Kairos

Revista de Temas Sociales

ISSN: 1514-9331

Año: 24
N° 46
DIC 2020

Una publicación de
Proyecto Culturas Juveniles
Universidad Nacional de San Luis

ARTE DE TAPA

Fotógrafa: Valeria Sassaroli

Lic. y Prof. en Ciencia Política. Docente UNR

Email: valeria.sassaroli@fcpolit.unr.edu.ar

Instagram: abriendo.mis.ojos

SOBRE LA FOTOGRAFIA

elciudadanoweb.com

Rosario, domingo 29.11.2020

Parque Independencia: 126 hectáreas y más de un siglo con presos, guerrilleros y siempre las fotos

Conserva sólo uno de los muchos mini laboratorios fotográficos, que data de 1930. Allí fueron tomadas la primera y última imagen del Che en Rosario, funcionó el primer club estatal, hubo trabajo de presidiarios para el Laguito, una inédita escuela al aire libre, los hacendados de La Rural y más

Ana Cecilia Berdicever

KAIROS. Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: http://www.revistakairos.org
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 24. Nº 46. Diciembre de 2020

TABLA DE CONTENIDOS

Lo “sexual” y lo “reproductivo” Una genealogía de las definiciones de sexualidad en la arena discursiva internacional de los derechos 4

Formación para el trabajo en el sector informático en Institutos Superiores Técnicos del interior de la Provincia de Corrientes. La perspectiva de sus egresados 34

Irregularidades en el poder judicial juarista como causal de intervención federal. Argentina, año 2004 46

El aprendizaje desarrollador: un desafío en la enseñanza de la historia de Cuba 67

Discapacidad desde la infancia: un estudio sobre la certificación estatal argentina30 82

Trasbambalinas de la lucha. Mujeres organizadas, violencias comunitarias, y territorios encarnados 106

Formación de profesores de Economía en la escuela secundaria argentina 125

KAIROS. Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: http://www.revistakairos.org
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 24. Nº 46. Diciembre de 2020

Lo "sexual" y lo "reproductivo" Una genealogía de las definiciones de sexualidad en la arena discursiva internacional de los derechos

Facundo Boccardi[1]

Recibido: 24/07/2020
Aceptado: 01/09/2020

Resumen

Este artículo indaga la producción discursiva de la sexualidad en el marco internacional de los derechos. Para ello, aborda los documentos más significativos que han definido las nociones centrales que atraviesan el campo discursivo de los derechos sexuales y reproductivos. La perspectiva analítica propuesta tiene en cuenta las disputas históricas entre diferentes formaciones discursivas y posiciones de enunciación para indagar los procesos de sedimentación que constituyen los sentidos acerca de la sexualidad. Así, mediante un abordaje genealógico del espacio discursivo de los derechos sexuales y reproductivos en el ámbito internacional, se visibilizan las relaciones de poder entre las diferentes formaciones discursivas que han operado en la producción de legitimidades y aceptabilidades acerca de la sexualidad. En este proceso, suscitan un interés particular los mecanismos de producción de la noción de "sexualidad integral" que ocupa una posición jerarquizada en la discursividad contemporánea.

Palabras clave: sexualidad; sexualidad integral; derechos sexuales y reproductivos; salud sexual; discurso.

[1]Lic. en Letras Modernas (UNC). Dr. en Semiótica (UNC). Coordinador del Programa de Estudios de Género (CEA-FCS-UNC). Docente de Teoría Literaria (FFyH-UNC).
Mail: facundoccardi@gmail.com

KAIROS. Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: http://www.revistakairos.org
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 24. Nº 46. Diciembre de 2020

The "sexual" and the "reproductive". A genealogy of definitions of sexuality in the international discursive arena of rights

Abstract

This article investigates the discursive production of sexuality in the international framework of rights. To do this, it addresses the most significant documents that have defined the central notions that cross the discursive field of sexual and reproductive rights. The proposed analytical perspective takes into account historical disputes between different discursive formations and enunciation positions to investigate the processes of sedimentation that constitute the senses about sexuality. Thus, through a genealogical approach to the discursive space of sexual and reproductive rights in the international arena, the power relations between the different discursive formations that have operated in the production of legitimacies and acceptability about sexuality are visible. In this process, the mechanisms of production of the notion of "comprehensive sexuality" that occupies a hierarchical position in contemporary discursivity are of particular interest.

Keywords: sexuality; comprehensive sexuality; sexual and reproductive rights; sexual health; discourse.

