evidencia una problemática que es necesario atender. Entre los resultados más sobresalientes, se recupera la importancia del acompañamiento desde la cátedra y con los/las directores/as desde el inicio del proceso, lo que se evidencia no solo en los discursos de los y las estudiantes, sino también en el porcentaje de trabajos presentados.

Palabras clave: trabajo final, Educación Física, educación superior, formación en investigación, red de acompañamiento.

Abstract: This presentation shows the systematization of the experience generated from the Physical Education Degree to guide the elaboration of the Final Degree Project (FDP). This task is intended to recover, analyze and project the process that is being built to accredit the degree with the presentation of a final project, as part of the graduation policies of Universidad Provincial de Córdoba, Argentina. The proposal is carried out within the framework of an institutional system based on the implementation of an accompaniment Network made

* Magister en Educación Corporal (UNLP). Especialista en Gestión y Conducción Educativa. Profesora y Licenciada en Educación Física. Docente y Decana en Facultad de Educación Física (Universidad Provincial de Córdoba)

carolatejeda@upc.edu.ar

** Magister en Educación Corporal (UNLP). Especialista en Políticas Socioeducativas. Profesora y Licenciada en Educación Física. Técnica en Recreación. Docente en Facultad de Educación Física (Universidad Provincial de Córdoba)

lilia.nakayama@upc.edu.ar

lilia@nakayama.com.ar

Recibido: 31/08/20
Aceptado: 28/10/20



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

up of different supports: *Framework Research Project, Accompaniment of the Final Work Preparation Workshop and directors*, and other *Complementary Supports*. The concern that prompts this work is to face the generalized problem of the universities (and ours) with respect to the low percentage of graduates as a consequence of the non-presentation of the final work. This trend shows a problem that needs to be resolved. Among the most outstanding results, the importance of accompaniment from the Final Work Preparation Workshop and the directors from the beginning of the process is recovered, which is evidenced not only in the speeches of the students, but also in the percentage of papers presented.

Keywords: final work, Physical Education, Higher Education, research training, accompaniment network.

Introducción

El presente artículo comparte reflexiones que surgen a partir de la sistematización de una experiencia educativa generada desde la Licenciatura en Educación Física (LEF) con la intención de propiciar propuestas institucionales facilitadoras que colaboren con los estudiantes en la disminución de obstáculos al momento de realizar el proyecto de trabajo final de licenciatura (TFL).

Esta tarea tiene la intención de recuperar, analizar y proyectar el proceso de construcción y presentación de un TFL para acreditar la carrera, como parte de las políticas de permanencia y egreso de la Facultad de Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba, Argentina, en consonancia con garantizar el ejercicio efectivo del derecho a la educación superior. La Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe de la IE-SALC-UNESCO (2018) entiende y ratifica a la educación superior como un “bien público, un derecho humano y universal, y un deber del Estado” (p. 6), postulado que es replicado en otras normativas nacionales como la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 y la Ley de Educación Superior N.º 24.521 y en todas ellas se asienta la propuesta.

La sistematización de la experiencia se asume como una vivencia que produce conocimiento hacia adentro, desde y hacia el interior del propio proceso y sus protagonistas para retroalimentarlo y, hacia afuera, para socializar solidariamente y generar aportes e intercambios con otros sujetos y propuestas. La producción de este conocimiento se logra a partir de tomar distancia, analizar y reflexionar desde una posición crítica y emancipadora (Pineda Martínez et. al, 2019).

En este caso la sistematización de esta experiencia se enlaza y permite la revisión y la construcción de una red de acompañamiento a la formación de investigadores, que alimenta una política institucional. Es aquí donde las experiencias educativas, la tarea investigativa y la política institucional avanzan de la mano.

Problemática

Uno de los problemas más extendidos en la formación universitaria es la acreditación y el cierre del proceso académico con la presentación de un trabajo final. Hay evidencias de bajas tasas de egreso en carreras de grado, como por ejemplo

en el año 2009 a nivel nacional el promedio de 12 universidades fue del 4,6% y de la Universidad Nacional de Córdoba, del 6,33% (Colaiani y Zaballa, 2011). El motivo que más sobresale como impedimento de egreso es la dificultad en la realización del trabajo final o tesis (Carlino, 2005; Hirschhorn, 2012; Gallecio, 2018).

En relación con esto, hay registros de estudiantes universitarios que mencionan algunos condicionantes que intervienen y determinan la concreción de este trabajo final como, por ejemplo, la mala o escasa comunicación con su tutor o director, el poco conocimiento en la temática (Gallecio, 2018) o un débil seguimiento por parte de este (Daniele et al., 2015). Por otra parte, señalan que el trabajo se lleva adelante en solitario lo que no favorece a la experiencia (Carlino, 2005; Bartolini et al., 2012). Todo lo mencionado anteriormente contribuye a la prolongación de los plazos de finalización del trabajo final o tesis a un promedio de 6,5 años (Carlino, 2005). Desde una política de inclusión y en línea con el derecho a una educación que posibilite no solo el acceso y el tránsito por los estudios superiores y universitarios, sino también el egreso, se pone foco en esta parte del proceso académico para identificar posibilidades y limitaciones del trabajo que se está llevando a cabo.

Contextualización y explicación inicial

Una de las funciones de la universidad es la producción de conocimiento, por lo que la investigación se convierte en un compromiso ineludible. Para ello, es necesaria la formación en investigación. En el campo de la educación física (EF) ser investigador/a es diferente a ser docente, pero necesariamente complementario. En el proceso de aprendizaje de investigar es preciso un acompañamiento pedagógico para invitar, motivar, apasionar y esencialmente culminar los procesos de acreditación necesarios. No es posible aprender la investigación solo de los libros: se aprende investigando. En ese proceso, los fundamentos se significan en una práctica concreta al ir progresando en la tarea.

La LEF tiene entre otros objetivos el de formar profesionales capaces de analizar e interpretar las problemáticas del campo de la EF, mediante la investigación y la producción de conocimiento, con el propósito de generar propuestas superadoras para su mejoramiento y transformación. De esta manera, contribuye a la función social de la universidad incidiendo en las transformaciones sociales, económicas y políticas de la provincia y el país, desde este campo disciplinar.

Para finalizar la carrera de LEF se requiere la producción y la presentación de un TFL, que se constituye en un desafío para quienes se inician en esa tarea. Implica una serie de decisiones y prácticas en las que se evidencian articulaciones entre principios éticos, teorías, métodos, procedimientos y estrategias que se utilizan con el propósito de dilucidar un campo problemático.

En este sentido, la cátedra de Taller de Elaboración de Trabajo Final (TETF) pretende colaborar con los y las estudiantes mediante herramientas que les permitan investigar sobre las prácticas corporales, las políticas educativas, la actividad física y su relación con la salud, entre otras problemáticas, para poder comprender el contexto en el que se sitúan y construir conocimientos que aporten a la reflexión sobre las prácticas docentes y a generar experiencias innovadoras en diversos ámbitos de actuación.

Explicación del proceso

En los inicios de la carrera, durante los años 2014 y 2015, el dictado del taller se basaba en un trabajo con dinámicas expositivas y realización de actividades y ejercitaciones de lectura y escritura tendientes a comenzar la construcción de un proyecto de investigación, con la conformación de grupos de trabajo. A pesar de esto, lo producido al interior del taller en algunos casos solo aportaba a los efectos de su acreditación, ya que luego de finalizar la cursada se producía un cambio de tema. Al mismo tiempo, se identificó una gran dificultad para definir aspectos esenciales del proyecto, por lo que la presentación final se demoraba más de lo previsto y, en muchos casos, no se lograba finalizar.

Ante este escenario, las preguntas que surgieron fueron acerca de cuáles son los entornos que deberíamos propiciar para asegurar el derecho a la educación superior y qué responsabilidad asumimos ante esto como institución universitaria. A partir de una perspectiva de derecho, estas inquietudes hicieron necesario revisar no solo las características de las propuestas de enseñanza sino también las condiciones institucionales que se estaban ofreciendo para completar el trabajo final de grado. Con la pretensión de que el derecho a la educación vaya más allá de la norma y que se traduzca en la manera de actuar concretamente en las propuestas didácticas (Terigi, 2014), es que se decide revisarlas.

En base a esta revisión y con la certeza de que las trayectorias educativas de los y las estudiantes no solo requieren de la implementación de dispositivos o estrategias de enseñanza, sino que también son necesarias condiciones institucionales y organizacionales (Carlino, 2005; Bartolini et al., 2012; Gallecio, 2018;), a partir del año 2016 se realizaron modificaciones tendientes a ampliar y profundizar el acompañamiento a los/las estudiantes en la concreción del grado académico.

Red de acompañamiento

El análisis de diferentes aspectos en los que se detectaron falencias y/o dificultades convirtió a estos en nodos de revisión e intervención. En el proceso de ir estableciendo relaciones entre ellos, desde una perspectiva abarcadora, se constituyó una red de acompañamiento, que ofrece contención (como una red de seguridad), al tiempo que se conforma un sistema interconectado que desde diferentes soportes brinda una estructura de guía y sostén para quienes inician y transitan la formación en la investigación.

El conjunto de estos soportes brinda el marco y la tensión que sostiene la red: proyectos marco de investigación, acompañamiento estrecho desde la cátedra de TETF y de los/las directores/as y de los/las docentes adscriptos/as, propuestos/as desde la Secretaría de Posgrado e Investigación, atención y seguimiento desde la coordinación de la Licenciatura. A partir de cada soporte se establecen líneas que se entrecruzan con otras, se tocan y se anudan, generando un trabajo en sinergia en el que se complementan acciones, se mejora la comunicación y los esfuerzos son compartidos. Esta red se constituye en una política institucional que fortalece no solo la formación en investigación, sino también las acciones de promoción y desarrollo de nuevas indagaciones.

Soporte 1. Proyectos marco de investigación

La nueva propuesta radicó en convocar a docentes de la carrera para la elaboración de proyectos marco de investigación, con la idea de albergar a grupos de estudiantes de la LEF. Frente a la dificultad por parte de los y las estudiantes de definir todos los elementos del proyecto en el segundo cuatrimestre de cursado de la carrera, esta idea intentó facilitar el inicio de la elaboración de un proyecto de investigación y el acompañamiento desde un primer momento de un/a docente o equipo de docentes de manera más próxima. Los proyectos marco son pre-

sentados a los y las estudiantes quienes adhieren a alguno, lo que promueve la elección temprana del tema de investigación y la conformación de un grupo de trabajo para llevar adelante la pesquisa.

En el inicio de su implementación, esta propuesta generó algunas reticencias y reclamos por parte de los grupos de estudiantes ya que consideraban que se restringía la libertad de elegir el área y el tema de investigación. De alguna manera, esa percepción era real, debido a que el primer año solo disponían de 5 proyectos con temáticas diferentes para elegir. En el caso de la EF y en base a la amplitud y la complejidad de áreas, especialidades, contextos, etapas de la vida en las que se interviene, esas temáticas no lograban cubrir todas las expectativas. Es probable también que este reclamo se haya originado a partir de la libertad que las anteriores cohortes habían podido ejercer para decidir todos los aspectos del proyecto desde el inicio.

Al mismo tiempo, es necesario analizar otros aspectos que sumaron a favor. Por un lado, el hecho de conformar equipos y generar un trabajo en grupo posibilita llevar adelante la tarea de manera compartida en la que los problemas vivenciados no son considerados propios del y de la estudiante de licenciatura sino por el contrario inherente a la actividad en desarrollo. Por otro lado, iniciar un proyecto con un tema/problema y objetivos propuestos implicó un punto de partida adelantado en ciertos casos. Entre los proyectos marco, algunos daban más libertad para particularizar los proyectos derivados, lo que permite una apropiación diferente, pero al mismo tiempo, demanda otros momentos y procesos en cuanto a decisiones y prácticas investigativas. En algunos casos, se generó un sentido de pertenencia con el proyecto e incluso con los otros grupos con los que se compartía la temática con la posibilidad de generar intercambios y discusiones significativos.

Como parte de las políticas institucionales para fortalecer la red de acompañamiento, se decidió ampliar la convocatoria y en la actualidad no solo ha aumentado el abanico de temáticas que se ofrecen a los y las estudiantes –este año 2020 se presentaron 22 proyectos marco–, sino que también se han incluido a otros/as docentes de la casa y no exclusivamente a los/las de la carrera. Las temáticas abordadas en los trabajos actuales incluyen con un enfoque cualitativo las políticas públicas en juego y recreación, las prácticas educativas y corporales desde la perspectiva de género, los imaginarios sobre la EF, el derecho al juego, la formación docente, las prácticas corporales al aire libre, las problemáticas grupales

en contextos de EF, las intervenciones pedagógicas en diferentes contenidos de la EF. Con un enfoque cuantitativo y/o mixto se investiga sobre la evaluación de la acción motriz, la velocidad de aceleración en fútbol, handball, baloncesto, la valoración de condición física y la salud en escolares, el entrenamiento del salto, la flexibilidad e hipertensión arterial, los patrones motores, entre otras.

Soporte 2. Acompañamiento desde TETF

El TETF tiene como objetivo propiciar un espacio para la construcción de experiencias y conocimientos en torno al proyecto de investigación en el que se confronten y articulen las teorías con las prácticas, en una modalidad de trabajo colectivo y colaborativo, cuyas producciones se constituyen en insumo efectivo del TFL. Es decir, dentro del cursado de la carrera los y las estudiantes comienzan a construir su trabajo final.

El formato taller como facilitador del trayecto universitario

El formato taller guía la propuesta ya que permite pensar en escenarios de enseñanza en los cuales el trabajo colectivo y colaborativo, la reflexión, el intercambio y la toma de decisiones posibilitan la elaboración de la propuesta del trabajo en equipo. El taller, por su estructura y su posicionamiento epistemológico, promueve la construcción de saberes y habilidades desarrollados con otros y otras e interiorizados como propios (Aponte Penso, 2015), a través de la acción dialógica y a partir de un acompañamiento constante de las docentes de la cátedra.

Se parte de la premisa de que se aprende a investigar en la práctica misma de investigación junto a otros y otras. Por ello, se propone, por un lado, abordajes teóricos de aspectos epistemológicos y metodológicos fundamentales para la investigación científica, en articulación con lo abordado en la cátedra Metodologías de la Investigación, y en otras unidades curriculares de la carrera que tienen contenidos vinculantes a los temas de investigación que se desarrollan. Por otro lado, se procura avanzar en la elaboración, la revisión y la discusión de los diversos proyectos de TFL conjuntamente con el anclaje específico y concreto de las nociones teóricas a cada uno de ellos, es decir entendiéndolas en función de cada tema en particular. Ambas instancias permiten compartir y negociar significados con sentido pedagógico con el objeto de que los y las estudiantes construyan el conocimiento.

El seguimiento se lleva adelante a partir de la solicitud de avances escritos de los proyectos en varias instancias (formales e informales). Esta estrategia se basa en la consideración de que la producción de textos escritos no solo hace referencia a la función comunicativa, sino que permite también la revisión y la reflexión que favorecen la expresión de conocimientos y supuestos que los sujetos tienen acerca de un objeto de estudio. Además, colabora en la ejercitación en la producción de los discursos de la academia (Carlino, 2012). El escrito es revisado y devuelto con sugerencias y reorientaciones en caso de ser necesarias; de esta manera, el/la docente se constituye en mediador en el encuentro entre el/la estudiante y el conocimiento. El/la director/a se mantiene en conocimiento de estos procesos y participa de algunas clases del taller como oportunidad para el reconocimiento de las necesidades, la exposición y el intercambio de opiniones y experiencias y la resolución de dudas que hacen a la construcción del proyecto (Difabio de Anglat, 2011). Al mismo tiempo, los y las estudiantes pueden monitorear su propio proceso, comparar sus avances y colaborar con sus pares a fin de profundizar su conocimiento.

Soporte 3. La dirección del TFL como práctica educativa

Una de las líneas fundamentales en esta red interconectada es la presencia del/la director/a. Se intenta redefinir la función de la dirección de TFL a partir de concebirla como una práctica educativa. En los últimos tiempos, la función del/la director/a se ha ido reconstruyendo y acercando a la producción del grupo desde el inicio. El/la director/a asume un papel trascendental en el proceso de elaboración del TFL. “Acompañamiento”, “guía”, “orientación”, “ayuda” son expresiones que aparecen en las expectativas de tesistas y estudiantes de grado. Numerosos trabajos académicos, como investigaciones, artículos, informes e incluso guías, fortalecen estas ideas.

Algunos de los factores más destacados para finalizar el TFL son “la calidad de la dirección de tesis y la relación con el/la director/a, la complejidad de la transición de estudiante a tesista, la necesidad de acompañamiento psicosocial al tesista” (Fernández Fastuca y Wainerman, 2015, p. 158). Esto evidenciaría el peso que tiene la dirección de tesis y TFL en la finalización de los estudios, lo que conlleva a cuestionar el modelo tradicional de supervisión y a asumir propuestas de cambio (Difabio de Anglat, 2011). Es decir, en esta red lo que se pretende es que el/la director/a tenga una actitud proactiva en la que se fomenten nuevos conocimientos

y capacidades para dejar de lado una actitud que se limita a atender dificultades solo si los/las estudiantes lo requieren.

Para Fernández Fastuca y Wainerman (2015) la dirección de tesis y TFL es considerada una práctica educativa. Ellas cuestionan el modelo de la pedagogía de la indiferencia y adhieren al cambio conceptual donde el/la director/a asume un papel activo en la formación del tesista. Existe una relación de enseñanza en la que una persona tiene un conocimiento y otra la necesidad de aprender, de adquirir conocimientos y habilidades que permitan investigar, en ello residiría una intencionalidad educativa. El/la director/a asume el rol de orientador/a, como estimulador/a y como crítico/a que intenta transmitir habilidades, modos de pensamiento y procesamiento, procedimientos, de escritura propios de la investigación. Esta relación formativa se constituye entonces en una tutoría en la que el/la director/a nutre y complementa el aprendizaje en este caso del/la estudiante de licenciatura, lo que colabora en la disminución de barreras propiciando condiciones de aprendizaje y así promueve la inclusión educativa. Desde esta idea, ser un/a buen/a investigador/a no garantiza ser un/a buen/a director/a, ya que ambos roles implican capacidades y actitudes diferentes.

El acompañamiento en la dirección de tesis y TF demandaría 10 tareas:

1) evaluación temprana y realista de las necesidades del estudiante; 2) foco pedagógico; 3) clarificación de expectativas y límites; 4) desafío académico y valoración; 5) gestión del conocimiento; 6) reuniones frecuentes; 7) revisión del trabajo escrito; 8) feedback inmediato y constructivo; 9) advertencia de las señales de peligro; y 10) promoción del acceso a la cultura de la investigación. (Difabio de Anglat, 2011, p. 938)

En base a lo desarrollado, la figura del/la director/a de TFL es clave para poder transitar el camino de elaboración y concreción de un proyecto de investigación, ya que determina el proceso formativo que se lleva adelante en el transcurso de este. Se asume un vínculo con roles y funciones indispensables para el cumplimiento del objetivo: finalizar el TFL para la obtención del título. Este trabajo dará cuenta de los saberes que los y las estudiantes de licenciatura han construido a lo largo de su formación. Desde esta perspectiva, se concibe la dirección de TFL como una “práctica profesional” en la que se asume un compromiso relacionado a la puesta en marcha y finalización del TFL (Barbier, 2011 en Mancovsky, 2013).

La convocatoria inicial del proyecto marco realizada a docentes de la carrera ocasionó en algunos/as una actitud de no adhesión. La argumentación se basaba en el supuesto que al brindarles el proyecto definido se facilitaba excesivamente la tarea. Esta posición considera al/la estudiante como un sujeto con conocimientos y experiencia suficiente en investigación capaz de sortear por sí mismo/a aquellos obstáculos y desafíos que se presentan mientras se lleva a cabo el TFL. Esta concepción es difícil de sostener ya que son las primeras experiencias y conocimientos en torno al tema, que se constituyen en la misma construcción del TFL. La experiencia de trabajo del primer año con la implementación del proyecto marco dejó en evidencia que, a pesar de partir de un plan de investigación ya definido, a los y las estudiantes no les resultaba sencillo particularizar, completar y desarrollar los diferentes aspectos del proceso de indagación.

Soportes complementarios

Desde la Secretaría de Posgrado e Investigación de la Facultad de Educación Física, que funciona como otro sostén en esta tarea, se desarrollan otras propuestas que cubren demandas, necesidades y/o dificultades expresadas por los y las estudiantes de licenciatura o identificadas por los/las directores/as, como cursos específicos de revisión y fortalecimiento sobre temáticas relacionadas con la investigación, por ejemplo, la escritura académica para TFL, el análisis de datos cuantitativos u otras temáticas que emergen en el proceso. Esta propuesta ha tenido una muy buena repercusión a partir de la participación de un gran número de estudiantes aun cuando es voluntaria, e incluso con asistentes de otras carreras. Desde sus dichos, no solo les ha servido para complementar algunos aspectos de su formación sino también como un “empujón” para continuar en la elaboración del trabajo.

En la línea de introducir a una cultura investigativa, en la que no solo se aprenda a investigar, sino que también invite a conocer y transitar los procesos de conocimiento, discusión, difusión de las producciones de investigación, así como también los modos de relación dentro de la comunidad investigadora, se desarrollan eventos y publicaciones de socialización, intercambio y divulgación de trabajos finalizados y en proceso, como las jornadas de la FEF Investiga, la exposición de TFL y tesis por parte de egresados y docentes de la casa.

Otro soporte lo constituye la coordinación de la LEF que atiende y resuelve aspectos administrativos para el acceso al trabajo de campo, la consulta sobre los

procesos de elaboración de los TFL, la mediación frente a dificultades de los procesos grupales internos o con el/la director/a, entre otros tantos temas. Se conciben a estos dispositivos como otras formas de acceder a la cultura académica que permiten acompañar al/la estudiante propiciando un proceso de formación profesional hacia una investigación de calidad (Nápoli et al., 2018).

Algunos resultados

La sistematización de la experiencia permite analizar y evaluar los resultados desde un enfoque cuantitativo y cualitativo, para conseguir una complementación y una retroalimentación entre ambos. Para dar cuenta del impacto de la propuesta se puede mencionar que las cohortes 2013 y 2014 llevaron adelante la propuesta tradicional que hasta diciembre del 2019 obtuvo una tasa promedio anual de egreso de alrededor de 8,71% y 7,75% respectivamente. A partir de la cohorte 2015 se implementó la propuesta de proyecto marco y a partir de allí la tasa promedio anual de egreso hasta diciembre de 2019 fue del 14,16% (ver tabla 1).

Tabla 1

Tasa promedio anual de egreso según tipo de propuesta de trabajo de TFL

Tipo de propuesta	Cohorte	Año de finalización de cursado	Cant. de estud. que finalizaron de cursar	Cant. de estud. que egresaron diciembre 2019	Años transcurridos desde finalización de cursada	Tasa promedio anual de egreso
Sin proyecto marco	2013	2014	73	32 (43,84%)	5	8,71
Sin proyecto marco	2014	2015	29	9 (31%)	4	7,75
Con proyecto marco	2015	2016	40	17 (42,5%)	3	14,16

Estos datos permitirían pensar que trabajar en equipo, con la guía del/la director/a desde el inicio en el marco de la propuesta de cátedra de TETF, estaría colaborando en generar experiencias positivas con seguimiento y contención, lo que beneficiaría en sostener la construcción de TFL, la finalización de los estudios superiores y la obtención del título, en este caso, de Licenciado/a en Educación Física.

Además de los resultados numéricos se pueden identificar otros logros. Actualmente, 22 temas que se multiplican en algunos casos, en diversos contextos, perspectivas y especificidades cubren una gran parte del vasto campo del saber y la intervención de la EF. Esta diversidad de temáticas, en general conforma a la mayoría de los y las estudiantes, por lo que esta modalidad de propuesta es mejor recibida. Aun así, la amplitud y la complejidad del campo de la EF, deja vacancias donde es necesaria la investigación.

Las modificaciones que se fueron realizando a lo largo del proceso desde el inicio han mejorado algunas condiciones y relaciones entre los/las diferentes participantes: docentes del TETF, directores/as y estudiantes, como un seguimiento más cercano desde el inicio del proyecto y con una mayor comunicación, en la mayoría de los casos. En el proceso específico, a partir desde una base orientadora, cada grupo ha podido comprender y avanzar en la definición del proyecto. En la mayoría de los casos, los grupos han podido apropiarse del proyecto, asignándole características particulares que lo diferencian del proyecto marco y, al mismo tiempo, lo enriquecen.

Los y las estudiantes de licenciatura reconocen y valoran el desempeño de los/las directores/as y así lo señalan: “Encuentros productivos, con intercambio de ideas y avanzar en el proceso de construcción de nuestro proyecto”, “son de gran ayuda porque al tener el acompañamiento y explicación de las directoras, todo se torna más comprensible”. Los comentarios positivos sobre el desempeño del/la director/a predominan ampliamente sobre algunos descontentos. Eso nos invita a continuar en su fortalecimiento y, al mismo tiempo, en la revisión de algunos acompañamientos.

Otro aspecto a resaltar es la extensión de la práctica investigativa hacia docentes del resto de la institución y la inclusión en la participación activa de la producción del conocimiento con la ampliación de la oferta temática. Con el tiempo, se espera que se continúe expandiendo al resto de la comunidad. Estos hallazgos compartidos serán ampliados y analizados en futuras publicaciones.

Conclusiones parciales para seguir pensando

La red de acompañamiento permite construir en los/las investigadores/as novés la idea de una investigación como proceso complejo, sinuoso y con dificulta-

des, que puede ser sobrellevado con una red de relaciones solidarias y complementarias entre todos los actores, e incluso a partir del debate y el intercambio con los/las propios/as colegas. Esta tarea en conjunto en pos de cumplir el objetivo de concluir y presentar el TFL permitió evidenciar un trabajo en sinergia y alejar la idea de una investigación en solitario, en una situación aislada, poco recomendable en las propuestas más recientes de investigación.

Hasta el momento los análisis preliminares dan cuenta de un impacto positivo de la política de permanencia y egreso en la LEF, lo que deja abierta la posibilidad de indagar acerca de la experiencia de nuestros/as egresados/as en cuanto a la construcción de trabajo final como también el punto de vista de los/las directores/as de TFL sobre su práctica.

Esto permitirá continuar la revisión de las condiciones que estamos generando como institución universitaria para el abordaje de la investigación a partir de una trama institucional y como parte de las políticas inclusivas que favorecen la disminución de desigualdades dando lugar a nuestros/as estudiantes, a partir de prácticas concretas, a ejercer efectivamente el derecho a la educación superior.

Referencias bibliográficas

- Aponte Penso, R. (2015). El taller como estrategia metodológica para estimular la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Boletín Virtual*, 4, 49-55. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6232367>
- Bartolini, A., Vivas, D., Petric N., Schwab, B., Forzano, U. y Ferreira, C. (2012). Trayectorias de tesis de UADER: factores y protagonistas. Resultados preliminares. *Tiempo de Gestión*, 16, 99-122. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4751165>
- Capelari, M. I. (2009). Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(8), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie4981985>
- Carlino, P. (2005). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de Lingüística*, 24, 41-62. <https://www.academica.org/paula.carlino/196.pdf>
- Carlino, P. (2012). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Colaiani, F. y Zaballa E. (2011). Políticas académicas de permanencia y egreso. Curso taller a estudiantes lentificados en la entrega de tesis, monografía y trabajo final de grado. *X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur*. <http://nulan.mdp.edu.ar/1473/1/01287.pdf>

- Daniele, M., Uva, M., Zorzan, F., Frutos, M. y Arsaute, A. (2015). Causas que producen que los estudiantes de Computación retrasen la culminación de su trabajo final. *X Congreso de Tecnología en Educación & Educación en Tecnología*, 98-107. <http://se-dici.unlp.edu.ar/handle/10915/48450>
- Difabio de Anglat, H. (2011). Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación. *RMIE*, 16,(50) 935-959. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n50/v16n50a12.pdf>
- Fernández Fastuca, L. y Wainerman, C. (2015). La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica? *Perfiles Educativos*, 37(148), 156-171. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982015000200010&script=sci_abstract
- Gallecio, R. (2018). Condicionantes para culminar el trabajo integrador final en carreras de grado: un estudio sobre el Instituto Universitario de Gendarmería Nacional Argentina (IUGNA). *Debate Universitario*, 7(13), 59-74. <http://portalrevis-cien.uai.edu.ar/ojs/index.php/debate-universitario/article/view/179>
- Hirschhorn, A. N. (2012). *Factores que facilitan y que dificultan la culminación de las tesis. Análisis comparado de tres escuelas de postgrado en ciencias agropecuarias* [tesis de doctorado no publicada]. Universidad Nacional de Mar del Plata. http://nulan.mdp.edu.ar/1625/1/hirschhorn_an.pdf
- IESALC-UNESCO (2018, 14 de junio). *III Conferencia Regional de Educación Superior*. Universidad Nacional de Córdoba. <https://www.iesalc.unesco.org/2018/12/13/informe-general-de-la-cres-2018/>
- Mancovsky, V. (2013). La dirección de tesis de doctorado, tras las huellas de los saberes puestos en juego en la relación formativa. *Revista Argentina de Educación Superior*, 5(6), 50-71. http://www.revistaraes.net/revistas/raes6_conf5.pdf
- Nápoli, F., Capelari, M., Tilli, P. y Bertanini, B. (2018, 5-7 de diciembre). Políticas de inclusión en la educación superior latinoamericana: tendencias y desafíos actuales en sus relaciones con la tutoría y la enseñanza [ponencia]. *X Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.11644/ev.11644.pdf
- Pineda Martínez, E., Orozco Pineda, P., Rodríguez Díaz, R. y Ospina Sogamoso, J. (2019). *Voces, vivencias y saberes de docentes universitarios. Sistematización de experiencias educativas*. Universidad Santo Tomás. https://www.researchgate.net/publication/336197682_Voces_Vivencias_y_Saberes_de_Docentes_Universitarios
- Terigi, F. (2014). La inclusión como problema de las políticas educativas. En M. C. Feijoó y M. Poggi, *Educación y políticas sociales*. IPE – UNESCO. [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/7AADD8oDo78DF6AAo5257D650o7BC-FB6/\\$FILE/1_pdfsam_229756s.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/7AADD8oDo78DF6AAo5257D650o7BC-FB6/$FILE/1_pdfsam_229756s.pdf)

Cita sugerida: Tejeda, C. y Nakayama, L. (2020). Red de acompañamiento para la construcción del trabajo final de la Licenciatura en Educación Física. *Investiga+*, 3(3), 68-82. http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a3n3.pdf

Hábitos de nutrición y descanso en deportistas. Análisis de hábitos y conocimiento en deportistas femeninas de liga nacional Argentina de básquet año 2018. Estudio de caso: Club Atlético Juventud Florentino Ameghino

Nutrition and Rest Habits in Athletes. Analysis of Habits and Knowledge in Female Athletes of the Argentine National Basketball League in 2018. Case Study: Club Atlético Juventud Florentino Ameghino

Candela Y. Ruffino*

Resumen: El siguiente escrito socializa los resultados obtenidos en una investigación presentada como trabajo final de licenciatura. Además constituye el punto de partida de la participación en un proyecto de investigación institucional¹.

El objetivo de la investigación de la que da cuenta este texto fue evaluar los hábitos nutricionales y de descanso de deportistas femeninas desde un abordaje ligado tanto al rendimiento deportivo como a la vida saludable. Según este abordaje existen pilares básicos: nutrición, entrenamiento y descanso, que guiarán el análisis.

Los datos se obtuvieron por medio de la implementación de encuestas auto administradas a 11 deportistas de la liga nacional argentina de básquet, que indagan en torno a factores nutricionales y de hidratación, calidad de descanso, uso de suplementos y el conocimiento de las deportistas sobre hábitos alimenticios.

Concluimos en la importancia que tienen los hábitos de las deportistas en su rendimiento y salud, como así también en la necesidad de brindar, desde las instituciones deportivas, guía y asesoramiento a las deportistas en torno a estas temáticas.

Palabras clave: hábitos, nutrición, descanso, deportistas, conocimiento.

Abstract: The following writing socializes the results obtained in a research presented as a final undergraduate degree project. It also constitutes the starting point for participation in an institutional research project.

The research had the purpose of evaluating the nutritional and rest habits of female athletes

¹ "Deporte y vida activa. Estudio de distintos grados de formalización de los deportes", dirigido por la Esp. Viviana Gilleta, incluido en el Programa de investigación "Juego y deporte en la sociedad. Revisión y comprensión de prácticas autotéticas de vida activa", dirigido por la Dra. Ivana Rivero, aprobado y financiado por SECyT – UNRC. 2020 -2022. Res. Rec. N.º083/2020.

* Licenciada en Alto Rendimiento Deportivo (Universidad Nacional de Lomas de Zamora). Docente en la Universidad Nacional de Río Cuarto
ruffinocandela@gmail.com

Recibido: 28/07/20
Aceptado: 03/10/20



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

from an approach linked to both sports performance and healthy living. According to this approach there are three basic pillars: nutrition, training and rest. These will guide our analysis.

The data was obtained based on the implementation of self-administered surveys on 11 athletes from the Argentine national basketball league, inquiring about nutritional and hydration factors, quality of rest, use of supplements, and knowledge of athletes about eating habits.

We conclude on the importance of the habits of athletes in their performance and health, as well as the need to provide from sports institutions, guidance and advice to athletes on these issues.

Keywords: physical education, gender, sexuality.

Intereses y motivaciones

El siguiente trabajo busca reconocer y analizar los hábitos nutricionales de deportistas femeninas de alto rendimiento que compiten el máximo nivel del básquet nacional argentino, para determinar la ingesta diaria de alimentos por parte de las deportistas, haciendo hincapié principalmente en los hábitos alimenticios, la ingesta de macronutrientes, el uso de suplementos y el conocimiento que poseen las deportistas con relación a ello.

La importancia de esto radica en que el rendimiento deportivo está sostenido por tres grandes pilares: el entrenamiento, la nutrición y el descanso; es por ello que, si uno de los pilares no funciona de manera adecuada, los demás se verán afectados y el rendimiento y la salud del deportista también.

En el rendimiento deportivo, según García (2018), existen tres aspectos básicos, que podrían ser considerados las patas de la mesa que permiten conseguir los objetivos planteados. Estos factores son, como mencionamos anteriormente, el entrenamiento, la nutrición y el descanso. Nos vamos a centrar en la influencia que tienen la nutrición y el descanso en el rendimiento, teniendo en consideración especialmente aquellos aspectos modificables como son los hábitos alimenticios y de descanso.

La nutrición y el descanso son factores tanto o más importantes para el rendimiento deportivo como lo es el entrenamiento. Se los considera entrenamiento invisible, pero se les suele dar poca importancia (García, 2018). Grandjean y Rudd (1994) plantean que el rendimiento de los deportistas olímpicos está determinado por factores modificables y factores no modificables, entre estos últimos la genética y la herencia. Y además por factores ambientales, personales, socio-económicos y culturales. La nutrición es uno de los factores ambientales que puede ser controlado de forma total por la persona, y puede ser determinante a la hora de lograr rendimiento y performance. Cuando hablamos de nutrición, nos referimos a esta como

el estudio de los alimentos, de los nutrientes; de su interacción en relación con la salud y la enfermedad; de los procesos de digestión, absorción, utilización y excreción de las sustancias alimenticias, y también de los aspectos económicos, culturales, sociales y psicológicos relacionados con los alimentos y la alimentación. (Onzari, 2008, p. 2).

Podemos ampliar esta definición, siguiendo a Carabajal Azcona (2013), diciendo que la nutrición abarca el conjunto de procesos mediante los cuales el hombre ingiere, absorbe, transforma y utiliza las sustancias que se encuentran en los alimentos y que tienen que cumplir cuatro importantes objetivos:

- Suministrar energía para el mantenimiento de sus funciones y actividades.
- Aportar materiales para la formación, crecimiento y reparación de las estructuras corporales y para la reproducción.
- Suministrar las sustancias necesarias para regular los procesos metabólicos.
- Reducir el riesgo de algunas enfermedades.

En la guía del Consejo Superior de Deportes de Madrid (Palacios Gil-Antuñano et al., 2009) se plantea que los procesos de alimentación y nutrición son indispensables para lograr el rendimiento deportivo, que una dieta adecuada en cantidad y calidad en todos los momentos es vital para optimizar el rendimiento. Establece que “una buena alimentación no puede sustituir un entrenamiento incorrecto o una forma física regular, pero, una dieta inadecuada puede perjudicar el rendimiento en un deportista bien entrenado” (Palacios Gil-Antuñano et al., 2009, p. 4).

Según Costill (1989), quien analiza el consumo de carbohidratos en deportistas, los atletas imponen una considerable demanda sobre sus reservas energéticas durante los periodos de entrenamiento y competencia. Desafortunadamente, la mayoría de ellos gasta un tiempo y un esfuerzo importante en el perfeccionamiento de habilidades y en llegar al tope de la condición física, pero ignoran la nutrición y los periodos de descanso adecuados. (p. 2)

Además, establece que la dieta óptima para deportistas no difiere de la dieta para sujetos no deportistas, solo se modifican las cantidades de líquidos, calorías, proteínas, grasas e hidratos de carbono, es decir que lo necesario es llevar a cabo una dieta balanceada². El problema se encuentra en que los deportistas no basan su

²Dieta balanceada, aquella que responde a las leyes básicas de la nutrición, cantidad, calidad, armonía y adecuación. (López y Suárez, 2017)

alimentación en los conocimientos de nutrición y deportología, sino en viejos conceptos y mitos sobre la alimentación.

“La alimentación debe ser suficiente, completa, armónica, y adecuada” (López y Suárez, 2017, p. 45) a cada individuo de acuerdo a sus características personales, sus necesidades energéticas y actividad que realiza. Es por esto que, en el caso de los deportistas, hay que considerar el hecho de que con el entrenamiento se produce un incremento en los procesos metabólicos, lo que conlleva a un mayor gasto de sustratos energéticos y nutrientes; por ende, las demandas nutricionales son mayores.

A pesar de la notoria importancia de una nutrición adecuada en el rendimiento deportivo, Gonzalez-Gross et al. (2001) plantean que el conocimiento en materia de alimentación y nutrición entre deportistas y entrenadores suele ser escaso. Estudios realizados con entrenadores de atletismo mostraron que más del 30% de los atletas habían padecido desajustes nutricionales. Según García (2018), debemos comprender que las variables de nutrición, actividad física y descanso, actúan de manera independiente, pero afectan de forma positiva o negativa nuestro metabolismo. Cuando logramos equilibrar los tres factores, probablemente mejore el rendimiento, la salud y la estética corporal.

La investigación que desarrollamos y de la que ahora damos cuenta se propuso como objetivos analizar la ingesta de macronutrientes de las deportistas, en base a su calidad nutricional; evaluar el conocimiento que ellas tienen en relación con los hábitos nutricionales; determinar el consumo de suplementos y la cantidad y calidad de horas de sueño de las deportistas.

Aspectos metodológicos

Se llevó a cabo un estudio exploratorio que buscó determinar los hábitos nutricionales de deportistas de la liga nacional argentina femenina de básquetbol, población poco estudiada hasta el momento. Se trató de un diseño no experimental y transversal, y los datos se recolectaron mediante encuestas *ad hoc* que indagaban sobre los hábitos nutricionales y de descanso de deportistas. El universo estuvo compuesto por todas las jugadoras que compiten en la liga nacional femenina de básquetbol, divididas en 8 equipos de 12 jugadoras cada uno, cuyas edades son muy variables, y oscilan entre 18 y 40 años en los extremos. La muestra estuvo

compuesta por 11 jugadoras, pertenecientes al club Juventud Florentino Ameghino de Villa María, Córdoba.

Las unidades de análisis son cada una de las jugadoras a las cuales se realiza la encuesta. Para la obtención de los datos se llevaron a cabo encuestas auto administradas a deportistas de liga nacional femenina, que buscaban obtener información en relación con los hábitos nutricionales y de descanso de las mismas. Para analizar el descanso de las deportistas encuestadas se utilizó el cuestionario de índice de calidad de sueño de Pittsburgh (ICSP, Jimenez-Genchi et al., 2008), que mide la calidad de sueño y sus alteraciones. El cuestionario cuenta con 19 preguntas, utilizadas para obtener una puntuación global. Estas preguntas se organizan en 7 componentes: calidad subjetiva de sueño, latencia de sueño, duración del sueño, eficiencia habitual de sueño, perturbaciones del sueño, utilización de medicación para dormir y disfunción durante el día. La suma de la puntuación obtenida en estos ítems da un puntaje total que va de 0 a 21. Valores entre 0 y 5 corresponden a sujetos “sin problemas de sueño”, valores entre 6 y 7 “merecen atención médica”, entre 8 y 14 “merecen atención y tratamiento médico” y cuando la puntuación es mayor a 15 se considera “problema de sueño grave”; por lo tanto, a mayor puntuación menor es la calidad de sueño.

Para el análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico IBM SPSS Statistics 25.0.

Resultados

En el siguiente análisis se evalúan los datos obtenidos por medio de las encuestas. La encuesta se divide en cinco apartados, el primero está dedicado a hábitos vinculados a la alimentación, el que sigue, a las prácticas diarias que tienen que ver con la hidratación de las encuestadas. Luego, el tercer apartado está dedicado al consumo de suplementos y el cuarto a los hábitos de descanso. Por último, la encuesta concluye con algunas preguntas con relación al conocimiento que poseen las encuestadas sobre las temáticas.

En la tabla 1 podemos ver los datos de edad, peso y talla de la muestra.

Tabla 1

Datos de edad, talla y peso de la muestra

	Mínimo	Máximo	Media	Desvió estándar
Edad	18	32	24,1	4,5
Altura (cm)	162	191	172,1	8
Peso (kg)	57	81	69,4	8,6

Alimentación

En relación con la cantidad de comidas realizadas por las jugadoras por día, se observó que el 72% de la muestra realiza 5 comidas diarias, lo que corresponde a desayuno, almuerzo, merienda, cena y colación, por otro lado, solo el 18% realiza 6 comidas diarias, con la incorporación de situaciones de picoteo a lo largo del día como sexta comida.

Por otra parte, se observa que en el desayuno y la merienda prevalecen alimentos como leche, yogur, cereales, tostadas y fruta. Solo algunas aclararon el consumo de huevos en desayuno y merienda, al igual que productos de panadería y galletas. Mientras que en el almuerzo y la cena prevalecen carnes de vaca o pollo, pescados, verduras crudas o cocidas, pastas y arroz.

Como agregado a los alimentos de base, se preguntó con qué frecuencia consumirían bebidas azucaradas, productos de panadería y snacks, las respuestas obtenidas demuestran que el 90,9% consume dichos productos de manera ocasional (2 a 3 veces por mes), mientras que el 9% de la muestra consume todos los días este tipo de alimentos.

Al determinar el tipo de cocción más frecuentemente utilizado en las comidas, de todas las opciones que incluían frituras, cocción al horno, alimentos asados, cocción a fuego lento y cocción a la plancha, la opción elegida por el 90,9% de las encuestadas fue la cocción a la plancha. Con respecto al agregado de sal a los alimentos, se observa que el 90,9% de las encuestadas agrega sal durante el proceso de cocción y el 63,6% además agrega sal una vez que el alimento está preparado, previo a la ingesta.

Hidratación

Al analizar las conductas de las encuestadas en torno a la hidratación observamos que el valor promedio de vasos de líquido consumidos al día es de 7 vasos, lo que equivale a 1,750 litros de líquido al día. El valor mínimo de vasos diarios es de 4 y el valor máximo, de 10 vasos al día. Al preguntar cuál era el motivo de consumo de líquido durante el día, la totalidad de las encuestadas estableció que consumían líquido debido a la sensación de sed percibida.

En relación con el conocimiento que presentan las encuestadas sobre el cuidado de la salud y del rendimiento, se preguntó si la sed era considerada un buen indicador del nivel de hidratación del organismo. El 72,7% de las encuestadas contestó que la sed no era considerada un buen indicador, y el 27,3% determinó que sí era un buen indicador.

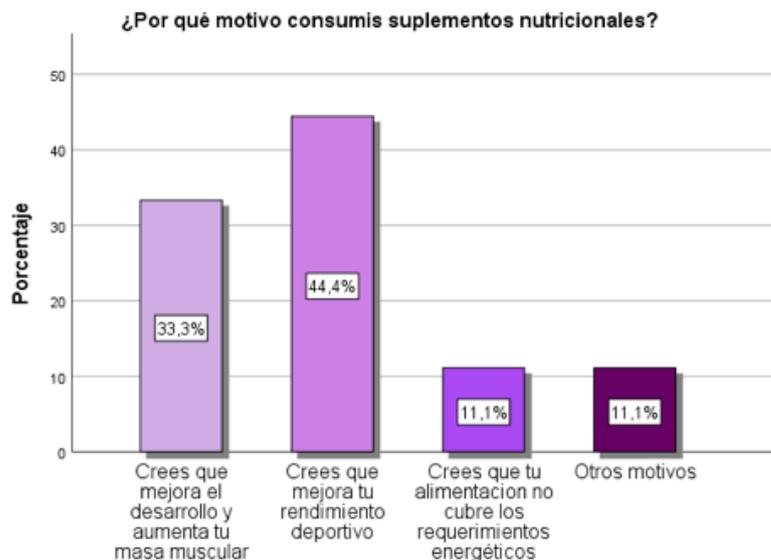
Teniendo en cuenta el consumo de alcohol declarado por las deportistas, el 72,7% determinó que consumen alcohol los fines de semana, y el 27,3% no consumen alcohol.

Suplementación

Para determinar el consumo de suplementos de las jugadoras, se preguntó qué tipo de suplemento consumían, con qué frecuencia, por qué motivo consumían dicho suplemento y quién les había recomendado el consumo del mismo.

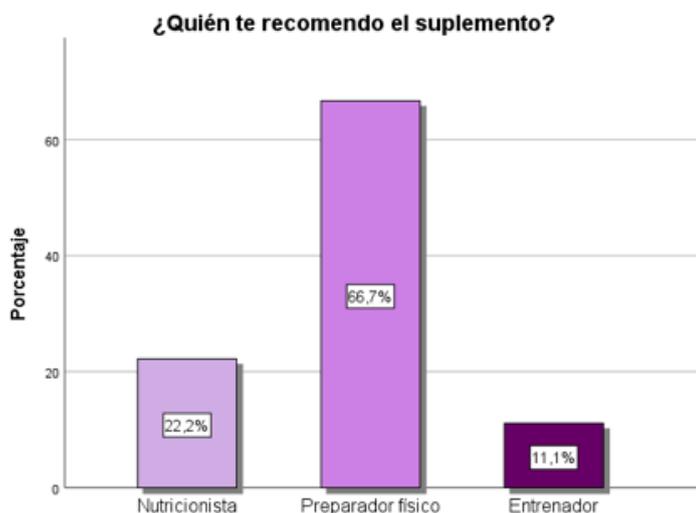
Del total de las encuestadas el 81,8% sí consume suplementos y el 18,2% no consume ningún tipo de suplementos nutricionales. Al indagar qué tipo de suplementos consumían las deportistas, el total que consume suplementos, declaró que incorporaba polvos proteicos en su dieta diaria.

La figura 1 a continuación da cuenta de los motivos que las llevaron al consumo de suplementos.

Figura 1*Motivos para el consumo de suplementos nutricionales*

En relación con el tiempo que llevan consumiendo suplementos aquellas deportistas que manifestaron hacerlo, el 27,3% consume suplementos nutricionales hace menos de tres meses, al igual que otros grupos con el mismo porcentaje que lo hace desde hace 3 a 6 meses. Seguidos del 18,2% que consume suplementos hace entre 6 meses y un año, y el 9,1% consume desde hace 1 a 5 años.

La mayoría de las deportistas (63,6%) consume suplementos dos veces por día, y el 18,2% consume suplementos una vez por día. En la figura 2 se observan las recomendaciones que recibieron las deportistas en relación con el consumo de suplementos.

Figura 2*Porcentaje de respuesta sobre recomendación para el consumo de suplementos*

Descanso

Tras el análisis del test realizado por las deportistas, los valores obtenidos del índice de calidad de sueño corresponden a un 55%, con valores entre 0 y 5 (sin problemas de sueño); un 27%, con valores entre 6 y 7 (merecen atención médica), y 18% con valores entre 8 y 14 (merecen atención y tratamiento médico). El valor promedio es de 4,9.

De las preguntas correspondientes al ICSP se pueden obtener datos con relación a las horas de sueño de las deportistas, la mayoría de las deportistas duermen entre 6 a 7 horas diarias, y, en promedio, se acuestan entre las 12 y la 1 de la mañana, y se levantan alrededor de las 8 de la mañana. Presentan una latencia de sueño de 15 minutos a 30 minutos. La latencia de sueño corresponde a la relación entre el tiempo acostado, y el tiempo durmiendo, que se desprende del tiempo que demora el sujeto en dormirse.