Introducción

Animado por una vocación genealógica que busca visibilizar relaciones de poder en la producción discursiva de la sexualidad, este artículo presenta un análisis sociosemiótico[2] de las sedes de enunciación más significativas en la sedimentación trasnacional del discurso de los derechos sexuales y reproductivos. La estrategia analítica empleada articula una mirada diacrónica que recorre los lugares de enunciación legitimados internacionalmente para trazar los límites de lo decible acerca de la sexualidad con una mirada que atiende a las tensiones entre diferentes

[2] La sociosemiótica es una perspectiva teórica al interior del campo de la semiótica cuya especificidad radica en la articulación tres elementos: la concepción de los discursos como fenómenos históricos y sociales, el reconocimiento de la función cognitiva de la discursividad y en la irreductibilidad del estudio de los discursos a la lingüística (Cfr. Dalmasso, 2001).

formaciones discursivas y posiciones de enunciación que se actualizan en los diferentes momentos analizados.

Una de las preguntas principales de esta genealogía discursiva[3] trata acerca de los modos en que se ha producido legitimidad y aceptabilidad sobre la sexualidad. Es decir, qué posiciones de enunciación ha producido la interacción entre las diferentes formaciones discursivas, qué mecanismos han prevalecido en esa producción de legitimidad y qué procedimientos de jerarquización y exclusión han tenido lugar en la construcción de la sexualidad como un objeto discursivo legitimado en campo internacional de los derechos.

Finalmente, cabe aclarar que subyace a esta indagación de la discursividad internacional un interés situado en procesos locales[4]. Se trata de un proceso iniciado en Argentina con la vuelta de la democracia en 1983 que reinscribe en la esfera pública el repertorio tópico de los Derechos Humanos y que, particularmente, en la primera década de este siglo articula la sexualidad en esa red discursiva. De esta manera, con este abordaje pretendemos generar herramientas para visibilizar la sedimentación discursiva que ha cargado con tensiones pretéritas los enunciados que circulan en las disputas actuales acerca de la sexualidad en el campo de las políticas públicas.

Las Conferencias Internacionales de Población y Desarrollo como arena de disputa de la sexualidad

Durante la década del noventa, se producen en el ámbito internacional instancias institucionales que marcan un punto de inflexión en la formulación de los Derechos Sexuales y Reproductivos. Dado que la definición de estos derechos constituye un complejo espacio de disputa donde intervienen diferentes posiciones, resulta necesario recuperar algunos desplazamientos que tuvieron lugar en la historia reciente para delimitar un espacio discursivo que no reduzca el espesor de la sedimentación de tales disputas.

En las décadas de los 50 y 60 había resurgido, principalmente en la academia anglosajona, la hipótesis malthusiana[5] de la “explosión demográfica” que entendía al crecimiento poblacional

[3] Teniendo en cuenta que toda producción de sentidos se halla imbricada de relaciones de poder (Foucault, 2005; Bajtín, 2005; Angenot, 1989), la indagación genealógica que proponemos busca visibilizar la contienda histórica entre formaciones discursivas que han configurado los marcos de lo decible produciendo aceptabilidad y legitimidad e instalando escalas axiológicas (Angenot) acerca de la sexualidad.
[4] Hemos abordado algunas de esas indagaciones en Boccardi (2010).
[5] Este adjetivo deriva del apellido de un economista y pastor de la Iglesia Anglicana que publica su obra a comienzos del siglo XIX. La hipótesis que ha trascendido de Thomas Matlthus sostiene que la población tiende siempre a crecer mucho más rápido que los medios de supervivencia. Por esa razón, consideraba necesaria la limitación de la natalidad, aunque se oponía al empleo de métodos anticonceptivos y al aborto.

como una amenaza al desarrollo (Alves, 2002). La preocupación recaía particularmente sobre el crecimiento poblacional de los países asiáticos y de Latinoamérica que obedecía a la estabilización de la tasa de natalidad y al incremento de la esperanza de vida debido a la mejora relativa de la calidad de vida de la población (Szasz, 2004: 486). Debido a que este crecimiento era considerado una amenaza para la supervivencia del planeta, los organismos internacionales ejercieron presiones para disminuir las tasas de natalidad en tales países.