En relación con la valoración subjetiva del sueño la mayoría de las deportistas manifestó que era bastante buena, y algunas de ellas declararon que su calidad de sueño era muy buena. Además, se realizaron preguntas adicionales en relación con los hábitos de sueño de las deportistas. Analizando el tiempo entre la última comida realizada en el día y el horario de acostarse, se observa que el 54,5% de las deportistas realizan su última comida 60 minutos antes de ir a dormir, mientras que el 27,3% realiza su última comida dos horas antes de su horario de acostarse. Y, finalmente, el 18,2% realiza su última comida entre 15 a 30 minutos antes de dormir.

Se observó también, en relación con las actividades que realizan previo a dormir, que el 81,8% manifestó utilizar elementos tecnológicos, como celulares, tablets, televisores, computadoras, para navegar en redes sociales en los minutos previos a dormir.

Conocimiento sobre alimentación

Para analizar los conocimientos que presentan las deportistas en relación con los hábitos que potencian su rendimiento deportivo y su salud se realizaron algunas preguntas y se solicitó que completaran algunos cuadros (cf. López Gutiérrez et al., 2017). Los cuadros exponen algunos alimentos con la finalidad de que los

ubiquen según la clasificación por tipo de alimentos (verduras y frutas, cereales, legumbres, alimentos de origen animal) y por los macro o micronutrientes que aportan (minerales, proteínas, vitaminas, carbohidratos, agua y grasas). De dichos cuadros podemos determinar que, por un lado, en relación con la clasificación de los alimentos según grupos, la mayoría de las deportistas logró ubicar al menos el 80% de los alimentos en el grupo correcto, aunque presentaron algunas complicaciones en alimentos como palta, huevo, yogur, nueces y pastas.

Por otro lado, en el cuadro en el que debían ubicar a cada grupo de alimentos en base a los nutrientes que brindan, lograron ubicar correctamente el 50% de los grupos de alimentos, con mayores complicaciones en leguminosas, azúcares refinados y tubérculos.

Además, al analizar la importancia de los hábitos de alimentación, hidratación y descanso sobre el rendimiento deportivo, la totalidad de las encuestadas manifestó que lo considera importante. Más aún, determinaron que mejoraría su salud y calidad de vida, así como el rendimiento deportivo porque provee energía al cuerpo y ayuda a la recuperación, por la importancia para la prevención de lesiones y porque al mantener buenos hábitos se sienten mejor físicamente.

Al analizar si el cambio de alguno de sus hábitos mejoraría su rendimiento, nuevamente la totalidad de las encuestadas manifestó que sí. Los cambios señalados como necesarios fueron: cenar más temprano, cambio de hábitos relacionados a la alimentación, hidratarse mejor, consumir los suplementos de manera constante, aumentar el consumo de vegetales y disminuir el consumo de productos de panadería.

Por último, al preguntar si consideran útil la ayuda de un especialista, el 81,8% manifestó que sí, y el 18,2% que ya acudió previamente a un especialista.

Discusiones y nuevos enfoques

Tras la realización del análisis detallado de los datos obtenidos, podemos determinar conclusiones en relación con los hábitos de alimentación, descanso e hidratación de las jugadoras y el conocimiento que poseen en torno a ello.

En lo que refiere a la ingesta de alimentos a lo largo del día, la totalidad de las jugadoras realizan al menos 4 comidas diarias, con el agregado de una colación entre comidas. Los alimentos declarados en la ingesta corresponden a lácteos, cereales, frutas y verduras, cortes de carne de vaca y pollo. Esto *a priori* podría determinar que la distribución de nutrientes a lo largo del día es próxima a la correcta o necesaria.

Con los datos obtenidos en relación con los hábitos de alimentación, podemos concluir que se encuentran dentro de las recomendaciones de la guía alimentaria para la población argentina (GAPA, Ministerio de Salud de la Nación, 2017). No obstante, dichos parámetros nutricionales son destinados a la población en general, por lo que sería necesario indagar con cuestionarios de frecuencia de consumo o diarios de comida de al menos 7 días para obtener información más precisa en relación con la ingesta real de alimentos. Esto permitiría determinar la influencia de la alimentación sobre el rendimiento deportivo de las atletas.

Por otro lado, en lo que respecta a los hábitos de hidratación, en promedio ingieren 7 vasos (1750 ml) diarios de agua u otro líquido y el motivo del consumo es la percepción de sensación de sed. Teniendo en cuenta las recomendaciones de las GAPA, que estipulan un consumo mínimo de 2 litros de agua diarios y evitar la sensación de sed para consumir líquidos, las deportistas están por fuera de dicha recomendación.

Otras investigaciones con atletas universitarias determinaron que “aunque es bien sabido que la deshidratación puede perjudicar el rendimiento atlético incluso al 1%-2%, las atletas universitarias de nuestra muestra no siguieron las pautas para una hidratación adecuada.” (Shriver, Betts y Wollemborg, 2013, p. 14)

En relación con la utilización de suplementos se observa en el 81% de las encuestadas, y el total consume batidos proteicos. El motivo de dicho consumo es para obtener mejoras en el rendimiento, aumento de masa muscular o porque su alimentación es inadecuada. La frecuencia de consumo de los suplementos es de una a dos veces al día.

Y un dato muy importante nos estipula que la recomendación del consumo del suplemento fue en el 66% de los casos realizada por el preparador físico y solo el 20% por un nutricionista. Esto nos deja ver que pocos atletas recurren a especialistas formados en la temática para recibir ayuda específica. Esto lleva muchas

veces al consumo innecesario de suplementos nutricionales que con una buena alimentación, de manera organizada y regulada podría cumplirse con las demandas específicas de la persona. En relación con esto existe una gran influencia de los medios de comunicación y las redes sociales que promocionan el consumo de suplementos deportivos como respuestas mágicas para mejorar el rendimiento o la estética corporal sin tener un respaldo de conocimiento y formación reales.

Los conocimientos que presentan las deportistas de nutrición, alimentación, tipos de alimentos y nutrientes y hábitos adecuados para la salud y el rendimiento en promedio son regulares, aunque existen algunos déficits. Pero a pesar de ello todas declaran de importancia los hábitos de alimentación, hidratación y descanso para mejorar su rendimiento deportivo y consideran que deberían realizar cambios en los mismos, pero solo el 18% acudió a especialistas en nutrición.

Conclusiones similares se observan en investigaciones con otros grupos de atletas. Shriver et al. (2013), al estudiar atletas universitarias, determinaron que se deberían concentrar mayores esfuerzos en incrementar los conocimientos de los deportistas sobre nutrición y mejorar sus hábitos alimentarios para optimizar su estado nutricional, para garantizar una recuperación adecuada entre sesiones de entrenamientos diarias y para ayudar a alcanzar su potencial de rendimiento.

Hull et al. (2016), analizaron la influencia de presencia de nutricionistas deportivos en los hábitos nutricionales de atletas universitarios varones y mujeres, y concluyeron que un nutricionista deportivo puede jugar un papel importante en ayudar tanto a los atletas individuales como a los equipos deportivos en la selección de alimentos saludables. Además, en aquellos atletas para quienes los nutricionistas deportivos eran su fuente principal de información se observaron efectos positivos en hábitos nutricionales post entrenamiento, alimentación durante los viajes de equipo y hábitos generales.

En un estudio realizado con futbolistas universitarios (Abbey et al, 2017), determinaron que los participantes informaron que confiaban principalmente en los entrenadores, sitios web y preparadores físicos como guía nutricional. Y concluyeron en la importancia de la educación nutricional tanto para los atletas como para el personal del equipo.

Al indagar sobre las recomendaciones que reciben las deportistas en torno a alimentación, hidratación y suplementación y la prevalencia del preparador físico o entrenador en dicho espacio, surge la necesidad de resaltar el rol del profesor en Educación Física como formador y entrenador, desde el trabajo en conjunto con especialistas en nutrición y nutrición deportiva. Además, al concebir al profesor de Educación Física como agente de salud, surge el interés por analizar cómo en sus etapas de formación en instituciones universitarias, vivencian su propia salud, es decir, qué hábitos prevalecen en relación con el uso de su tiempo libre y sus prácticas nutricionales. Abordar los tres pilares del rendimiento y la salud en futuras investigaciones: descanso, nutrición y entrenamiento, haciendo hincapié en el uso del tiempo libre para prácticas de actividad física como hábito, en estudiantes de educación física de la UNRC.

Referencias bibliográficas

- Abbey, E.L., Wright, C.J. & Kitpatrick, C.M. (2017). Nutrition Practices and Knowledge Among NCAA Division III Football Players. *Journal of the International Society of Sports Nutrition*, 14(13). <http://doi.org/10.1186/s12970-017-0170-2>
- Carabajal Azcona, A. (2013). *Manual de nutrición y dietética* (Manuscrito no publicado). Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/22755/1/Manual-nutricion-dietetica-CARBAJAL.pdf>
- Costill, D. L. (1989). Carbohidratos para el ejercicio: Demandas en la Dieta para un rendimiento óptimo. *PubliCe*. <https://g-se.com/carbohidratos-para-el-ejercicio-demandas-en-la-dieta-para-un-rendimiento-ptimo-142-sa-w57cfb27108b30>
- García, A. (2018). *Maldita caloría*. Planeta.
- Gonzales-Gross, M., Gutierrez, A., Mesa, J. L., Ruiz-Ruiz, J. y Castillo, M. J. (2001). La nutrición en la práctica deportiva: Adaptación de la pirámide nutricional a las características de la dieta del deportista. *Archivos Latinoamericanos de Nutrición*, 51(4), 321-331.
- Grandjean, A. C. y Ruud, J. S. (1994). Nutrición en atletas olímpicos. *PubliCe*. <https://g-se.com/nutricion-en-atletas-olimpicos-321-sa-957cfb27133f7d>
- Hull, M.V., Jagim, A.R., Oliver, J.M., Greenwood, M., Busteed, D. & Jones, M. (2016). Gender Differences and Access to a Sports Dietitian Influence Dietary Habits of Collegiate Athletes. *Journal of the International Society of Sports Nutrition*, 13(38). <https://doi.org/10.1186/s12970-016-0149-4>
- Jimenez-Genchi, A., Monteverde-Maldonado, E., Nenclares-Portocarreiro, A., Esquivel-Adame, G. y Vega-Pacheco, A. (2008). Confiabilidad y análisis factorial de la versión en español del índice de calidad de sueño de Pittsburgh en pacientes psiquiátricos. *Gac Méd Méx*, 144(6), 491-496

- López, L B. y Suárez, M. M. (2017). *Fundamentos de nutrición normal*. El Ateneo.
- López Gutiérrez, P., Rejón Orantes, J., Escobar Castillejos, D., Robledo Ochoa, S., Dávila Esquivel, M. T. y Mandujano Trujillo, Z. (2017). Conocimientos nutricionales en estudiantes universitarios del sector público del estado de Chiapas, México. *Investigación en Educación Médica*, 6(124), 228-233.
- Ministerio de Salud de la Nación. (2017). *Guías alimentarias para la población argentina*. Autor. https://www.chubut.edu.ar/descargas/recursos/programas/nutriendo/Guia_alimentaria_ACTUALIZADA_2016.pdf
- Onzari, M. (2008). *Fundamentos de nutrición en el deporte*. El Ateneo.
- Palacios Gil-Antuñano, N., Montalvo Zenarruzabeitia, Z. y Ribas Camacho, A. M. (2009). *Alimentación, nutrición e hidratación en el deporte*. Consejo Superior del Deporte. <https://aepsad.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:f5ae9786-398b-4474-b184-ed23ab1de610/gu-a-de-alimentacion.pdf>
- Shriver, L., Betts, N. & Wollenberg, G. (2013). Dietary Intakes and Eating Habits of College Athletes: Are Female College Athletes Following the Current Sports Nutritin Standards? *J Am Coll Health*, 61(1), 10-6. <http://10.1080/07448481.2012.747526>

Cita sugerida: Ruffino, C. (2020). Hábitos de nutrición y descanso en deportistas. Análisis de hábitos y conocimiento en deportistas femeninas de liga nacional de básquet año 2018. *Investiga+*, 3(3), 83-97. http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a3n3.pdf

La producción de papel de lana¹ como aporte sustentable a las artes y al diseño

The Production of Woolen Paper as a Sustainable Contribution to the Arts and Design

Mariana Accornero*

Paula González**

Mario Marchese***

Resumen: Ante la puesta en marcha del molino de papel artesanal con fibras naturales en la Universidad Provincial de Córdoba, abordamos un proyecto de investigación en artes en el que nos propusimos hacer experiencias artísticas con el papel de lana producido por Héctor Rodríguez en dicho molino. En este artículo mostramos el proceso de elaboración artesanal de papel de lana, y algunas experiencias artísticas realizadas como grabado, pintura, sublimación y bordado.

Los resultados demostraron la aptitud de este papel para trabajos artísticos de distinta índole: se pudo constatar su alto nivel de absorción, flexibilidad, resistencia mecánica, resistencia al plegado y capacidad de memoria, ya que se obtuvieron muy buenos resultados en acuarela, gofrado, modelado, bordado y accesorios indumentarios tales como joyería en papel, apliques y fieltro. También se constató que, con un tratamiento previo de impregnación con polímeros, soporta la sublimación con termo-estampadora, y se obtuvieron muy buenas impresiones.

Además de su versatilidad, este papel es un recurso amigable con el ambiente, pues requiere escasa utilización de agua y no utiliza químicos contaminantes ni pegamentos para la elaboración de la pasta. El presente proyecto ofrece una alternativa sustentable en los procesos de producción de papel de alta calidad a base de lana de oveja.

Palabras clave: papel de lana, sustentabilidad, aplicaciones, diseño, arte.

Abstract: Faced with the start-up of the handmade paper mill using natural fibers, we started a research project at the Provincial University of Córdoba, aimed at experimenting in artistic manufacturing with woolen paper produced by Héctor Rodríguez. In this article we show the process of making woolen paper by hand, and some artistic experiments such as engraving, painting, sublimation, and embroidery. The results confirmed the suitability of

Recibido: 29/08/20
Aceptado: 12/10/20



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

¹ Lana: Se considera lana al pelo que cubre el cuerpo de algunos mamíferos herbívoros, especialmente el de la oveja y el carnero, que se utiliza como materia textil; se presenta en forma de hebras suaves y finas, más o menos rizadas y encrespadas.

* Licenciada en Pintura. Docente e investigadora en Facultad de Arte y Diseño (Universidad Provincial de Córdoba)

marianaaccornero@upc.edu.ar

** Técnica Universitaria en Arte Textil (Universidad Provincial de Córdoba)

umvragon@gmail.com

*** Técnico en Encuadernación y Conservación de Libros (Universidad Provincial de Córdoba)

mmarchese07@gmail.com

this paper for artistic works of different kinds: it was possible to verify its high level of absorption, flexibility, mechanical resistance, resistance to folding and memory capacity, since very good results were obtained when water-coloring, embossing, modelling, embroidery and clothing accessories such as jewelry on paper, appliques and felt. It was also found that, with a previous impregnation treatment with polymers, it supports sublimation with a thermo-stamping machine, producing very good prints. In addition to its versatility, this paper is an environmentally friendly resource, as it requires little use of water and does not use polluting chemicals or glues to make paste. Here we present a sustainable alternative to produce paper made from high-quality sheep wool.

Keywords: Wolen paper, sustainability, applications, design, art.

Introducción

Desde hace más de 2.000 años el papel acompañó la evolución del hombre y ha sido testigo de su rastro, huella y conocimiento. Se tiene referencias históricas de que el primero en crear el principio técnico del papel fue un chino llamado Han Hsin, durante el reinado de Kao Tsu (247 a 195 a.C). Este hombre fue el primero en aprovechar el tejido procedente de los restos de los capullos de seda para formar una superficie lisa y blanca donde escribir. Tres siglos después, en el año 105 d.C., fue Tsai Lun quien logró crear el primer papel de la historia a partir de fibras vegetales extraídas de trapos, redes de pesca, corteza de morera, ramio, cáñamo o bambú (Pérez Domínguez et al., 2019). A partir de la invención de la imprenta (s. XV), los métodos de fabricación del papel fueron evolucionando de la mano de su demanda. Su versatilidad y facilidad en el acceso generó el consumo a gran escala lo que, a su vez, generó un impacto negativo en el medio ambiente, que fue ignorado por años.

De acuerdo con las variadas aplicaciones y usos del papel, según datos ofrecidos por entidades gubernamentales y no gubernamentales, el 90 por ciento de la producción mundial de pulpa para papel se basa en la madera. Las llamadas pulpas mecánicas fueron las primeras que se obtuvieron a partir de madera. En 1840 en Alemania se fabricó el primer molino de piedra. El proceso se basaba en presionar los troncos contra una gran piedra que giraba a alta velocidad en presencia de abundante agua. Con algunas modificaciones el método continúa vigente todavía, aunque ha sido desplazado en gran parte por el pulpado mecánico en molino de discos de barras radiales a partir de astillas² (Area, 2005).

El papel de alta calidad es un producto de primera necesidad para artistas, gráficos, imprenteros, desarrolladores de Requiere procesos de descordado e imagen impresa. En este momento histórico el soporte imprescindible para las mencionadas producciones se torna prácticamente inalcanzable por sus altos costos, y

² Definimos a las pulpas mecánicas como aquellas que contienen prácticamente toda la lignina presente en la madera, y requieren considerable tratamiento mecánico para separar y preparar las fibras. Los dos métodos principales son: el proceso kraft (alcalino) y el proceso al sulfito (ácido). El proceso kraft ha llegado a ocupar una posición dominante debido a sus ventajas en la recuperación de productos químicos y la resistencia de la pulpa. En el proceso al sulfito se utiliza una mezcla de ácido sulfuroso con ion bisulfito para atacar y solubilizar la lignina. Las pulpas al sulfito son más claras que las pulpas kraft y pueden blanquearse con mayor facilidad, pero los papeles son más débiles que sus equivalentes kraft. Este proceso casi ha desaparecido en el mundo por no contar con un sistema rentable de recuperación de reactivos (Area, 2005, 5-6).

por la ausencia en el mercado de gramajes especiales y tipologías de papel necesarias para determinadas prácticas relacionadas con la gráfica y con el arte.

Por otro lado, es sabido que la producción lanar de la provincia de Córdoba no tiene el aprovechamiento suficiente, ya que es una fibra rústica y áspera lo que dificulta su uso en la industria textil. Requiere procesos de descordado³ ya propuestos en el proyecto “Desarrollo de dispositivos procesamiento mecánico inicial y de productos de diseño novedosos con fibras animales. Tecnología agro-industrial y aportes de diseño textil para mejorar los ingresos del pequeño productor de las áreas desfavorecidas de la provincia”, a través del Programa PÍODO 2015, por integrantes de este equipo de investigación (Accornero et al., 2019b). De este proyecto previo surgió la posibilidad de fabricar papel con lana de oveja de las sierras de Córdoba como producto innovador generado en el molino de papel de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC), que aportaría al productor lanar nuevas posibilidades de utilización de la lana, además de la industria del fieltro.

El rescate de la actividad ovina es un mecanismo propicio para el momento actual que viven los pequeños y medianos productores lanares de nuestra provincia, y ofrece oportunidades de mejora a las personas, grupos sociales y comunidades locales, permitiendo de esta manera movilizar sus capacidades y recursos. En la actualidad la lana de oveja es utilizada escasamente para hilados, tejidos artesanales y fieltro.

El proyecto⁴ del que dan cuenta estas líneas ofrece una alternativa sostenible en los procesos de producción de papel de alta calidad a base de lana de oveja y genera los siguientes beneficios:

³ Descordado es un proceso de limpieza en seco que se le aplica a la lana una vez lavada, a fin de retirar las partículas externas y los excesos de lanolina. Se realiza con sistema de peinado en una misma dirección de las fibras, que le aporta suavidad y mejor calidad a los productos textiles. Este proceso fue realizado en el proyecto “Desarrollo de dispositivos procesamiento mecánico inicial y de productos de diseño novedosos con fibras animales. Tecnología agro-industrial y aportes de diseño textil para mejorar los ingresos del pequeño productor de las áreas desfavorecidas de la provincia”, a través del Programa PÍODO 2015.

⁴ Integrantes del Equipo de Investigación: Accornero Mariana: Licenciada en Pintura. Directora de proyecto de investigación. Facultad de Arte y Diseño. Universidad Provincial de Córdoba. Varinnia Jofré: Doctora en Artes. Codirectora de Proyecto de investigación. Facultad de Artes. Universidad Nacional de Córdoba. María Candela Zagonell Capra: Licenciada en Diseño. María Belén Méndez Bravo: Licenciada en Grabado; Paula González: Técnica Universitaria en Arte Textil. Mario Marchese: Técnico en Encuadernación y Conservación de Libros. Héctor Félix Rodríguez: Maestro papelerero. Responsable del Molino de Papel: capacitación, producción. Universidad Provincial de Córdoba.

- a. Contribuye a la sostenibilidad ya que es un papel biodegradable.
- b. Permite el aprovechamiento de lana de Córdoba.
- c. Permite la utilización de materia prima menos costosa.
- d. Permite generar empleo.
- e. Puede hacerse de forma casera con la utilización de maquinarias básicas.

El objetivo de este proyecto fue, en una primera etapa, producir papel a partir de lana descordada y perfeccionar la técnica y el proceso de producción con características de sustentabilidad y limitando al máximo el uso de productos químicos y con sistema de recupero de agua. En una segunda etapa, se propuso someter al papel a experiencias con técnicas artísticas como el grabado, la pintura, la escultura y diseños de indumentaria, accesorios y diseño gráfico para *packaging* y folletería impresa, dejando abierta la experimentación a diseñadores industriales, diseñadores de interiores y fotógrafos.

Para la realización de este proyecto contamos con el respaldo del Dr. Eduardo Frank, tutor del proyecto y director del Programa Sustentabilidad Productiva y Promoción de Áreas Desfavorecidas de la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Católica de Córdoba; con el espacio del molino de papel de la UPC; con el asesoramiento del maestro papelero Héctor Rodríguez, responsable de producción y capacitación del molino de papel.

Este proceso de fabricación propuesto para el molino de papel sustituye la madera por lana y fibras vegetales como la paja brava (*Stipa ichu*) de Córdoba, y obtiene como resultado final un papel con textura, apto para el grabado, y para la impresión mecánica y digital.

Existen muy pocos antecedentes de fabricación de papel a partir de la lana de oveja. Las grandes empresas productoras de papel en Europa (Lana Vanguard, Fabriano, Canson, Two Rivers Paper-EEUU, Capellades, Acuaris Paper-España, etc.) como tantos otros molinos artesanales o semi-industriales, han aportado mucho desarrollo en el mundo del papel artesanal, pero todas las propuestas se han centrado en la producción e investigación de métodos ya existentes desde 300 años a.C.; avanzando en la Edad Media con la invención de la pila holandesa y la utilización principalmente de trapos para obtener la materia prima.

En la actualidad se han logrado otros avances considerables. La producción de papeles sedosos a partir de materiales sintéticos como el polipropileno: el

papel *hi-tech* “made in Europa” que se trata del papel sintético, originario de Japón y con subsidiarias en Estados Unidos, donde se comercializa con el nombre de Yupo⁵. En Europa, el molino francés Lana, que produce papeles desde 1590, ha desarrollado uno muy similar comercializado con el nombre de Lana Vanguard; presentado como más respetuoso con el medio ambiente por estar fabricado con pellets de polipropileno, ser libre de ácido, 100% reciclable, resistente al envejecimiento y al rasgado. Su origen sintético y su acabado satinado de color blanco brillante sutilmente amarfilado, hacen del Lana Vanguard un soporte de 200 g/m² de peso, impermeable, sobre el que a simple vista parece difícil pintar con una técnica al agua. La sensación al pintar es muy distinta a la de los papeles tradicionales, más parecido a pintar sobre un cristal.

Existen buenos papeles japoneses a base de algodón, de terminación fina, muy utilizados por el arte y el diseño. Permiten trabajos en tintas y acuarelas, plegados en origami, diseños de lámparas y accesorios delicados para decoración y son muy buscados por los encuadernadores. Es además uno de los tipos de papeles más resistentes y perdurables y gracias a su grosor y su artesana forma de elaboración garantiza una gran durabilidad, por lo que es perfecto para trabajos o composiciones que queremos conservar a lo largo de mucho tiempo.

Los papeles mencionados que atañen a prácticas especiales sólo se consiguen en el mercado de importación y a valor dólar. Hoy en la Argentina se importa el 80% y sólo se produce el 20% del consumo de papel. Papeles especiales para grabado, técnicas secas y/o húmedas de más de 200 g, en el mercado local de Córdoba son una rareza. Escasos comercios tienen algunos ejemplares básicos en color, conformación y marcas.

En grandes librerías especializadas en el rubro artístico de Buenos Aires se pueden conseguir algunos papeles específicos de Canson o Fabriano de altos gramajes. En sus sitios web los ofrecen pero sin publicar su precio. Esta difícil realidad actual sumada a la problemática ambiental que deriva de la producción de pasta de papel, genera en el ámbito universitario la necesidad de reducir los impactos medio ambientales.

⁵La idea del nombre “YUPO” surgió de la idea de un empleado de anagramatizar la “P” inicial de “Paper” con la “YU” de Mitsubishi Yuka (actual Mitsubishi Chemical Corporation) y la “O” de Oji Paper Company (actual Oji Holdings Corporation).

No encontramos antecedentes de un papel producido con un 80% de lana y un 20% de fibra vegetal (*Stipa ichu* o paja brava), sin uso de agregados químicos, como el que hemos elaborado experimentalmente en el Proyecto “Desarrollo de dispositivos procesamiento mecánico inicial y de productos de diseño novedosos con fibras animales. Tecnología agro-industrial y aportes de diseño textil para mejorar los ingresos del pequeño productor de las áreas desfavorecidas de la provincia” y continuamos produciendo en el marco de esta investigación (en un estado avanzado de producción de papel de lana de oveja). De modo que lo que hemos propuesto no tiene precedentes de forma oficial o registrada. Solo se conoce un gran desarrollo del fieltro y sus derivados.

Proceso de producción de papel de lana

Este papel de lana producido en nuestro proyecto apuesta a la innovación en la producción artesanal de papeles para arte y diseño, con métodos sustentables y amigables con el medio ambiente, y busca estimular la producción lanar de la provincia de Córdoba, especialmente en sectores vulnerables como las regiones serranas. Al ser una propuesta pionera en la producción de papeles artesanales de fibras animales y vegetales, el Proyecto Molino de Papel de la Universidad Provincial de Córdoba abre posibilidades de investigación y nuevas tecnologías para nuestra región. Habilita, además, espacios de formación e investigación en relación con la producción de papel, sus aplicaciones y posibilidades de experimentación en diferentes áreas de arte y diseño.

Durante las experiencias realizadas desde el año 2017 con lana descordada semi industrial (previamente lavada y peinada), se logró un papel compacto, flexible y posible de realizar con diferentes gramajes y tamaños, respetando el color natural de la fibra: blanca y gris.

Las pruebas realizadas inicialmente a este papel de lana dieron buenos resultados en técnicas de grabado, acuarela y bordado. Resulta un papel resistente, texturado y muy dúctil.

Procedimiento aplicado para la elaboración

1. Corte transversal de la lana de 2 a 2,5 cm de largo
2. Mezcla de fibras en medio acuoso:
 - a. Contenedor de plástico con 50l de agua (no se utilizó ningún tipo de ligante o encolante u otro tipo de aditivo)
 - b. Agregado de lana: 100g por cada 50l de agua
 - c. Incorporar fibras de paja brava (*Stipa ichu*) 1000g por cada 50l de aguaTipos de fibras: de origen animal: 80% de lana de oveja de origen vegetal: 20 % de fibra de paja brava previamente tratada del siguiente modo:
 - a. proceso de degradado por cocción a 100 °C con agregado de 20g de soda cáustica por kg de fibra seca
 - b. proceso de blanqueado con cloro, 100 cm³ por cada 1000g de fibra húmeda
3. Proceso de filtrado, armado del pliego tamaño A4: Filtrado con bastidores de tela metálica.
4. Secado:
 - a. absorción de agua con telas de fieltro
 - b. prensado
 - c. secado en *tenders* con corriente de aire, sin exposición al sol.

Figura 1

Imágenes del proceso de elaboración del papel de lana



Resultados

Al experimentar el proceso de elaboración del papel lana, pudimos obtener pliegos de tamaño A4 de 60, 80 y 100 g. Asimismo, pudimos observar a través de diferentes pruebas, las siguientes características:

- a. Alta resistencia mecánica ya que es difícil de desgarrar y disolver
- b. Alto nivel de absorción en pruebas de acuarelas y tintes naturales
- c. Muy flexible
- d. Alta capacidad de memoria al aplicarse fuerza mecánica ej: gofrado, modelado.
- e. Excelente brillo
- f. Alta tolerancia al plegado

Por otro lado, se obtuvo un tipo de gramaje⁶ para el papel lana gris, y seis tipos de gramajes para el papel lana blanco:

Tabla 1

Gráfico de gramajes obtenidos

Papel de lana	papel de lana gris	papel lana blanco
Gramajes obtenidos	90 g/m ²	120 g/m ² 140 g/m ² 160 g/m ² 180 g/m ² 220 g/m ² 240 g/m ²

⁶Gramaje: es el peso del papel expresado en gramos por metro cuadrado (g/m²). Normalmente, el papel de más de 160 g/m² recibe el nombre de cartón. La determinación del gramaje de los papeles utilizados en estas pruebas ha sido posterior a la producción de dichos materiales. Se ha procedido al pesaje de los papeles y la medición de sus superficies para obtener la relación peso y área para establecer sus gramajes. (Beluzo, N., Bellone, L., Nocetti, F., Piccirilli, J., 2015)

Figura 2

Papeles con distintos gramajes y colores



Se realizaron micrografías a través de observación de las fibras con microscopio para evaluar su disposición y mixtura en ambos papeles, gris y blanco que presentamos a continuación en la figura 3:

Figura 3

Micrografías de papel de lana blanca, gris y fibras vegetales



Experiencias artísticas con papel de lana

Desarrollamos diversas pruebas con técnicas textiles a los papeles elaborados, el objetivo de estas fue determinar la resistencia que posee el papel de lana frente a tratamientos de intervención de superficies con diversas técnicas artísticas:

Tratamientos de estampación: 1. Sublimación 2. Acuarela sobre papel de lana como material de soporte

Tratamientos con perforación: 3. Bordado 4. Fielto agujado 5. Accesorios textiles

Experiencias de impresiones (6). Encuadernaciones (7)

Tratamiento de estampación

1. Sublimación:

La sublimación es un proceso físico de cambio de estado de la materia (pintura) de sólido a gaseoso, mediante la aplicación de calor. Los textiles que contengan al menos un 70% de poliéster en su composición, pueden estamparse mediante esta técnica (ya que la pintura se fija sobre polímeros artificiales). Las estampas son permanentes, resistentes al lavado, a la exposición solar y al uso diario. La estampación se produce por fusión de la pintura vaporizada y el poliéster que contiene el textil. La pintura pasa de estado sólido a gaseoso mediante la aplicación de temperatura y presión que realiza una máquina, la termo-estampadora, esta puede ser semi-industrial o industrial. En forma experimental se pueden realizar pruebas de sublimación con una plancha doméstica, con menor precisión de las variables temperatura y tiempo de aplicación de presión y temperatura.

Como material de soporte se utilizó el papel de lana gris de 90 g/m². Las imágenes seleccionadas para estampar han sido fotografías propias impresas industrialmente sobre papel de sublimación (Figura 4).

Se utilizó una máquina termo-estampadora perteneciente al taller de Arte Textil de la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba, exponiendo la imagen a 195°C durante 45 segundos. Se aplicaron dos tipos de impregnantes poliméricos para el papel de lana. Uno vinílico para pegar telas, marca Eterna y un impermeabilizador para ladrillos, marca Quimex, realizando 2 aplicaciones con pincel sobre el papel de fibras de cada producto y se dejó secar (Figura 6).

Resultados obtenidos:

- g. El papel de lana soporta la sublimación por estampación con termo-estampadora siempre que se haya realizado un tratamiento previo de impregnación con alguna sustancia polimérica que permita la adhesión superficial de la imagen al papel.
- h. Resistencia al lavado: es resistente a un lavado muy superficial y sin fricción.
- i. Resistencia a la luz solar: la estampación es resistente, se ha expuesto el papel de lana a 2 horas de luz solar directa, de 10 am a 12 am. durante 4 días.

- j. La impregnación con el impermeabilizante para ladrillos poliméricos oscurece un poco el papel de lana y lo torna algo rígido, por lo cual sería conveniente solo aplicar una pasada con pincel únicamente en la zona a estampar.
- k. La impregnación con el pegamento vinílico sobre el papel de lana debe estar bien seco y el tiempo de aplicación de la estampadora menor, ya que se tiende a pegar la impresión al papel de fibras, malogrando la estampa y el papel.

Figura 4

Imágenes impresas para sublimar sobre papel de lana



Figura 5

Comparación del resultado de la estampación con tratamiento polimérico y sin tratamiento. Resultado de la prueba de resistencia a la exposición solar.



Figura 6

Impregnación con polímero y termo-estampadora



2. Acuarela sobre papel de lana como material de soporte

Se usó como material de soporte un papel de lana de 220 g/m². Se procedió a pintar con pincel la superficie del papel de lana previamente humedecido con un pulverizador conteniendo 70 % de alcohol y 30 % de agua en una proporción. La pintura utilizada fue una acuarela que se utiliza para pintar seda o telas sintéticas. Se dejó secar bien la pintura y se enjuagó suavemente sin frotar.

Los pasos son: dejar secar sobre una superficie lisa, pasar la plancha caliente en posición algodón durante 4 minutos del revés del dibujo, colocando en medio dos paños, para fijar los colores. Se usaron pinturas Monitor y Javana (pintura a base de agua de consistencia líquida).

Resultados obtenidos:

- a. La pintura se define claramente sobre el papel de lana.
- b. Logra difundirse poco, al tratarse de acuarelas, pero consigue una buena fijación de los colores.
- c. El lavado se realiza bajo canilla, frotando levemente la superficie del papel. El papel y la pintura son resistentes al lavado.
- d. Se expone a luz solar directa por 2 horas durante 4 días. Se observa muy buena resistencia del color.

Figura 7

Resultado de la aplicación de la pintura acuarela para tela sobre papel de lana y de la exposición solar



Tratamientos con perforación del papel de lana

3. Bordado

Se seleccionó la técnica Japonesa Sashiko⁷: punto bastilla o hilván. Se usó como material de soporte un papel de lana de 180g/m². Se realizó el diseño previo del bordado, luego se transfirió al papel y se bordó con hilo de algodón fino y lana fina.

Resultados obtenidos:

El papel de lana ha resistido esta técnica de bordado si se practica de la siguiente manera, se introduce la aguja enhebrada de un lado hacia el otro de forma completa, pasando el hilo hasta ajustar el punto y luego de revés hacia el envés. Se observó rotura del papel si la operación se realiza en un solo traspaso de aguja.

⁷La técnica Japonesa Sashiko que literalmente significa “pequeños puntos acolchados” se basa en patrones de estructuras geométricas organizadas en tramas regulares, que se aplica en remiendos de ropa o bordados artísticos, con puntos sencillos de hilván o bastilla. Se dice que los patrones geométricos representan copos de nieve, flores, estrellas, entre otras formas naturales.

Figura 8

Bordado Sashiko y aguja utilizada



Figura 9

Bordados sobre papel de lana



4. Fieltro agujado

Se usó como material de soporte un papel de lana de 160g/m². Se procedió a realizar el diseño sobre el papel de lana y a bordar con aguja fina de fieltro, vellones de distintos colores. A continuación, se sometió el papel bordado con vellón, a fricción suave con agua y jabón neutro para fijar los vellones.

Resultados obtenidos

El papel ha resistido tanto la perforación cuidadosa con la aguja de afieltrar, su posterior fricción con jabón y secado al sol directo por 8 hs. El deterioro del papel puede ser minimizado si se realiza el agujado con una separación de 1 mm entre cada perforación.

Figura 10

Bordado agujado con vellón de oveja



5. Accesorios textiles en papel de lana

El papel de lana permite ser plegado, teñido, perforado y puede usarse para realizar trenzados y entretejidos cortado en tiras. La resistencia es en apariencia como la de una tela. El entramado de la fibra de paja brava con lana de oveja, lo hace resistente a desgarros, planchados con calor y lavados. Es absorbente, por lo que permite ser teñido por inmersión. Es un material dúctil para elaborar accesorios como joyería textil, apliques para indumentos, incluso modelados como el fieltro.

Se usó como material de soporte un papel de lana de 180g/m². En primera instancia se sometió al papel a tintes naturales con cochinilla para obtener tonos rosas y rojos, chilca para la obtención del amarillo. Se realizaron cortes al papel en planos rectangulares que posteriormente se plegaron formando las flores. Estos plegados se perforaron y cocieron con hilo de coser adhiriendo una pequeña esfera en tono rojo que dio forma a la flor en el centro. El papel amarillo se cortó en tiras para envolver en torno a un hilo que otorgó la estructura del colgante.

Resultados obtenidos:

El papel respondió perfectamente al ser sometido a la inmersión en el tinte líquido por dos horas, sin desgranarse ni modificarse. La absorción del color fue correcta según el tiempo de exposición. Cualquier otra pasta de papel industrial no hubiese resistido tal procedimiento en contacto con un elemento acuoso, en cambio este papel se comporta como una tela y no modifica su textura ni estructura al secarse.

El corte debe hacerse en la dirección de las fibras para evitar que se deshilachen los bordes. El plegado puede modificarse ya que no marca el papel, es una super-

ficie flexible que permite volver a la condición inicial al desdoblarse. Es factible de ser cosido y no se desgarran.

Resultó ser un material muy noble para el desarrollo de accesorios textiles de pequeño formato.

Figura II

Joyería textil



6. Experiencias de impresiones sobre papel de lana

Se realizaron experiencias a través de impresiones digitales, en impresoras de inyección de tintas, con los papeles. A diferencia de otras técnicas de impresión, aquí no hay contacto entre la superficie donde se imprimirá y el cabezal de impresión, facilitando así el proceso de intervención sobre el material. Los resultados obtenidos son óptimos ya que la tinta se adhiere a la fibra de lana, una vez secado no se corre y mantiene el color intenso.

Figura 12

Impresiones a chorro de tinta color



7. Encuadernaciones utilizando papel de lana

Se realizaron maquetas de encuadernación en formato A6, con estructura cartón o tapa suelta y lomo recto. Se decidió utilizar el papel de lana como material de recubrimiento de las tapas con la intención de probar su resistencia a procesos de marcaje, plegado y doblado. También se dispuso probar la adherencia del papel de lana, a través de adhesivos sintéticos, a otros materiales empleados en la construcción de libros.

Llevamos a cabo las primeras experiencias aplicadas en dos volúmenes con cosido continuo. Se cubrió las tapas y la lomera con papel de lana previamente impreso, generando una sola pieza con la que trabajar.

Resultados obtenidos:

Al utilizar el papel de lana como material de recubrimiento se observó una respuesta favorable a la acción de marcarlo con plegadera, pero al plegarlo y doblarlo sobre los cantos de las tapas se deshilacha bastante. Esto creemos se debe a que las fibras no tienen una única dirección. Para mejorar este paso, conviene insistir en el trazado de marcas delimitando la zona para las vueltas (doblez) de la cubierta.

En relación con el proceso de pegado, el adhesivo polivinílico presentó una adhesividad alta pero al ser un pegamento seco hay que ayudarlo a que penetre en la fibra, porque si no el pegado queda muy superficial. Para su correcta aplicación y atentos a las características del papel de lana, se recomienda utilizar pinceles chatos de diversos tamaños. En el proceso de recubrimiento de los planos es pre-

ferible distribuir el adhesivo con pincel ancho, esperar que llegue justo a su punto de secado y luego recién apoyar el papel de fibra. Por otro lado, al pegar las vueltas, es necesario emplear pinceles pequeños que ayuden a pegar las fibras que insisten en levantarse.

Figura 14

Libretas forradas con papel de lana y encuadernadas



Conclusiones

Las experiencias que este proyecto de investigación viene llevando a cabo con la producción artesanal de papel de lana y sus aplicaciones a diferentes disciplinas artísticas, permite avanzar en nuevas aplicaciones técnicas. La producción artesanal, como se ha expresado, es totalmente sustentable, ya que utiliza materia prima de recupero, como lana de oveja y paja brava, material escasamente utilizado por los criadores de ovinos y propietarios de tierras en las serranías de Córdoba. Además, es un papel biodegradable, ya que al estar compuesto solo de materia orgánica y sin uso de contaminantes, puedes ser reintegrado al circuito ecológico sin dañar el ambiente.

El proceso de elaboración artesanal requiere escasa utilización de agua y no utiliza químicos contaminantes ni pegamentos para la elaboración de la pasta. Es fácil de realizar en un espacio cotidiano sin necesidad de maquinarias. Este proceso no se ha desarrollado aún en otros molinos de papel, resultando un modelo experimental llevado a cabo en la Universidad Provincial de Córdoba.

En relación con las experiencias artísticas hemos presentado técnicas de sublimación con calor, impresiones en tinta a chorro, bordado, afieltrado sobre papel, encuadernaciones, aplicaciones en accesorios textiles en esta última parte del proceso de investigación.

En la publicación *La producción textil en las Sierras de Córdoba, República Argentina, en imágenes. De las técnicas textiles artesanales al diseño de indumentaria regional actual. Versión abreviada* (Accornero et al, 2019a), se pueden acceder a las primeras experimentaciones con el papel de lana utilizado como soporte de grabados: litografía, xilografía, gofrados, aguafuerte y aguatinas de grabadores como Aniello Scotto y Margherita Labbe de Italia, Adriana Miranda y Varinnia Jofre de Córdoba; tintas y acuarelas de Varinnia Jofre, quienes expresan las bondades de este innovador soporte para las técnicas mencionadas, ya que lograron plasmar las impresiones con excelente calidad en los procedimientos de grabado; descubrieron posibilidades técnicas que el soporte permite en el uso de tintas y acuarelas y se mostraron muy sorprendidos por estas experiencias.

Queda abierta la posibilidad de futuras experiencias que permitan llegar a análisis de laboratorio y PH de los papeles para acceder a su certificación y registro, como la posibilidad de aplicaciones de técnicas aún no probadas, como en fotografía, escultura y su aplicación en diseño de objetos y espacios.

Referencias bibliográficas

- Accornero, M., Mambrini, M. y Rossetti, C. (2019a). *La producción textil en las Sierras de Córdoba, República Argentina, en imágenes. De las técnicas textiles artesanales al diseño de indumentaria regional actual. Versión abreviada*. Piñero Ediciones.
- Accornero, M., Mambrini, M. y Rossetti, C. (2019b). *Producción textil en las Sierras de Córdoba, República Argentina. De las técnicas del diseño artesanal al diseño regional de indumentaria actual*. Editorial Académica Española.
- Area, M. C. (2005, 27-28 de octubre). *Tecnologías limpias para la producción de pulpa y papel de eucaliptus* [conferencia]. XX Jornadas Forestales de Entre Ríos, Argentina. https://www.researchgate.net/publication/281902607_TECHNOLOGIAS_LIMPIAS_PARA_LA_PRODUCCION_DE_PULPA_Y_PAPEL_DE_EUCALYPTUS.

Cita sugerida: Accornero, M., González, P. y Marchese, M. (2020). La producción de papel de lana como aporte sustentable a las artes y el diseño. *Investiga+*, 3(3), 98-117. http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a3n3.pdf

Modalidades turísticas que promueven un desarrollo comunitario sustentable¹

Tourism Modalities that Promote Sustainable Community Development

Héctor Guillermo Bazán*

Resumen: El desarrollo comunitario sustentable es entendido como la promoción de formas de relación productiva que transforman la organización comunitaria de manera global y que resultan en el mejoramiento de la vida de individuos y del grupo en sus aspectos económicos, culturales, socio-políticos y ambientales.

En este sentido, en las últimas décadas el turismo se ha transformado en una de las actividades económicas más productivas a nivel internacional. Sin embargo, también ha evidenciado que, sin una adecuada planificación, sus beneficios socioeconómicos son reducidos e incluso causan grandes problemas a las regiones y a sus pobladores. Esto explica el surgimiento de variantes en conceptos y prácticas turísticas que promueven la conservación del lugar, el bienestar de los residentes y la calidad de la experiencia para los visitantes, como el turismo sostenible o el geoturismo.

A través de una revisión de la literatura específica, en este trabajo se realizó un análisis conceptual de modalidades turísticas que permiten un desarrollo comunitario sustentable, identificando recurrencias y diferencias en la construcción de estos términos y su influencia en las prácticas turísticas.

Palabras claves: Turismo sostenible, geoturismo, desarrollo comunitario sustentable.

Abstract: Sustainable community development is understood as the promotion of forms of productive relationship that transform the community organization in a global way, resulting in the improvement of the lives of individuals and the group in its economic, cultural, socio-political and environmental aspects.

In this sense, in recent decades tourism has become one of the most productive economic activities at the international level. However, it has also shown that, without proper planning, its socioeconomic benefits are limited and even cause great problems for the regions and their inhabitants. This explains the emergence of variants in tourism concepts and practices that promote the conservation of the place, the well-being of the residents and the quality of the experience for visitors, such as sustainable tourism or geotourism.

Through a review of the specific literature, in this work a conceptual analysis of tourism modalities that allow a sustainable community development was carried out, identifying recurrences and differences in the construction of these terms and their influence on tourism practices.

Keywords: theater for children, taboo, adoption topic.

¹ El siguiente trabajo actualiza discusiones escritas en la tesis doctoral del autor (Bazán, 2014).

* Doctor por la Universidad de Valladolid (dentro del programa de Geografía y Ordenación del territorio). Docente de la Universidad Provincial de Córdoba.

hectorbazan@upc.edu.ar

Recibido: 31/08/20
Aceptado: 21/10/20



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

Introducción

La noción de sustentabilidad aplicada al desarrollo comunitario involucra tanto dimensiones sociales como ambientales. Su manifestación más efectiva corresponde a un sistema de relaciones económicas, culturales, sociales, políticas y ambientales que se sostiene respondiendo a las necesidades presentes, generando el bienestar de sus participantes sin desfavorecer las necesidades y el bienestar de individuos futuros (Merçon, 2011).

En este interjuego de relaciones existen modalidades turísticas que posibilitan un desarrollo comunitario sostenible, como son el turismo sostenible y el geoturismo, ambas relacionadas con el cuidado del ambiente. La evolución de estos conceptos (Tabla 1) está emparejada con el desarrollo de la relación entre el turismo y el ambiente.

Tabla 1

Evolución de la relación entre el turismo y el ambiente

<i>Década</i>	<i>1950</i>	<i>1960</i>	<i>1970</i>	<i>1980</i>	<i>1990</i>	<i>2000</i>	<i>2010</i>
<i>Relación</i>	<i>Coexistencia</i>	<i>Conflicto</i>	<i>Simbiosis</i>	<i>Integración</i>	<i>Sostenibilidad</i>	<i>Especialización</i>	<i>Madurez</i>
<i>Aspectos</i>		<i>Conciencia ambiental; turismo de masas.</i>	<i>Turismo como herramienta para la conservación.</i>	<i>Ecodesarrollo</i>	<i>Desarrollo sostenible</i>	<i>Turismo de vida salvaje; Geoturismo.</i>	<i>Turismo responsable</i>

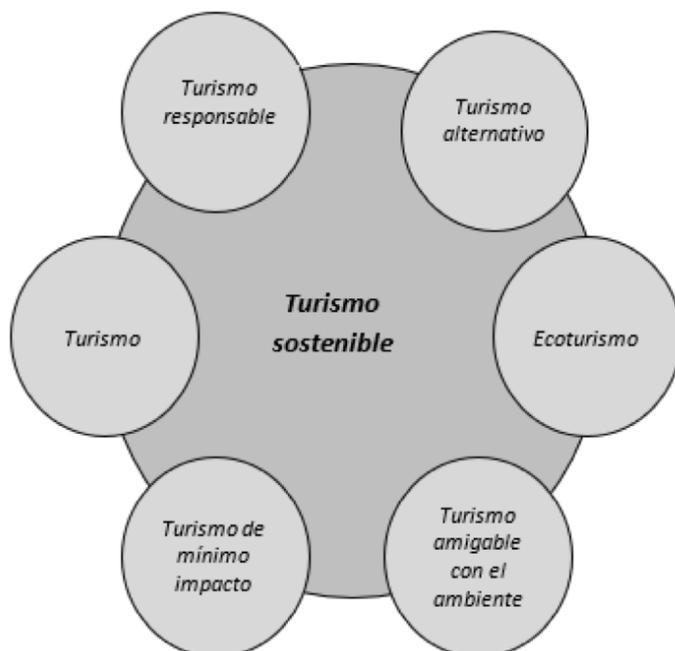
Fuente: traducido de Dowling (2013).

Turismo sostenible

Una primera aproximación a la definición de turismo sostenible lo considera como una forma de turismo opuesta al de masas (Alcívar Vera y Bravo Acosta, 2017), aunque no irreconciliables (Vera Rebollo, 2001). Twining-Ward (1998, citado en Da Silveira, 2005, p. 230) sostiene que esa visión excesivamente negativa del turismo de masas provoca una marcada simplificación del proceso de apropiación y consumo de los recursos necesarios para el desarrollo turístico de una localidad o región, y es uno de los obstáculos que han dificultado la comprensión de su verdadero significado o han intervenido en una implementación más efectiva. La existencia de otras palabras, que a menudo se consideran como relacionadas con el turismo sostenible (Figura 1), es una complicación añadida ya que ninguna de ellas es sinónimo de él (Swarbrooke, 1998).

Figura 1

Relación del turismo sostenible con términos similares



*Nota. SEQ Ilustración * ARABIC. Fuente: traducido de Swarbrooke (1998)*

Si realizamos una evolución histórica del concepto de turismo sostenible, sus fundamentos se encuentran en los principios del Informe Brundtland sobre desarrollo sostenible, presentado en 1987 (da Silveira, 2005), mientras que Cardoso Jiménez (2006) afirma que fue en el 41º Congreso de la International Association of Scientific Experts in Tourism, cuando se lo definió por primera vez como “un turismo que mantiene un equilibrio entre los intereses sociales, económicos y ecológicos, integrando las actividades económicas y recreativas con el objeto de buscar la conservación de los valores naturales y culturales.”

Posteriormente, en 1995, en el marco de la Conferencia Mundial del Turismo Sostenible celebrada en Islas Canarias, se formuló la Carta de Lanzarote, la que presentaba principios para el desarrollo del turismo sostenible, el cual deberá tener un “soporte ecológico a largo plazo, viable económicamente y equitativo desde una perspectiva ética y social para las comunidades locales” (Reyes, 2002, citado en Cardoso Jiménez, 2006, p. 9).

En 1998 la Organización Mundial del Turismo (OMT) lo define como el conjunto de bienes y servicios que son utilizados para el consumo turístico por grupos determinados de consumidores, brindando al turista una satisfacción en cuanto a

necesidades, requerimientos o deseos. Se considera importante, además, que se tome en cuenta que un producto turístico sea sostenible a largo plazo, es decir, conseguir que tanto el turista como el residente obtengan beneficios de este producto (Aguas Simanca et al., 2019).

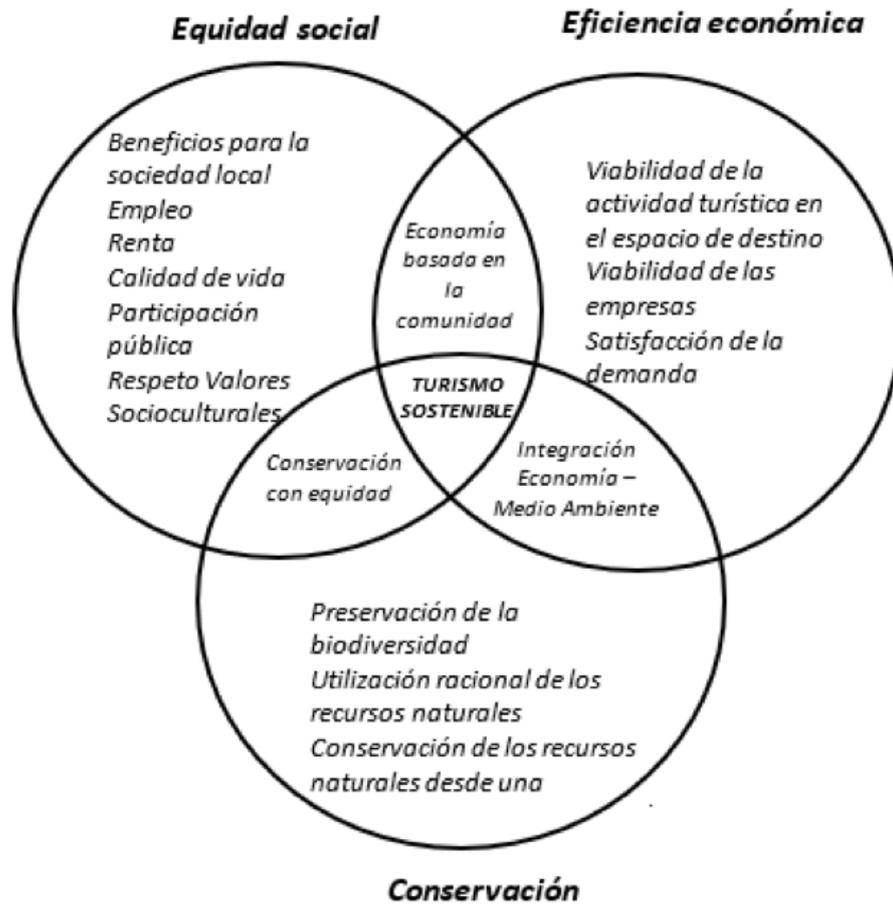
En una presentación conjunta la OMT y el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) (2005) definen al turismo sostenible como el turismo que tiene en cuenta las repercusiones actuales y futuras, económicas, sociales y medioambientales para satisfacer las necesidades de los visitantes, de la industria, del entorno y de las comunidades anfitrionas, debiendo:

- 1) Dar un uso óptimo a los recursos ambientales, manteniendo los procesos ecológicos esenciales y ayudando a conservar los recursos naturales y la diversidad biológica.
- 2) Respetar la autenticidad sociocultural de las comunidades anfitrionas, conservar sus activos culturales y arquitectónicos y sus valores tradicionales, y contribuir al entendimiento y la tolerancia intercultural.
- 3) Asegurar unas actividades económicas viables a largo plazo, que reporten a todos los agentes unos beneficios socio-económicos bien distribuidos.

El equilibrio entre los objetivos sociales, económicos y ambientales del desarrollo sostenible se observa en la propuesta gráfica de Vera Rebollo (2001, p. 11) (Figura 2), donde se manifiesta que imprescindible considerar el respeto del turismo hacia la identidad y los valores socioculturales de la comunidad local, mientras que la satisfacción de la demanda turística es un aspecto clave de la eficiencia económica del turismo.

Figura 2

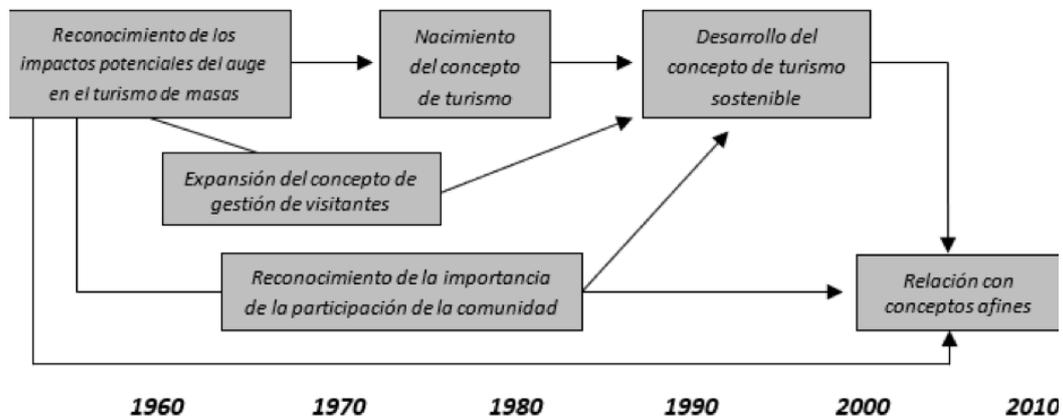
Modelo conceptual de turismo sostenible



El turismo sostenible requiere un seguimiento constante de sus incidencias para introducir las medidas preventivas o correctivas que resulten necesarias, y debe reportar también un alto grado de satisfacción a los turistas y representar para ellos una experiencia significativa, que fomente en ellos una conciencia de los problemas de la sostenibilidad y prácticas turísticas sostenibles. La definición aportada por la OMT y el PNUMA (2005) recupera extractos de la conceptualización de desarrollo sostenible (Figura 3) presentes en el informe de 1987 de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (también conocido como el Informe Brundtland): el desarrollo sostenible es aquel que satisface las necesidades de la generación actual sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades.

Figura 3

Evolución del concepto de turismo sostenible



Nota. traducido de Ruhanen-Hunter (2006)

Vera Rebollo (2001) contempla el marco institucional y legal de un desarrollo turístico basado en un equilibrio entre la preservación del patrimonio natural y cultural, la viabilidad económica del turismo y la equidad social del desarrollo, regulando buenas prácticas de gestión desde la óptica de los habitantes, sin olvidar que los tres pilares base de la sostenibilidad (el aspecto social, ambiental y económico) deben de tener equilibrio y armonía entre ellos (Cardoso Jiménez, 2006).

En este sentido, la gestión del turismo sostenible sólo puede ser exitosa si las interrelaciones entre las tres dimensiones que lo constituyen son plenamente reconocidas (Swarbrooke, 1998; Cardoso Jiménez, 2006):

- el entorno, tanto el natural como el construido por el hombre,
- la vida económica de las comunidades y las empresas,
- el aspecto social del turismo, en términos del impacto en la cultura local como en los turistas, y la forma en que son tratados los empleados en el turismo.

Así lo expresan Lalangui y otros (2017), para quienes el turismo sostenible consolida sus bases en el equilibrio entre la actividad económica realizada por las empresas del sector turístico y el medio ambiente, de manera que este último no se vea expuesto a los efectos negativos que puede traer el turismo sino es manejado de una manera adecuada.

Sin embargo, desde un posicionamiento crítico, distintos autores hacen un llamado de atención en el concepto mismo de la sustentabilidad turística así como en su implementación. Por ejemplo, para Rodríguez Sánchez (2018) la concepción de desarrollo sostenible o sustentable (y con ella la de un turismo sostenible) viene sesgada desde su nacimiento, pues está elaborada por autores de países del primer mundo que veían los límites del modelo económico desde los años 70 y en mayor medida a finales de los años 80.

Hiernaux-Nicolás y otros (2002, p. 43), afirman que “el concepto de turismo sostenible es como una especie de amplio paraguas bajo el cual se quieren cubrir variados y diversos enfoques sobre el quehacer turístico”. Tal afirmación se basa en que cada fuerza social, país o ciudad, trata de plasmar su propia orientación o interpretación respecto a lo que es turismo sostenible (Alcívar Vera, 2019).

En este sentido, para Rodríguez Sánchez (2018) los conceptos de desarrollo sostenible y turismo sostenible muestran contradicciones en la práctica y no siempre parten de los mismos presupuestos conceptuales, de ahí que vale la pena hacer una crítica respetuosa, pero contundente al respecto, pues sería demasiado inocente pensar que en general las empresas de turismo realizan todas sus actividades bajo el paradigma de la sostenibilidad.

Sin desmedro de lo anterior, para la OMT (2004, citado en Inostroza y Cànoves, 2014, pp. 117-119) el turismo sostenible puede llegar a darse en cualquier segmento de mercado o modalidad turística, pues la propuesta de la «sostenibilidad» sería ecologizar toda la actividad turística actual y futura, y a cualquier escala.

Geoturismo

En el caso del geoturismo, el uso más antiguo del término se registra como abreviatura del concepto turismo geológico (Buckley, 2003), pero al realizar la lectura de la Tabla 2, se advierte que no existe un acuerdo sobre la definición de geoturismo y que esta tiene a la geología y a la geografía como principales marcos teóricos. Algunos autores (Carcavilla et al., 2011; Dowling y Newsome, 2006; Hose, 1995; Ruchkys, 2007; Słomka y Kicińska -Swiderska, 2004) consideran el término geoturismo colocando su énfasis en los elementos geológicos, mientras que otros lo relacionan con aspectos geográficos (National Geographic Society [NGS], 1997; Stokes et al., 2003), bien como un segmento del ecoturismo (Fennell, 2002), del

turismo sostenible (Stokes et al., 2003; Dowling y Newsome, 2006) o una combinación de ambos (Buckley, 2003).

Tabla 2

Definiciones de geoturismo

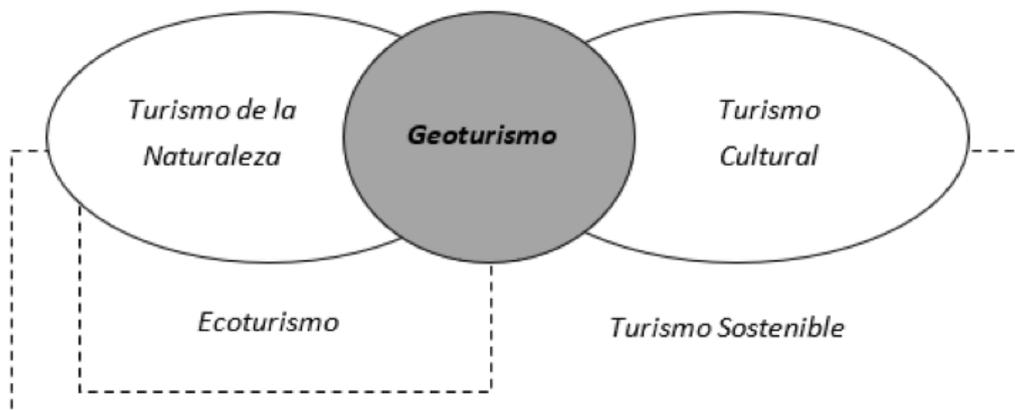
Autores/año	Definición
Hose, 1995	<i>Provisión de los servicios de interpretación e instalaciones, con el fin de permitir a los turistas adquirir el conocimiento y la comprensión de sitios geológicos y geomorfológicos.</i>
National Geographic Society, 1997	<i>El geoturismo es un turismo que sustenta o enriquece el carácter geográfico de un lugar y su ambiente, el patrimonio, la estética, la cultura y el bienestar de sus habitantes.</i>
Buckley, 2003	<i>Geoturismo no es una definición nueva, sino simplemente una forma de combinar el concepto de sostenibilidad con el desarrollo de conceptos de segmentación del mercado turístico.</i>
Fennell, 2003	<i>Geoturismo puede constituir un segmento del ecoturismo. Es una forma sostenible de turismo basado en los recursos naturales que se centra principalmente en experimentar y aprender sobre la naturaleza. Es gestionado éticamente para ser de bajo impacto, no consumista y localmente orientado (control, beneficios y escala). Por lo general ocurre en áreas naturales, y debe contribuir a la conservación o preservación de dichas áreas</i>
Reynard, 2003	<i>Conjunto de prácticas, infraestructura y productos, encaminado a aunar las Ciencias de la Tierra con el turismo.</i>
Stokes et al., 2003.	<i>El geoturismo es un nicho de mercado emergente en el turismo sostenible y se centra en mantener y mejorar el carácter geográfico de un lugar.</i>
Słomka y Kicińska - Swiderska, 2004	<i>Es una rama del turismo cognitivo y / o turismo de aventura basado en visitas a elementos geológicos (Lugares de Interés Geológico) y el reconocimiento de procesos geológicos integrados con experiencias estéticas obtenidas por el contacto con el Geositio.</i>
Pralong, 2006	<i>El geoturismo es una especie de turismo que explota, de un modo didáctico y entretenido, espacios naturales y paisajes que contienen interesantes rasgos para las ciencias de la tierra.</i>
Frey et al., 2006.	<i>El geoturismo es un nuevo sector profesional y empresarial. Las principales tareas del geoturismo son la transferencia y difusión de conocimientos e ideas geo- científicas para el público en general.</i>
Dowling y Newsome, 2006.	<i>El geoturismo es el turismo sostenible con un enfoque principal en experimentar las características geológicas de la Tierra de una manera que fomenta la comprensión ambiental y cultural, la valoración y la conservación. Es beneficiosa a nivel local.</i>
Ruchkys, 2007.	<i>El geoturismo es un segmento de la actividad turística que tiene al patrimonio geológico como principal atractivo y busca la protección por medio de la conservación de sus recursos y de la sensibilización del turista, utilizando la interpretación para volver este patrimonio accesible al público lego y promover la divulgación y desarrollo de las Ciencias de la Tierra.</i>

James y Hose, 2008	<i>Geoturismo comprende formas y procesos de los elementos geológicos, en combinación con los componentes del turismo, tales como atracciones, alojamiento, excursiones, actividades, interpretación, planificación y gestión.</i>
Voth, 2008.	<i>El término geoturismo no puede ser reducido a un turismo geológico. Se trata de un concepto más amplio, orientado en un marketing y uso turístico del potencial paisajístico y de las peculiaridades regionales relacionadas con la historia de la Tierra.</i>
Sadry, 2009.	<i>El geoturismo es un tipo de turismo basado en el conocimiento, conservación e interpretación de los atributos abióticos de la naturaleza y su integración</i>
Newsome y Dowling, 2010.	<i>El geoturismo es una forma de turismo de un área natural que se centra específicamente en la geología y el paisaje. Promueve el turismo en sitios geológicos y la conservación de la geodiversidad y la comprensión de las ciencias de la tierra a través de la apreciación y el aprendizaje. Esto se consigue a través de visitas a los sitios geológicos, el uso de geo-senderos, miradores, visitas guiadas, geoactividades y el apoyo a centros de visitantes en los Geositios.</i>
Carcavilla et al., 2011.	<i>El geoturismo se basa en la utilización del patrimonio geológico como recurso por su interés científico, naturalístico, cultural, recreativo y didáctico. La existencia de elementos geológicos patrimoniales en una región puede constituir un recurso que favorezca el desarrollo social, económico e incluso cultural de la sociedad.</i>
Declaración de Arouca, 2011	<i>Es un turismo que sustenta y mejora la identidad de un territorio, considerando su geología, medio ambiente, cultura, valores estéticos, patrimonio y bienestar de sus residentes. El turismo geológico se asume como uno de los diversos componentes del geoturismo.</i>
Hose, 2012	<i>Es la prestación de servicios de interpretación para sitios geológicos, geomorfológicos y la topografía que abarcan sus artefactos asociados in situ y ex situ, para su conservación generando reconocimiento, aprendizaje e investigación, por y para las generaciones actuales y futuras.</i>
Newsome et al., 2012.	<i>Geoturismo se refiere a menudo como una forma de turismo basado en la naturaleza, que se centra principalmente en el geosistema (Newsome y Dowling, 2010; Gray, 2011). Al hacerlo, se promueve y desarrolla el turismo a los sitios de interés geológico.</i>
<i>Fuente: elaboración propia en base a NGS (1997); Pralong (2004); Voth (2008); Allan (2011); Carcavilla et al. (2011); Farsani (2012); Hose (2012).</i>	

Pralong (2006) considera al geoturismo como parte del turismo de naturaleza, debido a su esencia y dado que su componente práctica requiere un marco natural (aunque presente actividades en lugares cerrados como centros de interpretación) y del turismo cultural, cuya motivación principal es la búsqueda de conocimiento y emociones a través del descubrimiento del patrimonio y su territorio (Figura 4). Mientras que para Dowling (2010), se trata de un enlace con el ecoturismo, el turismo cultural y el turismo de aventura, pero no es sinónimo de cualquiera de estas formas de turismo (Figura 5).

Figura 4

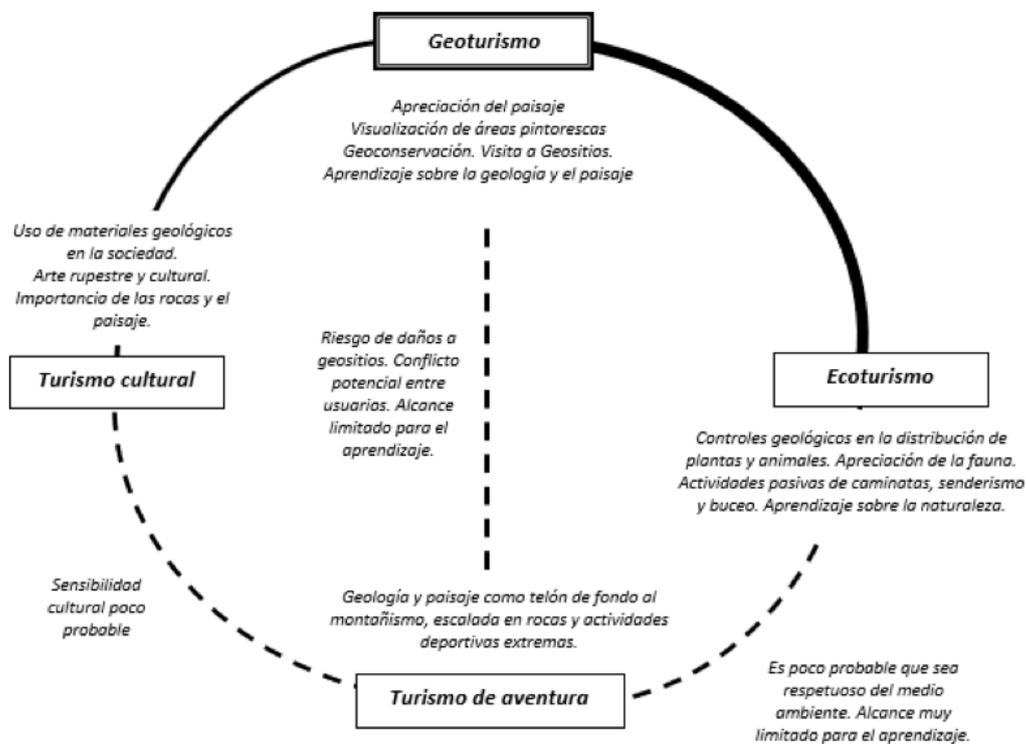
El geoturismo y su relación con formas de turismo “natural” y “cultural”



*Nota. SEQ Ilustración * ARABIC. Las proporciones del solapamiento de los diferentes elementos tienen sólo una justificación gráfica y no traducen la importancia efectiva de las interacciones. Fuente: traducido de Pralong (2006).*

Figura 5

Relaciones del geoturismo y otras formas de turismo



*Nota. SEQ Ilustración*ARABIC. Las líneas continuas y de puntos representan las interconexiones. La conexión entre el ecoturismo y geoturismo se representa como una relación particularmente fuerte. Fuente: traducido de Dowling (2010)*

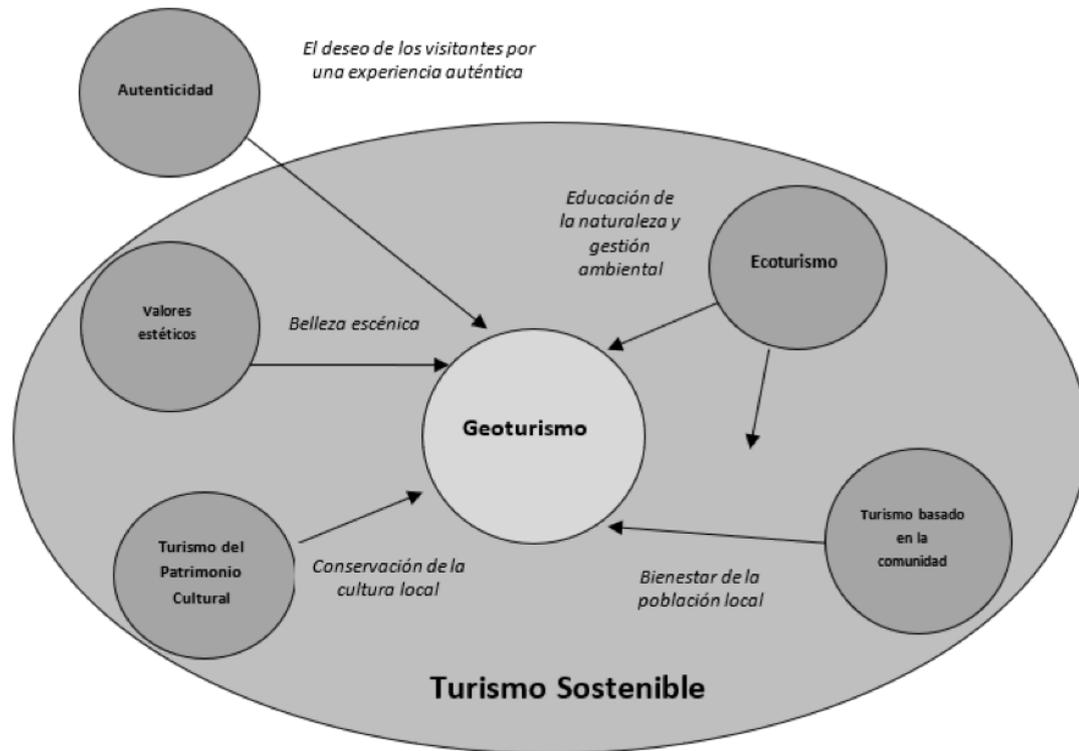
Si realizamos una revisión de las definiciones sobre geoturismo, se observa que las enunciadas por Hose (1995, 2012), Buckley (2003), Pralong (2006) y Voth (2008) se mezclan con otras formas de turismo profundizando el alcance del geoturismo como fenómeno multidimensional. La definición de la National Geographic Society (NGS, 1997), por su parte, anima a encontrar aquello que distingue y diferencia a un sitio: sentido de lugar, para enfatizar el carácter distintivo de su entorno local y beneficiar a los visitantes y residentes por igual, a través de un enfoque holístico que proporciona un efecto sinérgico no disponible en otras formas de turismo.

Si bien la principal diferencia en las definiciones de esta actividad es determinar los fenómenos (geográficos o geológicos) con los que planificar el servicio turístico, los principales defensores de estos puntos de vista (National Geographic Society, 1997; Dowling, 2010, respectivamente) presentan puntos en común: es una actividad sostenible (económicamente viable y compatible con la integridad del lugar), que mejora y fomenta la conservación de los recursos y con beneficios en la comunidad (económicos, sociales) y en los visitantes (satisfacción turística).

Por lo tanto, en lugar de debatir las diferencias sobre los fenómenos geológicos o geográficos que atiende esta actividad, lo mejor es ver el geoturismo como una forma holística de turismo sostenible (Boley, 2009) que incorpora temas de distintos tipos de segmentos de turismo sostenible, como el turismo rural integrado, el turismo del patrimonio cultural, el turismo basado en la comunidad y el ecoturismo (Figura 6).

Figura 6

El lugar del geoturismo en el turismo sostenible



*Nota. SEQ Ilustración*ARABIC. Fuente: traducido de Boley (2009)*

Discusiones finales

El desarrollo sostenible pretende propiciar un crecimiento económico con equidad social y que a su vez garantice la conservación del medio ambiente, siendo un equilibrio entre componentes ambientales, sociales y económicos.

Más allá de tratarse de una actividad de geoturismo o de turismo sostenible, las buenas relaciones de estas modalidades turísticas con el desarrollo comunitario sostenible son evidentes: ambas son actividades sostenibles (económicamente viable y compatible con la integridad del lugar), que promueven la conservación de los recursos y con beneficios en la comunidad (económicos, sociales) y en los visitantes (satisfacción turística), además de controlar el impacto negativo de los visitantes a esas zonas.

Es así como tanto el turismo sostenible como el geoturismo responden a los aspectos básicos del desarrollo sostenible al satisfacer las necesidades presentes, sin desfavorecer las necesidades y el bienestar de individuos futuros.

Referencias bibliográficas

- Aguas Simanca, J., Salazar Araujo, D., Suárez Porras, L., Ramos Vilorio, M., Barragán Morales, C., y García Guilianny, J. (2019). Efectos de los Stakeholders sobre el turismo sostenible en Barranquilla. *Liderazgo Estratégico*, 9(1), 82-96. <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/liderazgo/article/view/3805>
- Alcívar Vera, I. I. (2019). *El turismo comunitario como alternativa de desarrollo sostenible. Caso comunidad de Ligüiqui-Manta* (Tesis de maestría, Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil). https://www.researchgate.net/publication/339567660_Presentacion_de_Tesis_El_turismo_comunitario_como_alternativa_de_desarrollo_sostenible_Caso_comunidad_de_Liguiqui-Manta
- Alcívar Vera, I. I. y Bravo Acosta, O. M. (2017). Turismo sostenible: una alternativa de desarrollo comunitario desde un componente cultural. *Espirales: revista multidisciplinaria de investigación*, 1(9), 31-44. https://www.researchgate.net/publication/322232613_Turismo_sostenible_una_alternativa_de_desarrollo_comunitario_desde_un_componente_cultural
- Allan, M. (2011). *Toward a Better Understanding of Motivations for a Geotourism Experience: a Self-determination Theory Perspective* (Tesis de doctoral, Edith Cowan University)
- Bazán, H. (2014). *La interpretación del patrimonio geomorfológico en los Picos de Europa: una propuesta para su aprovechamiento didáctico y geoturístico* (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid). Repositorio institucional UVA <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/6513>
- Boley, B. (2009). *Geotourism in the Crown of the Continent: Developing and Testing the Geotourism Survey Instrument (GSI)* (Tesis de maestría, University of Montana). Scholar Works. <https://scholarworks.umt.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1509&context=etd>
- Buckley, R. (2003). Research Note Environmental Inputs and Outputs in Ecotourism: Geotourism with a Positive Triple Bottom Line? *Journal of Ecotourism*, 2 (1), 76-82. <https://doi.org/10.1080/14724040308668135>
- Carcavilla, L., Belmonte, A., Durán, J.J. e Hilario, A. (2011). Geoturismo: concepto y perspectivas en España. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 19(1), 81-94. https://www.researchgate.net/publication/277134877_Geoturismo_concepto_y_perspectivas_en_Espana

- Cardoso Jiménez, C. (2006). Turismo Sostenible: una revisión conceptual aplicada. *El periplo sustentable*, (11), 5-21. <https://www.redalyc.org/pdf/1934/193420679001.pdf>
- Da Silveira, M. A. T. (2005). Turismo y sustentabilidad. Entre el discurso y la acción. *Estudios y perspectivas en Turismo*, 14(3), 222-242. <https://www.redalyc.org/pdf/1807/180713883002.pdf>
- Dowling, R. K. y Newsome, D. (Eds.) (2006). *Geotourism, the Appreciation of Geology and Landforms*. Elsevier.
- Dowling, R. (2010). Geotourism's Global Growth. *Geoheritage*, 3, 1-13.
- Farsani, N. (2012). *Sustainable tourism in Geoparks through geotourism and networking* (Tesis de doctoral, Universidade de Aveiro). https://www.researchgate.net/publication/309211082_Sustainable_tourism_in_geo_parks_through_geotourism_and_networking
- Fennell, D. (2002). *Ecotourism programme planning*. CAB International
- Hiernaux-Nicolas, D., Cordero, A. y van Duynen Montijn, L. (2002). *Imaginarios sociales y turismo sostenible*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Hose, T. (2012). 3G's for Modern Geotourism. *Geoheritage*, 4 (1-2), 7-14. <http://10.1007/s12371-011-0052-y>
- Inostroza, G. y Cánoves, G. (2014). Turismo sostenible y proyectos hidroeléctricos: contradicciones en la Patagonia chilena. *Cuadernos de Turismo*, 34, 115-138. <https://revistas.um.es/turismo/article/view/203051/164261>
- Lalangui, J., Espinoza Carrión, C. R., y Pérez Espinoza, M. J. (2017). Turismo sostenible, un aporte a la responsabilidad social empresarial: Sus inicios, características y desarrollo. *Revisar Universidad y Sociedad*, 9 (1), 148-153. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000100021&lng=es&tlng=es
- Merçon, J. (2011, 7-11 de noviembre). *Desarrollo comunitario sustentable: sus distintos aspectos y el rol de la acción educativa en contextos urbanos* [ponencia]. Congreso Nacional de Investigación Educativa, Ciudad de México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/vii/docs/area_03/2483.pdf
- National Geographic Society. (1997). *About geotourism*. <http://travel.nationalgeographic.com/travel/sustainable/pdf/about-geotourism.pdf>
- Organización Mundial del Turismo y Programa de las Naciones Unidas para el Medioambiente. (2005). *Making Tourism More Sustainable - A Guide for Policy Makers*. Autor.
- Pralong, J.P. (2004). Pour une mise en valeur touristique et culturelle des patrimoines de l'espace alpin : le concept d' «histoire totale». En Busset, T., Lorenzetti, L. y Mathieu, J. (Red.), *Histoire des Alpes. Tourisme et changements culturels* (pp. 301-310). Chronos Verlag.
- Pralong, J.P. (2006). *Géotourisme et utilisation de sites naturels d'intérêt pour les sciences de la Terre: Les régions de Crans-Montana-Sierre (Valais, Alpes suisses) et Chamonix-Mont-Blanc (Haute-Savoie, Alpes françaises)* (Tesis doctoral, Université de Lausanne). Core. <https://core.ac.uk/download/pdf/20639554.pdf>

- Rodríguez Sánchez, G. (2018). Desarrollo sostenible y turismo: realidades y controversias, *Revista Realidad, Tendencias y Desafíos en Turismo-CONDET*, 18(16), N.º 1, 100-118. <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/condet/article/view/2005/58451>
- Ruhanen-Hunter, L. (2006). *Sustainable Tourism Planning: An Analysis of Queensland Local Tourism Destinations* (Tesis de doctorado, University of Queensland). UQ eSpace. <https://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:158104>
- Stokes, A., Cook, S. y Drew, D. (2003). *Geotourism: the New Trend in Travel*. Travel Industry Association of America.
- Vera Rebollo, J. F. (Coord.) (2001). *Planificación y gestión del desarrollo turístico sostenible: propuestas para la creación de un sistema de indicadores* (Documentos de trabajo). Instituto Universitario de Geografía, Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/20506>
- Voth, A. (2008, 1-4 de octubre). *Los geoparques y el geoturismo: nuevos conceptos de valoración de recursos patrimoniales y desarrollo regional* [ponencia]. XI Coloquio Ibérico de Geografía: La perspectiva geográfica ante los nuevos retos de la sociedad y el medio ambiente en el contexto ibérico. Alcalá de Henares-Pastrana, España.

Cita sugerida: Bazán, H. (2020). Modalidades turísticas que promueven un desarrollo comunitario sustentable. *Investiga+*, 3(3), 118-132. http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a3n3.pdf

Encarnar la fiesta: experiencias de investigación performativa en el carnaval de Humahuaca (Jujuy, Argentina)

Embody the Party: Experiences in Performance Research in the Humahuaca Carnival (Jujuy, Argentina)

*Martín Esquivel Viveros**

*Verónica Daniela Navarro***

Resumen: A partir de un cruzamiento entre las experiencias de investigación de las ciencias antropológicas y las artísticas, proponemos reflexiones en torno al carnaval de Humahuaca desde nuestros cuerpos envueltos activamente en los procesos rituales de la fiesta. Partimos de que la fiesta del carnaval es una performance y que, como tal, trae importantes pistas para comprender los conflictos (raciales y de género) históricos, coloniales y contemporáneos del lugar. Apuntamos que, durante este tiempo de alegría, todas las partes desmembradas de nuestra historia corporal se vuelven a unir para entrar en el trance durante el tiempo mítico y sagrado para poder celebrar el carnaval. De este modo, se manifiesta la danza, se vivencia la cultura andina en relación con otro(a)s que se re-alimentan y se cuestionan en algunos casos sus lugares en la sociedad a partir de vivir otras formas menos occidentalizadas.

Palabras clave: Carnaval, cuerpo, performance, raza, género.

Abstract: Starting from a crossroad between the research experiences of anthropological and artistic sciences, we propose reflections on the Humahuaca carnival departing from our bodies actively involved in the ritual processes of the party. We start from the fact that the carnival is a lively party, which brings important clues to understand colonial and contemporary (racial and gender) historical conflicts. We point out that during this time of joy and happiness, all the dismembered parts of our body history come together again to enter A trance during the mythical and sacred time in order to celebrate carnival. In this way, being able to express through dance, we experience the Andean culture in relation to other (s) who re-feed themselves and in some cases question their roles in society from living other less westernized forms.

Keywords: Carnival, body, performance, race, genre.

Recibido: 17/07/20

Aceptado: 03/11/20



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

* Bailarín-coplero humahuaqueño. Técnico en Investigación Folklórica (Instituto de Culturas Aborígenes). Técnico Universitario en Antropología y Diplomado en Gestión Cultural (UNJu). Investigador Becario del Instituto Nacional de Teatro y del Fondo Nacional de las Artes martinesquivelviveros@gmail.com

** Bailarina, artista de la escena, arte educadora y capoeirista. Magister en Danza y especialista en Estudios Contemporáneos en Danza (Universidad Federal de Bahía). Profesora en Arte Educación (Unigrande Fortaleza Brasil). Licenciada Trabajo Social (UNC) veronicadnavarro@gmail.com

Traemos aquí algunas experiencias sobre la investigación antropológica y artística a partir de experiencias encarnadas en nuestros cuerpos desde los lugares en los que habitamos, y por eso también somos intelectuales, profesore(a)s, gestore(a)s culturales, copleros, artistas, además de otros roles que encarnamos. Es por eso que vivimos la investigación en el cuerpo, desde lugares distintos y pieles distintas que se interrelacionan desde la fiesta, desde la danza, desde el sentir, creando formas comunitarias rituales que nos posibilitan estéticas-políticas de pensar el cuerpo en interrelación permanente con el mundo.

Desde una perspectiva transdisciplinar proponemos un diálogo entre la antropología y las artes escénicas para pensar cómo la fiesta del carnaval de la Quebrada de Humahuaca, como performance, es un escenario propicio para la transmisión de conocimiento, memorias y un sentido de identidad. Las performances funcionan como actos de transferencias vitales, transmitiendo el conocimiento, la memoria y un sentido de identidad social por medio de lo que Richard Schechner denomina “comportamiento repetido”. En un primer nivel, la performance constituye el objeto/ proceso de análisis en los estudios de la performance, es decir, las prácticas y eventos (bailes, teatro, rituales, manifestaciones políticas, funerales) que involucran comportamientos teatrales ensayados o convencionales / apropiados. Estas prácticas generalmente se separan de otras a su alrededor para formar focos de análisis distintos (Taylor, 2013).

Entendemos y vivimos la fiesta del carnaval como una performance, desde una concepción de “celebrantes” de la fiesta, y, en la dinámica comunitaria propia de la celebración, nosotro/as no estamos en un lugar de meros espectadore/as y más bien, decidimos ser partícipes inmersos en la celebración colectiva. Por otro lado, también entendemos como la autora Diana Taylor (2013), que las performances funcionan como epistemología, o sea, las prácticas incorporadas, junto con otras prácticas culturales ofrecen un modo de conocer.

¿Pero cómo conocemos? Ya colocándonos en el lugar desde dónde enunciamos estas palabras, queremos pensar al cuerpo dentro de esta metodología encarnada, como el autor brasileño Stênio Soares (2008) nos dice en relación con el artista negro brasileño, de lo dual podemos hacer algunos cruzamientos con las cuestiones raciales de la Quebrada, que la forma en que se construye y se marca socialmente la subjetividad de las personas es plural, y diversos discursos se cruzan y se unen en este lugar que es el ser humano. Aunque las personas sienten, consciente o inconscientemente, las marcas culturales de una sociedad que ha

experimentado el colonialismo y el gobierno de los esclavos, es necesario situar el lugar desde donde se habla esta experiencia. ¿Quién es la persona que habla? ¿Cuáles son sus enfoques? (Soares, 2018).

Estamos de acuerdo con Soares en que como artistas-investigadora(e)s es necesario hacer explícito nuestros lugares de expresión, colocando nuestras perspectivas de mundo en los procesos artísticos. Lo que el autor Soares (2018) llama “cuerpo testigo”, que nos permite repensar nuestros procesos de subjetivación, lo que imprimimos a partir de los discursos que nos definen y que recreamos desde nuestras propias experiencias en contacto con otros mundos.

Por lo tanto, desde una investigación encarnada en la performance, o sea performativa, proponemos comenzar por una breve contextualización de la fiesta del carnaval en Humahuaca, para poder traer algunas cuestiones que nos atraviesan principalmente en cuanto a raza, género, sexualidades y clase social.

El contexto en el que situamos la fiesta

Sin lugar a duda, nuestros procesos coloniales en el continente dejaron una herida que hasta hoy sangra por el lado de los pueblos indígenas, negros diaspóricos, mujeres, personas LGBTIQ+ y que significó el exterminio de la vida, la imposición de una forma occidental moderna de pensar, de sentir, de vivir. Los procesos de mestizaje y blanqueamiento de los estados republicanos en nuestro continente, tuvieron principalmente un objetivo, el blanqueamiento de la raza, las jerarquizaciones de géneros (el masculino blanco) y la imposición heterosexual y monogámica de la sexualidad. También significó el epistemicidio de saberes ancestrales que comprenden y viven el mundo desde otras formas no occidentalizadas, principalmente en cuanto a la idea de cuerpo-tiempo-espacio. Como nos dice la autora Rivera Cusicanqui (2015), el mestizaje fue violento, impuesto y necesario para la implementación de la explotación capitalista:

La emergencia del fenómeno mestizo en los Andes forma parte del proceso más global de desquiciamiento del mundo indígena, que se inicia con el pachakuti de 1532. No cabe duda que su origen más temprano, en tanto mestizaje de sangre, se remonta a la práctica de la violación de mujeres por parte de encomenderos, curas y soldados españoles. La sociedad invasora accedía de esta manera a un doble servicio: la fuerza de trabajo

de las mujeres, especialmente a través del tributo textil y la exacción privada del trabajo de las tejedoras, y el “servicio” sexual tan elocuentemente denunciado por Waman Puma, que condenaba a las mujeres indígenas a “parir mestizillos” despreciados tanto por la sociedad española, como por la indígena (Rivera Cusicanqui, 2015, p. 72).

Racializarnos es el primer paso para pensar nuestra historia. Cuando hablamos de racializar nos referimos a pensar cuál es el lugar que ocupamos en la sociedad. El falso mito de la democracia racial, que se esconde detrás del mestizaje, nos coloca a todos y todas bajo la misma bandera cultural, social, económica, política. ¿Pero realmente existe esa igualdad? El mestizaje es innegable, lo que no podemos es continuar creyendo que fue homogéneo y que realmente nos igualó como sociedad.

Por el contrario, colocarnos aquí como blanca, mujer cis, mestizo, negro, indígena, bisexual, homosexual, lésbica, etcétera, es fundamental para establecer interrelaciones que no jerarquicen, sino que nos igualen en las diferencias. En cuanto reconocemos nuestros lugares y privilegios raciales y sociales, podemos ver otras personas en otros lugares y establecer relaciones que permitan acercarnos más a la idea de una sociedad más justa, menos violenta y más libertadora. Consideramos la región de la Quebrada como un espacio diverso y multilingüístico, en el que se han dado un conjunto de experiencias históricas y culturales compartidas que hacen que más allá de las diferencias específicas haya elementos que puedan reconocerse como comunes.

Sin embargo, muchas veces el multiculturalismo oficial descrito más arriba ha sido el mecanismo encubridor por excelencia de las nuevas formas de colonización. Las elites articulan nuevos esquemas de cooptación y neutralización. Se reproduce así una “inclusión condicionada”, una ciudadanía recortada y de segunda clase, que moldea imaginarios e identidades subalternizadas al papel de ornamentos o masas anónimas que teatralizan su propia identidad (Rivera Cusicanqui 2010). Como una metáfora, la autora propone la idea de lo “ch’ixi” como “la traducción más adecuada de la mezcla abigarrada que somos las y los llamados mestizas y mestizos.” (Rivera Cusicanqui, 2010).

Coincidimos con la autora en que la posibilidad de una reforma cultural profunda en nuestra sociedad depende de la descolonización de nuestros gestos, de

nuestros actos y de la lengua con la que nombramos el mundo. El retomar el bilingüismo como una práctica descolonizadora permitiría crear un “nosotros/a/es” de interlocutores/as y productores/as de conocimiento, que puede posteriormente dialogar, de igual a igual, con otros focos de pensamientos en la academia de nuestra región y del mundo. Siguiendo con la idea de Rivera Cusicanqui (2010) la metáfora del ch'ixi¹ asume un ancestro doble y contencioso, negado por procesos de aculturación y “colonización del imaginario”, pero también potencialmente armónico y libre, a través de la liberación de nuestra mitad india ancestral y el desarrollo de formas dialogales de construcción de conocimiento.

Ubicamos la fiesta del carnaval de Humahuaca, o mejor dicho los carnavales, ya que como veremos la fiesta del carnaval se subdivide en varios tipos de carnavales en el interior, dentro de estas encrucijadas raciales, de género, de clase social y de sexualidad. Coincidimos con la mayoría de los trabajos (Costa y Karasik, 2010; Menelli, 2014; Vázquez Zuleta, 1966) sobre que el carnaval de Humahuaca sería fruto de esos procesos enmascarados en la tradición europea que los constituyó como celebraciones que concluían con la Cuaresma Católica.

En estos trabajos los autores señalan que desde antes de la colonización de este continente ya existían celebraciones que se “mezclaron” con la celebración del Carnaval, pero que tenían otras connotaciones y significaciones en la vida de los habitantes del Abbya Yala, continente que pasó a denominarse América, tras la invasión de occidente.

Consideramos, tal como lo expresa Silvia Rivera Cusicanqui (2010) que la condición colonial esconde múltiples paradojas. De un lado, a lo largo de la historia el impulso modernizador de las elites europeizantes en la región andina se tradujo en sucesivos procesos de recolonización (...) Si bien la modernidad histórica fue esclavitud para los pueblos indígenas de América fue a la vez una arena de resistencias y conflictos, un escenario para el desarrollo de estrategias envolventes, contrahegemónicas, y de nuevos lenguajes y proyectos indígenas de la modernidad. (Rivera Cusicanqui, 2010, p. 53).

1 Para Silvia Rivera Cusicanqui las sociedades llamadas mestizas son más parecidas a la noción aymara de Ch'ixi, que metafóricamente se refiere a un color dentro del tejido andino que de lejos parece un color pero de cerca son dos: blanco y negro. La autora define la sociedad boliviana dentro de un contexto abigarrado, manchado, pintado en el que conviven los diferentes, permitiendo confundirse en la percepción pero no mezclarse. Véase Rivera Cusicanqui, 2010.

Así, la cultura milenaria de nuestros pueblos indígenas, en este caso los del noroeste argentino, se halla profundamente arraigada en simbolismos de su pasado y su presente indígena, que han tenido diferentes reinterpretaciones a través del tiempo, “a pesar de que fue política de la conquista la ‘extirpación sistemática de idolatrías’ podemos encontrar referencias a las celebraciones prehispánicas de la cosecha en los carnavales actuales” como afirma la autora Menelli (2014).

Al intentar establecer la genealogía del Carnaval, diversos autores, entre ellos Menelli (2014), lo consideraron:

como ligado a ritos agrarios en la Antigüedad que, como fiesta pagana y popular, a partir de la Edad Media se ubica en el calendario cristiano precediendo la Cuaresma, y de este modo llega a América junto con los conquistadores españoles y portugueses. Una vez en nuestro continente, los carnavales se multiplicaron como consecuencias de las reelaboraciones que las sociedades coloniales y nacionales hicieron sobre sus propias experiencias (traumáticas) de constitución, en cuya síntesis los procesos de colonización y resistencia de las poblaciones indígenas y africanas le aportaron elementos característicos (Menelli, 2014, p. 72).

En el caso del Carnaval de la Quebrada de Humahuaca, esta síntesis fue conceptualizada como sincretismo, mestizajes de creencias, símbolos y prácticas culturales (Menelli, 2014). Sin embargo, es importante considerar que coincidimos con Rivera Cusicanqui (2010) nuevamente, cuando la autora plantea que no puede haber un discurso de la descolonización, una teoría de la descolonización, sin una práctica descolonizadora:

El discurso del multiculturalismo y el discurso de la hibridez son lecturas esencialistas e historicistas de la cuestión indígena, que no tocan los temas de fondo de la descolonización; antes bien, encubren y renuevan prácticas efectivas de colonización y subalternización (Rivera Cusicanqui, 2010, p. 62).

Por eso, aceptamos el conflicto racial, de género y sexual como inherente a la fiesta del carnaval, atravesado por su historia colonial y por sus reivindicaciones y transformaciones contemporáneas, principalmente por parte de los cuerpos que no entran dentro de la normalidad blanca-heteronormativa hegemónica y que buscan espacios de existencia y re-existencia. Creemos que considerarlo Ch'ixi nos abre algunas posibilidades

diferentes a la hibridez o mestizaje, principalmente porque no estamos hablando de un carnaval solamente.