Las primeras Conferencias Internacionales de Población y Desarrollo (CIPD) organizadas por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) tuvieron lugar en este contexto atravesado por el crecimiento demográfico y legitimidad del discurso neomalthusiano[6]. Precisamente, la primera de estas conferencias, llevada a cabo en Roma en 1954, tuvo como eje el impacto de la población en el desarrollo de los países. En este marco, los países capitalistas desarrollados sostenían posiciones neomalthusianas considerando que un alto crecimiento poblacional constituía un obstáculo para el desarrollo, mientras que los países del tercer mundo se dividían en tres posiciones: una que sostenía la necesidad de controlar la natalidad, otra que bregaba por la promoción de la natalidad[7] y finalmente una que consideraba que la población era un elemento neutro con respecto al desarrollo. Todavía distantes del vocabulario de los Derechos Humanos, en estas encrucijadas geopolíticas, las mujeres, sus cuerpos y su fecundidad eran consideradas variables del desarrollo económico de los países.

Marcando una distancia con las tendencias neomalthusianas, el tema de los derechos reproductivos es incluido en la CIPD de Teherán en 1968, donde se acordó que la planificación familiar era un derecho de las parejas y las familias. Posteriormente, en la CIPD de Bucarest en 1974, los derechos reproductivos ocuparon un lugar central, entendidos como el derecho de las parejas y los individuos para decidir la cantidad y el momento para tener o no hijas o hijos. En la Convención sobre Eliminación de toda Forma de Discriminación contra las Mujeres (CEDAW) que tuvo lugar en 1979 se planteó por primera vez que existen relaciones de dominación que afectan las condiciones en que las mujeres toman sus decisiones reproductivas.

En el marco de estos acuerdos internacionales que legitimaban los derechos reproductivos de las mujeres, durante la década del 80 se articularon en el ámbito internacional, pero fundamentalmente en los países tercermundistas, redes de movimientos de mujeres que luchaban por la implementación efectiva de los derechos reproductivos. Uno de los objetivos principales era

[6] A diferencia de Malthus, el noemaltusianismo no considera que la actividad sexual de la población se encuentra enlazada necesariamente con la reproducción. De este modo, promueven masivamente el uso de métodos anticonceptivos para limitar la fecundidad.
[7] Las políticas pronatalistas fueron generalmente promovidas por la Iglesia católica y buscaban restringir el uso de métodos anticonceptivos.

que las mujeres accedieran al uso autónomo de los métodos anticonceptivos para que estos no fueran aplicados de manera coercitiva tal como venía ocurriendo en el marco de las políticas neomalthusianas (Brown, 2014: 159). Al calor de este movimiento, durante una reunión internacional de mujeres realizada en Ámsterdam se creó la *Red Mundial por los Derechos Reproductivos* (Sen et al, 1994). Paralelamente, en 1984 se fundó en Colombia la *Red de Salud de las Mujeres de América Latina y el Caribe* (De Barbieri, 2000: 50).

La CIPD que tiene lugar en el Cairo en 1994 constituye un punto de inflexión en el debate poblacional ya que posiciona en un lugar prioritario a los Derechos Humanos, el bienestar social, la igualdad de género y la salud reproductiva (Corrêa y Sen, 1999). Por primera vez, en el ámbito de las Naciones Unidas, las mujeres son consideradas como sujetos activos del desarrollo y no meramente como objeto de las políticas demográficas. En esta instancia, se acepta que la transición demográfica no debía abordarse desde el control coercitivo de la natalidad sino a partir de la mejora de la calidad de vida de la población, lo que, según los términos propuestos, incluye dos tópicos que habían sido instalados en la agenda de los movimientos de mujeres: la promoción de la igualdad entre varones y mujeres y la consideración de la sexualidad como un asunto de salud pública. Así, el Cairo retoma la comprensión de los derechos de las mujeres como derechos humanos, tal como había sido establecida un año atrás en la *Conferencia Internacional de Viena*, e incluye la salud dentro de estos derechos como un derecho básico. Con respecto a ello, el avance más significativo consiste en la inclusión, por primera vez, de una definición explícita de los derechos reproductivos en el marco de los Derechos Humanos (Côrrea y Sen 1999; Petchesky, 1999). De esta manera, las operaciones discursivas que tienen lugar en el espacio enunciativo de Naciones Unidas incluyen como tópicos emergentes los derechos reproductivos y la igualdad entre varones y mujeres en la formación discursiva[8] de los Derechos Humanos.