En la Quebrada de Humahuaca existen tres carnavales diferentes: el “carnaval pueblerino de comparsa”, el “carnaval de fortines” y el “carnaval de cuadrillas” (Menelli, 2014). Menelli también destaca que en la mayoría de las agrupaciones que se organizan y denominan “comparsas”, son característicos los “disfrazados” en especial de “los diablos”, símbolo además de este carnaval. En cambio, otras no se identifican como comparsas y marcan sus diferencias con éstas, así lo expresa este relato: “la cuadrilla de cajas”, se diferencia porque “se cantan todas coplas y se baila con el erkencho y las cajas...a diferencia de las comparsas, que hay disfrazados y se baila otra música” (Fragmento de entrevista a María Ramos citado en Menelli, 2014, p. 69).

Cada una de esas fiestas se constituye como un acontecimiento espectacular extra cotidiano, con elementos propios de las estéticas corporales de los principales participantes celebrantes (coplera(s), músicos, bailarines, diablo(a)s,) como también de la interrelación con lo(a)s espectadores(a).

El repertorio en la performance ritual

¿Por qué partir de la propia performance para la producción de conocimiento? Primero, porque como vimos de manera breve anteriormente, los procesos coloniales invisibilizaron parte de nuestra historia, a partir de la racionalización occidental, priorizando la escritura como única forma posible de contar “la historia”. No estamos colocando un dualismo entre la escritura versus el cuerpo, de hecho, la escritura también es cuerpo, sino que siguiendo nuevamente con el planteamiento de la autora Diana Taylor (2013) queremos hacer una distinción entre lo que entendemos por archivo y repertorio, y destacar este último como fundamental en la investigación performática.

La memoria de “archivo” existe en forma de documentos, mapas, textos literarios, cartas, restos arqueológicos, huesos, videos, películas, CDs, todos estos elementos supuestamente resistentes al cambio (...) El repertorio, por otro lado, representa la memoria encarnada: actuación, gestos, oralidad, movimiento, danza, canto, en resumen, todos esos actos generalmente vistos como conocimientos efímeros, no reproducibles. Re-

quiere presencia, personas que participen en la reproducción del conocimiento, al “estar allí”, ser parte de la reproducción. (Taylor, 2013, p. 480).

Coincidimos con las interesantes y valiosas líneas argumentativas que aporta uno de los trabajos de Menelli (2014), en las que plantea que el Carnaval es una vía de acceso fundamental para el conocimiento de la cultura de Humahuaca. También que el carnaval “es” en tanto se hace “cuerpo” (Menelli, 2010). Resulta interesante, además, la reflexión de Iriarte (2014) sobre la entrada en escena, más allá del baile, de un cuerpo vivencial que cobra protagonismo por la algarabía de la danza, un “cuerpo vivencial” que, es ante todo un límite fundante y una trama constitutiva de un territorio autónomo y a la vez ligado inextricablemente al entorno, con el que vive en permanente intercambio.

La transformación de los cuerpos de los celebrantes en tiempos de carnavales se sostiene en los mitos que fundamentan la festividad. Como dice Hopkins (2008) es por el mito que le es posible al hombre abandonar la vida ordinaria y proyectarse al mundo de lo extra-cotidiano y sobrellevar la existencia a través de una actividad poética que la embellece. Y es que, tal como lo manifiesta la autora Citro citando a Merleau-Ponty

es el cuerpo el que ‘comprende’ en la adquisición de la habitud. Esta fórmula podrá parecer absurda si comprender es subsumir un dato sensible bajo una idea y si el cuerpo es un objeto. Pero precisamente es fenómeno de la habitud nos invita a manipular de nuevo nuestra noción de cuerpo. Comprender es experimentar la concordancia entre aquello que intentamos y lo que viene dado, entre la intención y la efectucción – y el cuerpo es nuestro anclaje en el mundo (Citro, 2009, p. 47).

Vivir el carnaval de Humahuaca es “poner el cuerpo” a disposición de lo que va generando la fiesta. Con fuerte sentido comunitario, es necesaria la participación de todo(a)s para que esto suceda. El ritual es colectivo,

todas las culturas vuelven al tiempo original del mito a través de ritos, mediante los cuales se resguardan de posibles daños y se aseguran de tener éxito en determinadas circunstancias”. Desde este “campo imaginario, el mito es atraído a un espacio y un tiempo determinados a través del ritual. El mito, entonces, se corporiza en ese acto, caracterizado por una dimensión física que comprende cuerpo, gesto y movimiento”. (Hopkins, 2008, p. 11).

Tenemos aquí entonces también una cuestión interesante a ser colocada en este escrito, sobre los conocimientos incorporados de las performances y nuestras limitaciones en estas líneas. Sobre todo, con aquellos saberes sagrados, a los que no tendremos acceso, ya que son sólo alcanzado por personas específicas, como todas aquellas cuestiones del mundo de lo invisible o intangible del ámbito de lo sagrado. Vivir el momento del desentierro o entierro del carnaval en el espacio de la cuadrilla (*Nueva Cuadrilla de Cajas y Erquenchos de La Banda-Humahuaca*) es sin duda un ritual colectivo de celebración a la tierra, de estar junto(a)s entre comadres y compadres, de renovar la amistad, de reencontramos desde otro tiempo y espacio.

Son muchas las sensaciones que pasan por el cuerpo. Muchos relatos en conversaciones con personas próximas que participan cada año dejan ver cómo para mucho(a)s ese momento es vivir un nuevo ciclo de renovación, para alguno(a)s “*el año nuevo*” imprescindible para el comienzo del año. Llanto, alegría, tristeza, nostalgia, entre los estímulos de bebidas, principalmente bebidas alcohólicas, que estimulan un estado del cuerpo particular.

Hay personas dentro de los espacios rituales que son lo(a)s encargad(o)as de cuidar los fundamentos, los guardianes de las tradiciones, mayoritariamente personas que viven estos espacios a partir de sus propias familias, en su mayoría mujeres. Durante los rituales, principalmente el del desentierro que abre la fiesta, es común las explicaciones sobre dónde estamos, pisando en suelos sagrados, como hay una forma de ofrendar que va siendo explicada a cada una de las personas que pasan de una manera consciente y respetuosa.

Esos fundamentos están conectados con los procesos de ancestralidad², que vienen de la tradición, pero se reconfiguran permanentemente en nuevos espacios contemporáneos. Aquí es importante resaltar que las personas que llegan por primera vez por algunos amigos o familiares o lo(a)s propio(a)s turistas que descubren por si mismos los espacios, son orientados a respetar aquellos momentos rituales de una manera cuidadosa. Sería la función de todo(a)s ahí presentes de cuidar de los nuevo(a)s que precisan de orientación para la realización de las practicas rituales y también con riesgos o exposiciones que de alguna manera im-

2 Ancestralidad remite a una idea de legado de nuestros antepasados. En los estudios sobre cultura afro-diaspórica podemos encontrar trabajos específicos sobre el tema como Oliviera (2018) y Fação do Santos (2017).

plica la fiesta como un todo, principalmente para las mujeres y personas LGBTQ+ en la calle y en los otros espacios donde la fiesta se lleva a cabo.

Así, los espacios rituales son espacios de memoria e historia compartida donde todo(a)s participamos de manera colectiva, compartiendo música, cantos, danzas. Hay que destacar que la fiesta, y particularmente el Carnaval en los Andes, es uno de los lugares en los que funciona con más potencia el acto comunicativo, y también expresivo, que es esencialmente social y colectivo. Las fiestas son gigantes espacios de intercomunicación, de emisión y recepción de relatos, cuentos, historias, mitos, ritos y memoria, y cabe resaltar que uno de los primeros lugares en donde se plasma esa memoria colectiva es el cuerpo.

También tenemos el estado corporal que vivencian los celebrantes personificados en diablo(a)s. Rememoramos lo contado por Juan en nuestra primera experiencia al llegar al mojón:

“Yo...cuando empieza el desentierro del diablo...me pongo muy ansioso...como algo que nace en mí...yo pienso que es esa tradición carnal...algo que aprendí de mi viejo...lo que aprendí como hijo...y eso está en mi cuerpo...y en el momento de desentierro se empieza a despertar el diablo de adentro de mi cuerpo...así me siento yo” (Juan, comunicación personal, Carnaval de Humahuaca, 2014).

Y es que, el Diablo-disfrazado debe expresar toda la euforia y alegría de la festividad con todo un trabajo personal sumamente intenso desde la corporalidad, pues el Carnaval en:

“Carnaval...los diablos...en sus cuerpos lo transmiten...algunos mejor que otros...los diablos de Humahuaca, son los más alegres...porque siempre van marcando el ritmo de la música con todo el cuerpo...van marcando el ritmo de toda la comparsa, de todo el Carnaval...los diablos transmiten corporalmente toda la magia de la fiesta del Carnaval” (Diablo: “el asta mocha”, comunicación personal, Carnaval de Humahuaca, 2015).

Y esa corporalidad se encuentra con varias sensaciones durante la personificación del Diablo del Carnaval:

“Al cuarto día la sensación de vértigo y ansiedad era más intensa que el primer día. Ya no tenía fuerzas, me era difícil tener la voluntad y disposición corporal luego

de haber saltado tres días, durante todo el día. Me venían nervios pensar que tenía que saltar, bailar y tomar, todo por respeto al diablo carnavalero, sin importar de los momentos en que se tiene frío, se está cansado...o no querer tomar más. Pero de repente sucedía en mí una nueva sensación, y pensaba: ‘son sólo nueve días, después ya no hay más carnaval’, entonces me energizaba y seguía bailando y saltando, no era yo...era mi diablo de Carnaval” (Apuntes de campo, Humahuaca, carnaval del año 2015).

Los Diablos-disfrazados, como celebrantes del Carnaval, requieren de la corporización del personaje para convertirse en los cuerpos festivos que expresan la personificación del Diablo del Carnaval a través de la danza y la teatralidad. Esta es “una de las características más importantes y sin duda relevantes del Carnaval” (Rodríguez, 2017, p. 4). De este modo, los Diablos-disfrazados “encarnan y comparten una nueva identidad, que la mayor parte explora desde la infancia.” (Rodríguez, 2017, pp. 4-5).

Y esto es así porque:

“El cuerpo se transforma, dejás de ser vos...en el carnaval el cuerpo está estimulado para estar en ese estado de alegría, en ese estado de carnaval...y es que el cuerpo está estimulado desde muchos lados...desde la música, el alcohol, los disfrazados, los colores, la bandera...lo colectivo...eso que te invita a ser parte de la fiesta...es decir toda la mística del carnaval...esa mística que trasmite el carnaval, desde un lenguaje particular...la de la danza y los movimientos de todo ese cuerpo estimulado por todo lo que tomás” (Diabla: “de fuego”, comunicación personal, Uquía, carnaval del año 2015).

Uno de nuestros entrevistados destacaba que:

“Los días de carnaval son re intensos...toda su energía se lo siente en todo el cuerpo... todos sienten esa energía...las chicas sienten esa energía...no es estar alcoholizado... es un estado difícil de explicar...el cuerpo está excitado...y más si uno está entonado, tomando y bailando alegre con todo tu disfraz...yo siento con mi disfraz que todo mi cuerpo se transforma, y las chicas sienten esa energía...y se enamoran del diablo...y el diablo...el diablo también...y eso es el carnaval y su energía” (Diablo de la comparsa “Los Picaflores” de Humahuaca, comunicación personal, diciembre del año 2018).

Hay que destacar que para tener “aguante” corporal para todas las invitaciones y todos los días de Carnaval los cuerpos festivos de los diablos-disfrazados tanto como los cuerpos copleros en las cuadrillas, son “parte indisoluble de la colectividad” (Cocimano, 2001). Sería un gran *cuerpo popular*, en donde el cuerpo individual cesa, hasta cierto punto de ser él mismo y “se puede cambiar mutuamente de cuerpo, renovarse” a través de los disfraces, las máscaras, la danza, la disposición del cuerpo al éxtasis, la euforia y la alegría con algunos estímulos como la ingesta del alcohol (Cocimano, 2001).

Aquí destacamos que esto es sentido en nuestro cuerpo y de lo/a/e interlocutore/a/s con los que compartimos la fiesta y que hacen posible que hoy nosotros sistematizamos la experiencia.

Consideraciones finales

A partir de la investigación performativa, que como desenvolvimos durante todo el texto, es la práctica guiando la investigación, logramos reconocer que el Carnaval de Humahuaca forma parte de una tradición y un legado lleno de sentidos culturales propios de los Andes. Nos damos cuenta entonces de que ese llamado proceso de *extirpación sistemática de idolatrías* nunca logró descarnar por completo el pensamiento y el conocimiento filosófico y antropológico de las culturas y habitantes del mundo sur-andino.

La palabra “extirpación” con su sentido de extirpar: arrancar de cuajo o de raíz; acabar del todo con una cosa; desarraigar, nos sugiere pensar este proceso como un proceso que desmembraba a los sujetos de su ideario, de su cosmos, de su espacio-tiempo, de su Pachamama, pero que magníficamente no logró de lleno su cometido, así lo notamos en las manifestaciones y expresiones del Carnaval en la Quebrada de Humahuaca.

Durante este tiempo de alegría, los/as habitantes humahuaqueño/as e lo/a/es visitantes transforman su “corporalidad”, la re-construyen, es como el mito del *Pachakuty*, y tal como relata el mito, todas las partes desmembradas de nuestra historia corporal se vuelven a unir para entrar en el trance durante el tiempo mítico y sagrado para poder celebrar el carnaval y de esta manera, poder manifestar la danza, vivenciar la cultura, nuestra cultura, en relación con otros/as con quié-

nes se re-alimentan, cuestionando, en algunos casos, sus lugares en la sociedad a partir de vivir otras formas menos occidentalizadas.

Este trabajo nos permitió re-descubrir el potencial de las músicas, danzas y fiestas rituales del noroeste argentino como prácticas de re-existencia para la vincularidad y los agenciamientos colectivos, frente a la exclusión y la discriminación. Como también de los conflictos de clase, raza, género y sexualidad que se dan permanentemente entre los Humahuaqueño(a)s, lo(a)s que eligieron el lugar para vivir que a modo de una forma irónica en el lugar se lo(a)s llama de “quedadeño(a)s y los turistas en todos sus niveles, aquello(a)s más próximo(a)s de las personas por tener familiares y amigos en la Quebrada y frecuentar más el lugar, como aquellos que llegan por primera vez.

También, logramos re-descubrir el potencial de la táctica etnográfica, de la escucha y el diálogo, la reflexividad crítica y el dejarse intervenir por lo(a)s otro(a)s, para desestabilizar los patrones de saber-poder de la modernidad-colonialidad, que aún hoy atraviesan nuestros dispositivos pedagógicos y terapéuticos, investigativos y artísticos, en fin, atraviesan nuestros cuerpos.

La reflexión sobre la relación entre el mundo material y los humanos entendidos como cuerpos nos hizo cuestionarnos sobre lo que nuestros cuerpos expresan y revelan a través de sus identidades y de otras identidades que crean, construyen y contestan categorías de clasificación, expresan ideales y discursos acerca de lo humano y se relacionan creativamente con sus entornos, siempre al interior de condiciones de vida determinadas.

Queremos resaltar que este trabajo nos deja la enseñanza y las herramientas para recrear nuevas tácticas participativas, interculturales y transdisciplinarias, de investigación-creación y re-existencia colectiva, ya que la expresión del carnaval está hecha de canto, danza, juego y energía desbordante que viene desde la comunidad, pues la comunidad permite que podamos ser celebrantes en el tiempo de carnaval.

Referencias bibliográficas

- Citro, S. (2009). *Cuerpos significantes. Travesías de una etnografía dialéctica*. Biblos.
- Cocimano, G. (2001). El sentido mítico y la metamorfosis de lo cotidiano en el carnaval. *Gazeta de Antropología*, 28. http://www.ugr.es/~pwlac/G17_28Gabriel_Da-rio_Cocimano.html
- Costa, M. y Karasik, G. A. (2010). ¿Supay o diablo? El Carnaval en la Quebrada de Humahuaca (Pcia. de Jujuy, Argentina). En E. Normando Cruz (Ed.), *Carnavales, Fiestas y Ferias en el mundo andino de la Argentina* (pp. 43-74). Purmamarka.
- Falção do Santos, I. (2017). Corpo e Ancestralidade: Tradição e Criação nas Artes Cênicas. *Rebento*, 6, 99-113.
- Hopkins, C. (2008) *Tincunacu. Teatralidad y celebración popular en el Noroeste argentino*. Instituto Nacional del Teatro.
- Iriarte, D. (2014). De danzas, ponchos e hilados. *Argus-a Artes y Humanidades*, 4(14). <http://www.argus-a.com.ar/archivos-dinamicas/de-danzas-ponchos-e-hilados.pdf>
- Menelli, Y. (2010). Con el diablo en el cuerpo. Huellas étnicas y de género del carnaval de cuadrillas humahuaqueño. En S. Citro (Coord.), *Cuerpos Plurales, antropología de y desde los cuerpos* (pp.257-276). Biblos.
- Menelli, Y. (2014). Carnavales de cuadrillas de Humahuaca: características principales y dilemas actuales. En E. Cruz (Ed.), *Carnavales, Fiestas y ferias en el mundo andino de la Argentina*. Purmamarka.
- Oliveira, E. D. (2018). Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: educação e cultura afro-brasileira. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, 18, 28-47. <https://doi.org/10.26512/resafe.voi18.4456>
- Rivera Cusicanqui, S. (2010) *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.
- Rivera Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la imagen. Miradas Ch'ixi desde la historia andina*. Tinta Limón.
- Rodríguez, M. (2017). Danzas, movimientos y máscaras rituales en el noroeste argentino (Andes centro-meridionales). *Revista Chilena de Antropología*, 35, 1-26. <http://10.5354/0717-5051.2017.XXXXX>
- Soares, S. (2018) Drama para negros e prólogo para brancos. En *O corpo-testemunha na encruzilhada poética* (pp. 251-)[Tesis doctoral, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital USP. <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-20072018-111159/pt-br.php>
- Taylor, D. (2013). *O arquivo e o repertorio, performance e memória cultural nas Américas* (E. L. de Lima Reis, trad.). Editora UFMG.
- Vázquez Zuleta, S. (1966). *Carnaval de Humahuaca: descripción, elementos, tradiciones*. Universidad de Indiana.

Cita sugerida: Navarro, V. y Viveros, M. (2020). Encarnar la fiesta: experiencias e investigación performativa en el carnaval de Humahuaca (Jujuy, Argentina). *Investiga+*, 3(3), 133-146. http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a3n3.pdf

Derivas entre arte y diseño, una revisión histórica. Más allá de la idea de “aura” de Walter Benjamin: la reproductibilidad en el diseño gráfico

Drifts between Art and Design, a Historical Review. Beyond Walter Benjamin’s Idea of “Aura”: Reproducibility in Graphic Design

Alicia Margarita Madoery*

Resumen: El campo disciplinar propio del diseño, como lo conocemos en la actualidad, se fue conformando mediante los aportes realizados por las diversas corrientes estéticas de principios del siglo XIX y durante el siglo XX, sobre todo, con el ímpetu de rebeldía de las vanguardias y su ruptura con el pasado. Estas tomaron el futuro en sus manos y experimentaron con todos los potenciales recursos; de este modo, abrieron nuevos horizontes para las artes aplicadas. El modo de reproducir, con sus derivas técnicas y tecnológicas, conforma un eje central en las artes gráficas, en el cual adviene como cualidad de autenticidad la reproducción fiel. En este sentido, el concepto de “aura” de Walter Benjamin se adecúa como herramienta de reflexión para analizar comparativamente las bellas artes y las artes gráficas desde la autenticidad, puesto que la “reproductibilidad” conforma una categoría específica del diseño gráfico

Palabras clave: diseño, arte, reproductibilidad, aura, autenticidad

Abstract: The disciplinary field of Design, as we know it today, was shaped through the contributions made by the various aesthetic currents of the early nineteenth century and during the twentieth century, especially with the rebellious momentum of the avant-garde and its break with the past; they took the future in their hands and experimented with all the potential resources, thus opening new horizons for the applied arts. The way of reproducing, with its technical and technological drifts, forms a central axis in the Graphic Arts, adhering as authenticity quality faithful reproduction. In this sense, Walter Benjamin’s concept of “aura” is adapted as a reflection tool to comparatively analyze Fine Arts and Graphic Arts from authenticity, while “reproductibility” forms a specific category of Graphic Design.

Keywords: design, art, reproducibility, aura, authenticity.

Recibido: 02/04/20
Aceptado: 22/09/20



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

* Licenciada en Grabado (Universidad Nacional de Córdoba). Docente en la Facultad de Arte y Diseño (Universidad Provincial de Córdoba)
amadoery@gmail.com

I. Devenires y alcances

El desplazamiento de las denominadas bellas artes hacia el diseño fue una de las operaciones a través de las cuales las vanguardias artísticas, durante el siglo XX, instrumentalizaron su propuesta de acercar el arte a la vida e, intencionadamente o no, forjaron los cimientos de una joven disciplina, con un campo hoy propio e indiscutible: el diseño gráfico.

En este trabajo se pretende realizar una reseña estructural general de los orígenes del diseño gráfico en su íntima relación con las corrientes artísticas de fines del siglo XIX y del siglo XX, que toma como eje central el *modo de reproducir* y sus derivas, y busca esbozar una aproximación hipotética y reflexiva hacia la categoría de *reproductibilidad* en el diseño gráfico. Propone un análisis de esta categoría desde el concepto de aura, aplicado a la obra de arte por Walter Benjamin (1989, pp. 42-44) para abordar dialécticamente el concepto de *autenticidad* en el diseño gráfico, sustanciado en la cualidad de reproducción exacta o fiel, en contraposición con el arte¹, en la que la idea pregnante de autenticidad se asienta en lo *aurático* de la obra artística.

La circunstancia temporal de la *autenticidad* del diseño de arte gráfico se consuma con relación a su futuro de reproducción con la mayor precisión posible. En este sentido, la reproductibilidad puede ser un valor extra en el diseño o puede ser también una vulnerabilidad, de allí la importancia para el diseñador de hacer consciente esta categoría para intentar garantizar el éxito de la comunicación gráfica.

II. Breve reseña de los comienzos del diseño gráfico ligados a la modernidad²

La Revolución Industrial como periodo histórico se ubica entre la segunda mitad del siglo XVIII y principios del siglo XIX, durante este tiempo, la economía basa-

1 Si bien el grabado en artes plásticas comparte la reproductibilidad, puesto que las obras son reproducidas en una tirada de impresión concreta y numerada, signada como prueba de artista y firmada, mantienen la categoría aurática

2 No se pretende hacer historia del diseño, sino enmarcar históricamente el surgimiento de la necesidad del diseño de desprenderse del arte para conformar su propio campo, aunque en estas derivas tanto el campo del arte como el del diseño se retroalimentan.

da hasta ese momento en el trabajo manual fue reemplazada paulatinamente por otra economía dominada por la industria y la manufactura. Durante el siglo XVIII la industria textil aprovechó el poder del agua para el funcionamiento de algunas máquinas, pero la invención de la máquina de vapor durante la primera Revolución Industrial, mediante la utilización de coque como fuente de energía, originó que estas industrias se convirtieran en modelos de organización del trabajo humano en las fábricas; paulatinamente, el capitalismo como modelo económico, que ya se venía forjando desde la Edad Media, encontró su caldo de cultivo para desarrollarse y esparcirse despiadadamente por el globo, sin respetar géneros o edades. La humanidad quedó a merced de un sistema económico piramidal y excluyente; una nueva clase social asomó entre la multitud perpleja de las grandes ciudades del momento como Londres o París: la burguesía industrial, con otra clase de poder, en la que los límites entre el trabajo y la explotación tuvieron que ser demarcados con lágrimas y sangre de otra nueva clase social: el proletariado.

La Revolución Industrial comenzó con la mecanización de las industrias textiles y siderúrgicas, pioneras en lo tecnológico pero también en el desconocimiento ontológico del ser: hombres y mujeres, mujeres encintas, niños y ancianos, trabajando en situaciones insalubres sin límite de horas en las que el valor dominante era la *plusvalía*. Al mismo tiempo, la expansión del comercio fue favorecida por la mejora de las rutas de transporte, por la adaptación de los barcos de transporte al uso del vapor y posteriormente, por el nacimiento del ferrocarril.

Entre las innovaciones tecnológicas más importantes que acompañaron a la máquina de vapor y de las que derivaron múltiples aplicaciones, dentro la industria textil la Spinning Jenny se erigió como una potente máquina hiladora multibobina, que redució enormemente el trabajo requerido para la producción de hilo, ya que un solo trabajador poseía la capacidad de manejar ocho o más carretes a la vez.³ Por otro lado, Friedrich Gottlob Koenig, entre 1774 y 1833, junto con el mecánico y matemático Andreas Friedrich Bauer, construyó un modelo de imprenta a vapor de alta velocidad, conocida como Prensa Koenig, con la que imprimieron el primer número del periódico *The Times* en 1814, tras aumentar el número de impresiones por hora, de 240 de las imprentas tipo Gutenberg, a 2000 y luego

³ El surgimiento de esta nueva hiladora provocó que los trabajadores textiles se manifestaran en las calles de Lancashire, Inglaterra, por miedo a que la gente que trabajaba con lana se quedase sin trabajo.

a 2400: sólo necesitaba dos hombres, uno para alimentar el papel en blanco y el otro para retirar las hojas impresas.

En 1846, el inglés Smart construyó una rotativa para la impresión litográfica, en la que todo el proceso se automatizaba, salvo la alimentación y la retirada del papel, lo que dio lugar a la primera imprenta de *offset* automática. A partir de 1848 comenzó a usarla el periódico *The Times*⁴. Estas innovaciones tecnológicas favorecieron grandes incrementos en la capacidad de producción, lo que se trasladó al resto de las industrias y fortaleció mercados y capitales, en definitiva, enormes dividendos en bolsillos de unos pocos.

Así es que en la Revolución Industrial aumentó la cantidad de productos y disminuyó el tiempo en el que estos se fabricaban, y dio paso a la producción en serie y a nuevas maneras de distribución del trabajo, al simplificar tareas complejas en varias operaciones simples que podía realizar cualquier obrero sin necesidad de que sea mano de obra calificada. Henry Ford estableció el modelo de línea de producción y montaje; Frederick Taylor optimizó el tiempo de producción, cronometrando y premiando la mayor producción en menor tiempo, de este modo, se bajaron los costos en producción, y se elevó la cantidad de unidades producidas bajo el mismo costo fijo.

Alrededor de los años '70, en Japón, el ingeniero Taiichi Ohno, en la automotriz Toyota, inventó el modelo JIT (*just in time*), cuyo proceso industrial y administrativo, tanto para los materiales como para los productos intermedios necesarios para el montaje, llegaban a la línea de producción *justo en el momento* y en la cantidad en que eran necesarios, y se aproximaban al inventario cero.⁵ Para estos años, y puesto que el automóvil era un bien de consumo casi masivo, se hizo necesaria la creación de líneas diferenciadas de alta gama dentro del rubro, que adicionaron funciones y comodidades a un producto ya reconocido. Así mismo, se estableció la *obsolescencia programada*⁶ en la fabricación de artículos domésticos.

⁴ Aunque en 1845 Richard Hoe en EEUU ya había obtenido una patente referida a la primera rotativa moderna.

⁵ La necesidad de este modelo está también claramente condicionada por la escasez de espacio de almacenamiento característico de la isla de Japón.

⁶ La obsolescencia programada es la programación de la vida útil de un producto, por lo que, luego de un período de tiempo calculado de antemano por el fabricante durante la fase de diseño, este se torna obsoleto o no funcional, lo que obliga al usuario a entrar en un ciclo sin final de consumo.

Retomando el germen del diseño gráfico, el ámbito donde este se origina es en las calles de la ciudad moderna de fines del siglo XIX, transitadas por una multitud pletórica de mensajes a decodificar, ávida de comunicación. En el paseo por la ciudad que realiza Charles Baudelaire, en su obra literaria *El pintor de la vida moderna* (1863), el autor comprende íntimamente su tiempo, invadido por bruscos golpes sensoriales, cambios súbitos, shocks, colisiones... Es el ser de la multitud, sumergido en una ebullición sensorial de sonidos, olores, imágenes, que debe permanecer en un alerta total, decodificando indicios; debe avanzar ateniéndose a las cambiantes y caóticas señales del tránsito humano y animal, al paso de infinidad de otros peatones, que a su vez producen otra infinidad de estímulos sensoriales, que aceleran el ritmo histórico. Es en el ser de la multitud activa, participante, donde las artes gráficas comienzan a reconocer su esencia de comunicar, ya que, en ese caos circundante, de alguna manera, parece imprescindible “ordenar”, “sistematizar” esos estímulos, darles un sentido: “significar”, las artes aplicadas comienzan a intervenir activamente, encuentran su función social y sientan las bases futuras como resultado de su propia temporalidad histórica.

El arte⁷ juega aquí un papel muy importante en un intercambio, el arte ansiaba unirse a la vida de manera directa, las vanguardias contribuyeron a la causa y las artes gráficas, en pañales, necesitaban obtener sus principios fundantes para instituirse como disciplina.

De alguna manera, Pablo Picasso inauguró una poética de la fealdad con *Las Señoritas de Avignon*, desbordando el ideal de lo bello del neoclasicismo, como así también el agotamiento de los contenidos de la iconografía religiosa, mitológica e histórica. En la experiencia estética, por primera vez el ideal de belleza es reemplazado por el poder del “shock”, los objetos de arte son “dudosos”, no son bellos y nada tienen que ver con la contemplación.

Las vanguardias intentaron ajustar cuentas con el pasado, pero este, de alguna manera, las condicionó a la reacción más lógica posible: negarlo, destruirlo o por lo menos desfigurarlo. Luego de destruir la figura, las vanguardias fueron más allá, la anularon, llegando a la plena abstracción, al informalismo, a una tela

⁷ Por arte entendemos aquí, de manera muy general, a una actividad o producción humana que expresa y/o comunica ideas, emociones o una visión del mundo a través de recursos plásticos, sonoros, lingüísticos, etc. (no es la intención en este caso, entrar en debates acerca de las muy diversas definiciones de arte)

blanca, desgarrada o quemada, también a la página en blanco, al ruido o al silencio. Pero llegó un momento en el que todas las rupturas habían sido realizadas y el rechazo ya no servía de nada, entonces no quedó otra salida que aceptar al pasado, concientizarse de él. Entonces se redobló la apuesta, comenzó la ironía, el juego metalingüístico: la enunciación potenciada al cuadrado.

Si se observa el arte desde los *ready-made* de Marcel Duchamp, los fotomontajes de Hannah Höch, pasando por los constructivistas rusos, las latas de sopa de Warhol y los sistemas objetuales de la sociedad de consumo con sus imágenes mass-mediáticas, hasta llegar a la actualidad con el objeto encontrado⁸, el apropiacionismo⁹ y la imagen concebida y reproducida en su totalidad digitalmente, el artista devino de productor de artefactos a receptor de objetos e imágenes que selecciona y transfigura en otras nuevas presentaciones estéticas y contextos artísticos. Más que actuar como creador, comenzó a ser un observador meticoloso, ejerciendo la función de “transformador” o “transfigurador” (Marchan-Fiz, 2008, pp. 146-147). Las obras resultantes pueden ser interpretadas de manera que lo que importa no es tanto la acción del genio, sino su mediación en la experiencia del artista como receptor frente a objetos e imágenes.

Con el Arte Pop, las distinciones entre cultura de élite y popular, arte y publicidad, comenzaron a desvanecerse hasta ir culminando en nuestros días en obras con cierta *artificación* (*Taiteistuminen*¹⁰) que le competen a la cultura visual y a la producción tecnológica de imágenes como expansión de las artes o de los géneros artísticos. El concepto en finés *Taiteistuminen* fue acuñado y empleado con ese sentido, por vez primera por un grupo de estudiosos finlandeses en la Universidad de Aalto, Finlandia. Fue traducido en el neologismo “artificación”, que se refiere principalmente a los procesos en que un algo (objeto, pieza gráfica, etc.) que no es arte, es afectado de alguna manera por el arte, pero no se convierte en arte en el sentido tradicional de la palabra.

La *artificación* no puede tener lugar sin el arte; necesita el arte como su punto de referencia y fuente de ideas y prácticas. También necesita tener

⁸Objet trouvé. Objetos que no se consideran artísticos pero que se utilizan en arte.

⁹Como el término lo indica se refiere a tomar una imagen u objeto ya realizado por otro autor para intervenirlo en una obra nueva.

¹⁰Levanto, Naukkarinen y Vihma (2005). El concepto fue planteado por la Dra. María Ledesma en la conferencia realizada el 12 de junio de 2019 en el marco de las Jornadas de Estética y Diseño, en la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba.

cosas que no sean arte de modo que los dos puedan ser mezclados y se afectan uno al otro (Naukkarinen, 2014, p. 2).

Entonces, para que haya artificio, debe existir una comparación consciente entre arte y no-arte. Siguiendo el razonamiento, el diseño debe no sentirse arte para que objetos cotidianos y/o de diseño puedan pasar este proceso a riesgo de también convertirse en “estetizaciones”, que fortalezcan *lo estético* en menosprecio de otras cualidades como por ejemplo *lo funcional*.

III. Antecedentes y tensiones: reproductibilidad y “aura”

Como antecedente histórico y tomando como eje las técnicas de reproducción, se hace imprescindible observar la dedicación puesta en la reproducción de la imagen, en la transmisión de conocimientos o ideas; para ello, resulta menester considerar el porcentaje de audiencia alfabetizada según el periodo histórico.

En la Edad Media, el pueblo en su mayoría era analfabeto por lo que era fundamental el uso de una técnica de reproducción de imágenes para difundir los credos: la xilografía¹¹ se desarrolló con un preciosismo único de detalles en la reproducción de ilustraciones de los pocos libros impresos. La imprenta, que conjugaba el texto con la imagen, cumplió un importante rol en la difusión de textos clásicos como la *Biblia* a un mayor número de personas.

La matriz de madera tenía en desmedro: su pronta destrucción, por lo que más tarde comenzó a desarrollarse el uso del cobre como soporte para la matriz, lo que acrecentó la definición, el detalle y el preciosismo en las imágenes. La tecnología aplicada en las matrices de metal como el aguafuerte y el aguatina, permitió que las ilustraciones se hicieran cada vez más ricas en detalles y naturalismo, al facilitar el uso de gradientes o medias tintas.

Durante el largo período de la Revolución Industrial, surgieron diversos movimientos, a favor y en contra de la industrialización y la producción en masa, tal el caso del Arts & Crafts¹² que se asocia sobre todo con la figura de William Morris y

¹¹ Xilografía: técnica de impresión en sobre relieve, utiliza una matriz de madera, denominada “taco”, en la actualidad, la madera se ha ido reemplazando por otros materiales sintéticos.

¹² Traducción literal: Artes y artesanías.

la imprenta Kelmscott. Morris era artesano, impresor, diseñador, escritor, poeta y activista político, se ocupó de la recuperación de las artes y oficios medievales, renegando de las nascentes formas de producción en masa y preocupándose por el objeto producido y por el alcance de este. Intelectualmente hablando, se inspiró en la obra de John Ruskin, y se destacó de manera especial la composición gráfica de los libros, esbozando el diseño editorial. John Ruskin (1819-1900) fue un escritor, crítico de arte y sociólogo británico, uno de los grandes maestros de la prosa inglesa, su obra se destaca por revelarse contra el entumecimiento estético y los perniciosos efectos sociales de la Revolución Industrial, formuló la teoría de que el arte, esencialmente espiritual, alcanzó su cenit en el gótico de finales de la Edad Media, un estilo con neta inspiración religiosa y ardor moral.

La imprenta era un sistema de impresión rápido y moderno pero los periódicos y libros eran diseñados toscamente en su funcionalidad, William Morris y el resto de los artesanos del movimiento Arts & Crafts¹⁵ demostraron que era posible unir estética e imprenta y que se podían crear obras gráficas de mayor calidad, más humanizadas y agradables. Donde claramente se observa el interés por comunicar masivamente, es en el afichismo de la segunda mitad del siglo XIX: la intención neta es que el mensaje se comprenda y llegue a la mayor cantidad de gente posible, para ello, la tipografía juega un rol crucial en concordancia con la composición figurativa del momento.

Si bien el interés por la ornamentación y la proliferación de cambios de medida y estilo tipográfico en una misma pieza fue una idea que se mantuvo hasta fines del siglo XIX, el Art Nouveau, mostró una clara voluntad estilística que aportó un mayor orden visual en la composición simétrica, manteniendo un alto nivel de complejidad formal y coherencia visual, pero descartando paulatinamente la variación de estilos tipográficos en la misma pieza gráfica. Referentes de lo mencionado son Jules Cheret, pintor y litógrafo francés o Alfons Maria Mucha, pintor checo; también Toulouse Lautrec, pintor y afichista francés, enmarcado en el postimpresionismo y Aubrey Vincent Beardsley, ilustrador inglés, con influencias orientales.

En 1897 se fundó la Secesión Vienesa, un grupo de 19 artistas, con un claro objetivo de renovación artística, que trató de reinterpretar los estilos del pasado ante

¹⁵ Contemporáneamente se desarrollará el estilo modernista con sus versiones locales: Art Nouveau (en Bélgica y Francia), Style Liberty (en Inglaterra), Sezession (en Austria), Jugendstil (en Alemania), Floreale (en Italia), y Modernisme o Estilo Modernista (en Cataluña).

los embates de la producción industrial que estaba desnudando estructural y estéticamente la realidad del arte y la sociedad de la época, el pintor más conocido fue Gustav Klimt.

Durante la tercera década del siglo XX se desarrollaron aspectos interesantes: el cambio de estilo gráfico fue trascendental y mostró una poderosa reacción contra el organicismo y eclecticismo ornamentalista de la época, proponiendo un estilo más despojado y geométrico. El Art Nouveau, bajo la influencia del nuevo interés por la geometría evolucionó posteriormente hacia el Art Decó; las vanguardias artísticas de la segunda década del siglo XX y la agitación política que las acompañaba, generaron dramáticos cambios en el arte: el Cubismo, el Futurismo, Dada, De Stijl, el Suprematismo, el Constructivismo y sobre todo la Bauhaus, con un espíritu revisionista y transgresor, crearon una nueva visión que influyó en todas las ramas de las artes aplicadas, proliferaron las publicaciones y manifiestos, mediante los cuales los artistas y artesanos asentaron sus principios ideológicos.

El Arts and Craft¹⁴ primero y, luego la Bauhaus, se abocaron a construir propuestas de un fuerte sentido social y de alcance masivo para artefactos cotidianos, el Constructivismo Ruso (1913) tuvo como propuesta programática, más allá del rechazo del arte burgués, realzar el rol social del arte desde la propaganda política de la proletaria Revolución Rusa, las producciones en general, eran de factura manual mediante el dibujo y el collage, aunque descubría el proyecto de un nuevo lenguaje en las propuestas de tecnología y mecánica industrial.

El nuevo estilo, más despojado y geométrico, conectado con el Constructivismo, el Suprematismo, el Neoplasticismo (De Stijl) y la Bauhaus, ejercieron una influencia duradera e ineludible en el desarrollo de las Artes gráficas del siglo XX. Jan Tschichold junto a Herbert Bayer sentaron las bases del diseño tipográfico actual, László Moholy-Nagy y El Lissitzky se convirtieron en los padres del diseño gráfico como lo conocemos hoy, se instalan, ya para quedarse, los conceptos de *funcionalidad* y *eficiencia* como dos ideas dominantes del discurso del “buen diseño” a lo largo de casi todo el siglo XX.

Volviendo al asunto de la reproductibilidad, la obra de arte en general siempre ha sido factible de ser reproducida: alumnos que copian obras de maestros, los

¹⁴ Aunque la propuesta fue utópica y fallida debido a los altos costos de los productos diseñados, sólo fueron accesibles a una élite burguesa de altos recursos.

maestros que difunden sus obras y otros que copian pensando en términos de ganancias. La xilografía hizo que se reprodujese por primera vez el dibujo, la invención de esta técnica de reproducción atacó en su raíz la cualidad de lo auténtico. Luego la imprenta generó la reproductibilidad del texto escrito, de la palabra y también de la imagen. En la Edad Media se añade a la xilografía otra técnica de reproducción, el grabado en cobre: el aguafuerte¹⁵ y la aguatina¹⁶, técnicas que predominaron por varios siglos, hasta que, en 1796 la litografía¹⁷ fue inventada por Johann Senefelder, y alcanzó su pleno auge a comienzos del siglo XIX. Con la litografía la técnica de reproducción alcanzó un alto grado de definición además de una nueva dimensión, ya que el procedimiento al ser más preciso, daba por primera vez a las artes gráficas la posibilidad de la “masividad”, el dibujo y la ilustración crecieron en la idea de acompañar la vida diaria, junto a la imprenta, los periódicos, ahora con cada vez más ilustraciones, irrumpen en la vida cotidiana.

Casi al mismo tiempo, precisamente en 1816 con Joseph Nicéphore Niepce, la fotografía comenzó su incontenible desarrollo, a partir de esta invención, la mano del artista quedará un tanto relegada de sus tareas, dejando todo al ojo que mira a través de un objetivo. En este ritmo histórico vertiginoso, el ojo es más rápido para captar que la mano para dibujar, la imagen ya puede ir a la misma velocidad que la palabra hablada, dice Walter Benjamin, “si en la litografía se escondía virtualmente la revista ilustrada, así, en la fotografía, el cine sonoro” (1989, p. 40).

Según Benjamin, el aquí y ahora de la obra de arte original constituye el concepto de autenticidad, así, la autenticidad de una obra de arte es el resumen de todo aquello que desde su origen puede transmitirse en ella misma desde su duración material hasta su testificación histórica, todo esto se resume en el concepto de “aura”. Pero, también advertía Benjamin que la especificidad fundamental del tiempo moderno es la reproductibilidad técnica de la obra, que conlleva el colapso del aura ante las técnicas de grabado y su reproducción de las imágenes; así es que, en la época de la reproducción técnica, lo que se atrofia es el “aura” de la obra de arte (1989, pp. 42-43). Al multiplicar las reproducciones se pone la presencia

¹⁵ Aguafuerte, técnica de huecogrado en la que se emplea una plancha de metal, se la graba con ácido para marcar las líneas del dibujo. Matriz de gran duración.

¹⁶ Aguatina, técnica de huecogrado relacionada al Aguafuerte solo que puede prescindir de las tramas para crear volumen o gradientes, ya que estos se logran mediante el graneado con resinas, produciendo efectos similares a las aguadas y la acuarela. Matriz de gran duración.

¹⁷ Litografía, técnica de impresión directa y plana que consiste en trazar una imagen en una piedra calcárea con un elemento graso, imprime bajo el principio de rechazo del agua por lo graso. La técnica del offset proviene de este principio.

masiva en lugar de la presencia irrepetible, pero confiere actualidad a lo reproducido al permitirle salir al encuentro con cada destinatario.

Entonces, fue durante la modernidad, que los afiches y también las etiquetas de los productos de los grandes almacenes (reproducidos mecánicamente), fueron las primeras piezas en las que se produjo un verdadero acercamiento del arte a la vida, paradójicamente no con los fines que propondrían más tarde las vanguardias. Los movimientos de vanguardia cuestionaron la categoría de obra de arte: cuando Marcel Duchamp firmó un urinal¹⁸ y lo envió a un salón, estaba cuestionando provocativamente el concepto del arte como creación individual de obras singulares; el acto de provocación mismo ocupó el lugar de la obra, dirigiéndose contra la institución social del arte, y también en esa actitud avasallante se apropiaron de lenguajes que tradicionalmente no le pertenecían, cruzando disciplinas artísticas en una profunda experimentación, ejemplo de esto es la poesía visual en la que la tipografía fue utilizada también como recurso retórico.

Con el correr de los años, la Hochschule für Gestaltung fundada en la ciudad de Ulm, Alemania, comprendió que desarrollar objetos era también, desarrollar productos insertos en sistemas, desde allí las artes aplicadas se afianzaron como herramientas al servicio de la industria, lo que ya habían también realizado la Deutscher Werkbund y la Bauhaus, legando un proyecto pedagógico, ya en los años 50, empapado de principios de sustentabilidad y ecología, Tomás Maldonado, director de la escuela, contribuyó a sentar las bases de un enfoque científico del diseño, dispersando esas ideas en la República Argentina.

IV. Postmodernidad: ¿Subsumiendo o vaciando discursos?

El artista postmoderno al no imitar ni renegar de sus ancestros del siglo XIX o XX; subsumió metafóricamente el modernismo, sin llevarlo como pesada carga a sus espaldas. El arte empezó a no ser más entendido como la expresión de un solo sujeto individual llamado artista, sino, que comenzó a ser el *medium* de la expresión de la verdad en el mundo. La postmodernidad con su liquidez y su lógica dislocante complejizó todo, los modelos de tiempo y espacio se fueron renovando o combinando, se abrieron así nuevas dimensiones en las que la imagen que aso-

¹⁸ Urinal: objeto de cerámica industrial utilizado en los baños para receptar la orina.

ma no imita, sino que abre una brecha temporal, una bifurcación en el tiempo y en el espacio, una imagen que es a la vez presencia y representación, encuentro de presente y de pasado, al decir de Benjamin “dialéctica en suspenso” (citado en Didi-Huberman, 2008, p. 21).

En algún punto, los límites entre lo artístico, lo *artificado* y el mundo cotidiano, comenzaron a desvanecerse, consumándose desde la proliferación de los “íconos pop”, pasando por la apariencia digital y culminando en la explosión-implosión de la cultura visual. Estas transformaciones suscitaron un continuo y perturbado conflicto de las interpretaciones, que condujeron a un constante sobrepaso de umbrales en variados ámbitos, que provocó cierta desestabilización: la propia expansión de los géneros, la inmersión en la cultura visual y la estetización generalizada de la existencia, a la que se asiste en la actualidad, con el desplazamiento de la relación de la visualidad y las imágenes, lo que no es un factor menor en sociedades marcadas por la globalización y el encuentro de múltiples formaciones culturales.

La imagen es una potencia dialéctica, en constante expansión hacia otras técnicas, en las que se yuxtaponen el pincel y el pixel, pero su percepción ha cambiado, lo que indica que la mediación técnica viene influyendo de manera denodada en los géneros tradicionales. Uno de los rasgos de estas experiencias electrónicas es que en ellas el sistema sinestésico amplía e incrementa intrépidamente la agudeza de la percepción polisensorial, lo que a diferencia de lo que pensó Benjamin sobre las manifestaciones en la época de la reproductibilidad técnica, estas ya no penetran *quirúrgicamente* (1989, p. 80) el cuerpo, sino eléctrica o electrónicamente, como extensiones de los sentidos en nuevos espacios expandidos, a través de la mediación digital, asistiendo al nacimiento de un nuevo modo de percepción del mundo.

Las prácticas artísticas aplicadas como forma de resistencia en el contexto de la red, pueden ser una anticipación del poder constituyente de la multitud, dice Benjamin anticipándose nuevamente “el lector está en todo momento listo para convertirse en alguien que escribe” (Benjamin, 1989, p. 76). Esta “indistinción”, a la que aludió Benjamin, aparece objetivada en la actualidad en el concepto tecnológico de “usuario”, verdadero centro funcional de las redes digitales. Es indudable que internet absorbe los distintos medios, esto es así porque el lenguaje digital hace posible almacenar y transmitir sonidos, imágenes fijas, video, de tal manera que todas las disciplinas encuentran su lugar en los formatos de la web.

V. Sumando al debate

Uno de los grandes aportes del pensamiento benjaminiano surge de un conjunto de categorías en torno a los nuevos *modos de significación* que modifican sustancialmente las prácticas sociales gracias a la irrupción de un potencial de reproducibilidad desconocido hasta entonces, esto es, tecnologías revolucionarias (la fotografía y el cine) que transformaron las condiciones de posibilidad de la memoria y el archivo. La unicidad de la obra de arte, es entendida como el valor único de la auténtica obra de arte, fundada en el ritual en el que tuvo su primer y original valor útil.

En la actualidad, vivimos en sociedades en la que la tecnología y la industrialización son las mediaciones de cualquier percepción posible, pero si entendemos el aporte de Benjamin como un primer avance para esclarecer el vínculo entre reproducibilidad técnica y memoria, sea en cuanto *sistema retencional terciario (registro)*, sea como *memoria psíquica*, podemos ponderar la originalidad y alcance del pensamiento benjaminiano. Al irrumpir el primer medio de reproducción verdaderamente revolucionario, al decir de Benjamin, la fotografía, esta reproductibilidad emancipa a la obra artística de su existencia parasitaria en un ritual;

la obra de arte reproducida se vuelve en medida creciente la reproducción de una obra de arte compuesta en torno a su reproductibilidad... en lugar de su fundamentación en el ritual, debe aparecer su fundamentación en otra praxis, a saber: su fundamentación en la política (Benjamin, 1989, p. 51).