La emergencia de los conceptos acerca de la sexualidad y los derechos

La articulación entre sexualidad y derechos que estamos describiendo se constituye en un campo de tensiones y disputas donde operan definiciones conceptuales que trazan recorridos específicos en los aparatos legislativos y en las políticas públicas vinculadas a la sexualidad. En este sentido, la importancia que reviste la CIPD del Cairo radica, además de lo mencionado, en la legitimación internacional de las nociones de “salud reproductiva” y “derechos reproductivos”. Ambas nociones que allí aparecen articuladas presentan una densidad histórica particular y

[8] Utilizamos esta categoría proveniente del corpus foucaultiano (Foucault, 2005) a partir de las apropiaciones en el campo de la semiótica. De esta manera, las entendemos como unidades estabilizadas contingentemente en un juego de relaciones interdiscursivas con otras formaciones (Cfr. Boccardi, 2013).

alcances específicos que deben ser indagados de manera singular, prestando atención además a los mecanismos discursivos que las vinculan o las diferencian de las nociones de "salud sexual" y "derechos sexuales".

La primacía de lo reproductivo

En 1946, la Organización Mundial de la Salud (OMS) definió el término "salud" como "un estado de completo bienestar físico, mental y social y no meramente la ausencia de malestar o enfermedad" (apud Correa et al, 2004: 7). Esta definición opera, por primera vez, una fisura de la asociación privativa de la salud a los aspectos médicos, formulando una expansión que trasciende las intervenciones de tratamiento o prevención de enfermedades o malestares físicos. Además, del descentramiento de la salud con respecto a la dimensión somática y la introducción de la noción de "completo bienestar" que establece una distancia con la restricción a la "ausencia de enfermedad", este documento de la OMS define a la salud como un derecho de individuos y comunidades que debe ser garantizado por los Estados. Resulta significativo el estatuto fundacional que adquiere esta definición, ya que sus aspectos principales persisten en las definiciones actuales, aunque se produjeron algunas ampliaciones significativas como la inclusión del medioambiente como un factor determinante de la salud y la inclusión de la noción de "promoción de la salud" en la *Conferencia de Ottawa* en 1986 (WHO, 1986: 1).

La sexualidad se encuentra ausente tanto en esta definición fundacional de la OMS como en los posteriores documentos que tienen lugar en las décadas de los 50s y 60s (Cfr. Lottes, 2000). Recién en 1975, se formula el concepto de "salud sexual" que tendrá presencia en algunos documentos de esa década y la siguiente. En ese contexto, durante los años 70s, comienza a circular el término "derechos reproductivos" entre los grupos de mujeres y las ONGs que articulan demandas en el ámbito internacional por el acceso al aborto seguro y legal y a métodos anticonceptivos seguros. Esto adquirirá una mayor institucionalización en el *IV Encuentro Internacional de Salud de la Mujer* realizado en Ámsterdam en 1984 donde grupos feministas de distintas partes del mundo acuerdan instalar el término "derechos reproductivos" en las agendas de la lucha por las mejoras de las condiciones reproductivas de las mujeres (Lottes, 2000: 8). Asimismo, en la década del 70, el uso del sintagma "salud de la mujer" formó parte de una estrategia política que tenía por objeto inscribir el lema feminista "nuestro cuerpo nos pertenece" en la arena de disputa por las políticas públicas (Correa y Ávila, 2003: 19). Hacia finales de la década del 80, el término "salud de la mujer" coexistió con el término "salud reproductiva" que finalmente lo sustituyó en el campo de los derechos acerca de la sexualidad. La noción de "salud reproductiva"

formulada en 1988 por Mahmoud Fathalla, médico y funcionario de la OMS, operó como un término más amplio ya que incorporó a los hombres en la dimensión reproductiva e incluyó, como veremos, de un modo específico la noción de "salud sexual".

Tal como decíamos más arriba, la CIPD del Cairo constituye un momento significativo en la legitimación de estas operaciones discursivas en torno a la sexualidad, la salud y los derechos que circulaban principalmente en espacios relacionados con organizaciones de mujeres y movimientos feministas. El título del capítulo VII del informe de esta conferencia, "derechos reproductivos y salud reproductiva", condensa una articulación que se instalará de manera definitiva en el marco normativo internacional. En su comienzo, se encuentra la siguiente definición:

> La salud reproductiva es un estado general de bienestar físico, mental y social, y no de mera ausencia de enfermedades o dolencias, en todos los aspectos relacionados con el sistema reproductivo y sus funciones y procesos. En consecuencia, la salud reproductiva entraña la capacidad de disfrutar de una vida sexual satisfactoria y sin riesgos y de procrear, y la libertad para decidir hacerlo o no hacerlo, cuándo y con qué frecuencia. Esta última condición lleva implícito el derecho del hombre y la mujer a obtener información y de planificación de la familia de su elección, así como a otros métodos para la regulación de la fecundidad que no estén legalmente prohibidos, y acceso a métodos seguros, eficaces, asequibles y aceptables, el derecho a recibir servicios adecuados de atención de la salud que permitan los embarazos y los partos sin riesgos y den a las parejas las máximas posibilidades de tener hijos sanos. En consonancia con esta definición de salud reproductiva, la atención de la salud reproductiva se define como el conjunto de métodos, técnicas y servicios que contribuyen a la salud y al bienestar reproductivos al evitar y resolver los problemas relacionados con la salud reproductiva. Incluye también la salud sexual, cuyo objetivo es el desarrollo de la vida y de las relaciones personales y no meramente el asesoramiento y la atención en materia de reproducción y de enfermedades de transmisión sexual. (Naciones Unidas, 1995: 37).

Esta definición retoma la noción de salud como "completo bienestar" formulada por la OMS y la articula específicamente con la dimensión reproductiva. Ello implica la explicitación de derechos puntuales referidos a la libertad de decidir y planificar acerca de la propia reproducción y el acceso a los métodos y servicios necesarios para efectivizar esas decisiones que son nominados como "derechos reproductivos"[9]. El sujeto de estos derechos es principalmente la mujer en edad reproductiva pero también es mencionado el hombre como destinatario de información y

[9] La investigadora Josefina Brown reformula este término como "derechos (no) reproductivos" ya que sostiene que la noción de "derechos reproductivos" invisibiliza los derechos inherentes a la no reproducción que se encuentran relacionados con las prácticas de regulación de la propia fecundidad y la planificación de la familia que aparecen explicitadas en estos marcos normativos (Brown, 2008).

métodos en tanto integrante de una pareja reproductiva. Por último, resulta significativa la articulación con la noción de "salud sexual" que es concebida como un componente subsumido en la noción de "salud reproductiva" que operaría, según se expresa, como su ampliación. Sin embargo, los elementos que integran esta ampliación no aparecen explicitados en el informe más allá de las formulaciones imprecisas mencionadas en la definición como "desarrollo de la vida" y "relaciones personales". Asimismo, a lo largo del informe, el término "salud sexual" siempre se encuentra en una relación de contigüidad o bien con el de "salud reproductiva" o con el de "planificación de la familia", lo cual refuerza la subsunción de lo sexual a lo reproductivo.

La especificidad sexual

En este campo discursivo, la palabra "sexual" casi siempre aparece junto a "reproducción" tal como en las expresiones más extendidas de "salud sexual y reproductiva" y "derechos sexuales y reproductivos". Aunque en la mayoría de los documentos esa relación entre los términos aparece cristalizada, en algunas instancias del ámbito internacional lo sexual adquiere una dimensión específica que se desmarca de lo reproductivo.

La noción de "derechos sexuales", por su parte, se encuentra ausente en este informe de 1994. Sin embargo, este término acompañó al de "salud sexual" en los debates que precedieron a la conferencia. A diferencia de esta última, el término "derechos sexuales" no logró ser incorporado ya que había sido introducido como estrategia de negociación en esa instancia, pero finalmente su supresión fue concedida para lograr la permanencia de los "derechos reproductivos" (Cfr. Corrêa y Ávila, 2003). La historia del sintagma "derechos sexuales" es más breve que el sintagma "derechos reproductivos", su formulación inicial tiene lugar a comienzos de la década del 90 en el ámbito de los movimientos gay y lésbico europeo y estadounidense, posteriormente fue articulada con algunos sectores del feminismo (Sen et al, 1994). La noción de "derechos sexuales" en este contexto de producción se centra en el derecho al bienestar sexual que implica la libertad de elección y la no discriminación.

Al año siguiente del Cairo, en Beijing, el término "derechos sexuales" fue discutido nuevamente pero tampoco fue incorporado oficialmente en los documentos de la conferencia. Sin embargo, en la Plataforma de Acción se incluyen elementos léxicos como "libertad" y "responsabilidad" que ya no aparecen circunscriptos exclusivamente al ámbito de la planificación reproductiva de las mujeres, sino que se extienden a "los asuntos relacionados con la sexualidad". En consecuencia, se puede vincular esta operación discursiva con la axiomática de los "derechos sexuales":

> Los Derechos Humanos de la mujer incluyen su derecho a controlar y decidir libre y responsablemente asuntos relacionados con la sexualidad, incluida la salud sexual y reproductiva, libres de coerción, discriminación y violencia. La igualdad de las relaciones entre mujeres y hombres en materia de relaciones sexuales y de reproducción, incluido el pleno respeto de la integridad de la persona, exige el respeto mutuo, el consentimiento y la responsabilidad compartida por el comportamiento sexual y sus consecuencias. (apud Correa, 1997: 109)

De este modo, la literatura especializada encuentra en los documentos de Beijing las marcas del primer consenso internacional sobre el reconocimiento del principio de los Derechos Sexuales. Esta inscripción del tema en el ámbito de la ONU opera como una legitimación que permitirá abrir el terreno para un debate internacional más amplio sobre la sexualidad y los derechos. Sin embargo, a pesar de esos planteos incipientes, todavía en estas instancias el desarrollo explícito del concepto de "derechos sexuales" sólo fue posible de forma negativa, enunciando el derecho paliativo por parte de las mujeres a no ser objeto de daño, estupro, violencia, abuso o explotación. De modo que el derecho al libre goce del propio cuerpo incluyendo el placer sexual fue omitido en este recorte (Petchesky, 1999). Además, este axioma sostenido en Beijing sobre el derecho de las mujeres a ejercer su sexualidad libre de coerción, discriminación y violencia se encuentra restringido por un marco heteronormativo. De esta manera, los derechos asociados a la sexualidad de las mujeres aparecen recurrentemente mencionados como medios para lograr el descenso de la fecundidad y para prevenir embarazos no deseados (Correa y Parker, 2004: 510).

Como hemos visto, la noción de "derechos sexuales" encuentra sus condiciones históricas de emergencia en una formación discursiva que articula los tópicos población, salud reproductiva y erradicación de la violencia contra las mujeres con el discurso de los Derechos Humanos. En esta formación, la noción de "derechos sexuales" aparece signada por la ambigüedad, la imprecisión y subordinada a la dimensión reproductiva regida por la heterosexualidad. Sin embargo, está noción también aparece vinculada con la de "salud sexual" que presenta una trayectoria específica marcada por la presencia de otros enunciadores y otros discursos que ponen de relieve lo sexual como un aspecto separado de lo reproductivo produciendo una diversificación en la noción de sujeto relacionada a la sexualidad.

La emergencia de la salud sexual como concepto: la impronta sexológica

La primera definición de "salud sexual" fue publicada en 1975 por la OMS en un documento titulado *Education and Treatment in Human Sexuality: The Training of Health Professionals*. Se

trata de un documento técnico que reúne los resultados de dos reuniones de consulta a expertxs convocadas por las OMS cuyo tema fue la formación y educación de profesionales de la salud que tuvieron lugar en 1972 y 1974. Lxs expertxs convocados fueron 29 profesionales de la sexología de 11 países de Europa y de Estados Unidos. La convocatoria constituye un hito histórico ya que es la primera vez que representantes de esa disciplina son interpeladxs por la OMS para abordar temáticas relativas a la salud pública. El documento fue elaborado por sexólogxs clínicxs, la mayoría provenía de campos especializados de la medicina –principalmente psiquiatría y ginecología- y minoritariamente de la psicología y la sociología.

A lo largo del documento, se plantea la necesidad de fortalecer la investigación en el campo de conocimiento de la sexología y su diseminación mediante la creación de centros en todo el mundo. La sexología llega a esa década con una notable expansión institucional en el campo de la medicina y una posición de legitimidad en el campo de conocimientos acerca de la sexualidad. En este documento, la sexología aparece como la disciplina privilegiada para abordar la salud sexual.

El documento tiene como objetivos sentar los lineamientos conceptuales para la formación de los profesionales de la salud y delinear un programa de acción. Por esa razón, se establece una definición de salud sexual, se identifican los principales problemas relacionados con la sexualidad, se organizan y clasifican los distintos tipos de intervención, se asigna una función y un papel a cada uno de los grupos profesionales involucrados en el tratamiento de los problemas y se establece un programa de capacitación para profesionales de la salud en el campo.