Lo que interesa a Benjamin y lo que considera históricamente 'nuevo' es el proceso por el cual las técnicas de reproducción influyen de manera creciente y, hasta determinan, la estructura misma de la obra de arte.

En la época de la reproductibilidad técnica a gran escala del arte, este se seculariza, ya no es algo lejano, por el contrario se acerca a las masas y es producido para las masas. Si el arte asociado al culto no podía ser visto sino por unos pocos, generalmente los iniciados religiosos, en la época de su reproductibilidad técnica, se privilegia el valor de exhibición desdeñando su valor cultural. El arte se transforma, pierde su aura, ya no es más el mismo arte asociado al culto sino que es un arte producido para la exhibición, en suma el arte cambia porque en una concep-

ción de la historia como estado de emergencia, los fenómenos hacen un recorrido histórico lleno de discontinuidades, rupturas, fragmentaciones y mutaciones.

El concepto de autenticidad en la obra de arte está expresado en el aquí y ahora, el aura, tiene una existencia singular pero el diseño gráfico no reproduce en cuanto *mimesis*, sino que significa y existe en cuanto es susceptible de ser reproducido con la mayor precisión posible. La autenticidad está dada en la reproductibilidad, su existencia se completa en cuanto es reproducida y la reproducción sale al encuentro del destinatario; ese es su objetivo, comunicar, por lo que “es” en el tiempo, se completa en el futuro. Es una existencia en proceso y progreso, de allí deriva la autenticidad y su testificación histórica. La autenticidad se le otorga cuando es puesta en circunstancia de salir al encuentro de su receptor.

Referencias bibliográficas

- Benjamin, W. (1989). La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. En *Discursos Interrumpidos I* (págs. 17-57). Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S.A. de Ediciones. Buenos Aires.
- Didi Huberman, G. (2008). *Ante el tiempo*. Adriana Hidalgo Editora.
- Levanto, Y., Neukkarinen, O. y Vihman, S. (Eds.) (2005). *Taiteistuminen*. Taideteollinen korkeakoulu.
- Marchan-Fiz, S. (2008). Desenlaces: la teoría institucional y la extensión del arte. *Estudios Visuales*, 5(24), 138-158.
- Naukkarinen, O. (2014). Variaciones en la artificación. *Criterios*, 56, 935-956.

Cita sugerida: Madoery, A. (2020). Derivas entre arte y diseño, una revisión histórica. Más allá de la idea de “aura” de Walter Benjamin: la reproductibilidad en el diseño gráfico. *Investiga+*, 3(3), 147-160. http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a3n3.pdf

“Así no se juega”: Condiciones y condicionamientos de los juegos en los recreos

That's not how You Play: Conditions and Conditioning for Games during School Breaks

Regina Tamara Martínez*

María Celeste Serrano**

Lilia Nakayama***

Resumen: El presente artículo socializa algunos aspectos de la investigación sobre los juegos en el recreo, en la que se analizan algunas de las condiciones y condicionamientos que influyen, posibilitan o limitan las diferentes situaciones lúdicas en dos instituciones escolares del nivel primario de la provincia de Córdoba. Al mismo tiempo, se identifican las funciones que los/as docentes asumen en él.

El diseño metodológico empleado se encuadra en un enfoque cualitativo de tipo exploratorio. Los instrumentos de construcción de datos fueron observaciones semiparticipantes y entrevistas realizadas a niños, niñas y docentes en ambas escuelas.

Se demuestra la presencia de ciertas condiciones y condicionamientos esencialmente institucionales que limitan y/o restringen las posibilidades de jugar de los niños, que según el contexto y el grupo son transgredidas, modificadas, aceptadas y/o naturalizadas. En relación con la función de los/as docentes que se encuentran en el recreo se distinguen dos tipos: “docentes controladores” y “docentes habilitadores y participativos”.

Palabras clave: condicionamientos, condiciones, control, disciplinamiento, educación física, juego.

Recibido: 31/08/20
Aceptado: 16/10/20



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

Abstract: The present article socializes some aspects of an investigation on games at school breaks. It analyses the conditions that influence, make possible or limit the game situations which can be present on children's games during breaks of two different primary schools in Córdoba province. At the same time, it identifies the roles that teachers play there. The methodological design used belongs to a qualitative exploratory approach. The instruments for data construction applied were semi-participant observations and interviews made to chil-

*Profesora y Licenciada en Educación Física. Docente Ramos especiales de Nivel primario y Profesora de Educación Física de Nivel Medio del Instituto Parroquial Nuestra Señora del Carmen.

reginamartinezprofe@gmail.com

** Profesora y Licenciada en Educación Física. Docente de Ramos especiales Nivel Inicial, Nivel Primario y Profesora de Educación Física Nivel Medio del Instituto del Inmaculado Corazón de María Adoratrices.

cele_serranoef@hotmail.com – mariaserranoef74@gmail.com

*** Mgter. en Educación Corporal. Profesora y Licenciada en Educación Física. Docente e investigadora en Facultad de Educación Física (Universidad Provincial de Córdoba)

lilia@nakayama.com.ar - lilia.nakayama@upc.edu.ar

dren and teachers of both primary schools.

It was revealed that at times, the presence of certain conditions -essentially institutional- which are transgressed and modified, or accepted and neutralized. In relation to the teachers, we recognize two roles: “the controlling teachers” and “the allowing and participative teachers”.

Keywords: conditioning, conditions, control, disciplining, physical education, game.

Introducción

Este artículo deriva de un trabajo de investigación sobre “Los Juegos en el recreo” (Martínez y Serrano, 2019) que analiza las condiciones y los condicionamientos influyentes en ellos. A partir de experiencias cotidianas de las investigadoras como docentes en la escuela, surgieron interrogantes que originaron la investigación, como una invitación a repensar y cuestionar la realidad de las instituciones escolares, especialmente sobre lo que sucede en los juegos durante el recreo. Es frecuente escuchar en el patio de la escuela a los/as docentes decir a los/as niños/as “no se puede correr”, “jueguen despacio porque se pueden golpear”, “así no se juega”, “no se puede pasar para el otro patio”.

Es por ello que surgen los siguientes interrogantes: ¿Cómo se juega en los recreos? ¿Cuáles son las condiciones, condicionamientos, limitaciones y posibilidades? En el caso de estar condicionado ¿cuáles son los factores internos y externos y cómo influyen en los juegos? ¿Cómo se configura la libertad en ese espacio y momento? La intención es comprender las influencias existentes en el desarrollo de los juegos en el recreo, lo permitido y lo prohibido, los controles y libertades, los modos de disciplinamiento y las transgresiones, a partir de la perspectiva de sus participantes.

Este artículo brinda conocimientos sobre lo que sucede en el juego durante el recreo en los contextos observados, los discursos y prácticas de los/as protagonistas, niños/as y docentes. La intención es crear una conciencia y reflexión de lo que se piensa que es, podría ser y/o de lo que realmente sucede en ese espacio, donde -se supone- los/as niños/as disfrutan, crean y recrean sus intereses. A partir de ello se intenta aportar una construcción crítica sobre el accionar de las instituciones escolares de nivel primario, con el fin de revisar las políticas que afectan al desarrollo y la participación de los/as niños/as. Algunas preguntas, a lo largo del trabajo, invitan al/a lector/a a reflexionar.

Hay numerosas obras e investigaciones que abordan el juego en diferentes contextos y perspectivas. Aún así no son muchos los trabajos que investigan el juego particularmente en los recreos escolares. Álvarez Chaves (2013) indagó sobre los recreos escolares desde el sentir y pensar de los/as protagonistas/as. Considera al recreo como una necesidad para los/as niños/as, dentro del cual, el juego es una de las características más importante. La autora concluye que la presencia de los/

as docentes a cargo del recreo cumple la función de supervisión para que sea un espacio seguro y libre de peligro.

Por su lado, Pérez Hurtado y Collazos Henao (2007) investigaron sobre los patios de recreo como espacios para el aprendizaje y el desarrollo de los/as niños/as. En este trabajo se analizó el aspecto pedagógico de los/as docentes que colaboran en los patios del recreo con la conclusión de que estos no se implican porque se considera al recreo como un espacio de descanso.

El trabajo de González y otros (2014) analizó el recreo en la educación básica desde dos aspectos: por un lado, la convivencia y por otro desde el juego, la socialización y el descanso. Concluye que durante el recreo se establecen interacciones entre los/as niños/as según sus intereses y este es percibido como un espacio donde se generan, recrean y reproducen relaciones sociales que benefician la convivencia escolar.

El recreo escolar puede ser definido de diversas maneras. El diccionario de la Real Academia Española (consultado en 2018) lo define como el tiempo que niños y niñas tienen para jugar y descansar de la hora áulica. Diferentes autores (Álvarez Chávez, 2013; Martínez Criado, 1998; Pino y Jiménez, 2015; Sarlé, 2006) resaltan su influencia en la socialización a partir del juego, las posibilidades que genera de aprendizaje y desarrollo de otras áreas como la motricidad, la creatividad y lo afectivo. Otros (Pavía, 2005; Pellegrini y Smith, 1993) por su parte, destacan su función compensatoria y reequilibradora del tiempo de clase.

Para analizar los juegos en el recreo es necesario conceptualizar este término. El juego es un fenómeno complejo que es difícil de definir de manera que cubra la gran vastedad de posibilidades existentes. Se recuperan ideas de Huizinga (2000), quien fue el primer autor que indaga y produce una obra que aborda específicamente el juego, aún vigente en los ámbitos de estudio de este tema. Define al juego como

una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de ‘ser de otro modo’ que en la vida corriente. (Huizinga, 2000, p. 45).

Para completar y tensionar este concepto se recuperan ideas de otros/as autores/as, algunos/as tradicionales y otros/as más actuales. Callois (1986) sostiene que esa libertad se refiere a que el jugador y la jugadora no podrían estar obligados sin que el juego pierda su naturaleza de diversión, atractiva y alegre. Nakayama (2018) establece que el “juego espontáneo” surge cuando los propios jugadores y jugadoras lo generan, momento en el que tendrían un mayor margen de libertad ya que ellos son los que definen a qué y cómo jugar. Por su parte, Argüello Ospina (2010) enuncia que “todo jugador es libre de elegir si juega, mas no todo el que libremente elige jugar, es libre” (pp. 142-143). Al mismo tiempo, el juego presenta límites dentro de los cuales puede desarrollarse y expandirse.

Munné (1980) confirma que el juego es un tiempo de recreación, en el que el divertir transmite la idea de separarse de algo. De esta manera se puede pensar como un tiempo de libertad, en el que predomina el autocondicionamiento, o sea, las condiciones originadas en un sujeto crítico y consciente, sobre los heterocondicionamientos, establecidos o impuestos por agentes externos al sujeto. A partir de esta idea, el autor señala la existencia de un “tiempo libre de” y un “tiempo libre para”.

El primero se refiere al tiempo de contrafunción u ocio compensador, en el que se realizan actividades para compensar o reequilibrar las disfunciones generadas por actividades laborales u obligatorias, en este caso las escolares. Se considera un tiempo heterocondicionado porque es una consecuencia de una obligación cuyo fin es ocupar el tiempo, no aburrirse. En cambio el “tiempo libre para” pretende superar esta mera compensación y alcanzar la libertad plena. Es un tiempo autocondicionado porque las decisiones provienen de cada sujeto, en un acto de concientización y asunción de los propios intereses y deseos.

En esta línea Munné (1980) afirma que el juego es un tiempo de recreación y de diversión en el que niños y niñas se liberan de gran parte de los heterocondicionamientos para autocondicionarse buscando la libertad. En este trabajo se exponen algunas limitaciones para que eso suceda.

Metodología

La investigación de la que da cuenta este texto tuvo un enfoque cualitativo, ya que interpretó los sentidos de las prácticas y los discursos de los sujetos a partir de la

perspectiva de los actores (Vasilachis de Gialdino, 2006), en este caso en torno a los juegos en el recreo.

Se considera también un estudio descriptivo ya que busca especificar las propiedades importantes de personas y grupos (Hernández Sampieri et al., 2014). En este caso se identificaron y describieron las condiciones y condicionamientos, así como los modos en que inciden en los juegos que realizan niños/as durante el recreo. Al mismo tiempo, se trató de un trabajo exploratorio porque realiza una aproximación que intenta describir y conceptualizar un fenómeno, sobre el cual existe escaso conocimiento (Yuni y Urbano, 2006).

La población de estudio se constituyó a partir de niños/as, que oscilan entre los 6 y 12 años, y docentes de dos instituciones escolares de nivel primario, de gestión privada y orden religioso: una en la localidad de Villa del Rosario en el interior de la provincia de Córdoba y la otra en Córdoba capital. Los criterios a tener en cuenta en la elección de las escuelas fueron intencionales en función de la accesibilidad y el conocimiento previo de las realidades institucionales.

Se realizaron diez observaciones no participantes y semiparticipativas, con pequeñas intervenciones con preguntas para poder comprender algunos aspectos de lo que se observaba. Los datos se registraron siguiendo algunos criterios etnográficos en un diario de campo. También se llevaron a cabo entrevistas con preguntas abiertas a través de las cuales se intentó indagar sobre los sentidos y/o significaciones de las acciones lúdicas de quince niños/as. También se entrevistó a nueve docentes seleccionados intencionalmente que “cuidaban el recreo”, para indagar acerca de sus funciones en esa situación.

La finalidad de las entrevistas a niños/as fue identificar a qué jugaban en el recreo, en qué espacios y en ese marco qué es lo que podían o no podían hacer. En el caso de los/las docentes el objetivo fue indagar sobre cuál era su función y rol durante el recreo, y qué era lo que permitían o prohibían hacer. Las entrevistas se grabaron y luego se transcribieron, atendiendo tanto a lo expresado de manera verbal, como a los gestos, silencios y entonaciones propias de ese tipo de comunicación.

Para el análisis de datos se construyeron categorías a priori a partir de los fundamentos teóricos, como tiempo libre y tiempo de libertad, hetero y auto condicionamientos (Munné, 1980), control y disciplinamiento (Foucault, 2002). Posterior-

mente se construyeron nuevas categorías que surgieron de datos significativos emergentes del trabajo de campo, entre las que se rescatan terminologías nativas.

Para realizar el procedimiento de las observaciones y entrevistas, en una primera instancia se efectuaron las solicitudes de autorizaciones institucionales y de los sujetos participantes, correspondientes.

Resultados y análisis

El recreo escolar y el juego tienen un nexo mutuo. En ambas instituciones escolares se observó que en el momento del recreo los niños y las niñas presentan en su gran mayoría entusiasmo y evidencian una simultaneidad y variedad de acciones que se podría calificar como juegos. Este apartado se organiza en categorías analíticas generales, construidas a partir del reconocimiento de condiciones y condicionamientos del juego, como las características del espacio, *docentes controladores y habilitantes* del recreo, *tiempo libre y recreo pasivo*.

Condiciones y condicionamientos

Para poder analizar los datos se construyeron dos categorías básicas ordenadoras: condiciones y condicionamientos. La primera significa estado, situación especial en que se halla alguien o algo (*Diccionario de la Lengua Española*, consultado en 2018), en este caso hace referencia a los aspectos, circunstancias y/o personas que posibilitan que las diferentes manifestaciones de juego sucedan. Los condicionamientos son las influencias en el comportamiento de alguien o en el desarrollo de algo (*Diccionario de la Lengua Española*, consultado en 2018), en este aspecto apuntan a aquellas situaciones que limitan, restringen el desarrollo de los diferentes juegos.

A continuación, se aborda el análisis de las categorías, algunas a priori y otras emergentes, desarrolladas a partir del grado de condicionamiento. Se explicitan primero aquellas que se identifican sin dificultad, debido a la existencia de normativas institucionales que las definen de manera verbal y se controlan en la práctica, para luego analizar otras menos visibles.

Características del espacio

El recreo escolar se encuentra atravesado por un sin fin de condiciones y condicionamientos que afectan de una manera u otra las diferentes manifestaciones lúdicas que se desarrollan en él. Una de las categorías que aquí se analiza se refiere al “espacio físico, material, habitado por sujetos concretos en una situación concreta” (Pavía, 2005, p. 39). En este caso, se focaliza en el patio escolar, que los/as niños/as comparten realizando acciones y/o actividades de manera grupal y/o individual.

En ambas instituciones escolares tienen como normativa la distribución de niños/as en el espacio, con la asignación de un lugar específico a cada grado para permanecer durante el desarrollo del recreo. Según los directivos y docentes, esta decisión busca mantener el control de los grupos, preservar la seguridad de los/as niños/as y evitar que se golpeen o se accidenten. Esta primera restricción identificada define en gran medida los juegos que se desarrollan en cada espacio.

Al realizar las entrevistas a niños/as sobre el espacio disponible de juego durante el recreo se pudo rescatar lo que pueden hacer en cada lugar y también aquello que está prohibido según sus perspectivas, como se evidencia en sus respuestas a continuación:

E: ¿Qué espacios tienes para jugar en el recreo?

Niño: El patio rojo.

E: ¿Y para este patio, el playón pueden venir a jugar?

Niño: No porque acá juegan los más grandes y allá los más chicos

(Entrevista a niño de 6 años, escuela 1)

En este ejemplo se identifica la presencia de una técnica de control y disciplinamiento (Foucault, 2002) que utiliza la distribución de los individuos en el espacio a partir de la división de zonas generada para poder vigilar y controlar las conductas de los/as niños/as. Al mismo tiempo, se detecta una restricción del tiempo del recreo, mediante timbres, que indican los momentos en que se puede jugar, lo que indica una extensión del control no solo del espacio, sino también de los tiempos.

También se identificó una diferencia entre las instituciones. En una escuela, se registró una naturalización y aceptación de ese “deber ser” impuesto desde las normativas institucionales, lo que reflejó la eficacia de la técnica. En la otra escuela, en cambio, los/as niños/as salen de los límites impuestos buscando otros espacios, ya sea por interés o simplemente por romper con dicha estructura o disposición. A raíz de esto surge los siguientes interrogantes que nos invitan a reflexionar: ¿Cuál es la razón de la existencia de este tipo de controles? ¿Qué es lo que define su eficacia? ¿Existirían otros modos de resolver las intenciones explicitadas que no sea a través del control y el disciplinamiento?

Docentes “controladores” y “habilitantes”

Otra normativa institucional de ambas escuelas es que el personal docente debe ubicarse en lugares particulares durante el recreo, para supervisar todo aquello que suceda en su transcurso. En las entrevistas realizadas a los/as docentes se preguntó sobre su función en el recreo como se registra a continuación:

E: ¿Qué función tienen los docentes en el recreo?

Docente: Cuidar, principalmente, que todo se desarrolle con normalidad. No intervenimos en juegos, nos fijamos en la seguridad de los chicos. Intervenimos en peleas o para resolver conflictos (Entrevista a docente, escuela 1).

Frente a esta respuesta queda de manifiesto que la función es el cuidado, a partir de intervenciones de prevención y/o para evitar situaciones que puedan llevar a niños/as a lastimarse en peleas y/o conflictos y afecten su integridad física. Esta idea coincidiría con lo que define Artavia Granados (2014), quien considera al recreo como un espacio organizado y una fracción del proceso educativo, en la que los docentes y el personal administrativo tienen como responsabilidad velar por la integridad física y moral de niños/as que se encuentran en él.

En relación con ello es que surgen nuevos interrogantes: ¿Las instituciones escolares brindan posibilidades de desarrollo, libertad, de socialización entre niños y niñas restringiendo los momentos de recreo a partir de la imposición de las normas? ¿Existirían otras maneras de preservar la integridad física?

Como la otra cara de la moneda, se puede analizar, bajo la perspectiva de Foucault (2002) que señala la vigilancia jerárquica como uno de los métodos de control de

las operaciones del cuerpo, un dispositivo que coacciona por la mirada. Por medio de esta técnica, la “física del poder”, el dominio sobre los sujetos se efectúa de acuerdo con las leyes de la óptica y de la mecánica.

La mirada de el/la docente como observador, asume una función de microscopio de la conducta (Foucault, 2002). Su ubicación en sectores estratégicos le permite un mejor control de las acciones de los/as niños/as. En el momento que se detecta el incumplimiento o la transgresión de alguna normativa institucional o algo que pudiera ser considerado peligroso desde la opinión de los/as docentes, ellos/as actúan para restringir y limitar las posibilidades de juego (Martínez y Serrano, 2019).

En una de las observaciones se pudo registrar otra técnica identificada que es la sujeción (Foucault, 2002) en la que se controla el accionar de los sujetos a través de señales, voces de mando e incluso a través de las miradas.

Se observa a un niño pasar por la rampa corriendo para ingresar al patio techado. La docente que se encuentra allí lo para y le dice:

Docente: Caminando, si no, no te dejo pasar. Frente a esta situación el niño comienza a caminar bajando la cabeza (Observación, escuela 2).

En este ejemplo queda en evidencia que el accionar del niño es controlado por medio de señales y voces de mando. Foucault (2002) sostiene que la disciplina es un “método que permite el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantiza la sujeción constante de sus fuerzas y le impone una relación de docilidad-utilidad” (p. 141). En este caso el control impide ciertas acciones motrices como correr, presentes en muchas situaciones lúdicas.

Desde las ideas de Foucault (2002) se podría pensar la institución escolar como un dispositivo de control, ya que genera un minucioso seguimiento de las operaciones de los sujetos e impone una relación de “docilidad-utilidad”. Esta técnica tiene como ejercicio “enderezar conductas” y “fabricar” individuos que respondan al mandato del poder. Produce sujetos dóciles que puedan ser manipulados, sometidos, transformados, utilizados, perfeccionados, a los que se les pueda dar forma, educar y sepan obedecer.

A raíz de lo mencionado nos preguntamos ¿por qué se niega la posibilidad de correr? ¿Cómo es significada esta prohibición por los/as niños/as? Si dicha cuestión tiene que ver con el peligro de la integridad física, ¿cómo se podría concientizar acerca del cuidado del otro, que no sea desde la prohibición?

Así como hay niños/as que transgreden ciertas acciones frente a las diferentes técnicas de control y disciplinamientos, también se registró la presencia de algunos/as docentes que habilitan y participan de las diferentes situaciones de juegos.

Se observa que un grupo aproximado de 10 niños juegan con una pelota de tenis al fútbol en la galería. Cuando aparece el profesor de Catequesis, los niños lo invitan a jugar diciéndole: – profe Mario ¿hoy va a jugar con nosotros? El profesor les contesta que sí, saca su bolso, lo coloca en una ventana al lado del mástil y se pone a jugar con ellos en la galería. Los niños manifiestan alegría y comienzan a sonreír.

Cuando el docente comienza a jugar, algunos de los niños intentan quitarle la pelota, mientras otros le piden que le pase la pelota. No se diferencian equipos, sino pareciera que juegan todos contra todos, aunque al mismo tiempo se quieran quitar la pelota o darse un pase (Observación, escuela 1).

En este ejemplo se evidencia al docente en un rol diferente al usual, el de jugador. Es reconocido por los niños ya que lo invitan a jugar anticipando la posibilidad de consentimiento. El docente acepta la invitación y comparte una situación de juego en la que la igualdad de los roles desempeñados supera la jerarquía entre docentes y aprendices.

Otra circunstancia se identificó con una docente del equipo directivo:

Un grupo de niñas se dirige a la sala de Educación Física junto con una docente y saca una soga. Comienzan a saltar. La vicedirectora se acerca al grupo y comienza a saltar la soga con las niñas. Empiezan acercarse más niñas y piden poder jugar, a lo que el resto accede. Después se acerca un grupo de 3 niños y preguntan si pueden jugar y también se suman. Saltan en grupos de 5 jugadores mixtos. Se observa que se acercan otras docentes que conversan y se ríen al ver a la vicedirectora jugar.

La vicedirectora espera igual que los niños/as para saltar la soga, una vez que le toca los niños gritan:

- ¡¡Seño, seño, seño!!!

Al acercarme al grupo le pregunto a unas niñas si las seño suelen jugar con ellos en el recreo y contestan que algunas veces, no siempre, pero que les gusta cuando las seño juegan, les pregunto por qué y responden:

- Porque es más divertido cuando juegan con nosotras (Observación, escuela 1).

En este ejemplo, como así también en el anterior, queda evidenciado que ambos docentes manifiestan una complicidad que respalda y fomenta la ludicidad, ya que los/as niños/as recuperan y valoran el poder compartir esa instancia y con diferentes expresiones verbales y corporales de alegría y satisfacción. En este caso la participación de la vicedirectora, no es solo de una jugadora común, sino que tiene una connotación diferente porque sale del rol de autoridad al participar del juego. Tal como sostiene Corbera (2013) la participación de docentes en los juegos puede propiciar momentos de búsqueda, experimentación e interacción que brindan las actividades lúdicas.

En ambos ejemplos la jerarquía de los/as docentes es dejada de lado por un momento, para establecer relaciones desde una horizontalidad que posibilita la situación de jugar de igual a igual al menos en esa situación en particular. Esto podría configurar una transgresión a una creencia cultural extendida como los *adultos no juegan*.

Tiempo libre

Para Pino y Giménez (2015) el tiempo de recreo es una consecuencia de la necesidad de niños y niñas dentro de la escuela, en el que tienen la posibilidad de descansar, jugar, compartir con sus pares y salir de la rutina académica. Se considera pertinente analizarlo desde las perspectivas del tiempo libre o de la libertad en el tiempo.

Munné (1980) establece que el tiempo libre es aquel modo de darse el tiempo personal interpretado como libre en el que cada sujeto se autocondiciona para compensarse. En este sentido se resalta una menor incidencia de influencias o limitaciones externas, impuestas y/o naturalizadas de diversas maneras. ¿Cuál es el grado de libertad en estos tiempos de juegos? La siguiente entrevista nos da algunos indicios para analizar:

E: ¿Para qué jugás en el recreo?

Niña: Para liberarme de las cosas del colegio (Entrevista niña de 8 años, escuela 1).

En esta respuesta se puede evidenciar que para algunos niños/as el tiempo de recreo es un tiempo liberado de aquellas obligaciones del aula y del momento de las tareas de aprendizaje. Se identifica a estas últimas como una obligación que condiciona la acción/decisión por lo que configura un tiempo con un heterocondicionamiento elevado, mientras que en el momento del recreo se liberan y se logra un mayor autocondicionamiento. Para Munné (1980) configuraría un *tiempo libre de*, compensatorio y equilibrador del tiempo de clases en el que se descansa para volver al aula. Ese momento permite liberarse de algo que en realidad no asegura una libertad plena ya que pareciera que se sale de un tipo de heterocondicionamiento que exige la hora de clase para insertarse en otro como definido por las normativas institucionales. Este interjuego entre un tipo u otro de condicionamiento se halla constantemente en lucha, con diferentes posibilidades de constituir la libertad.

Frente a ello nos preguntamos: ¿Podría considerarse al recreo como un tiempo superador de la compensación? ¿Cuánto de heterocondicionamiento y autocondicionamiento ocasiona el recreo? ¿El recreo es un tiempo liberador o un tiempo realmente libre?

Otra respuesta frente a la pregunta para qué jugás en el recreo tuvo relación con el disfrute, con aquella liberación de lo que no pueden realizar en clase.

E: ¿Para qué jugás en el recreo?

Niño: Porque disfruto los minutos fuera de clase, porque en clase no se puede jugar (entrevista a niño de 9 años, escuela 2).

Se podría analizar el disfrute como diversión, desde las funciones que Dumazedier (1975, como está citado en Munné, 1980) asigna al ocio, a partir de las 3 “D”: descanso, diversión y desarrollo. El descanso se refiere a esa liberación de las obligaciones cotidianas, como las horas de la clase y la diversión a la liberación del aburrimiento, lo monótono y de la rutina, en donde se destaca que dentro de clase no se puede jugar. En lo que respecta a la última D, en relación con el desarrollo del sujeto que se refiere a la construcción de la personalidad y la liberación de los automatismos de los pensamientos y de la vida cotidiana, pareciera que no se presenta en esta situación. En este caso aparece un indicio de una condición subjetiva que encuentra expresión y libertad como es el disfrute. ¿Por qué no logran asociar el disfrute a la clase?

“Recreo pasivo”

En los registros de observaciones y entrevistas se asienta una categoría nativa denominada por los/as docentes como recreo pasivo, que refiere a un tipo de acción o limitación asignada a los/as niños/as cuando se ha detectado un “mal comportamiento” en la hora áulica o inclusive por ciertos factores climáticos como días de mucho calor o lluvia.

E: ¿Qué sería un recreo pasivo y un recreo activo? ¿Por qué? ¿Para qué?

Docente: El recreo pasivo es dejarlos sentados y no permitirles esto de la libertad de juego, o sea no es un juego libre, sino que tienen que estar sentados, pueden ir al baño, pueden ir a comprar, comer, charlar, pero no pueden estar jugando los juegos que realizan habitualmente. El recreo activo justamente es la libertad de juego que ellos pueden moverse por los patios asignados como quieran. El porqué darle un recreo pasivo, se lo puede utilizar por un castigo o porque hace mucho calor y les conviene a los docentes que los chicos no estén corriendo, a los docentes y a los chicos les conviene para que no transpiren, porque está muy fuerte el sol o incluso cuando llueve les decimos van a tener recreo pasivo para que no estén todos por las galerías ya que hay poco espacio (Entrevista a docente escuela 1).

A partir de la respuesta del docente se evidencia que el recreo pasivo es asociado, entre otros sentidos, a un castigo por el mal comportamiento áulico. Desde los aportes de Foucault (2002) la función del castigo es la de corregir conductas, cuyo efecto es reparar ese mal comportamiento durante la clase a través del mecanismo de encauzamiento y control de la conducta. En nuestro caso este castigo es no permitirles la libertad de jugar. Esta prohibición refleja lo significativo de la

libertad del juego durante el recreo, por tal motivo lo emplean como una manera de imposición o de castigo. La posibilidad de realizar el resto de las acciones como comprar, comer e incluso charlar sugiere que lo que realmente es valorado por los/as niños/as es el juego, que es lo único que se restringe.

Argüello Ospina (2010) establece que la libertad en el juego facilitaría que niños/as decidan por sí mismos qué hacer y qué no hacer. La prohibición podría ser analizada como una forma de limitar la construcción de libertad, para educar niños/as sumisos/as, obedientes, que no se salgan de la norma (Foucault, 2002). O bien podría ser una ambigüedad generada por el escaso conocimiento y/o problematización sobre la medida. Esa ambigüedad se acentúa cuando la misma acción es propuesta para días con clima adverso, ya que en ese caso no sería utilizado como castigo, pero sí como una restricción de acciones.

A modo de conclusión

Investigar sobre el juego en el recreo sugiere la necesidad de rever las diferentes consideraciones que algunas instituciones escolares presentan sobre sus normas en lo que “permiten o prohíben”.

En relación con uno de los objetivos generales que refiere a la identificación de las condiciones y condicionamientos que influyen limitando y/o posibilitando el jugar, se pudo reconocer en un principio que el recreo es un contexto de posibilidad en el cual se generan diferentes situaciones de juego, la existencia de un tiempo y espacio brinda una condición que habilita el juego. Esto coincide con lo analizado por Álvarez Chávez (2013) y González y otros (2014) quienes resaltan la importancia del juego en este momento. Lo que no se menciona en esas investigaciones es que no son suficientes las condiciones para que el juego suceda en libertad. Existen, al mismo tiempo, condicionamientos naturalizados y/o impuestos, que limitan su desarrollo y/o aparición, que no habían sido detectados o abordados por las investigaciones mencionadas anteriormente.

Se detectaron varias técnicas de control y disciplinamiento en el recreo que inciden en los juegos, derivados de normativas institucionales. La distribución de los grupos de niños/as en el espacio según el grado al que pertenecen explícita y controla las relaciones entre grupos. En una de las instituciones esta normativa se encuentra naturalizada por todos los actores, que cumplen sin cuestionar la

medida, mientras que en la otra se encontraron transgresiones que se convirtieron en condiciones de posibilidad. También el control de los tiempos de juego acotados al recreo, tomó forma como otro dispositivo.

En el mismo sentido, aparecieron los/as “docentes controladores” distribuidos/as en lugares estratégicos que supervisaban todo aquello que sucedía a través de la vigilancia jerárquica. También se expresaron órdenes o indicaciones que evidenciaron el control como “así no se juega”, “no se puede correr”, “caminando, sino no te dejas pasar”, entre otras. Estas manifestaciones más que de cuidado y de prevención como sostiene Álvarez Chávez (2013), asumen formas de prohibición y control sobre la manera de actuar durante el recreo.

Los/as niños/as respetan estas normativas cuando piensan que se encuentran supervisados/as y observados/as por los/as docentes, quienes a su vez están controlados por los directivos, indicando una sucesión de mando jerárquico. Algunos/as se animan a transgredir la normativa cuando nadie los controla, a través de la modificación de una relación basada en estructuras jerárquicas, al asumir otra función diferente, la de “docente habilitador/a y participativo/a”. Estos/as intervienen jugando y posibilitando condiciones para la ejecución de los diferentes juegos que permiten a niño/as el disfrute de interactuar con ellos/as.

Asimismo aparece el castigo, no corporal pero sí simbólico, al limitar las acciones, en el “recreo pasivo”. En ambas instituciones escolares se reconoce al recreo pasivo como otro dispositivo de control por no proporcionar la libertad en las diferentes situaciones de juego que se puedan desarrollar durante el recreo.

Desde la perspectiva del tiempo libre, se identificó la necesidad de los/as niños/as de liberarse del tiempo heterocondicionado por la hora de clase para poder llevar a la práctica actividades de autocondicionamiento como podrían ser las situaciones lúdicas durante el recreo. Se reconoce a su vez que en ese tiempo existe una lucha constante entre los condicionamientos, que por momentos posibilitan un mayor o menor grado de libertad. Frente a ello surge el siguiente interrogante: desde la educación ¿qué aspectos condicionan y limitan la construcción de libertades? ¿Cuáles las promueven?

Las instituciones escolares analizadas, si bien son escuelas del siglo XXI, que podrían haber cuestionado los dispositivos de control y disciplinamiento (Foucault, 2002) de la escuela del s. XIX y XX, detectan resabios que han perdurado en el

tiempo, limitando las oportunidades de situaciones lúdicas durante el recreo. Es interesante poder pensar, discutir, debatir y problematizar dicha situación ya que se encuentra naturalizado no solo en niños/as sino también en docentes y directivos/as.

Consideramos que es necesario revisar, problematizar y reflexionar acerca de la temática abordada, al interior de las escuelas, generando diálogos y debates entre docentes, equipos directivos e incluso estudiantes en torno a lo que se define en ellas. Se puede pensar desde la construcción de la libertad en niños/as y docentes, para poder generar nuevas estrategias para revertir la utilización de dichos dispositivos de control y disciplinamiento frecuentes en las instituciones escolares.

En lo que se refiere al rol de los/as docentes es necesario reconsiderar su intervención ya sea como cuidador o como posibilitador de los juegos, no solo para generar espacios seguros sino también para brindar la posibilidad de sentir placer y disfrute de manera libre durante el recreo, incluso desde la participación y el compartir las instancias lúdicas.

En la instancia final del presente artículo se detecta una gran cantidad de situaciones gratificantes que tiene como base el juego. Es imprescindible conocer acerca de la incidencia en el desarrollo subjetivo y social, cognitivo, afectivo, motor y ético del juego en la infancia que permita tomar conciencia sobre el espacio y tiempo que se le asigna en las instituciones educativas.

Al mismo tiempo es deber de la educación y en ese marco de las escuelas garantizar el derecho al juego, ratificado en La Ley N° 26.061 (2005) de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes expresada en el artículo 20 y en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989) en el artículo 31. El conocimiento acerca del juego en las instituciones escolares permitiría identificar las dificultades para promover este derecho al juego. Solo desde su reconocimiento es posible definir procesos que permitan abordarlo.

Nos resulta oportuno proponer algunas recomendaciones pensando en las diferentes situaciones presentadas, como por ejemplo tomar conciencia de la importancia del juego y, en consecuencia, ofrecer oportunidades, espacios y sectores, elementos y juegos a los que puedan tener acceso los/as niños/as para llevar a cabo las actividades que sean de su agrado e interés. Incitar e invitar a los/as docentes a brindar posibilidades y participar activa y conscientemente en la promo-

ción del juego como un derecho. De esta manera se puede abordar y emprender un proyecto estratégico que invite a jugar desde el respeto, la consideración e inclusión de otros, la diversidad, la exploración y la creación, el protagonismo y la autonomía, en pos de la constitución de sujetos críticos, solidarios y comprometidos en el marco del ejercicio de las libertades.

A modo de cierre, surge una pregunta como profesionales a cargo de la educación de las infancias, que nos invita a pensar y continuar problematizando sobre la temática cuyo propósito es replantear el derecho del juego y la oportunidad de compartir con sus pares: ¿cómo lo hacemos? Solo a partir de comenzar a pensar y a coordinar acciones es posible iniciar el camino de la transformación.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Chávez, L. (2013). Una mirada a los recreos escolares: El sentir y pensar de los niños y niñas. *Revista Electrónica Educare*, 17(1), 67-87. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4315628.pdf>
- Argüello Ospina, C. (2010). El juego como práctica de la libertad: La imposición y la construcción de reglas. *Revista Latinoamericana de Educación*, 1(2), 141-157. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4058545.pdf>
- Artavia Granados, J. (2014). El papel de supervisión del personal docente durante el desarrollo del recreo escolar. *Revista Educación*, 38 (2), 19-36. <https://www.re-dalyc.org/html/440/44031370002/>
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres, la máscara y el vértigo*. Fondo de Cultura Económica.
- Corbera, A. (2013, 9-13 de septiembre). *Los recreos en una escuela primaria: Los cambios y las riquezas* [ponencia]. Iomo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, Universidad Nacional de La Plata. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3354/ev.3354.pdf
- Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española. (2018). Consultado en www.rae.es
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Comité Español. (2006). *Convención sobre los derechos del niño, 20 de noviembre de 1989*. Autor. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- González, D., Castaño, M. y Chalarca, O. (2014). *El recreo en la Educación Básica: una pregunta por el juego y la convivencia escolar* [tesis de grado, Universidad Pontificia Bo-

- livariana]. Repositorio de la Universidad Pontificia Bolivariana. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/1970/Tesis%20Doris%20y%20M%C3%B3nica.pdf?sequence=1>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptitsta Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens. El Juego y la Cultura*. Fondo de Cultura Económica.
- Martínez Criado, G. (1998). *El juego y el desarrollo infantil*. Octaedro.
- Martínez, R y Serrano, M (2019). *Los juegos en el recreo* [trabajo final de licenciatura no publicado]. Universidad Provincial de Córdoba.
- Munné, F. (1980). *Psicosociología del tiempo libre: un enfoque crítico*. Trillas.
- Nakayama, L. (2018). *El juego como contenido de la Educación Física. Construcción y resignificación en la práctica docente* [tesis grado de maestría, Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio UNLP <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=JteI627>
- Pavía, V. (2005). *El patio escolar: el juego en libertad controlada*. Novedades Educativas.
- Pellegrini, A. D. y Smith, P. K. (1993). School Recess: Implications for Education and Development. *Review of Educational Research*, 63(1), 51–67. <https://doi.org/10.3102/00346543063001051>
- Pérez Hurtado, L. y Collazos Henao, T. (2007) *Los patios de recreo como espacios para el aprendizaje en las instituciones educativas* [trabajo final de grado, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio Institucional Universidad Tecnológica de Pereira. <http://hdl.handle.net/11059/761>
- Pino, P. y Giménez, J. (2015). El recreo ¿sólo para Jugar? *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 6(36). <http://emasf.webcindario.com>
- Sarlé, P. (2006). Enseñar el juego y jugar la enseñanza. Paidós.
- Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. (2005, 28 de septiembre). *Ley de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes, Ley N.º 26.061. Disposiciones generales. Objeto. Principios, Derechos y Garantías. Sistema de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Organos Administrativos de Protección de Derechos. Financiamiento. Disposiciones complementarias*. InfoLEG. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación* (Vol. 2). Editorial Brujas.

Cita sugerida: Martínez, R., Nakayama, L. y Serrano M.C.(2020). “Así no se juega”: condiciones y condicionamientos de los juegos en los recreos. *Investiga+*, 3(3), 161-179. http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a3n3.pdf

El despliegue de lo lúdico en jóvenes en contextos de encierro

The Deployment of Playfulness in Young People in Confinement Contexts

Lilia Nakayama*

Alfredo L. Olivieri**

Lila Far***

Resumen: ¿Es posible pensar lo lúdico en jóvenes en contexto de encierro? ¿Cuáles son las formas que adquiere lo lúdico en esas realidades? Estas son algunas de las preguntas que se abordan en el presente artículo. Para esto se recuperan dos trabajos finales de licenciatura cuyos objetivos se orientaron a reconocer, describir y analizar lo lúdico en las prácticas desplegadas por jóvenes que transitan contextos de encierro de la ciudad de Córdoba. Se intenta responder a las preguntas iniciales, a partir de la interpretación de discursos y prácticas registradas. Al mismo tiempo se reflexiona sobre las posibilidades que la experiencia lúdica habilita en ellos.

Este trabajo se enmarca en un enfoque cualitativo, que recupera observaciones y entrevistas a los diferentes actores.

En el contexto de encierro, los dispositivos de control y el disciplinamiento influyen en las diferentes instancias de juego. Asimismo, lo lúdico se expresa y permite a los jóvenes encontrar espacios de libertad, expresión y encuentro en los márgenes que permite la institución.

Palabras clave: Contexto de encierro, juventud, juego, educación, subjetividades.

Abstract: Is it possible to think about playfulness in young people in the context of confinement? What are the forms that playfulness acquired in those realities? These are some of the questions that will guide the construction of this article. For this, two final degree works are recovered whose objectives were aimed at recognizing, describing and analysing the ludic in the practices developed by young people who go through confinement contexts of the city of Córdoba. From this base, the intention is made to answer the initial questions, from the interpretation of speeches and recorded practices. At the same time, the reflection recognize the possibilities that the playful experience enables them.

Recibido: 31/08/20
Aceptado: 19/10/20



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

* Mgter. en Educación Corporal. Profesora y Licenciada en Educación Física. Docente e investigadora en Facultad de Educación Física (Universidad Provincial de Córdoba).

lilia@nakayama.com.ar - lilia.nakayama@upc.edu.ar

** Especialista en Gestión Educativa. Licenciado en Psicopedagogía. Docente en Facultad de Educación y Salud (Universidad Provincial de Córdoba) (Universidad Provincial de Córdoba).

alfredoluis.olivieri@gmail.com

*** Licenciada en Psicopedagogía. Especialista en Políticas Socioeducativas. Docente de Facultad de Educación y Salud (Universidad Provincial de Córdoba)

lilaf@upc.edu.ar

This work is framed in a qualitative approach, which includes observations and interviews with the different actors.

In the context of confinement, control and discipline devices influence the different instances of play. Likewise, playfulness is expressed and allows young people to find spaces of freedom, expression and meeting on the margins allowed by the institution.

Keywords: Confinement context, youth, playful, education, subjectivity

Introducción

¿Es posible el despliegue de lo lúdico en un contexto de encierro (CE)? ¿Cómo aparece lo lúdico en un contexto disciplinario? ¿Cuáles son las prácticas que posibilitan lo lúdico y el juego?

Estas preguntas fueron algunas de las abordadas en dos trabajos finales de licenciatura (TFL) de las carreras de Licenciatura en Educación Física y Licenciatura de Psicopedagogía. Ambos TFL se propusieron identificar la presencia de lo lúdico en las prácticas desarrolladas por jóvenes que viven en CE en la ciudad de Córdoba y su impacto en la construcción de la subjetividad.

Durante el proceso de revisión de antecedentes se evidenció cierta ausencia de bibliografía relacionada directamente con la temática, ya que si bien se hallaron investigaciones que abordaban el juego se detectó escasa producción en cuanto a lo lúdico en la adolescencia, y más aún en CE. En consecuencia, el presente trabajo, pretende aportar conocimientos y propiciar reflexiones en torno al juego y lo lúdico en este ámbito.

Desarrollar una mirada sobre lo lúdico -concepto que supera el juego y el jugar- posibilita su identificación en situaciones en las cuales -se supone- puede estar ausente. Este artículo propone evidencias surgidas de los trabajos de investigación abordados que muestran la presencia de lo lúdico en las prácticas analizadas. También se describen las particularidades que adquieren las prácticas lúdicas en este contexto.

Se explicitan algunas tensiones en torno a la constitución de la subjetividad y la asunción, construcción y ejercicio de la libertad de los sujetos, identificadas a partir de las propuestas y actividades lúdicas con intención socio educativa. En muchas ocasiones lo que predomina es el control y el disciplinamiento que se aleja de la idea de un sujeto de derecho, no solo a la educación, sino también al juego y a la libertad. Para dar cuenta de estos aportes se analizan diferentes categorías. Se inicia con el reconocimiento de algunos dispositivos que actúan como limitaciones y controles, presentes en discursos, prácticas, normativas, etc. que se instalan no solo en la vida cotidiana, sino también en las propuestas y situaciones de juego. Luego, se relacionan estos dispositivos, heredados de un paradigma basado en el control y disciplinamiento que por mucho tiempo caracterizaron los CE y las instituciones escolares, con los juegos.

A pesar de ello, también surgen otras situaciones lúdicas generadas por los jóvenes, que buscan espacios y tiempos de disfrute, socialización, y de alguna manera, también de libertad. A lo largo del proceso surgen preguntas y reflexiones que intentan revisar, problematizar y producir cambios necesarios en discursos y prácticas, la revalorización de los espacios de construcción lúdica, desde una perspectiva crítica y emancipadora de la educación.

Entre los antecedentes revisados, uno de los trabajos encontrados en esta temática investiga la importancia del tiempo libre y la recreación para la inclusión y mejora de la calidad de vida de niños judicializados (Navarro, 2011) y analiza cómo es abordada la recreación en CE en instituciones de albergue para niños y jóvenes judicializados de la ciudad de Neuquén aportando información desde la mirada de la recreación y el tiempo libre.

Otra investigación realizada en el Servicio Penitenciario Bonaerense es la de Achucarro (2014) que indaga las representaciones de masculinidad en las prácticas deportivas de jóvenes adultos. Se trata de un trabajo de tipo cualitativo que aporta conocimiento en relación a este contexto particular.

Contextos de encierro

El capitalismo trajo aparejada la creación de instituciones de encierro que alojaron a sujetos que no contribuían con el sistema productivo. Con el objetivo de encerrar para corregir se desarrollaron varias técnicas de sometimiento a los privados de libertad articulándolas en un sistema progresivo, bajo el supuesto de que a través del tiempo el sujeto cambiaría su conducta delictiva y se resocializaría. Estas tecnologías de control y transformación sostenidas se reflejaron en los códigos penales de la época moderna (Gutierrez, 2010).

Esa criminología entendía la relación delito-juventud como un problema de patología social suponiendo que entre el abandono y la infracción existía una continuidad. Había que cuidar al niño-joven y cuidarse de él. Las instituciones de encierro que albergaban a estos sujetos no estuvieron exentas de los sistemas de prohibiciones, obligaciones y prácticas correccionales para la vigilancia continua

con la finalidad de transformar a los “menores pobres, víctimas y victimarios”¹. Foucault (2008) llamó a este proceso “disciplinamiento” porque ingresa en la subjetividad del interno y transforma al sujeto en alguien obediente, sano, más dócil y productivo, “condicionando los recursos psíquicos e influyendo en la escasa posibilidad de autodeterminación” (Lubrina et al., 2018, p. 56).

A diferencia del modelo expuesto que tenía su asiento en la Ley Agote (Ley N.º 10.903), el cuestionamiento crítico llevado a cabo por las agencias del Estado que tienen como función el diseño e implementación de políticas de cuidado de la niñez y la juventud ha dado lugar al lenguaje de estos sujetos constituyendo una nueva institucionalidad: un Sistema de Protección Integral de Derechos, que tiene como prioridad mejorar la calidad de vida de estos sujetos (Ley N.º 26.061, 2005).

El desafío que afronta la construcción de un sistema penal juvenil respetuoso de los derechos no se agota en la reforma normativa, sino que requiere herramientas institucionales y comunitarias que permitan consolidarlo y sostenerlo en las prácticas cotidianas ya que, una proporción importante de los dispositivos en los que son alojados los jóvenes, dependen técnica y operativamente de los servicios penitenciarios y de las fuerzas de seguridad (Pinto, et al. 2008) En este sentido, si bien la ley prescribe el cuidado de estos sujetos, nunca debería ser de una forma que implique un perjuicio. Por lo tanto, necesitamos observar cuánto perviven aún el control y la vigilancia en las instituciones de encierro (Goffman, 2001).

El juego y lo lúdico

Juego es un concepto que todos conocen pero es difícil de definir en toda su complejidad. Como una aproximación a esta conceptualización se recupera a Huizinga (2007) quien sostiene que el juego es:

una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de «ser de otro modo» que en la vida corriente (p. 28).

¹ Paradigma positivista-tutelar.

La libertad refiere a la posibilidad de participar por voluntad propia, sin imposición. También incluye las decisiones de diferentes aspectos que constituyen los juegos: quien juega, cómo, cuándo, entre otros; además de construirse social y subjetivamente en el marco de un proceso. Aquí se define un primer punto de tensión: el encierro. ¿Es posible el juego en estos espacios?, ¿cómo se puede construir libertad a partir de la privación de ella?

Dentro de la amplia gama de reglas que pueden aparecer en las situaciones de juego, muchas podrán surgir del propio juego y de los jugadores, así como de los límites espaciales y temporales, mientras que otras estarán condicionadas por lo institucional.

Hablar de lo lúdico, el juego y el jugar reviste cierta complejidad para lo cual es necesario recuperar otros conceptos que diferencian la estructura lúdica (Nakayama, 2018) de lo que el/la jugador/a percibe y construye como juego. Para Pavía (2006) la forma hace referencia al formato definido y reconocido socialmente como un juego. En cambio, el modo refiere a un aspecto subjetivo, la actitud que asume cada jugador/a para jugar: lo que hace, siente, expresa, piensa en el juego. Desde esta idea, lo que define qué es juego es el/la jugador/a. Otro concepto central es “lo lúdico” (Rivero, 2012), que supera y se extiende más allá de la idea de juego. Refiere a una actitud lúdica, a un modo de sentir, pensar, expresar o hacer algo de manera lúdica, sin que necesariamente sea un juego socialmente reconocido.

Metodología

La investigación de la que damos cuenta se enmarcó en un enfoque cualitativo ya que intentó interpretar los sentidos, significaciones, prácticas y relaciones construidas en torno al juego desde la perspectiva de los actores (Marradi et al., 2007). La unidad de estudio es un centro socioeducativo que alberga a jóvenes de entre 12 y 18 años en conflicto con la ley penal. Como base se toman datos de dos TFL: *Lo lúdico y los juegos de los adolescentes en contexto de encierro y su relación con el control-transgresión* de Ferronato y Errandonea (2018) y *Posibilidades emancipadoras y liberadoras del despliegue de lo lúdico en contextos de encierro* de Arenas y otros (2020) que fueron acompañados en la dirección por los/as autores/as de este texto. Se recuperaron entrevistas, observaciones que constan en estos TFL y se avanzó en el análisis de algunos discursos y prácticas que permitieron problematizar y reflexionar sobre ciertas condiciones de la educación y del juego en ese

contexto. Estas experiencias se consideran valiosas debido a las dificultades de acceso a las instalaciones, que suele caracterizar a ese contexto, para establecer un diálogo con educadores, directivos y jóvenes.

Para abordar el análisis se construyeron tres categorías. Bajo el subtítulo “Dispositivo en juego”, se abordan las influencias de las medidas de control y seguridad que dominan el contexto, condicionando las propuestas y expresiones lúdicas. En “El juego sujetado: entre la prisión y la escuela” se reflexiona acerca de los dispositivos de control y disciplinamiento que aún perduran y se combinan en la institución analizada. En “La emergencia de lo lúdico” se identifican algunos rasgos lúdicos en momentos particulares que reflejan algún tipo de resistencia a los condicionamientos en el juego.

Resultados

Una de las preguntas que surgen al aproximarse al trabajo en CE y específicamente en esta etapa de la juventud es, precisamente, si el juego aparece. Para asombro de muchos y para confirmación de algunos pocos, el juego está presente de diferentes maneras.

Dispositivo en juego

En esta instancia el juego se puede analizar como un dispositivo. Para Foucault (1977, en Agamben, 2011) un dispositivo se conforma como una red de relaciones entre instituciones, leyes y reglamentos, enunciados, proposiciones y discursos, entre otros. Posee una naturaleza estratégica ya que busca una manipulación de fuerzas de poder, ya sea para su desarrollo, su modificación o su prohibición. Este poder siempre está ligado con el saber que se origina en el mismo dispositivo y simultáneamente condiciona.

Pensar el juego en el marco de los dispositivos que se configuran en torno a este contexto, a los sujetos, al poder e incluso al saber del juego, entre otros tantos, posibilita pensar en sus complejas relaciones con otros aspectos que lo definen y condicionan. El juego en su sentido amplio intenta aparecer en algunas instancias educativas como en las clases de Educación Física, en los talleres deportivos

o en el trabajo con las educadoras. Algunas propuestas tienen la intencionalidad de ser lúdicas, pero no todas logran convertirse en juego.

La propuesta lúdica se caracteriza por ser una planificación de un juego con una intencionalidad educativa o formativa (Cóppola, 1996). En este concepto se resalta la idea de propuesta en respeto a la libertad característica del juego, por lo que sólo puede convertirse en tal, cuando los participantes deciden voluntariamente participar, y en un sentido más profundo, cuando pueden SER ellos mismos en libertad. Nos enfrentamos aquí a la primera dificultad para su constitución. Como contrapartida se puede identificar actividades que no intenten ser lúdicas ni contemplen la libertad, aunque se las nombre como juego.

En las actividades planteadas son los docentes los que habilitan y/o promueven una mayor o menor participación no solo en la ejecución sino en la posibilidad de tomar decisiones. En las clases de Educación Física y en algunos talleres de deportes se identificaron ciertas actividades, predominantemente como juegos deportivos cuya lógica se caracteriza por recuperar rasgos, reglas y/o técnicas de uno o más deportes.

Para Devís Devís (1997) el juego deportivo es un medio para abordar el aprendizaje del deporte. Otros/as advierten de la pérdida de ludicidad al acercarse al deporte (Huizinga, 2007; Parlebas, 2001). Se puede pensar el concepto como un continuo entre sus dos términos: “juego” y “deportivo”. Si la propuesta se desarrolla en el extremo más cercano al juego prevalecerán sus características lúdicas, como el acuerdo y modificación de reglas por consenso entre quienes juegan, la actitud lúdica y la creación. Pero si se acerca al extremo deportivo, las reglas y las técnicas anclarán en las del deporte, con escasa posibilidad de transformación, mayor acento en la eficiencia y el resultado que en el proceso y el disfrute (Nakayama, 2018).

En las observaciones se registraron propuestas relacionadas con el fútbol, rugby, vóley y básquet, con adecuaciones de los espacios, tiempos y reglas en función del grupo y el entorno. En este caso en particular, el juego deportivo se acerca más al deporte que al juego, ya que se deben cumplir sus reglas sin modificación ni cuestionamiento y se promueve el aprendizaje de las técnicas y estrategias, con acciones repetitivas, bajo la mirada vigilante y atenta del docente.

Un aspecto que contraviene y pone en duda la posibilidad de ser del juego en esos momentos educativos fue la obligación de realizar todas las actividades sin poder negarse: nadie podía quedar sentado o haciendo otra cosa. Uno de los entrevistados expresó: *“por ahí el profe se pone en ortiva y quiere que juguemos a otra cosa y tenemos que jugar, sino nos meten adentro”* (entrevista a J1). Esa imposición es una de las primeras limitaciones para que una actividad se convierta en juego desde la libertad de los jugadores. De esta manera los dispositivos de disciplinamiento y control condicionan los juegos y la ludicidad al generar serias restricciones en la libertad.

Estos juegos deportivos se constituyen como dispositivos que intentan controlar las acciones, decisiones y corporeidades de los jóvenes. En una de las situaciones observadas los jóvenes se pusieron a jugar en círculo con la pelota de vóley, haciendo toques y permitiendo un pique en el piso. Cuando se reanudó la clase, el docente expresó que así no se jugaba. Las reglas y las técnicas deportivas operaron como mecanismos de control: quienes se salían de las formas establecidas eran “corregidos”. Los docentes eran quienes definían el reglamento, y dejaban escaso margen para la puesta en juego de la autonomía, la creatividad y el placer. El poder se ejerce en principio a partir de quienes toman las decisiones, esto refleja la relación asimétrica no sólo característica de la prisión, sino también de la escuela (Foucault, 2008).

Pero el poder también se ejerce de otros modos. El poder a través del saber. Probablemente con una mejor aceptación que otros modos de dominio como castigos, reclusiones, prohibiciones y controles. El poder del saber se instala argumentando con verdades generadas desde los mismos espacios de poder, desde una manipulación invisible o al menos difícilmente detectable, porque se han internalizado en nuestras propias estructuras cognitivas, sociales y culturales. La norma de no dejarlos salir, de quedarse sin hacer nada, es más resistida, que aquellas que se definen para jugar un deporte. En uno de los diálogos se evidencia el grado de sujeción tan naturalizado que no se percibe como tal: *“¿Y no inventan otro juego o cambian reglas? El joven dice que “no”, que ellos no pueden inventar reglas. Al preguntarle por qué, responde que no sabe, con gesto de duda”* (entrevista a J2).

El juego sujetado: entre la prisión y la escuela

En este CE se conjugan dos instituciones: la prisión y la escuela, que históricamente han coincidido en una tradición dogmática, disciplinadora y normalizadora en el objetivo común de resocializar formando parte del tratamiento de la pena. Despojarse de ese lastre sigue costando en la actualidad aun cuando muchos discursos y prácticas desde el paradigma de la restitución de derechos se proponen nuevas alternativas más críticas y emancipatorias.

El poder no solo se evidencia en dispositivos de control como la división y seccionalización de espacios y de encierro, la organización del tiempo, la vigilancia jerárquica, la existencia de medidas punitivas que reprimen, impiden, excluyen, sino que también de alguna manera inciden en diferentes aspectos de las prácticas en la vida cotidiana (Foucault, 2008). Los juegos, así como todas las actividades que se desarrollan en ese marco, son condicionados por esta política. Esto se observa en el siguiente extracto: *“hay un chico esposado (...) Los guardias se comunican para salir todos juntos con los chicos, formados uno detrás del otro, caminan hacia la cancha de rugby. Los guardias proceden a colocarse en lugares estratégicos para poder visualizar a todos los jóvenes” (observación 2)*. Se puede observar cómo la acción de salir a jugar responde a un dispositivo con acento en la seguridad que incide en la actitud y disposición de estos jóvenes. A pesar del control ejercido, el juego deportivo se desarrolla. La pregunta que surge es si ese juego se concreta porque se enmarca y responde al mismo control o si es un modo de resistencia que ejercen los jugadores.

La imposición de dónde y cuándo se puede jugar, el control constante y cercano de los guardias que observan las situaciones lúdicas, incluso la definición de cómo se debe jugar, atenta contra la condición de ser del juego (Nakayama, 2018) y en estrecha relación con ello, el aprendizaje y la construcción de la libertad, necesarios especialmente en los sujetos que transitan por estas instituciones. En una de las instancias *“se observó un grupo de jóvenes que juegan al voley al rayo del sol por lo que comentan ‘hay que tener ganas de jugar al rayo del sol un día tan caluroso’, a lo que nos responden los jóvenes, ‘con tal de salir afuera a ver el sol, haría lo que sea’, y el profe afirma que así es, que cuando hay posibilidad de salir, la aprovechan” (observación 1)*. Aquí se refleja cómo el sentido de salir libremente está condicionado por la privación de circulación.

Al mismo tiempo, el poder se entrecruza con el saber, en este caso en las propuestas e intervenciones educativas. En palabras de Foucault (2008), el poder produce

saber y al mismo tiempo este genera poder. Es uno de los modos de disposición del poder característico de la escuela. ¿Cómo se constituye el poder en el juego en este contexto? Cada docente posee saberes desde donde construye su propuesta pedagógica. La perspectiva del deporte que se evidencia en este contexto se posiciona en la idea de una verdad hegemónica, inmodificable, que impone los modos y técnicas de jugar, como las eficaces y únicas posibles. Sabo (2001, citado en Martos García et al., 2009) sostiene que el deporte puede ser una fuente de liberación personal y un medio para el control social. El poder ejercido desde el saber es parte del dispositivo de control, porque no son los jóvenes quienes deciden qué se hace y cómo, cuáles son las reglas de lo válido y lo posible, lo que acota las posibilidades de pensar y decidir de ellos.

A partir de la idea de Sabo, la liberación personal puede ser analizada porque estas actividades deportivas y lúdicas funcionan como una compensación o evasión del encierro o sus condiciones, es un modo de soportar el sufrimiento y el confinamiento (Martos García et al., 2009). Frente a la pregunta de por qué juegan al fútbol uno de los jóvenes responde “*porque nos gusta jugar a eso o no hacemos nada más. Necesito pasar la tarde, que pase el tiempo*” (observación 2). ¿Esta evasión podría construir libertad?, ¿podría, acaso, ser un ejercicio de libertad?

La emergencia de lo lúdico

En algunas situaciones de descanso se observaron pequeñas expresiones de lo lúdico reflejado en la actitud lúdica de los jugadores, la complicidad, la expresión y comunicación de que se percibe como juego para quienes lo protagonizan (Rivero, 2012) como se observa en este fragmento:

Durante el descanso cuatro internos se ponen a jugar al vóley con la posibilidad de que la pelota pique una vez en el piso como regla extra. Eso produjo continuidad en el juego. Se fueron sumando nuevos compañeros y las risas aparecieron con frecuencia. Cuando el docente reanudó la clase explicó que la pelota no debía tocar el piso (Observación 1).

En esta situación se evidencia el impulso de surgir de lo lúdico de entre lo controlado, predeterminado y dominado. Aparece pero pronto vuelve a ser apagado, a través de la intervención del docente cuya estrategia condiciona a los jugadores,

induciendo a la replicabilidad de los movimientos y, con ello, a la previsibilidad en el juego limitando las posibilidades de acción y facilitando la identificación y sanción del error y/o transgresión. Por el contrario, lo lúdico puede identificarse en esa regla surgida desde el interior del grupo que, a su vez, tuvo la función de posibilitar la continuidad de la situación de juego al flexibilizar las reglas originales.

Para Foucault (2012) las imposiciones del poder generan la emergencia de una cierta resistencia. Lo lúdico aparece como una resistencia o como una rebeldía a la predeterminación de algunos aspectos de los juegos deportivos, y por qué no, de las condiciones de existencia en ese entorno. Al mismo tiempo y como respuesta a esa resistencia, quien ejerce el dominio debe instalar una fuerza mayor para prevalecer.

La ludicidad y el juego aparecieron también en los momentos de intimidad en las celdas, donde los jóvenes podían decidir qué hacer con su tiempo. Durante las entrevistas los jóvenes expresaron que jugaban a: *“cartas, gallito ciego, tatetí, a la mañana, a la tarde, en momentos libres”, “Gallito ciego (en los cuartos entre las camas), cartas por chirrito, 21 x fusi, 25 x fusi (fusilan tirando pelotazos), ojetazos, ajedrez, cuando estamos encerrados con los chicos” (entrevistas a Jóvenes).*

En estas expresiones aparecen juegos deportivos e, incluso, juegos de mesa y otros tradicionales que no son tan frecuentemente practicados por adolescentes, como el gallito ciego y el tatetí. Estas situaciones suceden al interior de la celda, paradójicamente cuando están “más encerrados” pero donde el juego asume mayores posibilidades de libertad, ya que ellos se convierten en quienes deciden a qué juegan, cómo y con quién sin más limitación que el espacio reducido.

Un aspecto que estuvo presente de maneras similares en los diversos grupos y contextos es la comunicación y la complicidad lúdica asumidas desde lo verbal, gestual y corporal. Lo corporal se expresa como complemento de la palabra, que dice mucho más que por separado, en tanto permite expresar lo que no se puede decir, especialmente en CE.

Discusiones y reflexiones a modo de cierre

¿Es posible el despliegue de lo lúdico en un CE?, ¿cómo aparece lo lúdico en un contexto disciplinario?, ¿cuáles son las prácticas que posibilitan lo lúdico y el juego? El trabajo realiza un aporte significativo porque no se identificaron previamente investigaciones que indaguen sobre el juego o lo lúdico en jóvenes en CE. Algunos aspectos a resaltar son:

La existencia de diferentes dispositivos de control, disciplinamiento y seguridad corporizadas como normativas, rutinas y prácticas cotidianas, regulan el uso de los espacios, la distribución de los tiempos, los desplazamientos de los sujetos condicionando cada situación de juego. Como consecuencia aparecen varios aspectos que generan dificultades al momento de constituirse el juego: la obligación, la imposibilidad de dialogar, negociar o decidir diferentes aspectos lúdicos, la restricción de los espacios y los tiempos, los castigos que inhabilitan la posibilidad de jugar, la imposición de modos de jugar más relacionados con el deporte, entre otros.

Surgen, entonces, algunas preguntas: ¿cómo es posible educar en y para construir libertades que permitan a los jóvenes la inclusión social?, ¿qué posibilidades y limitaciones se evidencian en el sostenimiento de estas prácticas?, ¿cuál sería el modo de educar alternativo frente a la mera prohibición, imposición y disciplinamiento?

A pesar de las dificultades mencionadas, se identificaron algunas formas de constitución y de expresión de los juegos y la ludicidad. Se puede afirmar que los jóvenes menores de 18 años también juegan, aún a pesar del encierro, en condiciones restrictivas y disciplinantes que limitan esas actividades. Esto da cuenta del afloramiento de lo lúdico, independientemente de la edad y del contexto.

Los juegos propuestos en la institución tienen menos rasgos lúdicos y más deportivos. Uno de los factores preponderantes es la limitación impuesta por los educadores quienes intentan mantener la lógica deportiva, más ligada a un reglamento que no se puede cambiar y a técnicas que se deben cumplir, que al disfrute, la creación y la transformación del juego.

Se discute la creencia de que a lo único que juegan los jóvenes en general es a juegos deportivos ya que aparecieron otras tipologías como juegos tradicionales o de

mesa. Los juegos espontáneos desarrollados en las celdas evidenciaron un mayor grado de libertad que en las instancias “educativas”, lo que les permite sobrellevar la situación de encierro.

En este caso en particular, la transgresión surge en menos ocasiones que en otros contextos, probablemente porque aquí está fuertemente sancionada en función del cumplimiento de la normativa institucional. En algunas ocasiones aparece como respuesta a estos mecanismos de control y permite el surgimiento de lo lúdico. Estas transgresiones intentan burlar las convenciones culturales que reducen el juego a la infancia. También aparece lo lúdico en los escasos momentos de recreo o descanso, casi como un reclamo a un derecho escasamente garantizado.

Un aspecto que no apareció en ningún momento es el derecho a jugar no solo para niñas y niños, sino también para adolescentes. Derecho originado en la Convención de Derechos del Niño (1989) ratificado en Argentina por la Ley N° 23.849 (1990), Ley de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes N° 26.061 (2005), Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) y Ley provincial de Córdoba N° 9944 (2011). Existe un marco legal vigente aún en situaciones de encierro que encuentra numerosas falencias e infracciones para ser garantizado.

La noción de libertad se asocia a lo lúdico en el control total sobre los espacios, los tiempos y las subjetividades con una carga simbólica en los sujetos del encierro. Esta noción se relaciona con el desarrollo personal, la actividad, la actitud, la rutina, el estar solo y/o con otros, los afectos, las emociones, la familia, los amigos, la transgresión, que representa independencia y autonomía.

Se puede inferir que lo lúdico, como instancia propositiva, colabora con mitigar y/o compensar la vivencia alienante del encierro que convierte al sujeto en ajeno a sí mismo en el mundo. La instancia lúdica permite, en cierta medida, otros modos de interpretación del mundo y abre lugar a la transformación del sujeto a través de la creación y la invención, lo que implica la puesta en juego y movilización de aspectos subjetivos que hacen a la emancipación de sí mismo.

Las experiencias lúdicas pueden entenderse como habilitantes para el surgimiento de espacios de despliegue de subjetividad crítica. Lo lúdico produce subjetividad deliberante, de este modo cada sujeto puede producirse con el menor condicionamiento posible donde el deseo sea motor de transformación. En este

sentido, genera modificación de realidad, acciona escapando a los límites, ensancha territorios y reposiciona al sujeto en su mundo. Desde esta perspectiva sería posible pensar en propuestas educativas, hoy ausentes en contextos disciplinares, que promuevan que los sujetos plenos de intención puedan instrumentarse en la reflexión a través de lo lúdico.

Lo anterior puede constituir la dimensión política del juego desde una perspectiva crítica de la educación, que destaca la necesidad de generar recursos para desplegar nuevas posibilidades de construir una identidad personal y colectiva articulando con otros.

Las nuevas ideas sobre la educación en contextos de encierro para la inserción social se abren camino con algunas dificultades, aunque sin perder esperanza. ¿De qué manera puede continuar el camino de transformación para que la educación y el aprendizaje de manejarse en libertad, pueda tomar forma en las diferentes propuestas? Se intenta sostener la tensión entre lo común y lo diferente, reconociendo la necesidad de dispositivos heterogéneos y creativos a disposición de las identidades diversas en un proceso de restitución de derechos que han sido vulnerados. En términos educativos, la libertad se edifica en la práctica creativa-lúdica pudiendo ser un vehículo emancipador.

Como educadores/as nuestra responsabilidad social nos lleva a pensar de qué manera es posible incidir en los condicionamientos y limitaciones, para generar un recorrido de reflexividades, disfrutes y respetos. Esto se convierte en una invitación a repensar discursos y prácticas en el campo de lo educativo, tanto para quienes trabajan en estos contextos, como para los formadores de estos profesionales, muchos de los cuales aún se posicionan desde perspectivas hegemónicas y tradicionales. El cambio en la formación profesional amerita una revisión de intencionalidades, contenidos, metodología, para que formen parte de una propuesta alternativa a los modelos imperantes.

Referencias bibliográficas

- Achucarro, S. V. (2014). *Las representaciones sociales de las masculinidades en las prácticas deportivas en sujetos alojados en unidades penitenciarias: El caso de las Unidades N° 1 y N° 12 del Servicio Penitenciario Bonaerense* [tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata]. Memoria Académica. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1061/te.1061.pdf>
- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73), 249-264. <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v26n73/v26n73a10.pdf>
- Arenas, L., Bustamante, M., Candussi, M., Contigiani, S. y Grosso Santa Cruz, G. (2020) *Posibilidades emancipadoras y liberadoras del despliegue de lo lúdico en contextos de encierro* [trabajo final de licenciatura]. Universidad Provincial de Córdoba, Facultad de Educación y Salud.
- Cóppola, G. (1996). *Juego y construcción de aprendizajes: acuerdos y contradicciones* [manuscrito no publicado]. <https://docplayer.es/13239245-Juego-y-construccion-de-aprendizajes-acuerdos-y-contradicciones-1.html>
- Devís Devís, J. (1997). Bases para una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos. En J. Devís Devís y C. Peiró Velert, *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados* (pp. 141-159). Inde.
- Ferronato, G. y Errandonea, M. (2018). *Lo lúdico y los juegos de los adolescentes en contexto de encierro y su relación con el control-transgresión* [trabajo final de licenciatura no publicada]. Universidad Provincial de Córdoba, Facultad de Educación Física.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Comité Español. (2006). *Convención sobre los derechos del niño, 20 de noviembre de 1989*. Autor. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Foucault, M. (2008). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2012). *El poder, una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida*. Siglo XXI Editores.
- Goffman, E. (2001). *Internados: ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrortu.
- Gutierrez, M. (2010). *Derechos y sistema penal: la dimensión jurídica de las prácticas educativas en contextos de encierro*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Emecé.
- Lubrina, M., Mazzola, L., Molina, D., Ponce De León, C. y Rojas, E. (2018). *La subjetividad en contexto de encierro: representaciones sociales de actores institucionales del penal juvenil de jóvenes de sexo femenino* [trabajo final de licenciatura no publicado]. Universidad Provincial de Córdoba, Facultad de Educación y Salud.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé
- Martos García, D., Devís Devis, J. y Sparkes, A. (2009). Deporte entre rejas. ¿Algo más que control social? *Revista Internacional de Sociología*, 67(2), 391-412. <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/141/142>

- Nakayama, L. (2018). *El juego como contenido de la Educación Física: Construcción y resignificación en la práctica docente* [tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata] Repositorio UNLP <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1627/te.1627.pdf>
- Navarro, M. (2011). *La importancia del tiempo libre y la recreación para la inclusión y mejora de la calidad de vida de niños judicializados* [tesina de licenciatura, Universidad Nacional de Comahue] Repositorio digital del Ministerio de Turismo de la Nación. <https://repotur.yvera.tur.ar/handle/123456789/8573>
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, Deportes y Sociedades. Léxico de Praxiología Motriz*. Paidotribo
- Pavía, V. (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Novedades Educativas.
- Pinto, G., Pinatino, G., Gaillard, P. y Rodriguez, J. (2008). *Adolescentes en el sistema penal. Situación actual y propuestas para un proceso de transformación*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia.
- Rivero, I. (2012). *El juego desde la perspectiva de los jugadores: Una investigación para la didáctica del jugar en educación física* [tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio UNLP <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.901/te.901.pdf>
- Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. (2005, 28 de septiembre). *Ley de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes, Ley N.º 26.061. Disposiciones generales. Objeto. Principios, Derechos y Garantías. Sistema de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Organos Administrativos de Protección de Derechos. Financiamiento. Disposiciones complementarias*. InfoLEG. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>

Cita sugerida: Far, L., Nakayama, L. y Olivieri, A. (2020). El despliegue de lo lúdico en jóvenes en contextos de encierro. *Investiga+*, 3(3), 180-196. http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a3n3.pdf

Control y transgresión: algunos elementos para deconstruir la naturalización de sus efectos en las prácticas lúdicas

Control and Transgression: Some Elements to Deconstruct the Naturalization of their effects in Ludic Practices

Ana Inés Bettolli Albornoz*

María Ruiz**

Silvina Andrea Testagrossa***

Resumen: El presente artículo pretende un recorrido teórico a partir de concepciones trabajadas en el marco del proyecto de investigación “Lo lúdico, institucionalizaciones y comunidad. Análisis de la relación control-transgresión de lo lúdico en las prácticas de niños, niñas y jóvenes en contextos educativos”. Se selecciona específicamente el par control-transgresión para su análisis en apertura a nuevos interrogantes introduciendo el concepto dispositivo lúdico y analizando sus implicancias en las prácticas de los sujetos y sus márgenes de libertad.

En este proceso se recuperan y analizan aportes de autores/as significativos en orden a esta temática, los cuales son enlazados con las contribuciones de trabajos finales de grado desarrollados en las Facultades de Educación Física y de Educación y Salud que recibieron el acompañamiento de miembros del equipo, como así también con las propias construcciones y reflexiones productos del proceso de investigación.

Palabras clave: control, transgresión, lúdico, dispositivo, libertad.

Abstract: This article aims to provide a theoretical overview based on the concepts worked on within the framework of the research project “The recreational, institutionalizations and community. Analysis of the relationship control-transgression in the ludic practices of children and young people in educational contexts”. We have specifically selected the control-transgression pair to analyze it and to open new questions by introducing the concept of “ludic device” to analyze its consequences in the practices of the individuals and their margins of freedom.

For this process, we have recovered, analyzed and linked the contributions made by significant authors on this subject; the contributions taken from senior thesis developed by stu-

Recibido: 31/08/20
Aceptado: 21/10/20



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

* Licenciada en Psicomotricidad. Docente e investigadora en Facultad de Educación y Salud (Universidad Provincial de Córdoba)
anabettollicm@gmail.com

** Sociopedagoga. Docente e investigadora en Facultad de Educación y Salud (Universidad Provincial de Córdoba)
mariaruiz.sociopedagogia@gmail.com

*** Licenciada en Educación Básica. Docente e investigadora en Facultad de Educación y Salud (Universidad Provincial de Córdoba)
silvinatagrossa1976@gmail.com

dents from the Faculty of Physical Education and the Faculty of Education and Health, who were supervised by the research team members, and the constructions and reflections resulting from the research process.

Keywords: control, transgression, ludic, device, freedom.

“Lo lúdico abre la posibilidad de un escenario ficcional (...) en el jugar se encarnan Eros y Tánatos, los miedos y las posibilidades de arriesgarse, lo que dicta la moral y lo que se puede ordenar internamente, lo que se disciplina y la potencia de invención de los cuerpos. Es justamente la potencia lúdica subjetiva la que contiene la posibilidad de subvertir ciertos estereotipos para no quedar atrapados en ellos”
(Lesbegueris, 2014, p.129).

Introducción

En el año 2018 la publicación en la revista *Investiga+* del artículo “A desalambrar... Un pensar indisciplinado y transdisciplinario sobre territorios lúdicos” constituyó una especie de declaración de principios por parte de nuestro equipo de investigación: la necesidad de instalar un pensar colectivo capaz de trascender los límites, barreras, restricciones que de modo nada ingenuo reconocíamos instalados en nosotros/as desde la lógica disciplinar.

Desde este posicionamiento pusimos en juego categorías conceptuales que nos eran familiares, precisamente con la intención de desanudar ese pacto de familiaridad, para así llevar adelante un ejercicio que habilitase la deconstrucción de significados, el análisis de lógicas de constitución, asumiendo la toma de conciencia del efecto político del nombrar cuando remite a complejos territorios de enunciación.

Es así que la lúdica, lo lúdico, el juego, el jugar, el control, la transgresión, construcciones conceptuales centrales en nuestra investigación, fueron revisitadas desde algunos/as autores/as que han sentado precedentes de relevancia en el campo; como así también puestas en diálogo con los resultados que el propio proyecto de investigación nos iba aportando, en tanto insumos, a nuestros particulares procesos de construcción colectiva.

Hoy, desde ese mismo lugar, nos sentimos convocados/as a focalizar nuestra mirada en el par control-transgresión, no solamente porque constituyen categorías centrales de nuestro trabajo de investigación sino, sobre todo, porque el ejercicio deconstructivo a partir de este nos ha llevado a una modificación en nuestras formas de leer sus manifestaciones, implicancias y sentidos. Es así que, a lo largo del presente artículo, intentaremos profundizar en ambas categorías, dando cuenta de los modos en que entendemos que las mismas se hacen presente en las prác-

ticas lúdicas, el juego y el jugar y se convierten en poderosos dispositivos para pensar en posibles procesos de transformación social.

Algunas notas sobre el control: entre el orden y las órdenes

En palabras de Scheines, recuperamos la importancia de considerar que “jugar es fundar un orden, y una vez fundado, someterse voluntariamente y con placer a él” porque “es el orden el que asegura la libertad del jugador” (1998, pp. 27-28).

Al transitar los desafíos que nos planteamos en los inicios de la investigación fuimos interpelados a desanudar representaciones construidas desde los propios cercos que lo disciplinar nos había impuesto como límite a las posibilidades del pensar, en un ejercicio reflexivo que nos llevó a indagar en espacios de lo transdisciplinar no visitados anteriormente.

En este “poner en juego” los marcos conceptuales fuimos tomando poco a poco, pero cada vez con mayor intensidad, una conciencia reflexiva de que el par control-transgresión requería de un abordaje particular del que hasta el momento no había sido objeto. Nos preguntamos acerca de ese aparente descuido en la profundización de nuestros análisis y a partir de allí comenzó a crecer la necesidad de dar cuenta de estos conceptos, de reflexionar acerca de sus vinculaciones y de sus encuentros/desencuentros en el complejo entramado de lo lúdico.

Al focalizar nuestra mirada en el control hemos de admitir que fuimos, inicialmente, convocados a pensarlo desde posicionamientos dominantes en el campo, para los cuales este ha sido históricamente significado como un mecanismo que opera sometiendo, moldeando, coartando y en última instancia normalizando, naturalizando el disciplinamiento.

Recuperamos los aportes de reconocidas voces, como las de Foucault y Deleuze, quienes nos advirtieron acerca de la contundencia de sus efectos. Desde Foucault, el control y el encierro como parte del disciplinamiento de los cuerpos se nos presentó como uno de los métodos más antiguos que se conocen: “la disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos ‘dóciles’” (2002, p. 160). Los aportes de Deleuze (2014) nos permitieron profundizar en la sociedad postdisciplinaria, en la que un nuevo orden produce una sociedad de control optimizando y aumentando en sutilidad las formas de poder del régimen disciplinario.

Estas concepciones que asumimos inicialmente se reconocen de modo explícito en la producción de algunos trabajos finales, sobre todo en aquellos vinculados con contextos de encierro, donde se percibe con mayor nitidez el poder a través del vínculo control-vigilancia de los cuerpos. En estos contextos de indagación la posición del cuerpo y cada movimiento son dirigidos desde un acto que asigna una dirección, una amplitud, un orden prescripto. “El tiempo penetra el cuerpo, y con él todos los controles minuciosos del poder” (Foucault, 2002, p. 140).

Puntualmente el trabajo de Ferronato y Errandonea Olivera que profundiza las manifestaciones en torno a lo lúdico y el juego de adolescentes en contexto de encierro explica que

la institución carcelaria puede ser entendida como un contexto de encierro, en donde su función se focaliza en el claustro y vigilancia de personas que infringieron la ley. En el interior de la misma los internos son sometidos por medio de diferentes mecanismos de control como la disposición de los cuerpos en el espacio y el personal de seguridad, un seguimiento constante de sus actividades diarias, hasta en sus horas de descanso se encuentran guiados por el régimen disciplinario de la institución, y esto también incide en las situaciones de juego (2018, p. 12).

Las autoras reconocen, en la particularidad de este contexto, diversos dispositivos de control, tales como la imposición de códigos normativos, la distribución y el uso del espacio/tiempo, el castigo disciplinario, entre otros. Así los cuerpos y sus manifestaciones son regulados, controlados de manera constante, lo cual condiciona el juego y muchas veces lo reduce a una acción obligatoria¹. De esta forma, se anula una de sus condiciones naturales: la improductividad².

Más allá de las funciones disciplinarias que ejerce el control en los diversos contextos comenzamos a instalar algunos interrogantes, fundamentalmente ligados a representaciones naturalizadas que lo conciben desde connotaciones exclusivamente ligadas a la sumisión de los sujetos.

¹ Y en este punto es importante enfatizar la concepción de juego como acción libre (Caillois, 1986; Huizinga, 1972; entre otros).

² Caillois (1986) entiende que esta característica es lo que distingue al juego del trabajo y del arte (o como las nomina; tareas fecundas) ya que no produce riqueza, habiendo únicamente un desplazamiento de propiedades.

Iniciamos así una tarea deconstructiva que nos llevó a advertir que el control pareciera operar “como un modulador de la actividad social, como límite espacial y temporal o como ‘borde’ que dibuja las fronteras del sujeto” (Bustamante, 2005, p. 35). Establece así una interesante relación al definir los bordes como límites que habilitan el “desborde” porque es posible así comprender que la utilización de dispositivos de control produce efectos que pueden ser entendidos con connotaciones negativas o positivas según la perspectiva desde la cual se aborde.

En este sentido, el control es considerado como una oportunidad que tienen los sujetos de fisurar la lógica de seguridad y habilitar en sí mismos la posibilidad de resistirse, actuar de otras maneras y reconstruirse dentro de diversos contextos; es visualizado como posibilitador, pero no desde su modo de empleo sino como límite que opera en tanto tensión que habilita la transgresión. Así lo plantean Borrego Zazú y otros (2019) en su trabajo *Bordes-desbordes de las propuestas lúdicas desde una mirada psicopedagógica en las clases de Educación Física*.

Desde estas consideraciones nos aproximamos a perspectivas emergentes en las que el control conlleva un movimiento doble porque mientras transmite pautas, controla y normaliza también amplía el horizonte del sujeto³. En palabras de Díaz: “el código establece los límites, la conducta los evidencia y el sujeto se regocija en saber dónde cómodamente están sus fronteras” (2008, p. 52).

Comenzamos a pensar que el control puede operar a modo de requisito inaugurante desde un orden capaz de generar lo lúdico en tanto determinaría límites dentro de los cuales se juegan casi paradójicamente las posibilidades de su transgresión; reglas imprescindibles para que el juego y el jugar puedan habilitarse. Según expresa Huizinga “cada juego tiene sus reglas propias. (...) Las reglas de juego, de cada juego, son obligatorias y no permiten duda alguna. (...) En cuanto se traspasan las reglas se deshace el mundo del juego. Se acabó el juego” (1972, p. 25).

³ Siguiendo las ideas de Santos y Diniz (2008; cf. Ferronato y Errandonea Oliveira, 2018) el obedecer las reglas es una condición básica para ser un buen jugador, en donde a veces los jugadores que obtienen buenos resultados en el rendimiento del juego tienen derecho a proponer cambios en las reglas. Estas reglas deben ser controladas tanto como por alguien que se encuentra fuera del juego por su imparcialidad, como también por los propios jugadores apareciendo un control estricto sobre las conductas de quienes juegan para que aprendan a respetar las normas. Pero no solamente existe el control de las reglas en el juego, también existe el control de las emociones en el juego, que es propio de cada sujeto. Donde pueden aparecer emociones de rabia, alegría, frustración, satisfacción, etc., algunas de las cuales deben ser controladas para evitar la violencia en el juego

Esta dualidad del control, visualizada más concretamente en el orden que se instala desde las reglas es asimismo evidenciada en algunos trabajos finales, en los cuales se advierte que “cuando una de estas reglas no es respetada, para algunos jugadores y dependiendo del momento, el juego y su magia se detienen” (Ferro-nato y Errandonea Oliveira, 2018, p. 19). El grado de sometimiento, de obediencia a las reglas configuran la condición del jugador/a de modo tal que incluso en ocasiones le otorga la autoridad de proponer su modificación. Aquí vuelve a presentarse ante nosotros/as una doble naturaleza del control: borde y habilitación al desborde. “En estos límites, en este “juego de-limitado” pareciera también jugar-se el sentido (y la posibilidad misma) del juego” (Cortesini y Ferreyra, 2018, p. 25).

Profundizando en esta línea de pensamiento consideramos importante recuperar la distinción que realiza Scheines entre el orden y la orden:

Si la orden es mandato para ser obedecido, el orden en cambio es la disposición de las cosas de manera que se relacionen adecuadamente entre sí. Está el que ordena en el sentido de dar una orden, mandar, ejercer su autoridad sobre los demás. Y el que ordena en el sentido de crear un cosmos (1998, p. 40).

Este cosmos al que alude Scheines podría presentarse no solamente como universo regulador de lo lúdico en orden a las reglas sino también ligarse al control de las mismas emociones que se generan durante el juego, permitiendo a los jugadores/as tramitar las contradicciones y conflictos que el deseo de ganar y la negación de la derrota puedan generar.

Santos y Diniz establecen que “durante el juego estos sentimientos aparecen con mayor énfasis, porque los impulsos generados por el deseo de ganar y la negación de la derrota, hacen que los jugadores viven en un conflicto con diversos sentimientos” (2008, p. 131).

La transgresión como potencia

Con la intención de conceptualizar la transgresión se recuperan los aportes teóricos de Carpintero (2012) quien la entiende como acto que traspasa el límite de las

normas establecidas. Este posicionamiento que convoca sentidos comunes atribuidos al término, es puesto en tensión desde otras reflexiones como las planteadas por Lhuillier, quien nos convoca a resignificarla desde la consideración de la potencia que entraña y es capaz de desencadenar. Al respecto el autor expresa que “toda cosa se hace resistente desde que su esfuerzo para preservar su ser, encuentra una fuerza que tiende a disminuirlo, contrariarlo o incluso a arrebatarse su existencia. Por este motivo expresa que en todo lugar donde hay vida, hay resistencia” (2009, p. 1013).

El juego pareciera constituirse en una forma privilegiada de resistencia, una modalidad en la que la magia que suscita su trama puede tener insospechados efectos transformadores ya que

ata y desata energías, oculta y revela identidades, teje una trama misteriosa donde entes y fragmentos de entes, hilachas de universos contiguos y distantes, el pasado y el futuro, cosas muertas y otras aún no nacidas se entrelazan armónicamente en un bello y terrible dibujo. (Scheines, 1998, p. 14)

Desde esta perspectiva, se observan nuevas posibilidades que van más allá del sentido común. En este paso, “la identidad se quiebra, aparece en fragmentos reiterados de uno mismo” (Scheines, 1998, p. 14). Ante estas nuevas posibilidades, la subjetividad (acostumbrada a estar sujeta, sumergida y subyugada) se expande y se multiplica. Es así, que al jugar se adquiere una conciencia distinta de sí mismo: como no terminada ni unívoca. El que juega ingresa en un espacio ficcional, en que la vida es otra cosa y esto ofrece un sinfín de posibilidades.

Los planteos expuestos interpelan lo lúdico como un contrapoder que se resiste al control, el disciplinamiento y la dominación social; significa la dimensión de lo lúdico como un espacio transicional que interpela lo instituido desde el orden. Es en el espacio de lo lúdico donde se pueden vislumbrar movimientos transformadores. La acción lúdica cuestiona las heteronormas, abriendo un espacio para transitar entre lo permitido y lo prohibido delineando sus propios límites y abriendo la posibilidad de la transgresión.

En el transcurso de nuestra actividad de investigación, la lectura crítica de autores/as referentes citados en el presente artículo, la exploración cualitativa en campo por medio de observaciones y entrevistas, el acompañamiento y siste-

matización de trabajos finales de licenciaturas afines a nuestro proyecto, junto con las discusiones al interior del equipo y las jornadas de encuentro con otros desarrollos de la facultad, comenzaron a acercarnos a nuevas perspectivas de la transgresión. Perspectivas que, en su novedad, interpelan con insistencia nuestras propias construcciones.

Este recorrido, aún en proceso, nos implica en un repensar la transgresión como acto posibilitador, como así también aquello que se pone en juego en la dialéctica transgresión-ludicidad. En esta línea, Chami, Lelli y Nakayama afirman que “la transgresión será constructiva y necesaria en los procesos, que habilita para la apropiación de todo aquello que lo construye como sujeto social, es decir habilitante hacia la adquisición de nuevos aprendizajes” (2002, p. 17). Es precisamente desde este marco que sería posible la correspondencia entre las nociones de transgresión y ludicidad, sin caer en el reduccionismo de pensar a toda transgresión como lúdica.

Sería posible comprender que un acto de transgresión pueda ser lúdico cuando implica acciones que como afirman Ferronato y Errandonea Olivera ponen “en tensión normativas preestablecidas promoviendo transformaciones en el orden establecido” (2018, p. 22) como así también, transformaciones a nivel personal en los sujetos.

La transgresión, en este sentido, podría asumir por tanto su cualidad de posibilitadora en la medida en que permita el despliegue de las subjetividades. Siguiendo a Arenas y otras es en esta nueva significación donde se produce el anclaje con lo lúdico, cuando la transgresión posibilita “una actitud lúdica” (2020, p. 35).

El dispositivo lúdico: dialectizando el vínculo control- transgresión

A partir de las reflexiones propuestas, desde el equipo de investigación enfatizamos en la necesidad de asumir una actitud de vigilancia epistemológica que nos resguarde del pensamiento dicotómico, donde el control aparece con una significación o connotación que lo vincula con lo no deseable, mientras que la transgresión se visualiza como deseable, habilitante y transformadora.

Para que exista la transgresión tiene que existir previamente la demarcación de límites desde el control, debe el control inaugurar un orden que clarifique a los sujetos la existencia del borde, “una vez que se decide ingresar a jugar, nuestra libertad debe amoldarse a la legalidad libremente aceptada” (Scheines, 1998, p. 29). Pero no toda transgresión puede entenderse como un acto creativo productor de autonomía que a la vez instaura un nuevo orden. Profundizando en este posicionamiento podemos recuperar aportes de Mujica, quien explica que “transgredir las normas no implica salir del sistema sino entrar en él de otra manera, por lo que mirar la transgresión implicaría explorar una entidad que reinventa mecanismos de poder y los recrea activamente” (2008, p. 358).

Calmels expone que en cuanto un niño deja de necesitar el sostén de otro para trasladarse (cuando puede separarse del cuerpo del adulto por sus propios medios) puede oponerse frente a los mayores, luego, “no basta para el niño el hecho de “estar enfrente”; en muchos momentos necesita “ir más allá” (2009, p. 23). Esta acción de alejarse más allá de lo permitido, de incursionar en espacios nuevos, es lo que el autor entiende como transgresión. Pese a la vinculación con la desobediencia y otras connotaciones negativas (no hay transgresión y oposición si no hay una prohibición, una norma o regla familiar más o menos explícita), propone pensar también la transgresión más bien ligada a actos creativos, de ruptura de convenciones y comportamientos estereotipados en donde se hace presente en tanto “una lucha contra las prohibiciones innecesarias, necesariamente impuestas en situaciones pasadas” (Calmels, 2009, p. 65).

En ese sentido, podemos aventurar que una transgresión de esas características sería aquella que “reterritorializa al sujeto, o sea que posibilita una producción de subjetividad de mayor apertura, despierta el sí mismo” (Díaz, 2008, p. 52) y, al hacerlo, produce un necesario impacto en el colectivo.

Al recuperar aquello que nos interpeló como novedad en el campo, comenzamos a visualizar la posibilidad transgresora de lo lúdico en tanto dispositivo, entendido como un espacio de habilitación de la libertad del sujeto. Nos resulta oportuno explicitar la potencia que en sí misma encarna el hecho de asociar los términos lúdico y dispositivo, ya que esta asociación aparece precisamente como el resultado de este camino de desnaturalización que hemos venido transitando. Plantear un dispositivo lúdico involucra la comprensión de que tanto el control como la transgresión protagonizan un movimiento dialéctico donde se juega la libertad de los sujetos y la posibilidad de transformación de su realidad. Es decir,

“si se puede concebir la transgresión al necesario orden como acto posibilitador, actualizando la relación inherente entre ludicidad y libertad, podría concebirse como factible una reflexión sobre la transgresión como un modo lúdico que utiliza el sujeto a modo de práctica de libertad” (Arenas et al., 2020, p. 43).

La generación en los diversos contextos educativos de dispositivos lúdicos comienza a vislumbrarse desde estas reflexiones ya no solamente como una posibilidad, sino como un compromiso ético y político que instala interrogantes en orden a las estructuras sociales y las luchas de los sujetos por conquistar su libertad. Si como Scheines (1981), concebimos el espacio de lo social como el gran juego, generar dispositivos lúdicos es poner al jugador/a y a los/as jugadores/as en situación (condición) de jugar(se) en el sentido de “estar dispuesto a confrontar, a dejarse transformar (...) asomarse al vacío de lo desconocido y dar el salto, aventurarse a crear” (Algava, 2006, p. 22).

Entendemos que las reflexiones planteadas a lo largo del presente artículo nos convocan a continuar indagando acerca de los procesos en los cuales la transgresión que puede habilitarse desde lo lúdico adquiere no solo sentido, sino fundamentalmente efectos de transformación.

Referencias bibliográficas

- Algava, M. (2006). *Jugar y Jugarse*. Ediciones América Libre.
- Arenas, L., Bustamante, M., Candussi, M., Contigiani, S. y Grosso Santa Cruz, G. (2020). *Posibilidades emancipadoras y liberadoras del despliegue de lo lúdico en contextos de encierro* [Trabajo final de Licenciatura no publicado, Universidad Provincial de Córdoba]. Facultad de Educación y Salud.
- Borrego Zazú, K. S., Gonzalez, S. M., Inamorato, M. E., Ledesma, J., Quagliotti, F. y Vassallo, F. (2019). *Bordes - desbordes de las propuestas lúdicas desde una mirada psicopedagógica en las clases de Educación Física* [Trabajo final de licenciatura no publicado, Universidad Provincial de Córdoba]. Facultad de Educación y Salud.
- Bustamante, A. I. (2005). *Los pliegues del sujeto, hacia una nueva topología de la subjetividad* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. E-Prints Complutense. <https://eprints.ucm.es/9769/>
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres, la máscara y el vértigo*. Fondo de Cultura Económica.