A continuación, transcribimos la definición de salud sexual que propone este documento:

> La salud sexual es la integración de los aspectos somáticos, emocionales, intelectuales y sociales del ser sexual, en formas que enriquezcan positivamente y que realcen la personalidad, la comunicación y el amor. Por lo tanto, la noción de salud sexual implica un enfoque positivo de la sexualidad humana y el propósito de la atención de la salud sexual debe ser la mejora de la vida y las relaciones personales y no meramente el asesoramiento y la atención relacionados con la procreación o las enfermedades transmitidas sexualmente. (WHO, 1975: 41)

En primer lugar, la definición de salud sexual se inscribe en la línea de sentido abierta por el concepto de salud formulado por la OMS en 1946. De este modo, la salud sexual no hace referencia en primera instancia a la ausencia de las enfermedades o infecciones relativas a los órganos genitales, sino que se la relaciona con aspectos axilogizados positivamente tales como el amor y el desarrollo de la personalidad. Esta relación de la actividad sexual con el amor, la comunicación, el enriquecimiento de las relaciones personales y el desarrollo individual conforma

uno de los núcleos de sentido de la sexología expresados, por ejemplo, en la noción de "amor sexual". A lo largo del documento, la noción de bienestar que había ocupado un lugar central en la definición de salud de 1946 aparece como el objetivo de la actividad sexual. Con ello, se produce una autonomización de las prácticas sexuales con respecto a la función reproductiva que pierde su jerarquía estructurante para ocupar un lugar entre los múltiples elementos que componen la sexualidad.

De acuerdo con este documento, la salud sexual implica necesariamente "la libertad respecto del miedo, la culpa, la vergüenza, las falsas creencias y otros factores psicológicos que inhiben la respuesta sexual y afectan las relaciones sexuales" (WHO, 1975: 43). En coherencia con ello, en varias oportunidades se menciona que uno de los principales objetivos del programa de acción a seguir es la erradicación de la "ignorancia" y "los mitos y tabúes culturales" acerca de la sexualidad, dado que se presume que lxs efectores de salud destinatarixs de las acciones de capacitación presentan actitudes negativas frente a la sexualidad producto de su carencia de información científica respecto de la sexualidad. Este posicionamiento sostenido en el documento resulta coherente con el discurso iluminista propio de las formaciones discursivas de la ciencia que recorre transversalmente el campo de la sexología, ya que se considera que el acceso al conocimiento científico acerca de la sexualidad producirá cambios actitudinales que mejorarán la calidad de vida en general de las personas y específicamente de su vida sexual. De este modo, se entiende que la ignorancia, los mitos y los tabúes apuntalados por las tradiciones arraigadas y la influencia de la religión constituyen obstáculos que deben ser sorteados por la ciencia para acceder a la salud sexual. Retomando una operación propia del discurso sexológico, funciona un tropos que pone en relación el acceso al conocimiento científico acerca de la sexualidad con la optimización de la vida de las personas.

Otro de los aspectos puestos de relieve en el documento es la especificación de problemas de salud sexual. En ese sentido, se despliega una lista de problemas de salud que pueden afectar negativamente la salud sexual de los individuos. En primer lugar, se mencionan los "problemas relacionados con la infección" que abarcan no sólo las enfermedades trasmitidas sexualmente sino también problemas como la vaginitis o cistitis. En segundo lugar, se mencionan los "problemas relacionados al ciclo de la vida" tales como el embarazo, el parto, el período posparto y aquellos vinculados al ciclo menstrual. En tercer lugar, se mencionan los "problemas relativos a las variaciones en las tecnologías" tales como el uso de condones, los anticonceptivos hormonales, etc. Por último, se mencionan los "problemas relativos a factores socioculturales" incluyendo factores legales y económicos (WHO, 1975: 52). Este listado permite evidenciar el privilegio de una

concepción somática de la etiología de los problemas que afectan la salud sexual. Teniendo en cuenta los abordajes sexológicos más difundidos en la década precedente a este documento, es llamativa la ausencia de factores psicológicos, psicopatológicos y relacionales que forman parte de esta formación discursiva. Sin embargo, la focalización en la dimensión somática se puede inscribir en la tendencia abierta en la década del 70 bajo la influencia de las neurociencias que consiste en la medicalización de la sexualidad centrada en el cuerpo individual.

El documento también establece una clasificación de estos problemas que afectan a la salud sexual en tres niveles de intervención: educación, consejería y terapia. Estos niveles se asignan de acuerdo con los conocimientos y habilidades atribuidas a las diferentes profesiones sanitarias. De este modo, lxs médicxs, tanto generalistas como de cualquier especialidad, aparecen como lxs únicxs cualificadxs para intervenir en los tres niveles, mientras que integrantes de otras profesiones sanitarias como enfermería y partería están habilitados para intervenir en los niveles de educación y consejería. Se explicita que los tres niveles poseen el mismo estatus, sin embargo solamente son explicados en detalle los aspectos metodológicos y las técnicas de intervención correspondientes a la terapia sexual, mientras que las referencias metodológicas referidas a la consejería y a la educación son breves y generales. El énfasis depositado en el nivel de intervención correspondiente a la terapia sexual y la presencia exclusiva de profesionales sanitarios relacionados con la medicina, ya que otras profesiones sanitarias como la psicología y el trabajo social se encuentran ausentes de esta clasificación, reafirma el privilegio que le otorga este documento a la dimensión somática configurada desde los parámetros de la biomedicina.