- Calmels, D. (2009). *Del sostén a la transgresión. El cuerpo en la crianza*. Biblos.
- Carpintero, E. (2012). La transgresión cuestiona lo natural del orden de la cultura. *Revista Topía*, 21(1). <https://www.topia.com.ar/articulos/transgresi%C3%B3n-cuestiona-lo-natural-del-orden-cultura>.
- Chami, C., Lelli, S. y Nakayama, L. (2002). *Las reglas en los juegos infantiles. Estudio sobre el proceso de construcción de las reglas en los juegos infantiles* [Trabajo final de licenciatura Universidad Nacional de Río IV] Repositorio Facultad de Ciencias Humanas. https://www.academia.edu/41400242/Las_reglasen_los_juegos_infantiles.
- Cortesini, N. y Ferreyra, M. (2018). *Las prácticas de juego en las clases de Educación Física en nivel primario* [Trabajo final de licenciatura no publicado, Universidad Provincial de Córdoba]. Facultad de Educación Física.
- Deleuze, G. (2014). *El Poder. Curso sobre Foucault. Tomo II*. Cactus.
- Díaz, S. (2008). Decir Verdad. Transgresión y Libertad. *Bajo Palabra. Revista de Filosofía*, 3(2), 51-58.
- Ferronato, G. y Errandonea Oliveira, M del R. (2018). *Lo lúdico y los juegos de los adolescentes en contexto de encierro y su relación con el control-transgresión* [Trabajo final de de licenciatura, Universidad Provincial de Córdoba]. Facultad de Educación Física.
- Foucault M. (2002). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión* (Aurelio Garzón del Camino, trad.). Siglo Veintiuno Editores.
- Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Alianza; Alba; Emecé; Gallimard; Azar; Fondo de Cultura Económica.
- Lesbegueris, M. (2014). *¡Niñas jugando! Ni tan quietas ni tan activas*. Biblos.
- Lhuillier, D. (2013). El trabajo como instrumento de resistencia a la opresión carcelaria. *Revista Universitas Psychologica*, 12(3), 1011-1023. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=647/64730047003>
- Mujica, J. (2008). Jugar en serio: transgresión, humillación y violencia en la escuela primaria. En M. Benavidez (Ed.), *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú. Contribuciones empíricas para el debate* (pp. 343-3639. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20100406014558/analisis-8.pdf>
- Santos, G. F. L. y Diniz, T. N. (2008). El juego y el control de las emociones: perspectiva infantil en control y autodominio. *Simposio internacional proceso civilizador. Universidad de Buenos Aires*, 11, 124-133. <http://www.uel.br/grupo-estudo/processos-civilizadores/portugues/sites/anais/anais11/artigos/15%20-%20Diniz%20e%20Santos.pdf>
- Scheines, G. I. (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Eudeba; Espiritu Guerrero; Edelvives.
- Scheines, G.I. (1981). *Juguetes y jugadores*. Editorial Belgrano.

Cita sugerida: Bettolli Albornoz, I., Ruiz, M. y Testagrossa, S. (2020). Más allá del control: algunos elementos para deconstruir la naturalización control-transgresión en las prácticas lúdicas. *Investiga+*, 3(3), 197-209. http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a3n3.pdf

Teatro y autismo en Córdoba: herramientas teatrales destinadas a niños, niñas y jóvenes con autismo

Theater and autism in Córdoba: Theatrical Tools Addressed to Children and Young People with Autism

Marina Eliana Gutierrez Borioni*

Resumen: El presente artículo recupera parte de la investigación¹ basada en la relación de las posibilidades del teatro y de las artes respecto a la optimización de tratamientos para el abordaje del trastorno del espectro autista en Córdoba capital, y presenta al teatro como un universo dotado de posibilidades y herramientas para su superación. Este universo permite la conexión del niño con el “aquí y ahora”, incentivando sus capacidades comunicativas, expresivas y de socialización, superando las dificultades propias del trastorno.

Si bien hallamos material sobre arte, teatro y autismo de manera separada, el escaso material sobre la confluencia del teatro y las diversas artes respecto a talleres terapéuticos para niños, niñas y jóvenes autistas, hace de esta investigación una herramienta insoslayable para el avance de los talleres terapéuticos y el mejoramiento de la calidad de vida de quienes padecen este trastorno.

Palabras clave: autismo, teatro, taller terapéutico, herramientas teatrales.

Abstract: This article recovers part of the research¹ based on the relationship between theatrical possibilities and the Arts in relation to the optimization of treatments for the approach of Autism Spectrum Disorder in Córdoba, introducing theater as a universe endowed with possibilities and tools to overcome this disorder. This universe allows children to connect with the “here and now” encouraging their communicative, expressive and sociable skills, and improves the overcoming of the disorder difficulties.

Although we found material about the Arts, theater, and autism separately, the scarce material on the confluence of theatre and the various arts with respect to therapeutic workshops for children and young people with autism, makes this research an unavoidable tool for the therapeutic workshops progress and the improvement of the life quality of those who suffer from this disorder.

Keywords: autism, theater, therapeutic workshop, theatrical tools.

* Actriz y profesora de teatro (Universidad Provincial de Córdoba).
mar.gutierrezb@hotmail.com

¹ El presente trabajo es un fragmento de la investigación titulada “Teatro y autismo: Las herramientas teatrales para el abordaje de talleres terapéuticos destinados a niños y jóvenes con autismo” realizada en el marco de la cátedra Investigación en Artes de la carrera Profesorado de Teatro de la Escuela Superior Integral Roberto Arlt de la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba a cargo de la docente, actriz, dramaturga e investigadora Lic. Jesica Orellana.

Recibido: 27/06/20
Aceptado: 14/09/20



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

Introducción

Tratar el tema del trastorno de espectro autista es importante debido al escaso conocimiento que tiene la sociedad sobre este, a la opción única de los tratamientos médicos y principalmente al pequeño lugar que se le ofrece a las artes de formar parte de un tratamiento. No muchas personas saben qué es el autismo, y muchos menos cómo ayudar a las personas que padecen este trastorno; incluso a veces los padres de niños y niñas autistas no saben cómo actuar en un comienzo.

La investigación de la que este texto da cuenta es relevante porque pretende realizar aportes para mejorar los tratamientos para el abordaje del autismo, y proyecta crear nuevos espacios en Córdoba destinados específicamente a chicos y chicas con este trastorno en los que se incorporen las artes y principalmente el arte del teatro como protagonista del tratamiento, ya que aquí no se han encontrado muchos espacios- talleres de teatro para niños, niñas y jóvenes autistas. Tampoco hay escuelas específicas para niños, niñas y jóvenes autistas, ellos deben asistir a escuelas normales con maestros integradores o a escuelas especiales para personas con discapacidades, donde encuentran las artes solo en una pequeña proporción.

Si bien ese es el fin utópico, en este texto nos centraremos en los fines primeros. Es de suma importancia aportar desde esta investigación para sistematizar las herramientas que brinda el teatro a la población autista, contemplar su alcance, conformar un cuerpo teórico sobre las herramientas teatrales a utilizar en los talleres terapéuticos y promover al teatro como herramienta de ayuda y mejora para la calidad de vida de las personas que padecen autismo, y generar conciencia de ello.

Arte, teatro y autismo

El teatro es el eje de toda la investigación, entonces consideramos importante delimitar tal concepto. Según Paul Arno (1972, en Patrice Pavis, 1998, p. 463), el teatro es:

una disciplina socio-antropológica que tiene por objeto una relación social concreta: cuando en un determinado marco espacio- temporal se da una interacción simbólica recíproca entre actores y público basada en la

producción y la recepción de acciones simuladas y que evolucionan dentro de un conjunto significativo ligada a una determinada práctica cultural, entonces el teatro se constituye como una manifestación social y estética específica.

Destacamos de esta significación el carácter social y comunicativo del teatro con el que trabajaremos, el trabajo de producción, y la manifestación que se da a través de este, para luego ampliar en cuanto a sus posibilidades para el trastorno de espectro autista.

También García Barrientos, teniendo en cuenta la taxonomía de Kowzan, sostiene que el teatro es un “espectáculo dotado de fabulación capaz de producir una comunicación bilateral, en un espacio tridimensional entre espectadores y actores presentes en carne y hueso, con actuación lingüística y otros efectos audiovisuales” (2004, p. 25), definición que remarca el carácter comunicativo, la utilización de diversos recursos artísticos, y la imaginación.

En modo de síntesis del concepto de teatro, se puede decir que es una disciplina artística, una creación cultural del hombre y para el hombre, un lenguaje expresivo a través de la cual se comunica y manifiesta, haciendo uso de diversos recursos artísticos, no solo del teatro sino de otras artes.

Existen tratamientos alternativos para el trastorno de espectro autista que implican al arte y al teatro. Si bien estas opciones hace tiempo no existían, las artes van cobrando lugar en diversas áreas como la salud con el paso del tiempo. Pero, ¿en qué ayudan las artes y el teatro en la condición del autismo? ¿Cuáles son sus modalidades?

La terapia en el arte es un espacio en el que se da la intervención de un terapeuta, un acompañamiento, no invasivo, sutil, desde una presencia activa, que acompaña a la persona en su proceso de creación, sin prisas, interviniendo a veces más y otras menos, escogiendo las palabras, respetando sus resistencias, estando atento a lo que manifiesta, sus demandas, sentimientos, deseos, miedos, quejas, insatisfacciones. Se hacen sugerencias para ofrecer nuevas posibilidades y alternativas a la persona, que habla a través de sus producciones. La creación artística puede llevar al sujeto, a vivenciar su malestar de otro modo, a distanciarse de él, para transformarlo en otras formas. De un modo más simple, la Asociación Bri-

tánica de Arteterapia la define como “una forma de psicoterapia, que utiliza los medios artísticos como su primera forma de comunicación” (Velarde, 2013, p. 20).

Desde una perspectiva terapéutica, Bassols en consideración del concepto de Jean Pierre Klein, define al arteterapia como “un acompañamiento y una ayuda a la persona en dificultades sociales, educativas, personales, de tal manera que el trabajo realizado a partir de sus creaciones plásticas, sonoras, dramáticas, teatrales, escritas, generen un proceso de transformación de sí misma” (2006, p. 19). Según la autora, el arteterapia se preocupa de la persona, es un proyecto con ella, a partir de su malestar y de su deseo de cambio. Mediante esta modalidad se busca actualizar las condiciones del acto creador y de la producción creativa, resignificar el proceso creativo de la persona mediante la pulsión sexual creadora y el caos creador, para que pueda transformarse, como sostiene Fiorini (2006).

Bassols (2006) agrega que la relación de ayuda y acompañamiento terapéutico se da a través de las creaciones y producciones artísticas que la persona genera y a partir de modificar y transformar la propia producción es que se genera un proceso de transformación del sujeto, un proyecto de reencuentro y transformación positiva de la persona. Propone la creación de otras formas de producción a partir de las distintas artes como la pintura, música, escritura, teatro, cuentos, etc. a través de las cuales la persona “habla”, es una forma de decir la verdad jugando simbólicamente.

Con respecto a esto, la maestra en educación especial Ana Clara Echeñique, en entrevista que se le realizó en el año 2017 para la investigación “Teatro y autismo en Córdoba: Herramientas teatrales destinadas a niños, niñas y jóvenes con autismo” de la Universidad Provincial de Córdoba, sostiene que el arte ayuda como un modo de poder decir de otra forma, ya que hay muchos niños, niñas y jóvenes, que no utilizan el lenguaje oral, sino que usan otros tipos de lenguajes como plástico, musical, entre otros. Afirma que “es una manera de comunicar al otro desde otro lenguaje corporal, a través de lo musical, lo visual, el gestual. Es decir, vos ves su cuerpo y su rostro, vos ves que hay cosas que les pasa por el cuerpo, cosas que les gustan y cosas que no” (A. Echeñique, comunicación personal, 2017).

Las propuestas artísticas abren nuevas posibilidades, pero más si se piensan interdisciplinariamente, porque enriquecen el proceso de manera que los resultados sean aún mejores. Por ejemplo, refiere Bassols (2006, p. 22), “la escritura po-

sibilita a partir de la propias experiencias y vivencias nuevas formas para jugar con la imaginación, aparecen situaciones y compañeros imaginarios, itinerarios diversos, hasta llegar a la recreación de relatos y cuentos, en la ficción”, a lo que se le puede agregar la representación de esas situaciones o construcción de personajes, con una intervención desde el teatro.

Esta modalidad puede realizarse tanto grupal como individualmente, en asociaciones, instituciones o de forma libre, durante períodos de corta o de larga duración. “La creación, la evolución, la transformación, el dejarse llevar, la escucha, la estrategia de rodeo, son ejes de la práctica arte-terapéutica desde un acompañamiento discreto en un recorrido simbólico”, sintetiza Bassols (2006, p. 25).

El arte como terapia brinda un medio de comunicación no verbal y alternativa a aquellas personas cuya utilización del lenguaje o comprensión de las palabras es parcial, complejo o inexistente. Lo más importante en el arteterapia es la persona y el proceso como herramienta para generar un vínculo con la realidad a través de la creación de diversos mecanismos de expresión, de forma lúdica, entendiendo el arte como un vehículo para dar conciencia a las emociones y sensaciones, favoreciendo así la creatividad, compartiendo siempre experiencias que nos ayudan a crecer.

La intervención de las diversas disciplinas artísticas como el teatro, la pintura, danza, teatro, etc. en el arteterapia posibilita la evolución y la transformación de la producción, favorece el trabajo que surge de uno mismo, la libre creación, propicia un marco que permita poder hablar de sí mismo sin decir Yo, establecer un dispositivo que permite dibujar el territorio de lo simbólico, el sostenimiento de un sistema de reglas, y la determinación y claridad de las mismas, el acompañamiento de la persona, entre otros. En las personas con autismo, también ayuda a desarrollar la concentración, la relajación, a ejercitar la memoria, a comunicarse e interactuar con el otro, a desarrollar su habilidad motora y el equilibrio, a expresar lo que le pasa o siente, a jugar, a conectarse con la realidad, etc.

El proceso arte-terapéutico trata de acompañar a la persona en su creación ayudándole a que no se instale o estanque en la dificultad, mostrándose comprensivo, respetando, ofreciendo posibilidades de evolución, favoreciendo la diversidad de respuestas, propiciando que surja la singularidad del sujeto, uniendo cada propuesta de producción, brindando consignas y propuestas claras, siendo flexibles, adaptándonos a la necesidad del otro en ese momento, observando, escu-

chando (los intereses, demandas, necesidades y por supuesto que lo que ocurren en el momento), aprovechando cada cosa que ocurra, propiciando un ambiente adecuado que permita desarrollar la atención y la buena comunicación

A partir de lo desarrollado hasta aquí, podemos pensar la teatro-terapia como el tratamiento terapéutico que busca acompañar e incentivar el crecimiento de la persona con dificultad, mediante el teatro como forma de comunicación y creación. Según el Instituto de Neurociencias Cognitivo (INECO) de Buenos Aires, que posee arteterapia, teatro terapia, musicoterapia, entre otras terapias artísticas, la teatro-terapia es el uso intencional y especializado del teatro y de las técnicas de actuación en el contexto de un tratamiento integral, con el fin de alcanzar objetivos terapéuticos específicos.

Por lo tanto, es una terapia activa y experimental en la que la posibilidad de accionar permite que el paciente sea el protagonista de su tratamiento, ocupando un rol activo y comprometido con el mismo. A través de la acción, el paciente puede reconocer, explorar y transformar sus conductas, fortalecer su autoestima y la confianza en sí mismo. También, ofrece un espacio de juego a través del cual el paciente consolida su Yo, y donde reúne los tres aspectos fundamentales del individuo: cuerpo, mente y emoción.

El trabajo con pacientes con autismo se puede realizar en el formato de sesiones individuales y/o grupales. En INECO, la estructura de la sesión suele desarrollarse con una primera etapa de caldeoamiento, es decir, de preparación para la actuación; una segunda etapa que refiere al eje central, la dramatización propiamente dicha y por último, el cierre.

La licenciada Loitegui, coordinadora del Departamento de Terapias basadas en las artes de INECO, afirma sobre teatro-terapia y autismo que la teatro-terapia es importante dentro del tratamiento de personas con autismo porque el material teatral favorece la comunicación y la interacción, uno de los aspectos más afectados en dicha patología. El uso de las técnicas de actuación dentro de un contexto terapéutico brindan la posibilidad de promover el registro y la expresión de las propias emociones, la empatía (es decir, la capacidad de ponerse en el lugar del otro), la comunicación no verbal (caras, gesticulaciones) y la integración de la expresión verbal y no verbal. Teatro-terapia hace un gran aporte en lo que respecta a las habilidades sociales, es decir, aquellas habilidades que se ponen en juego al momento de interactuar con otros, ya que favorece la identificación de aquellas

conductas que son inapropiadas al momento de comunicarnos y nos brinda herramientas para expresarnos de una manera más clara (A. Echeñique, comunicación personal, 2017).

La teatro-terapia brinda al niño la posibilidad de comunicarse y expresarse a través de juegos teatrales, facilita el contacto a través de la mirada con el terapeuta, fomenta la interacción con el entorno y promueve el desarrollo de la percepción sensorial ayudando a reconocer sensaciones y emociones dentro de un ámbito de juego y contención.

La licenciada agrega que se han observado cambios actitudinales, emocionales, comunicacionales, sociales y de expresividad en los pacientes. Esto es: mejorías en el ánimo, en la iniciativa y en la motivación, avances en el registro de la emoción en el otro, en la capacidad de identificar y resolver una problemática, en aprender cómo iniciar una conversación con otro, en el desarrollo de mayor flexibilidad al momento de realizar una creación grupal y en la adquisición de mayor expresividad verbal y no verbal, en la capacidad de estar en el “aquí y ahora”, en el desarrollo de la flexibilidad y la capacidad de adaptación, en la adquisición de mayor soltura corporal.

También, considera importante el trabajo interdisciplinario y señala que la riqueza y los logros alcanzados residen en el trabajo interdisciplinario ya que desde todas las áreas se abordan los mismos objetivos de trabajo, lo cual maximiza los resultados obtenidos.

Taller terapéutico

La modalidad terapéutica a veces se encuentra combinada con el espacio taller, o a veces solo se encuentra como taller de teatro. Pero, ¿qué diferencia hay del espacio terapéutico en relación al taller? ¿Qué es el taller? ¿Y qué es el taller terapéutico?

El concepto de terapia se complementa con la modalidad taller generalmente que refiere Ander Egg (2003) brevemente desde un análisis pedagógico, como un sistema de enseñanza-aprendizaje, una forma de enseñar y sobre todo de aprender, mediante la realización de algo que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo. La modalidad taller apunta a la realización y trabajo des-

de un aspecto práctico, desde el hacer, desde el hacer de un conjunto de sujetos o grupo activo, desde un accionar y la participación grupal.

El taller es una metodología participativa en la que los talleristas (docentes) también participan, es lúdico, es globalizante e integrador en su práctica pedagógica. Implica la práctica, la investigación y la docencia. Además, según Ander Egg (2003) esta modalidad tiene un enfoque globalizado de la realidad, no unidimensional, que se ve inmerso en la multidisciplina. El taller tiende a lo multidisciplinar, facilitando que se articulen e integren diferentes perspectivas a la hora de actuar sobre un aspecto de la realidad. Y por lo general un taller tiene un ritmo, una organización y una estructuración del tiempo, un ritual de entrada, introducción, calentamiento, producción, significación, ritual de salida, recogida, cierre.

Entonces, ¿qué surge de la unión de conceptos terapia y taller? Taller terapéutico, pero ¿cómo lo definimos? El taller terapéutico es un dispositivo de tratamiento ambulatorio que busca complementar y enriquecer otros tratamientos de personas con padecimientos, como las personas con trastorno de espectro autista, dentro de un abordaje comunitario. En esta clase de espacio terapéutico y taller, se entrecruzan los aspectos terapéuticos de ayuda y acompañamiento de la persona, con aspectos expresivos, emocionales, comunicacionales y sociales del taller. Surge un espacio que no es específicamente terapéutico, ni un espacio específicamente expresivo, sino que en uno se combinan todos los aspectos para enriquecer del mejor modo posible la rehabilitación o aprendizaje de la persona con dificultad.

Por lo tanto, puede suceder en sesiones individuales o grupales. El taller terapéutico de teatro para niños, niñas y jóvenes autistas es un espacio terapéutico, expresivo, emocional, de exploración que se da de forma práctica, activa, y participativa desde el trabajo en grupo, mediante la aplicación de diversos recursos teatrales, y la inclusión de otros recursos artísticos auxiliares e interdisciplinarios para el trabajo de las dificultades de las personas autistas. Esta clase de espacio busca disminuir las dificultades conductuales, de aprendizaje, y de socialización de las personas con trastorno del espectro autista (TEA).

Por otro lado, promueve el despliegue de la fantasía, la imaginación y el desarrollo de la creatividad, a través de la exploración grupal e individual, un lugar de confianza para animarse a jugar y crear, trabajando las potencialidades, miedos y las dificultades de cada uno, a la vez se presenta como espacio de reflexión grupal.

Da lugar a la subjetividad y a la espontaneidad, establece el vínculo con los otros a través del encuentro, la escucha, la comunicación y el contacto, toma al cuerpo como instrumento para descubrirse y desarrollar sus potencias. Agustina Trossero, profesora de teatro del Centro Soles define su espacio teatral como Rincón Teatro, como un espacio libre, terapéutico de expresión, de creatividad y exploración (A. Trossero, comunicación personal, 2017).

Es importante centrarse en la creatividad como posibilitadora de nuevas opciones, de creación, del hacer, de descubrimiento, de reinención. La creatividad atraviesa el pensamiento, el sentimiento y la acción en un fluir armónico de energías, que propicia el sano desarrollo del ser humano. La creatividad como elemento esencial del teatro, como alma que da vida, como generadora de numerosas posibilidades que a su vez brinda un abanico de alternativas para resolver lo que nos transcurre.

En base a lo desarrollado por Socorro Merlín (2001) y a lo dicho por C. Loitegui del Instituto de Neurociencia Cognitiva de Buenos Aires (comunicación personal, 2017), se puede decir que las herramientas o técnicas utilizadas en la modalidad taller terapéutico favorecen el desarrollo de la capacidad de percepción, de atención prolongada, de memoria, emocional, corporal, de expresión, de comunicación, socialización e interacción con el otro, de la aceptación, participación, de la integración corporal, de exploración y descubrimiento, autoconocimiento, registro del propio cuerpo y reconocimiento, ruptura de estructura de movimientos patológicos, logrando una conexión con la realidad, entre tantas otras.

Ahora bien, ¿cuáles son esas herramientas tan necesarias y extremadamente útiles para el tratamiento de las personas con TEA?

Las herramientas teatrales para el abordaje del TEA

El teatro presenta un abanico amplio de opciones que permite el trabajo inclusivo con niños y niñas diversos, ya que trabaja utilizando la creación individual y colectiva que se sitúa entre la realidad y la ficción, la actuación, improvisación, imitación, clown, máscara neutra, juegos de rol, juego dramático, marionetas y títeres, comunicación no verbal, ritmo, sonido, voz, la escritura dramática y de cuentos, creación de escenografía, máscaras, utilería, vestuario, trabajo de introspección como la respiración y la relajación, el juego teatral, el personaje, el

desarrollo a partir de una pauta dada, la observación, la evolución y creación grupal, entre otros.

Por ejemplo, el personaje dramático o el títere, ayuda a que la persona con TEA a que hable en el /él/ del personaje y no en el /yo/ de la introspección, ayuda a que se comunique desde otro lugar. Por lo tanto, hay determinadas herramientas aplicables en un taller terapéutico para el abordaje de niños, niñas y jóvenes autistas.

Para Loitegui (comunicación personal, 2017), no son herramientas sino técnicas las que se aplican en teatro terapia, y sostiene que las técnicas que se emplean principalmente para personas con TEA son la improvisación, representación de escenas escritas, creación de historias, títeres y máscaras. "(...)se elige cuál de estas se empleará en cada sesión según el objetivo a abordar y según el paciente o grupo de pacientes". Cuenta que, si bien dichas técnicas no están sistematizadas, se conoce su utilidad y beneficio. Se puede observar cómo el contactarse con el juego y su propia creatividad favorecen el bienestar del individuo.

La Puerta, Centro de Salud, Arte y Pensamiento utiliza dinámicas de relajación, expresión corporal, integración y juegos teatrales para niños, niñas y jóvenes con TEA, para facilitar la creatividad y la expresión, para favorecer el vínculo con los otros a través del encuentro, la escucha, la comunicación y el contacto, y promover el desarrollo físico, emocional, intelectual, espiritual de cada uno que provoque el auto conocimiento.

Trossero cuenta que los talleres que brinda son expresivos y /o terapéuticos, dependiendo la sala, y que los ejercicios se brindan en relación a lo que está viviendo el niño en ese momento. Considera que el títere es un recurso muy importante, porque a través del títere los niños pueden representar. Relata que había un niño que casi no hablaba, pero cuando le daban un títere o un muñeco, cobraba vida, no hablaba él sino que hablaba el muñeco, a través del mismo él podía conectarse. Se utiliza mucho el recurso de la ronda, porque les permite acercarse más y lograr más conexión.

En tanto que maestra en educación especial, A. Echeñique (comunicación personal, 2017) señala al respecto que trabaja con la interdisciplinariedad, que sus propuestas siempre están atravesadas por lo musical, lo plástico y lo teatral. Y que con personas autistas se pueden trabajar diversos recursos como cuentos, imágenes, juegos muy primeros como jugar con los sonidos, jugar con harinas,

jugar a embadurnarse, con papeles. Siempre desde lo plástico y de lo corporal, porque uno trabaja la construcción con los objetos, cuando un niño arma, cuando un niño juega, puede armar la escena de un juego simbólico, jugar a llevar el muñeco, cantarle una canción de cuna al juguete, y ahí se juega a representar a alguna cosa. Relata:

Yo usaba mucho el recurso de lo que usa un niño pequeño, una ronda, objetos con los que hacer sonidos, el baile, las castañuelas, el tambor, el tacho de pintura, las telas, los objetos que medien entre una persona y otra te pueden hacer de lazo. También, los cuentos son un medio para trabajar lo difícil, los límites, el nacimiento de un hermano, el hacerse el bebé, separarse de la mamá, depresión, berrinches, no compartir, construir, representar, estar con el otro. En cuanto a los juegos, es necesario ambientar el lugar, preparar el espacio con aromas, luz, etc., y debe haber horizontalidad. (A. Echeñique, comunicación personal, 2017)

Y por último, Cruz (2014), señala varios elementos como la dramatización, el juego en sus distintas formas como el juego teatral, simbólico, dramático, de expresión corporal, el mimo, títeres y marionetas, máscaras, y la improvisación como recursos para aplicar en las terapias para niños y niñas con distintas dificultades. Citando a Bossu (1987, en Cruz, 2014) señala que “es importante que en estos juegos se pretenda no sólo la expresión y comunicación individual, sino que además el niño o niña comience a comunicarse igualmente en producciones colectivas (representaciones de cuentos, teatro de guiñol, etc.)” (pp. 99-100).

Brevemente, se pueden rescatar como las herramientas más importantes para la improvisación, representación de escenas escritas, creación de historias, títeres/muñeco, máscaras, expresión corporal, juegos dramáticos simbólicos y de representación de roles, elementos de la estructura dramática como sujeto y conflicto. Todas las herramientas con una fuerte nota de comunicación y expresión, para trabajar las dificultades más importantes del TEA, la comunicación y la socialización.

Conclusión

Como conclusión, se puede decir que la mayoría de las herramientas teatrales se pueden aplicar en los talleres terapéuticos de teatro para niños, niñas y jóvenes autistas, desde la percepción, el desarrollo de la atención y de la creatividad, pasando por el reconocimiento del propio cuerpo y los diversos juegos teatrales, sea dramático o simbólico, hasta la improvisación y la creación colectiva de obras u escenas. Como aquí se muestra, el teatro brinda numerosas herramientas y recursos para el abordaje del TEA, provocando con su dinamismo y flexibilidad ser útil para el tratamiento de dificultades y discapacidades diversas y no solo para el autismo, y así también para aspectos o deficiencias menores de las personas típicamente sanas.

Ahora bien, si el teatro es tan útil y necesario como demuestra serlo, ¿por qué hay pocos espacios en Córdoba que brinden talleres terapéuticos de teatro para personas con dificultades? ¿Por qué hay pocos espacios clínicos para los tratamientos del TEA, y escasos espacios expresivos visibilizados?

Referencias bibliográficas

- Ander Egg, E. (2003). *El taller, una alternativa para la renovación pedagógica*. Magisterio del Río de la Plata.
- Bassols, M. (2006). El arteterapia, un acompañamiento en la creación y la transformación. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y educación artística para la Inclusión Social*, 1, 19-25. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0606110019A>
- Cruz, P. (2014). *El juego teatral como herramienta para el tratamiento educativo y psicopedagógico de algunas situaciones y necesidades especiales en la infancia* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- Fiorini, H. (2006). *El psiquismo creador: teoría y clínica de procesos terciarios*. Nueva Visión.
- García Barrientos, J. (2004). *Teatro y ficción: Ensayos de teoría. Fundamentos*.
- Merlín, S. (2001). *Teatro para la educación especial: una opción educativa y terapéutica*. Centro Nacional de Investigación, Documentación e información teatral Rodolfo Uglisi. Instituto Nacional de Bellas Artes.
- Pavis, P. (1998). *Diccionario del teatro*. Paidós.

Velarde, P. (2013). El taller arteterapéutico de teatro vivo como recurso comunicacional de prevención de la explotación sexual de adolescentes. *Canalé*, 5, 17-27. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/canale/article/view/14703>

Cita sugerida: Gutiérrez Borioni, M. (2020). Teatro y autismo: las herramientas teatrales para el abordaje de talleres terapéuticos destinados a niños y jóvenes con autismo. *Investiga+*, 3(3), 210-222. http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a3n3.pdf

El juego en los dispositivos institucionales para niños y niñas de 0 a 3 años, desde una perspectiva de derechos¹

Play Time in Institutional Devices for Children from 0 to 3 Years Old, from a Rights Perspective

Mariana Etchegorry*

Carola Inés Vargas**

Jorgelina María Inés Casella***

Resumen: En el presente artículo exponemos el proceso y los resultados de la investigación acerca de dispositivos institucionales en torno al juego en niños de 0 a 3 años llevada a cabo durante los años 2018 y 2019. La pregunta de investigación fue: ¿cómo aseguran los adultos y adultas responsables de niños y niñas de 0 a 3 años el derecho al juego en las instituciones que estos transitan?

Los discursos y las prácticas nos ayudaron a pensar los dispositivos, a partir de cierta concepción de infancias y la posibilidad del juego. El objetivo general de la investigación fue describir los dispositivos vinculados al juego que las adultas despliegan para promover el derecho a la educación y a la cultura de niños y niñas de 0 a 3 años en el marco de diferentes propuestas institucionales destinadas a esta franja etaria.

Se planteó una investigación cualitativa de tipo descriptiva. La entrevista y la observación se constituyeron en instrumentos esenciales. Desarrollamos un contexto conceptual enriquecido por las búsquedas realizadas a partir de los desafíos del campo, la propuesta metodológica y los resultados a partir de una revisión de los objetivos específicos planteados en el proyecto.

Palabras clave: juego, dispositivos institucionales, derechos del niño, primera infancia, educación inicial.

Abstract: In this article we present the process and the results of the research on institutional devices around “play time” in children from 0 to 3 years old carried out during the years 2018 and 2019. The research question was: how does an adult responsible of children from 0 to 3 years old, reassures the right to play in the institutions they go through?

¹ Colaboraron con el presente artículo los integrantes del equipo de investigación: Weckesser, Cintia; Ávila, Verónica; Villagra, Mariana; Martínez, Luciana; Espíndola, Mariela; Recalde, Eugenia.

* Magíster en investigación educativa. Especialista en Psicopedagogía. Docente e investigadora en Facultad de Educación y Salud (Universidad Provincial de Córdoba)
marianaetchegorry@upc.edu.ar

** Magíster en Neuropsicología. Licenciada y Profesora en Psicología. Docente e investigadora en Facultad de Educación y Salud (Universidad Provincial de Córdoba)
carolavargas@upc.edu.ar

*** Licenciada en Psicopedagogía. Psicopedagoga. Docente e investigadora en Facultad de Educación y Salud (Universidad Provincial de Córdoba)
jorgelina@upc.edu.ar

Recibido: 31/08/20
Aceptado: 12/10/20



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

The speeches and practices helped us to think about the devices, starting from a certain conception of childhood and the possibility of play. The general objective of the research was to describe the devices linked to playing that adults deploy to promote the right to education and culture of boys and girls from 0 to 3 years old within the framework of different institutional proposals aimed at this age group. A qualitative, descriptive research was proposed. The interview and observation became essential instruments. We develop a conceptual context enriched by the searches carried out from the challenges of the field, the methodological proposal and the results from a review of the specific objectives set out in the project.

Keywords: game, institutional devices, children's rights, early childhood, early education.

Introducción

En el presente artículo exponemos los resultados de la investigación “Análisis de dispositivos institucionales en torno al juego para la promoción del derecho a la educación y el acceso a la cultura de niños de 0 a 3 años”² llevada a cabo durante los años 2018 y 2019. Formamos parte de un equipo interdisciplinario de la Universidad Provincial de Córdoba, que desde el año 2015 estudia el juego, y lo reconoce como derecho en relación con niños y niñas de 0 a 3 años. La perspectiva interdisciplinaria del proyecto implicó construcciones de sentido que se instituyeron como puntos de partida para el diálogo desplegado durante la investigación. Partimos de la definición de una posición epistemológica que entiende la complejidad como sustantiva de la realidad, y una posición política como marco desde el cual concebimos a los niñas y niños como sujetos de derecho plenos.

Nos posicionamos teóricamente desde una concepción de infancias construida a partir de representaciones sociales íntimamente relacionadas con los momentos históricos y de carácter situado (Carli, 2001). En tanto categoría, condiciona maneras de transmisión intergeneracional y ubica a los adultos frente a los niños y niñas concretos que transitan ese momento de la vida. Los adultos y adultas son responsables, en términos de respuesta a los “recién llegados” (Bustelo, 2009), lo que implica superar la mirada teleológica de tiempo, y pensar a los sujetos niños y niñas, con derechos plenos, con “autonomía relativa” en tanto capaces de desplegar sus acciones para apropiarse del mundo (Chockler, 2010).

Consideramos así que los adultos y adultas responsables de niños y niñas de 0 a 3 años desarrollan prácticas que devienen de los dispositivos (Agamben, 2007; Deleuze, 1990; Foucault, 2002) que construyen para acompañar procesos de crianza, cuidado y enseñanza. A partir de estas consideraciones surge la pregunta de investigación ¿cómo aseguran los adultos y adultas responsables de niños y niñas de 0 a 3 años el derecho al juego en las instituciones que estos transitan? Construimos entonces el siguiente supuesto: las prácticas institucionales de los responsables de niños y niñas de 0 a 3 años hacen posible el jugar de los niños, en tanto derecho.

² Proyecto de investigación Res. Mincyt 109/17: “Análisis de dispositivos institucionales en torno al juego para la promoción del derecho a la educación y el acceso a la cultura de niños de 0 a 3 años”. 2018-2019. Directora: Etchegorry, Mariana; Integrantes: Avila, Verónica; Casella, Jorgelina; Quiroga, Gabriela; Rova, Verónica; Vargas, Carola; Weckesser, Cintia.

En consecuencia, los discursos y las prácticas nos ayudaron a pensar en esos dispositivos y en las maneras en que estos orientan, a partir de cierta concepción de infancias, la posibilidad del juego y, por tanto, del jugar. El objetivo general de la investigación fue describir los dispositivos vinculados al juego que las adultas despliegan para promover el derecho a la educación y a la cultura de niños y niñas de 0 a 3 años en el marco de diferentes propuestas institucionales destinadas a esta franja etaria. Entre los objetivos específicos, nos propusimos en primer lugar, reconocer las prácticas de las adultas en relación con el juego, además, indagar sus discursos en torno a la promoción del derecho a la educación y a la cultura y, finalmente, problematizar el valor asignado al juego en el marco de los discursos y las acciones en las diversas propuestas institucionales.

En relación con la propuesta metodológica, se planteó una investigación cualitativa de tipo descriptiva. En ese sentido construimos nuestro objeto de investigación: los dispositivos institucionales en relación con el juego, a partir de los discursos y las prácticas en las escenas cotidianas de los espacios que transitan niños y niñas de 0 a 3 años. Por esta razón, se constituyeron en instrumentos esenciales la entrevista y la observación. Las unidades de análisis se configuraron a partir de criterios de selección que dieron cuenta de las variadas ofertas institucionales para esta franja etaria.

Este texto tiene como propósito socializar el proceso y los resultados de la investigación, para lo cual desarrollamos, en primer lugar, un contexto conceptual enriquecido por las búsquedas realizadas a partir de los desafíos del campo. En segundo lugar, se presenta la propuesta metodológica, recuperando la compleja toma de decisiones que implicó el proceso. En tercer lugar, exponemos nuestros resultados, a partir de una revisión de los objetivos específicos planteados en el proyecto. Finalmente, compartimos una serie de reflexiones, que tienen la intención de constituirse en cierre y apertura de nuevas preguntas.

Contexto conceptual

Entendemos por dispositivos institucionales a la trama de relaciones y condiciones habilitadoras de ciertas prácticas y discursos que configuran un artificio creado y construido para que algo acontezca (Foucault, 2002, Deleuze, 1990, Agamben, 2007) y, por tanto, tensionan en un nivel micro y macro. Expresa Deleuze (1990), permitiendo profundizar al respecto, que los dispositivos son los

responsables de “hacer ver y hacer hablar” (Deleuze, 2007, p. 306). En nuestro caso particular, problematizamos el “hacer jugar” en una trama relacional y de sentidos socioculturales, atravesados por legislaciones, currículum, definiciones organizacionales y administrativas.

Agamben (2007) refiere la capacidad del dispositivo para capturar, modelar, orientar, determinar gestos, opiniones, conductas o discursos. Así, los dispositivos se inscriben en los cuerpos, constituyendo la subjetividad y definiendo modos de hacer y de ser (Foucault, 2002). Por otro lado, Nicastro caracteriza un dispositivo pedagógico como “una configuración que entrama: determinados propósitos y supuestos, decisiones respecto del tiempo de trabajo, la secuencia de actividades, el tipo de intervención del formador, las definiciones que se adoptan respecto de temas que atraviesan los relatos, etc” (2017, p. 143) Es decir, nos permite dimensionar algunos aspectos que en nuestro trabajo se constituyeron en categorías de análisis.

En tanto dispositivos, generan condiciones particulares en el marco de las cuales se desarrollan prácticas. En nuestra investigación nos interesan las prácticas de los adultos y las adultas responsables de espacios institucionales para niños y niñas de 0 a 3 años, al considerar que las propuestas que se ofrecen a los niños y niñas involucran dos derechos fundamentales como el juego y la educación, mediadores en la transmisión de la cultura. Como en esta primera etapa de la vida el niño aprende a través del juego, es de esperar que éste se constituya en una propuesta central dentro de estos espacios institucionales.

Si consideramos el juego en el marco del paradigma de derechos, es necesario tener en cuenta la Convención Internacional sobre Derechos del Niño (CIDN), aprobada el 29 de noviembre de 1989 por la Asamblea General de Naciones Unidas. Esta convención define al niño como sujeto de derechos, y pone en el centro la necesidad de asegurar la integridad de niños y niñas, reconociendo sus derechos como ciudadanos y ciudadanas. Se establece así para el Estado un enfoque de derechos, que implica asumir ciertas responsabilidades. Las convenciones internacionales permiten delinear políticas públicas nacionales que se ajusten a esa perspectiva. La transformación no ha sido sencilla e incluso en nuestro país implicó un largo proceso de debate que terminó en la sanción de la Ley Nacional de Protección de derechos de niños, niñas y adolescentes, Ley 26.061 (2005), cuyo correlato en la provincia de Córdoba es la Ley Provincial de promoción y protección de derechos de niños, niñas y adolescentes en Córdoba, Ley 9.944, sancio-

nada en 2011. En este marco legal, se destaca al juego como uno de los derechos fundamentales de la infancia, enunciado en el artículo 31 de la CIDN.

A través del juego, el niño se conecta con el mundo que lo rodea, experimenta ideas, roles, y de esta manera aprende más y mejor, construyendo su propio lugar en el mundo social. En este sentido, recuperamos de la observación N.º 17 del Comité sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas:

Por juego infantil se entiende todo comportamiento, actividad o proceso iniciado, controlado y estructurado por los propios niños; tiene lugar dondequiera y cuando quiera que se dé la oportunidad. Las personas que cuidan a los niños pueden contribuir a crear entornos propicios al juego, pero el juego mismo es voluntario, obedece a una motivación intrínseca y es un fin en sí mismo, no un medio para alcanzar un fin. El juego entrena el ejercicio de autonomía y de actividad física, mental o emocional, y puede adoptar infinitas formas, pudiendo desarrollarse en grupo o individualmente. Estas formas cambian y se adaptan en el transcurso de la niñez (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2013, párrafo 14c)

A pesar del explícito reconocimiento del juego como derecho en todas las legislaciones, se trata de uno de los más invisibilizados en relación con las decisiones del Estado para su promoción y protección. Ya sea desatendiendo la obligación de proteger los espacios y oportunidades de juego, o imponiendo excesivas restricciones a la vida de la infancia, lo cierto es que son muchos los niños y niñas que no logran realizar plenamente su derecho al juego (Brooker y Woodhead, 2013).

Es necesario asegurar que se cumplan ciertas condiciones para que el derecho al juego se realice plenamente, que los niños y niñas se sientan libres de presiones perjudiciales, violencia, discriminación y peligros físicos, que cuenten con el acceso a ambientes naturales, a recursos materiales y al contacto con otros niños. También necesitan que los adultos responsables reconozcan la importancia del juego y la legitimidad de su exigencia, además de brindar su apoyo a niños y niñas en las actividades lúdicas. Así, los gobiernos deben, por lo tanto, obrar por la promoción y la protección de estas condiciones.

Contexto metodológico

Se trató de una investigación cualitativa de tipo descriptiva, cuyo objeto de investigación constituye una realidad compleja, relacional y dinámica y, por tanto, requiere de la recuperación de las significaciones sociales que se configuran en la trama social, y posibilitan prácticas específicas. Para analizar nuestro objeto, los dispositivos institucionales, fue necesario considerar como unidad de análisis al grupo de adultas a cargo en las instituciones que transitan.

La observación participante y la entrevista fueron los instrumentos privilegiados. Los ejes centrales de la observación fueron los ritmos de interacción adulto-niño, las maneras de vincularse, sobre todo, a partir del despliegue de discursos (verbales y no verbales), el espacio, el tiempo y los objetos que definen las propuestas lúdicas.

Otro de nuestros instrumentos fue la entrevista semiestructurada. A partir de la construcción de ejes de indagación, se buscó la recuperación del discurso de los adultos y adultas responsables. También se realizaron entrevistas con referentes de las instituciones, lo que permitió articular el sentido institucional y comunitario de las propuestas en directa relación con la configuración de dispositivos de atención a las infancias. Las preguntas no fueron pensadas con el objeto de recabar información, sino como un intercambio a partir de un proceso de interacción social de dos sujetos en situación de asimetría. Se recupera entonces la posición de Bourdieu (1999) en relación con la entrevista social. El autor expresa la importancia de reducir al mínimo “la violencia simbólica” que implica la relación desigual entre los sujetos, para de esta manera desarrollar una “escucha activa y metódica” sin transformarla en un cuestionario dirigido.

La investigación se dirigió a organizaciones de la provincia de Córdoba que brindan servicios educativos a niños y niñas de 0 a 3 años. Los criterios para la selección de las unidades de observación se basaron en recuperar “diversidad de ofertas” en el ámbito educativo por lo cual se seleccionaron propuestas de gestión pública (provincial y municipal) y privada, en el marco de la educación y del desarrollo social.

Se accedió a jardines provinciales que cuentan con oferta de sala de 3 años, jardines maternos municipales, jardines privados dependientes de entes privados y

salas cuna. Además, se reconocen en el campo algunas instituciones, como, por ejemplo, los centros de la fundación CONIN, instituciones para niños con medidas excepcionales, e incluso comedores que organizan ofertas para los pequeños entre 0 y 3 años. Estas últimas modalidades institucionales nos permiten pensar en la ampliación de la consideración de los dispositivos en futuras investigaciones.

Resultados

El ingreso al campo permitió la construcción de un amplio y diverso conjunto de datos, cuyo análisis relacional dio lugar a la descripción de los dispositivos. En un primer momento resultaron significativos algunos ejes como: a) *“Jugar por jugar” en tensión con “jugar para”*, hace referencia a la tensión entre el “dejar jugar”, como actividad sin un fin en sí mismo y el juego transformado en una herramienta pedagógica. Se considera que el juego es siempre sin objetivos desde la perspectiva del niño o niña, pero cuando se refiere a los adultos en el marco de una propuesta educativa requiere configurarse en relación con objetivos. b) *“Descarga motriz” en tensión con “juego corporal”*, en muchas ocasiones los juegos corporales se conciben como descarga motriz, sin advertir su papel en la organización del esquema corporal y el desarrollo. Así, el juego corporal se presenta asociado al desarrollo de competencias y siempre promueve aprendizajes significativos especialmente en esta franja etaria. c) *“Derechos créditos en tensión con derechos libertades”*, para profundizar el análisis de esta categoría se recupera la diferenciación de Meirieu (2010). Las adultas responsables proponen el juego en función de sus representaciones en tanto derechos, ya que, si bien inscribe como un derecho crédito, requiere ser pensando en tanto acentúa la autonomía como derechos libertades. En un segundo momento, se avanzó en el reconocimiento de categorías que transversalizan la trama sustantiva del dispositivo: condiciones institucionales, disponibilidad de los/as adultos/as, materiales, espacio y tiempo.

A continuación, presentamos los resultados en función de los objetivos de la investigación. En cuanto a los objetivos específicos, nos propusimos en primer lugar, reconocer las acciones de los adultos en el marco de los dispositivos institucionales pensados para la franja etaria de 0 a 3 años, en torno al juego como promotor del derecho a la educación y a la cultura. Consideramos que el objetivo se logró, en tanto el ingreso al campo permitió dar cuenta, mediante observaciones, de aspectos en relación con el desarrollo de acciones. Cada investigadora realizó la observación de dos jornadas completas en las instituciones. Cabe

mencionar que referimos acciones no sólo en el sentido motor, sino a partir de la complejización del despliegue que involucra acciones de pensamiento, por lo cual resultó sustantivo el análisis relacional con los discursos de los actores institucionales. Todo lo anterior permitió inferir trayectorias y representaciones, no sólo en torno al juego, sino en relación con la concepción de niño y niña, en tensión con las categorías infancias y derechos.

A partir del análisis de planificaciones institucionales y del referente de sala, se reconocieron un conjunto de acciones, modos de relacionarse entre los adultos y con los niños, decisiones en torno a los objetos, escenificaciones, espacializaciones y temporalizaciones. En esta variedad de prácticas registradas se advirtió que, si bien los condicionamientos institucionales marcan un horizonte, existen márgenes de libertad para la práctica de las adultas. Esto da cuenta de diferentes concepciones de educación e infancia y de las particulares subjetividades puestas en juego.

Por otro lado, refieren a las maneras de construir sentidos en torno al juego que quedan evidenciadas en la relación que se establece entre las acciones y los discursos, a partir de la toma de decisiones y sus fundamentaciones. Podríamos inferir entonces que se produce una dialéctica entre la disponibilidad en términos de condiciones institucionales y la disponibilidad del adulto responsable, que potencia u obtura el jugar.

Como se planteó en Casella y Vargas (2020), el conjunto de decisiones evidenciadas en los documentos, los discursos y los registros analizados, nos permitieron pensar la disponibilidad institucional para promover el juego. Las instituciones educativas y aquellas que se proponen como organizaciones de las infancias, definen proyectos para sostener sus prácticas. En ellos fue posible analizar el lugar del juego. Además, la disponibilidad institucional también se evidencia en el discurso del directivo, como responsable de la gestión. Desde su propia trayectoria, encarna las prescripciones y normas institucionales, haciéndose “cargo del cargo” (Blejmar, 2018). Así en su discurso pudimos inferir el lugar del juego en las prácticas institucionales. Una directora en su entrevista expresó: “...tenemos planificado cada momento del niño, cada edad... los bebés, sala de 1, sala de 2, sala de 3 y siempre como motor fundamental es el juego, pero es un juego planificado, es un juego pedagógico, no es simplemente jugar, sino que todo está orientado”.

La disponibilidad institucional también pudo ser observada y se vio reflejada, por ejemplo, en los espacios y en la habilitación o no de espacios para jugar. El espacio físico constituye la cristalización de sentidos otorgados a los sujetos que los habitan. Analizar las características del espacio, a partir de la triangulación con los discursos y las prácticas, constituyó un punto central para el análisis. Tal como expresa Bourdieu (1999), los seres humanos no estando dotados de ubicuidad, ocupan un lugar; que refiere a una posición en relación con otros sujetos y objetos, por tanto, se transforma en metáfora del espacio social:

Debido al hecho de que el espacio social está inscripto a la vez en las estructuras espaciales y las estructuras mentales, que son en parte el producto de la incorporación de las primeras, el espacio es uno de los lugares donde se afirma y ejerce el poder, y sin duda en la forma más sutil, la de la violencia simbólica como violencia inadvertida: los espacios arquitectónicos (...) son en verdad los componentes más importantes a causa de su misma invisibilidad. (Bourdieu, 1999, p. 122)

Así, por ejemplo, en una de las instituciones las referentes señalaron la centralidad del juego en el niño, y por ello en las propuestas didácticas. Sin embargo, en la práctica, se observó que las galerías y espacios abiertos estaban limitados con macetas para evitar que los niños corran y jueguen en ellos (Casella y Vargas, 2020).

En la misma línea en que pensamos la institución, entendemos que esta se encarna en sujetos concretos con sus historias y trayectorias. De allí que ese “estar puesto o dispuesto” se refleja en los discursos, prácticas, gestos, consignas, propuestas, posiciones y supuestos frente a la infancia y al juego, que tienen las adultas responsables de las propuestas educativas. En este sentido, analizamos el posicionamiento del docente o adulto responsable frente al juego, teniendo en cuenta aspectos como lo kinésico, lo proxémico, lo narrativo, la dirección de los movimientos, la melodía de la voz, el uso de las pausas, la mirada, etc.

El posicionamiento refiere a

un acontecer profundamente político y relacional: nos posicionamos ante/con/por/a propósito de otros. Como acontecer profundamente político, relacional, plantarse en un lugar y tiempo permite el despliegue de nuestra subjetividad (...) como movimiento que convoca e involucra

al otro, existen diferentes maneras de posicionarse en el mundo, todas susceptibles de enriquecimiento y transformación. (Rodríguez, 2012, p. 325).

En la observación de una jornada se observa que la docente da lugar al juego después de la merienda y delimita espacios de la sala donde se va a desarrollar seleccionando lugares específicos para el juego con distintos materiales. Allí, un grupo de niños que estaban jugando en el “rincón del hogar”, preparan una mesa de té. La docente se acerca y siguiendo la conversación de los niños, le dice a una niña: buenas tardes señora, ¿me prepararía un rico té? (Registro de observación).

En esta descripción se observa un acompañamiento por parte de la docente en el despliegue del juego que realizan los niños y niñas. Se reconoce en su rol de posibilitadora, en tanto genera y crea condiciones para que el juego se complejice. Además, se indagó sobre la disponibilidad del docente, en torno a los supuestos vinculados al juego. Frente a la pregunta de por qué cree que juegan los niños y niñas, una docente expresó:

“Y... porque los atrapan los colores de las cosas y buscan imitar lo que nosotros hacemos; lo veo en la casita, a las nenas les gusta mucho el rol de las mamás, también otro juego de carpintería con herramientas donde juegan como el papá que arregla cosas, tratan de imitar pero hay algunos que todavía hay que enseñarles a construir, que desarrollen la imaginación. El modelado les gusta mucho.”

Esta expresión de la docente refiere a la posibilidad que otorga el juego de recrear funciones, roles, de “hacer como sí”. En este caso, reconoce que los niños y niñas toman como referentes para este jugar los modelos parentales.

Nuestro segundo objetivo específico consistió en analizar el discurso de los adultos responsables en torno a la promoción del derecho a la educación y a la cultura de niños y niñas de 0 a 3 años. En los discursos de las adultas advertimos que conviven teorías en relación con el desarrollo y a la educación, a veces, de manera contradictoria. Moll y Greenberg (1990, citados por Terigi, 2017) llaman a esta convivencia de discursos “fondo de conocimientos”. Podemos pensar que el juego de los niños y el lugar del jugar en la tarea se leen e interpretan a partir de estos fondos de conocimientos que los docentes sostienen, formulan y reformulan a lo

largo de su formación y trayectoria laboral así como también de todas las experiencias respecto al juego que desarrollaron a lo largo de su vida (Casella y Vargas, 2020).

En relación con lo anterior, en el artículo de Ávila, Martínez y Weckesser (2018) se problematizan algunas tensiones registradas en el trabajo de campo que permitieron reflexionar en torno a las nociones de descarga y de juego empleadas por las adultas, mientras que en Ávila, Weckesser y Recalde (2020) se profundizó el análisis de los sentidos y prácticas en torno al juego corporal en las instituciones educativas a las que se accedió.

Aquella primera problematización posibilitó pulir los interrogantes y la discusión dio lugar a la reconstrucción de una definición de juego corporal en donde se recupera, entre los principales autores, la mirada de Calmels (2016), quien lo entiende como una de las actividades primordiales donde el cuerpo se construye en la relación con el otro, expresado en las diferentes manifestaciones corporales.

Al indagar los sentidos y prácticas que las adultas a cargo de estos espacios construyen en torno al hacer de niños y niñas, las autoras advirtieron que, en algunos casos, parecieran no reconocerse algunos despliegues de tipo sensoriomotor como un juego ni su valor en términos de aprendizaje, de socialización, de organización corporal, temporal y espacial. Por ejemplo, esto se observa en casos en los que el patio constituye, en palabras de las adultas, el ámbito “*para descargar*” energía cuando están “*pasados de vuelta*”; mientras que “*jugar*” se reconoce como aquello que niños y niñas hacen dentro de la sala cuando “*vuelven a la calma*” y “*están más tranquilos*”. De este modo, se observó que con insistencia se ubica como un ideal la quietud o el escaso despliegue corporal, incluso como condición para que el juego acontezca.

En la profundización que tuvo lugar en Ávila, Recalde y Weckesser (2020), se pudo avanzar en la problematización de las condiciones en las que se despliegan determinadas prácticas y sentidos en torno al juego corporal. Se procuró la revisión de las perspectivas teóricas sobre el sujeto, el cuerpo, el juego, el desarrollo y el aprendizaje en la primera infancia, así como otros discursos sociales, marcos legales, características institucionales, recursos disponibles y trayectorias particulares de las adultas a cargo de estos ámbitos.

De este modo, la indagación se orientó a problematizar de qué modo las adultas responsables habilitan y construyen sentidos en torno al juego corporal a partir de aquello que ofrecen, permiten, evitan, dónde, cuándo, cómo, por qué y para qué, intentando acercarse a la concepción que construyen acerca del juego corporal y del niño y niña que juegan. Los interrogantes de cierre convocan a una reflexión en torno a las condiciones en las que la construcción de corporalidad se propicia en estos ámbitos educativos destinados a las primeras edades.

El tercero de los objetivos específicos fue identificar el valor asignado al juego en el marco de los discursos y las acciones en las diversas propuestas institucionales. Las observaciones y entrevistas posibilitaron análisis relacionales a partir de indicios en las acciones y los discursos que a su vez entramaron las concepciones en torno al juego, explícitas e implícitas.

El juego fue reconocido en los discursos de las adultas como un derecho de los niños y se identificó como posibilitador de aprendizaje, como instrumento de evaluación, como actividad natural, como descarga e incluso como experiencia. En este sentido, tiene el valor de ser respetado como actividad sustantiva de la infancia, pero naturalizado y no problematizado en términos de cómo promoverlo.

“Es su forma de aprendizaje, es su medio de comunicación, es su forma de expresión, es su trabajo”.

“Primero porque son niños y después la necesidad de comunicarse bajo un juguete, un gesto, una palabra... y el rol de socialización, digamos así, que sale innato del ser humano para poder relacionarse.”

Reconocer al juego como derecho libertad, implicaría construir espacios de pensamiento en pos de su promoción como manera de participación. Se advierte una intencionalidad de las adultas en las propuestas de juego (conceptualizada como “jugar para”) y se reconoce, aunque en menor medida, un jugar desprovisto de una intencionalidad externa, que identificamos como “jugar por jugar”. Es limitada la valoración hacia el juego como fuente de creatividad, de producción de sentidos sociales en el encuentro con otros. En este sentido resulta significativa la respuesta de una docente que expresa *“Yo creo que en las instituciones educativas de niños tan pequeños, se habilita el juego con intencionalidad pedagógica, como medio para que los niños de edades tan tempranas tengan aprendizajes significativos.”*

Los análisis explicitados a partir de los objetivos específicos nos posibilitaron complejizar la lectura de los indicios en torno a los dispositivos institucionales, entendiendo a un conjunto de categorías que se entraman para que finalmente el jugar acontezca.

A modo de cierre

A lo largo de este escrito damos cuenta de un análisis de dispositivos institucionales en torno al juego desde una perspectiva de derechos, tal como los conceptualizamos en nuestra investigación. Realizamos un recorrido teórico que evidencia un enriquecimiento del contexto conceptual, a partir de profundizar aspectos para la comprensión del concepto de dispositivo y de juego. En esta oportunidad, nos detuvimos en los objetivos específicos planteados, para compartir y profundizar las reflexiones sobre los resultados obtenidos.

En relación con el primer objetivo, se observó un diálogo entre la dinámica institucional, con sus normas y regularidades y la autonomía de cada adulto responsable al interior de cada sala. Esto genera una relación dialéctica entre disponibilidad institucional y disponibilidad del adulto responsable, la cual puede officiar como posibilitadora y promotora del jugar.

En cuanto al segundo objetivo, resulta significativa la diferenciación entre juego y descarga por parte de las adultas responsables. Esto implicaría, en ciertos casos, una falta de reconocimiento del juego sensoriomotor como constitutivo de la subjetividad de niños y niñas; es decir, una negación de su valor en términos de aprendizaje, de socialización, de organización corporal, temporal y espacial.

El tercero de los objetivos reconoció el valor asignado al juego en el marco de los discursos y las acciones. El juego fue reconocido en diversos sentidos, y respetado como actividad sustantiva de la infancia. Se evidenció una naturalización de sus sentidos, lo que dificultó la problematización para pensar en cómo promoverlo.

En consecuencia, en la construcción del análisis de variables, se pusieron en relación los espacios, los tiempos y los sujetos que configuraron maneras de disponerse al juego. Podríamos recuperar la expresión de Larrosa (2018) cuando explicita que

la educación (eso que tiene que ver con la transmisión, la renovación y la comunicación del mundo) se produce en el interior de determinadas formas materiales de disponer (disponere) espacios, tiempos, cuerpos, relaciones, objetos, tecnologías, disciplinas, lenguajes y maneras de hacer que hagan al mundo disponible para la infancia y que hagan a la infancia disponible para el mundo (Larrosa, 2018. p. 133).

Un desafío para los adultos responsables de las instituciones educativas para las infancias tempranas sería construir dispositivos para que el jugar de los niños y las niñas encuentre su “espacio y tiempo”. Esto requiere de una disposición a jugar por parte de los adultos, que hará disponible el juego para los niños y las niñas.

Finalmente, a partir de los análisis y resultados, esta investigación posibilitó nuevas preguntas en relación con la oferta de los adultos y adultas referentes, pero en el marco de la familia o centro de vida. ¿Qué se ofrece a los niños y niñas desde el nacimiento hasta los cinco años para promover su acceso a la cultura? ¿Qué tipo y calidad de ofertas culturales en torno al juego, la literatura, el arte en general se brindan a niños y niñas en sus contextos familiares cercanos? A partir de las mismas proponemos una nueva línea de investigación que refiere a las propuestas culturales identificadas en las prácticas de crianza de familias de niños de 0 a 5 años, haciendo foco en el juego, literatura y TIC como propuestas para el acceso a la cultura, en el contexto de la ciudad de Córdoba.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2007) *Qu'est-ce qu'un dispositif?* (R. J. Fuentes Rionda, trad.). Éditions Payot & Rivages.
- Asamblea General de las Naciones Unidas para la Infancia (1989, 20 de noviembre). *Convención sobre los derechos del niño*. https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc_SP.pdf
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2013, 17 de abril). *Comité de los Derechos del Niño. Observación general N° 17 (2013) sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31)*. <http://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=6QkGId%2FPpRiCAqhKb-7yhsqIkirKQZLK2M58RF%2F5FovFw58qKy0NsTuVUIOzAukKtb44OEtl-5G5etAmvs6AwUEIaKL%2FeLXNzf5T64E7NizR6137848REb2YcW3r1ykP3%2F>

- Ávila, V., Martínez, L. y Weckesser, C. (2018, 10-11 de agosto) *¿Descarga motriz o juego corporal?* [ponencia]. 4° Congreso Internacional entre Educación y Salud. Utopías y Desafíos de la Inclusión. Universidad Provincial de Córdoba y Dirección General de Educación Especial y Hospitalaria y Perkins Internacional.
- Ávila, V., Weckesser, C. y Recalde, E. (2020). *Sentidos y prácticas en torno al juego corporal en instituciones educativas para la primera infancia*.
- Blejmar, B. (2018) *Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones*. Noveduc.
- Bourdieu, P. (1999) Comprender. En *La miseria del mundo* (pp.527-543). Fondo de Cultura Económica.
- Brooker, L. y Woodhead, M. (Eds.) (2013). *El derecho al juego*. Grupo de Estudio sobre el Niño y el Joven y Universidad Abierta.
- Bustelo, E. (2009). Del niño sacer al niño autónomo emancipador. *La fuente*, 41, 16-18.
- Calmels, D. (2016). El juego corporal. *Revista Lúdicamente*, 5(10). <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/ludicamente/article/download/9687/pdf>
- Casella, J. y Vargas, C. (2020) Disponibilidad institucional y disponibilidad docente en las propuestas institucionales en torno al juego para niños y niñas de 0 a 3 años. En A. Testa, E. Rufinetti, ... L. Arese, *Actas X Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas. Las urgencias del presente: desafíos para las Ciencias Sociales y Humanas: tomo 1* (pp.33-41). Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Carli, S. (2001). *Infancia, Cultura y Subjetividad. La infancia como construcción social. Imaginarios, procesos históricos y desafíos educativos contemporáneos*. Santillana.
- Comité de los Derechos del Niños de las Naciones Unidas. (2013). *Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas. Observación General N.º 17 sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes* (Art. 31): <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/comments.htm>
- Chokler, M. H. (2010). El concepto de autonomía en el desarrollo infantil temprano. Coherencia entre teoría y práctica. *Aula de infantil*, 53, 9-13. <http://hdl.handle.net/11162/24011>
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En R. Machado, G. Lebrun, E. Balibar, J. Miller, F. Wahl, H. Dreyfus, M. Frank, M. Morey, D. Hollier, W. Seitter, R. Bellour, G. Deleuze, F. Ewald, P. Macharey, B. Barret-Kriegel, M. Donnelly, A. Pizzorno, J. Rajchman, P. Hadot, ... P. Veyne, *Michel Foucault, filósofo* (pp. 155-163). Gedisa.
- Deleuze, G. (2007). ¿Qué es un dispositivo? En *Dos regímenes de locos. Textos y entrevistas (1975-1995)* (J. Pardo, trad.) (pp. 306-312). Pre-Textos.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión*. Siglo XXI.
- Larrosa, J. (2018). *P de profesor*. Noveduc.
- Legislatura de la Provincia de Córdoba (2011, 4 de mayo). *Promoción y protección integral de derechos de niños, niñas y adolescentes en la provincia de Córdoba. Ley 9944*. Boletín Oficial, N.º 103. https://boletinoficial.cba.gov.ar/wp-content/4p96humuzp/2014/11/030611_seccion1.pdf
- Meirieu, P. (2010). *Una llamada de atención*. Planeta.

- Nicastro, S. (2017). *Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y experiencias de formación*. Homo Sapiens.
- Rodríguez, M. I. (2012). La formación de la subjetividad política. *Revista Colombiana de Educación*, 63, 321-328. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n63/n63a19.pdf>
- Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. (2005, 21 de octubre). *Ley de Protección Integral de los Derechos de niños, niñas y adolescentes*. Ley 26.061. InfoLEG. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>
- Terigi, F. (2017). *EPS, Clase 3, Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos*. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, Argentina.

Cita sugerida: Casella, J., Etchegorry, M. y Vargas, C. (2020). El juego en los dispositivos institucionales para la primera infancia desde una perspectiva de derechos. *Investiga+*, 3(3), 223-239. http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a3n3.pdf

Reserva Natural Urbana San Martín: informe de avance sobre la actualización del inventario de mamíferos y difusión de las principales especies presentes

San Martín Urban Natural Reserve: Update of the Mammalian Inventory and Dissemination of the Main Mammal Species in the Reserve

Marcelo Trevisson*

Oscar Salzberger**

Alina Machnicki***

Resumen: Como ocurre en algunas grandes urbes del mundo, en la ciudad de Córdoba la vertiginosa urbanización avanza sobre los escasos espacios verdes y genera abruptos cambios en el paisaje y en la composición de su biodiversidad. La Reserva Natural Urbana San Martín, ubicada en el noroeste de la ciudad, no escapa a esta realidad ya que todo su entorno, otrora constituido por amplios terrenos baldíos y campos cubiertos con remanente de vegetación nativa, actualmente está urbanizado, de manera que la mayoría de los accesos-corredores que disponía la fauna han sido bloqueados. Por todo esto, es de esperar modificaciones en su rico patrimonio natural, especialmente en su población de mamíferos, ya que son muy susceptibles a la fragmentación del hábitat, la artificialidad de la ciudad, la contaminación y el tránsito de la población humana.

El artículo da cuenta de un trabajo cuyos objetivos fueron, entonces, relevar la población de mamíferos de la reserva, actualizar el último inventario que data de 2012 y analizar posibles cambios. A partir de esta investigación también se elaboró un proyecto para generar material de difusión que contenga información didáctica bilingüe, en español y en inglés, sobre este grupo de vertebrados que muestre las características generales de cada especie, su estado de situación y las problemáticas sanitarias asociadas con algunas especies de esta clase.

Palabras clave: relevamiento, mamíferos, reserva urbana, cambios de uso del suelo.

Abstract: Similar to other worldwide urban sites, Córdoba is experiencing sprawling urbanization advancing over green spaces and generating abrupt changes not only in the landscape but also in the composition of its biodiversity. The Reserva Natural Urbana San Martín, the

Recibido: 31/08/20

Aceptado: 05/11/20



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

* Magíster en Ciencias de la Ingeniería. Biólogo (Universidad Nacional de Córdoba). Docente en la Universidad Provincial de Córdoba.

marcelotrevisson@upc.edu.ar

**Guardaparque de la Reserva Natural Urbana San Martín

cachosalzgeber@hotmail.com

***Magíster en Lingüística Aplicada. Profesora de Inglés (Universidad Nacional de Córdoba). Docente en la Universidad Provincial de Córdoba

alina.machnicki@gmail.com

only protected area in the city, does not escape from the scenario described above. Its surrounding environment, once constituted by vacant lots and fields covered with native vegetation, is currently urbanized. As a consequence, most of the natural accesses to the reserve have been blocked. Given this situation, alterations to its rich natural heritage, especially in relation to its population of mammals, highly susceptible to habitat fragmentation, to urban artificiality, to pollution and to humans in transit. Thus, this research aimed to collect data about the population of mammals of the reserve as well as to update the 2012 inventory of this group, and to analyze possible changes. Furthermore, from the data obtained a project was elaborated to generate bilingual didactic material in both Spanish and English disseminating information about the mammals in the reserve, their main features, their current status and the sanitary issues associated with some species of this class.

Keywords: survey, mammals, urban reserve, shift in land use.

Introducción

En la actualidad, los espacios urbanos contemporáneos se encuentran en procesos de rápido crecimiento espacial y demográfico, muchas veces no planificados integralmente, lo que genera todo tipo de conflictos ambientales. Sorensen et al. (1998) señalan que este avance de la urbanización está dotado, por lo general, de una baja naturalidad, lo cual genera impactos profundos en el funcionamiento del ecosistema que invade, tales como la fragmentación de los escasos espacios verdes que conlleva al aislamiento, así como la poca capacidad de asimilación de la contaminación generada y la alta fragilidad ecosistémica.

Las ciudades cumplen con una estructura como sistema urbano, concebido desde una perspectiva antrópica; es decir, creado para uso y beneficio del hombre, sin contar con flora y fauna, entre otros, salvo que los utilice, en casos, como ornamentales y los reintroduzca en mayor o menor grado (Rubio, 1995 citado en Sierra Vazquez, 2012, p. 5).

Por otro lado, claro está que los espacios verdes urbanos brindan una serie de importantes servicios ecosistémicos que mejoran las características ambientales y sanitarias de las metrópolis, como así también la calidad de vida de las personas. La vegetación mejora el microclima y la calidad de aire, al mismo tiempo que ofrece nichos ecológicos para muchas especies y protege recursos como el suelo y el agua. Los espacios verdes son, además, escenario para la recreación, inspiración y prácticas deportivas de los ciudadanos.

En la ciudad de Córdoba, como sucede en la mayoría de las grandes metrópolis, la vertiginosa urbanización generó en los últimos años una rápida transformación, especialmente en la periferia donde, sobre terrenos baldíos con remanentes de monte nativo, se construyeron grandes barrios en distintas modalidades o, en el mejor de los casos, se crearon plazas o parques cerrados, lo que provocó un importante cambio en la biodiversidad del sector.

La Reserva Natural Urbana San Martín (RNUSM), ubicada en el noroeste de la ciudad, es la única área natural protegida de la urbe y se constituye como una zona de gran importancia biológica, ya que corresponde a una zona de transición entre dos ecorregiones, el Espinal y el Chaco Serrano, albergando ecosistemas nativos representativos. Según datos del último inventario de la RNUSM, cuenta en su patrimonio natural con una gran diversidad de especies tanto vegetales

como animales, entre ellos 14 especies de peces, 6 de anfibios, 17 de reptiles, 9 de mamíferos y 104 especies de aves (Caballero, 2012).

Cuando estos sectores naturales resguardan paisajes típicos de una región, con sus árboles, plantas y especies animales nativos, pueden ser reconocidas como áreas protegidas urbanas. Cabe resaltar que las áreas protegidas son elementos medulares de toda estrategia de conservación, siendo esenciales no sólo para proteger la biodiversidad sino también para asegurar la provisión de servicios ecosistémicos fundamentales. Una buena planificación y gestión de los espacios verdes en ciudades puede significar importantes beneficios ambientales, mejorando la calidad de vida de los habitantes, y una mejor concienciación ciudadana hacia el respeto a la naturaleza; especialmente, ante preocupantes y recientes noticias que indican que los humanos, y particularmente los niños, pasan cada vez menos tiempo en la naturaleza (Di Pangraccio, Furman y De Magistris, 2017, p. 202).

Sin embargo, y en relación con el marco planteado anteriormente, la RNUSM no escapa a la realidad de la mayoría de los sectores de la ciudad de Córdoba ya que todo su entorno, otrora constituido por amplios terrenos baldíos y campos con remanentes de vegetación nativa, está actualmente urbanizado, de manera que la mayoría de los accesos que disponía la fauna han sido bloqueados quedando solamente el río Suquía a modo de corredor verde. Por todo esto es de esperar que, en los últimos años y como producto de las grandes modificaciones ocurridas en el entorno de la unidad de conservación, se hayan producido cambios en el número de especies que componen su rico patrimonio natural, “especialmente en su población de mamíferos, quienes son muy susceptibles a la fragmentación del hábitat, la artificialidad de la ciudad, la contaminación y el tránsito de la población humana” (Sierra Vazquez, 2012, p. 31). Por otra parte, es de esperar también encontrar un elevado número de especies de pequeños mamíferos de los órdenes *Rodentia* y *Chiroptera*, que nunca fueron relevados en el sitio, ya que estos encuentran significativos beneficios dentro del entorno urbano en estrecha relación con restos de alimentos y todo tipo de residuos, propio de las ciudades.

Las ciudades, a pesar de ser casi en su totalidad territorios urbanizados, no son exclusivamente un territorio de seres humanos, al contrario, son territorios compartidos con muchas especies de fauna silvestre que encuentran en estructuras y edificaciones de la ciudad, en parques y que-

bradas, algunos de los recursos que requieren para su sustento (Área Silvestre, 2011 citado en Sierra Vazquez, 2012, p. 9)

A partir de esta situación establecimos como objetivos del trabajo de investigación relevar la población de mamíferos de la RNUSM, con el fin de actualizar el último inventario que data de 2012, analizar los cambios ocurridos en las poblaciones, examinar y establecer la importancia de la unidad de conservación respecto de estos y generar, además, material de difusión en castellano e inglés con información didáctica que muestre las características generales de cada especie, su estado de situación y las problemáticas sanitarias asociadas con algunos representantes de esta clase.

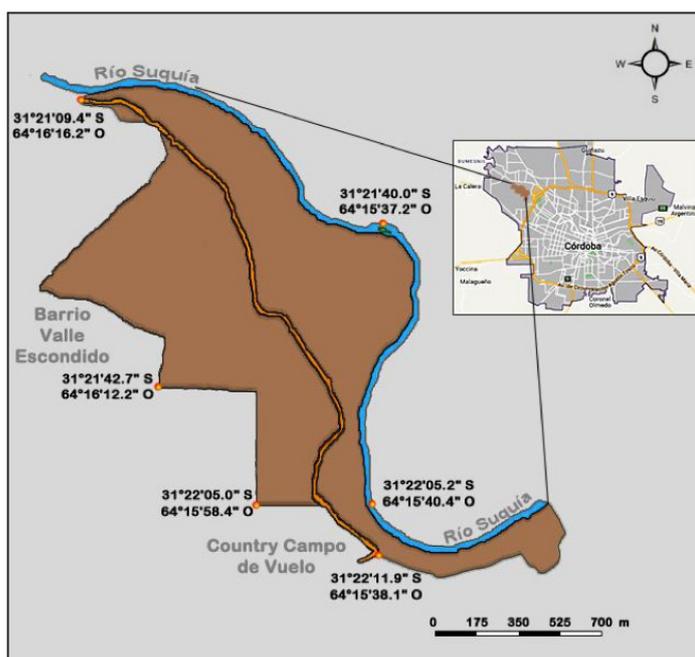
Materiales y métodos

Área de estudio

La RNUSM es un espacio protegido de 114 hectáreas, que se encuentra ubicada al noroeste de la ciudad de Córdoba. Sus límites norte y este están constituidos por el río Suquía, al sur el límite es el canal maestro sur mientras que por el oeste colinda con el barrio Valle Escondido (figura 1).

Figura 1

Ubicación de la RNUSM –área de estudio– dentro de la ciudad de Córdoba



Con el propósito de sistematizar el monitoreo, la RNUSM fue dividida en 2 sectores ambientales generales según su uso: un área de usos múltiples y un área de conservación. A su vez, el área de conservación fue subdividida en 6 zonas según los patrones de vegetación (figura 2). Para la delimitación de los distintos sectores que se encuentran en el espacio protegido, se usó como base el mapa-plano que se distribuye a los visitantes. A partir de este y en función de la vegetación, se recorrió el predio y se tomaron georreferencias para luego ubicarlas sobre imágenes bajadas del sitio web de Infraestructura de Datos Espaciales de la Provincia de Córdoba (IDECOR) y de Google Earth. De esta manera, fue posible generar la zonificación del territorio:

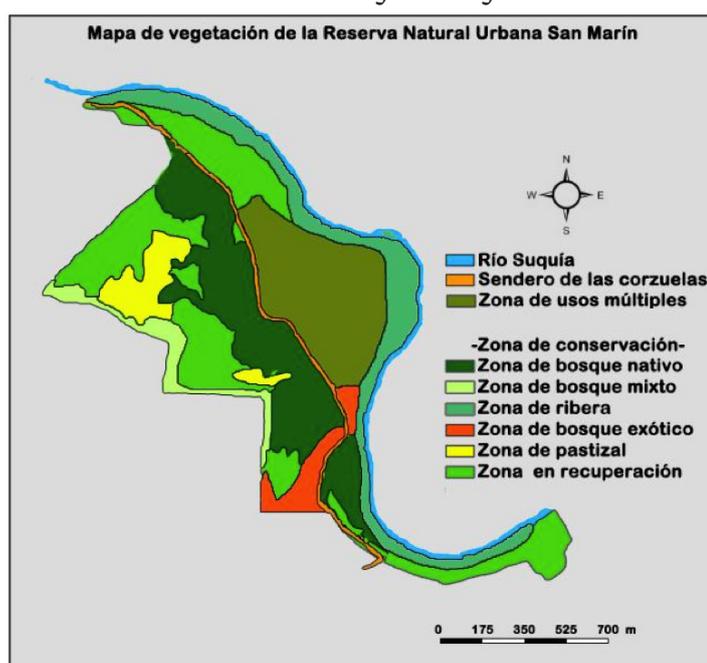
- Zona de usos múltiples

- Zona de conservación que, a su vez, subdividida en:

- Zona de bosque nativo
- Zona de pastizal
- Zona de recuperación
- Zona de bosque exótico
- Zona de ribera altamente modificada
- Zona de bosque mixto

Figura 2

Distintas zonas de la RNUSM según su vegetación



Relevamientos de mamíferos

El relevamiento a campo se realizó aplicando diferentes metodologías y técnicas con distintos muestreos durante los meses de febrero de 2019 y marzo de 2020. En primer lugar, el muestreo se concretó a través de la observación directa de ejemplares por parte del equipo de investigación, para lo cual se definieron 7 recorridos fijos (uno por cada zona) en los que se realizaron 2 observaciones en distintos horarios del día, durante las primeras horas de luz del día y durante el crepúsculo, a lo largo de la última semana de cada mes, entre marzo de 2019 y febrero de 2020.

Por otra parte, con el objetivo de establecer el estado de actividad de 7 cuevas previamente localizadas se realizaron inspecciones oculares de estas. En las proximidades de las activas se instalaron 3 cámaras trampa y se construyeron 3 trampas de huellas. Además de las trampas de huellas construidas se usaron 4 espacios de la reserva con suelos apropiados que permitieron el registro de evidencia de paso de animales. Las cámaras trampa empleadas para este trabajo fueron en total 5 y todas fueron cambiadas de lugar cada 3 semanas en función de algunos hechos de vandalismo registrados dentro de la reserva. A su vez, se coleccionaron y analizaron heces y egagrópilas, recolectadas de modo casual en las distintas zonas de la reserva y se indagó el registro de guardapaques, entre los años 2013 y 2019 para conocer sobre los animales atropellados dentro de la unidad de conservación y en sus adyacencias.

Finalmente, para indagar sobre posibles avistajes de mamíferos, se encuestó a visitantes y operarios de la reserva. Para esto se trabajó con la metodología de diagnóstico exploratorio (Muiños, 2008). Con tal fin se confeccionó una herramienta, estructurada con preguntas abiertas, cerradas y mixtas, redactadas con lenguaje sencillo y objetivo. Además se elaboró un soporte visual con dibujos para facilitar el reconocimiento de las distintas especies del lugar. Con el objetivo de realizar el sondeo a los visitantes, se solicitó colaboración a dos estudiantes de la Tecnicatura Universitaria en Guardaparques de la Universidad Provincial de Córdoba a quienes se capacitó sobre cómo llevar adelante la encuesta. Luego se definieron los distintos grupos de actores relevantes para ser consultados: operarios de la reserva, visitantes frecuentes, visitantes esporádicos del lugar, entre otros. Se estableció en 40 el número (Oncins de Frutos, 1991) de encuestas y final-

mente estas se efectuaron, a través de un muestreo casual, en las primeras dos semanas de noviembre de 2019.

Relevamientos postergados

Si bien originalmente se previó desarrollar la investigación durante un período de 18 meses, por razones de público conocimiento derivadas de la pandemia por COVID-19 y la demora en la obtención de permisos necesarios para realizar muestreos con captura de ejemplares otorgados por la Secretaría de Ambiente de la Municipalidad de Córdoba, el relevamiento de las muestras y el consecuente análisis de datos debió ser desdoblado en dos etapas. Durante los meses comprendidos entre marzo de 2019 y febrero de 2020 los relevamientos no incluyeron la población de pequeños mamíferos de los órdenes *Rodentia* y *Chiroptera*. Por lo tanto, la población de mamíferos voladores y de pequeños mamíferos será relevada en una segunda etapa, cuando las condiciones sanitarias de la región lo permitan. En consecuencia, los resultados obtenidos hasta el momento corresponden a la primera etapa del relevamiento.

Resultados y discusión

En primer lugar y a partir de los datos recopilados en las 40 encuestas, que reflejan la mirada de los visitantes, observamos la presencia de un importante número de especies exóticas (figura 3) dentro del espacio protegido, cuya presencia a excepción de la liebre europea (*Lepus europaeus*) no está detallada en el inventario 2012 (tabla 1). Por otro lado y en relación a las especies nativas, se observa un alto grado de coincidencia entre lo observado por los visitantes y las especies inventariadas. Sin embargo, es necesario mencionar que muchos de los encuestados indicaron que no tienen conocimientos suficientes como para reconocer algunas especies; cabe citar como ejemplo el caso de los armadillos, que fueron mencionados, en general, como peludos o quirquinchos. Por otro lado, también indicaron que, en los últimos años, algunas de estas especies ya no son observadas, o si lo son, es raramente dentro del espacio protegido (tabla 1).

Figura 3

Mamíferos observados por visitantes de la RNUSM

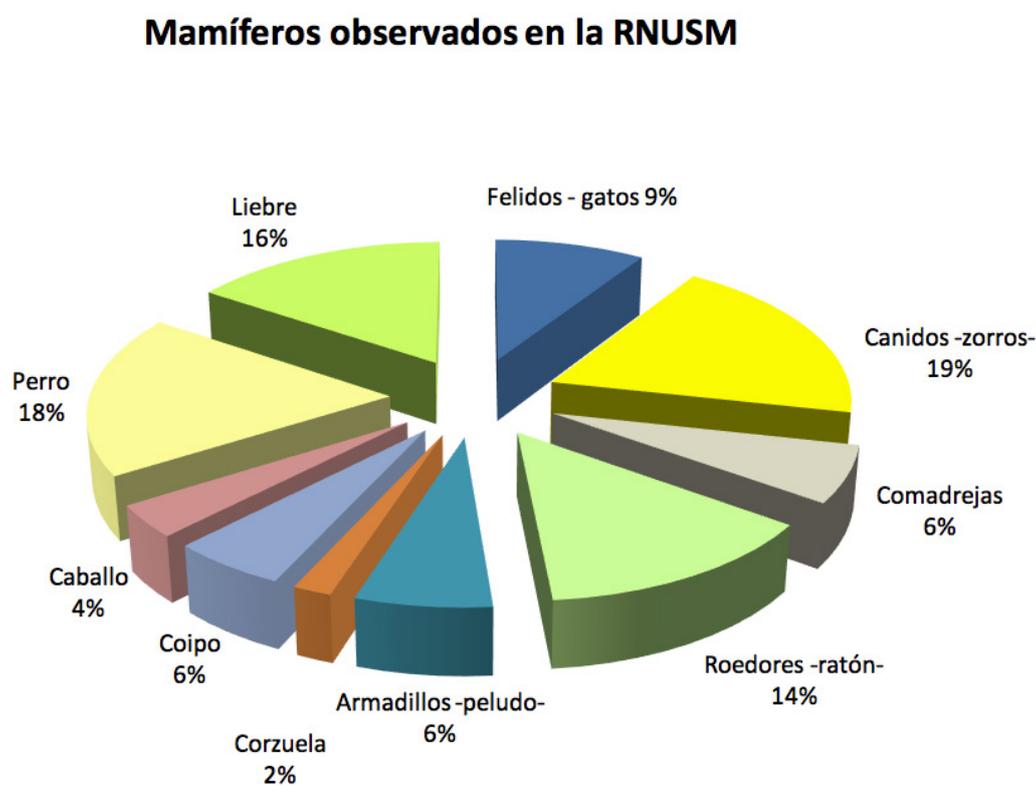


Tabla 1

Mamíferos de RNUSM según inventario (2012) y según encuestas (2019)

	Nombre científico	Inventario de la RNUSM (2012)	Observados por encuestados (2019)
1	<i>Thylamys pusillus</i>	Sí	No
2	<i>Didelphis albiventris</i>	Sí	Sí
3	<i>Chaetophractus villosus</i>	Sí	Sí
4	<i>Tolypeutes matacus</i>	Sí	No
5	<i>Dusicyon gymnocercus</i>	Sí	Sí
6	<i>Galea musteloides</i>	Sí	Sí
7	<i>Myocastor coypus</i>	Sí	No recientemente
8	<i>Akodon azarae</i>	Sí	Sí
9	<i>Lepus sp</i> (exótica)	Sí	No recientemente
10	<i>Felis catus</i>	Sin datos	Sí
11	<i>Canis lupus familiaris</i>	Sin datos	Sí
12	<i>Equus caballus</i>	Sin datos	Sí

Observación: Lista de mamíferos según inventario de la RNUSM (2012) y observados por visitantes encuestados (2019).

Entre las especies con mayor número de registros logrados a través de los distintos muestreos (huellas, heces, observación directa, cámaras trampa) encontramos el zorro gris (*Lycalopex gymnocercus*) (figura 4) y la comadreja overa (*Didelphis albiventris*) (figura 5 y figura 6). Ambas especies fueron observadas en todas las zonas del espacio protegido, inclusive en los espacios altamente modificados dentro del sector de usos múltiples. Estos registros coinciden con lo señalado por diversos autores (Canevari y Vaccaro, 2007; Santo Domingo, 2016; Torres y Tamburini, 2018) sobre la gran plasticidad ambiental que presentan ambas especies, utilizando incluso ambientes urbanos.

Figura 4

Zorro gris (*Lycalopex gymnocercus*)



Figura 5

Comadreja overa (*Didelphis albiventris*)



Figura 6

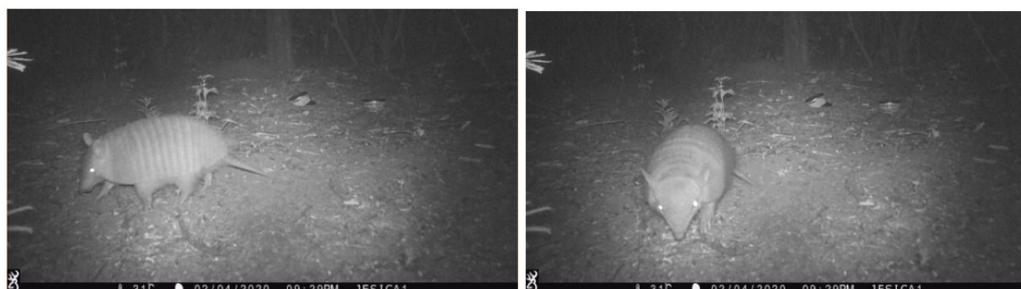
Rastro de Didelphis albiventris



Por otro lado, se corroboró la presencia del piche llorón (*Chaetophractus vellerosus*) (figura 7); especie que no estaba inventariada en 2012. Fue registrada por las cámaras trampa y por sus huellas tanto en zonas de pastizales, predios en proceso de recuperación como así también en áreas de bosque nativo. Respecto del peludo (*Chaetophractus villosus*), su presencia no pudo ser confirmada. Probablemente esta especie haya sido confundida con el piche llorón, ya que en las encuestas realizadas quedó asentado que la mayoría de las personas no podía reconocer las especies y simplemente las denominaba peludo o quirquincho de manera genérica.

Figura 7

Ejemplar de piche llorón (Chaetophractus vellerosus) de la RNUSM



Aparecen también como habitantes de pastizales y de zonas en recuperación otras dos especies, registradas por observación directa y con el uso de cámaras trampa: el cuis común (*Galea leucoblephara*) (figura 8) y un pequeño ratón (figura 9) que hasta el momento no pudo ser identificado ya que no se han implementado aún muestreos con captura.

Figura 8

Cuis común (Galea leucoblephara)



Figura 9

Ratón no identificado en la RNUSM



El coipo (*Myocastor coypus*) (figura 10), que fue observado hasta hace poco tiempo atrás tanto por guardaparques como así también por algunos visitantes dentro del espacio protegido, fue observado y fotografiado por integrantes del equipo de investigación durante los meses de muestreo (2019) en las inmediaciones, sobre

la rivera del Río Suquía, como así también en las lagunas (antiguas canteras hoy inundadas) ubicadas a pocos metros del límite oeste de la reserva, pero no dentro de esta. La falta de registros dentro del territorio protegido desde la temporada estival 2017-2018 tendría como principal fundamento el cambio en las condiciones ambientales de algunos sectores en la zona de ribera ya que generalmente la especie era observada en años muy lluviosos, en zonas riparias, bajas e inundadas que permanecían anegadas por varios meses. Actualmente, y desde hace ya 3 años, estos sectores permanecen secos.

Figura 10

Coipo (Myocastor coypus)



En relación con las especies de mamíferos exóticos que se pueden observar dentro del espacio protegido, a la salida del invierno, durante los primeros días de setiembre de 2019, se encontraron sitios con huellas de caballos (*Equus ferus caballus*). Estos pertenecen a clubes hípicos, ubicados en las inmediaciones de la RNUSM, desde donde eventualmente escapan y transitan fundamentalmente la zona de la ribera. Otro exótico es el perro (*Canis lupus familiaris*), observado directamente y registrado por las cámaras trampa en casi todos los sectores de la reserva (figura 11). Su población dentro del espacio protegido es numerosa, a pesar de los grandes esfuerzos que realiza el cuerpo de guardaparques para controlarla.

Figura II

Perro (*Canis lupus familiaris*) en la RNUSM



La liebre europea (*Lepus europaeus*), un residente exótico que frecuentemente era observado sobre todo en pastizales, en áreas en proceso de recuperación y zonas de bosque nativo, en los últimos años ha declinado notablemente su frecuencia de aparición y solo se la ha podido registrar por observación directa en dos ocasiones. Al respecto, se conoce desde hace tiempo que esta especie suele presentar bruscas oscilaciones en la densidad poblacional (Servicio Nacional de Sanidad y Calidad Agroalimentaria, s.f.). Fuera de los espacios protegidos, las causas atribuidas a los cambios en el tamaño poblacional son muchas como “la fragmentación, la degradación y la pérdida de hábitats, así como las enfermedades, la depredación y la excesiva presión cinegética” (Belda, et al., 2013, p.181).

En este caso puntual, la declinación en la frecuencia de observación de la liebre europea dentro de la reserva podría estar relacionada, entre otras causas, con la importante población de perros, ya que estos “pueden incluir cualquier tipo de animales en su dieta, llegando a depredarlos incluso hasta el punto de su extinción” (Horowitz 1992, citado en Manjarrés Rodríguez, 2015 p. 7). Por otro lado, señalamos que ocasionalmente algunos gatos domésticos (*Felis silvestris catus*) fueron observados por vecinos y visitantes en las cercanías de los límites de la unidad de conservación.

Por último, comparando el inventario 2012 con los datos obtenidos, señalamos que dos especies no fueron registradas en el área protegida: la comadreja común (*Thylamys pallidior*) antiguamente citada como *T. pusillus* o *T. elegans* y el quirquincho bola (*Tolypeutes matucus*). Sobre la primera especie, la comadreja común, señalamos que se desconocen muchos aspectos de su biología como así también

de su distribución exacta. Se sabe que es nocturna, con escasa o nula actividad durante el día y que tiene hábitos arborícolas (Canevari y Vaccaro, 2007); mientras que otros indican que sus hábitos son terrestres y que eventualmente treparía a los árboles (Torres y Tamburini, 2018). También, es preciso aclarar que solo un individuo de esta especie pudo ser observado en una sola ocasión a lo largo de la historia de la reserva. En todas estas características podría encontrarse la razón de la ausencia de registros. Respecto de la segunda especie, el quirquincho bola, su baja tasa reproductiva (Canevari y Vaccaro, 2007), sus hábitos pocos fosoriales respecto de otras especies del orden (Torres y Tamburini, 2018) y la susceptibilidad respecto a la presencia de perros podrían ser algunas de las causas responsables de la ausencia de registros hasta el momento.

Finalmente, si bien se observan algunos cambios en las especies de mamíferos que forman parte del patrimonio natural de la reserva, no es posible aún establecer si estos son perdurables como así tampoco que estos están relacionados con el aislamiento de la unidad de conservación provocada por la creciente urbanización de las zonas adyacentes. Es necesario continuar con el monitoreo de este grupo por un período de tiempo mayor, al menos 5 años, ampliar los estudios con profundos trabajos de investigación que se focalicen en la evolución de las distintas poblaciones para conocer parámetros poblacionales, capacidad de aprovechar hábitats, áreas de actividad, áreas núcleo, respuesta a los disturbios entre otros puntos y completar el relevamiento con los mamíferos pequeños de los órdenes *Rodentia* y *Chiroptera*.

En lo que respecta a posibles aplicaciones de esta investigación, hemos diseñado un proyecto de extensión para la Universidad Provincial de Córdoba cuyo objetivo es generar material de difusión que contenga información didáctica bilingüe tanto en español como en inglés sobre aquellas especies relevadas y características de diferentes áreas de la provincia de Córdoba. En el caso de la RNUSM, el material de difusión se centrará en este grupo de vertebrados y mostrará las características generales de cada especie, su estado de situación y las problemáticas sanitarias asociadas con algunas especies de esta clase. A futuro sugerimos realizar investigaciones que permitan relevar y comprender un mayor espectro de la biodiversidad de esta reserva. Esto, a su vez, permitirá la elaboración de cartillas informativas complementarias de la que se desprenderá de esta investigación, con el objetivo de permitir la accesibilidad de la información a un público no solo local sino internacional.

Referencias bibliográficas

- Servicio Nacional de Sanidad y Calidad Agroalimentaria. (s.f.). *Inspección veterinaria postmortem en animales de caza y conejos domésticos*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/manual-caza1.pdf>
- Caballero, L. (2012). Biodiversidad [entrada de blog]. *Reserva Natural General San Martín*. <http://reservanaturalgeneralsanmartin.blogspot.com/p/biodiversidad.html>
- Belda A., Arques, J., Peiró, V., Martínez Perez, J. E. y Zaragoza, B. (2013). Abundancia y distribución de la liebre ibérica (*Lepus granatensis* Rosenhauer 1859) en el Parque Natural de la Sierra Mariola (Alicante-Valencia). *Arxius de Miscel·lània Zoològica*, 11, 181-195.
- Canevari, M. y Vaccaro, O. (2007). *Guía de mamíferos del sur de América del Sur*. L.O.L.A.
- Di Pangraccio, A., Furman, C. y De Magistris, A. (2017). Reservas naturales urbanas: los casos de Costanera Norte y Santa Catalina. En *Informe ambiental 2017. Premio Adriana Schiffrin 15va convocatoria* (pp. 201-210). Fundación Ambiente y Recursos Naturales. https://farn.org.ar/wp-content/uploads/2020/06/2017_IAF.pdf
- Manjarrés Rodríguez, T. S. (2015). *Dieta del perro (Canis familiaris) y sus interacciones con la fauna silvestre de la cuenca alta del Río Otún-Risaralda (Colombia)* [Tesis de maestría no publicada, Facultad de Estudios Ambientales y Rurales. Pontificia Universidad Javeriana].
- Muiños R. (2008). *El diagnóstico participativo*. Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Oncins de Frutos, M. (1991). NTP 283: *Encuestas: metodología para su utilización*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. España. https://www.google.com/search?sxsrf=ALeKko3-KjqeoqOwiTYT_BoKLyOvRjVA:1598810188817&q=oncins+de+frutos+1991&spell=1&sa=X&ved=2ahUKEwirpPiKwMPrAhX_GbkGHTkLAHwQBSgAegQICBA&biw=1366&bih=572
- Santo Domingo, A. D. 2016. *Patrones de actividad y usos de hábitats del zorro gris pampeano (Lycalopex gymnocercus) en el sur del Espinal*. [Trabajo final de licenciatura no publicado, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Universidad Nacional de Buenos Aires].
- Sierra Vazquez M. (2012). *Ciudad y fauna urbana. Un estudio de caso orientado al reconocimiento de la relación hombre, fauna y hábitat urbano en Medellín* [trabajo final de grado no publicada, Escuela de Planeación Urbano. Facultad de Arquitectura. Universidad Nacional de Colombia. Sede Medellín]. http://www.bdigital.unal.edu.co/6825/1/CIUDAD_Y_FAUNA_URBANA._Un_estudio_de_caso_orientado_al_reconocimiento_de_la_relaci%C3%B3n_hombre%2C_fauna_y_h%C3%A1bitat_urbano_en_Medell%C3%ADn.pdf
- Sorensen, M., Barzetti, V. Keipi, K. y Williams, J. (1998). *Manejo de las áreas verdes urbanas. Documento de buenas prácticas*. División de Medio Ambiente. Departamento de Desarrollo Sostenible. Banco Interamericano de Desarrollo <https://publications.iadb.org/es/publicacion/15940/manejo-de-las-areas-verdes-urbanas>

Torres, R. y Tamburini, D. (Eds.). (2018). *Mamíferos de Córdoba y su estado de conservación*. Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.

Cita sugerida: Machnicki, A., Salzberger, O. y Trevisson, M. (2020). Reserva Natural Urbana San Martín: actualización del inventario de mamíferos y difusión de las principales especies de mamíferos presentes. *Investiga+*, 3(3), 223-256. http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a3n3.pdf