A fin de cuentas, a diferencia de la tematización de la sexualidad en la formación discursiva de los Derechos Humanos que venimos indagando, este documento postula una concepción de la sexualidad autónoma con respecto a la sexualidad reproductiva, la planificación familiar y la prevención de las enfermedades de transmisión sexual. En ese marco, la salud sexual definida a partir de la noción de bienestar es concebida como más integral y abarcativa que la salud reproductiva. En el proceso de promoción de la salud sexual, las visiones religiosas de la sexualidad y las tradiciones culturales que consideran la actividad sexual como un tabú son consideradas obstáculos mientras que se le atribuye un papel central a la medicina y la tecnología contemporáneas para lograr y apoyar las transformaciones recomendadas. Por último, el documento contiene un llamado a la igualdad sexual para que mujeres y varones puedan experimentar el placer sexual en mejores condiciones sin mencionar otras identidades sexuales[10].

[10] Resulta significativa la ausencia de la homosexualidad, ya que las reuniones son coetáneas a las discusiones que llevaron a la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) a retirarla del DSM-II en 1973.

Este documento tuvo un profundo impacto en el campo de la sexología, aunque en la esfera de las políticas públicas prácticamente no tuvo trascendencia (Cfr. Coleman, 2002). A partir de esta publicación, se conformó un grupo de profesionales de la sexología que definió su concepción de la sexualidad, su metodología de trabajo y sus objetivos terapéuticos en el marco de la OMS. La organización de sexólogos como grupo profesional se consolidó en 1978 con la fundación de la Asociación Mundial de Sexología (WAS) que continuó vinculada a la OMS. En 1983, tuvo lugar en Copenhague una reunión patrocinada por la oficina regional europea de la OMS cuyo objetivo era indagar los aportes posibles de la sexología a los programas regionales de la OMS sobre sexualidad y planificación familiar. En el documento técnico publicado en 1986 que reúne las conclusiones consensuadas por lxs participantes (Langfeldt y Porter, 1986), se reafirma la definición de salud sexual redactada en 1975 pero se sostiene que su comprensión requiere una definición de sexualidad. Por ello, se propone la siguiente definición:

> [La sexualidad es] una parte integral de la personalidad de todos: el hombre, la mujer y el niño. Es una necesidad básica y un aspecto del ser humano que no puede separarse de otros aspectos de la vida. La sexualidad no es sinónimo de relaciones sexuales, no se trata de si tenemos orgasmos o no, y no es la suma total de nuestras vivencias eróticas. Estos aspectos pueden formar parte de nuestra sexualidad, pero también pueden no hacerlo. La sexualidad es mucho más que eso: es la energía que nos motiva a encontrar el amor, el contacto, el afecto y la intimidad; se expresa en la forma en que sentimos, nos movemos, tocamos y somos tocados; se trata tanto acerca de ser sensual como de ser sexual. La sexualidad influye en los pensamientos, sentimientos, acciones e interacciones y por lo tanto nuestra salud mental y física. (Langfeldt y Porter, 1986: 5)

En coherencia con la definición de salud sexual, se desarrolla una concepción positiva de la sexualidad como un aspecto constitutivo de la vida humana. De esta manera, no se mencionan los aspectos negativos o problemáticos que suelen asociarse a la sexualidad tales como las enfermedades de transmisión sexual, los embarazos no planificados y las situaciones de abuso y violencia. A diferencia de la definición de salud sexual, se remarca que la expresión de la sexualidad no se reduce a las relaciones erótico-sexuales, sino que se extiende al plano de los afectos, los pensamientos, las distintas acciones e interacciones. Se plantea una concepción energética de la sexualidad relacionada la afectividad y el amor, entendidos como una dimensión más abarcativa que la experiencia erótica. Otra diferencia entre ambas definiciones es la nominación de los sujetos de la sexualidad "el hombre, la mujer y lx niñx"[11], la ausencia de esta

[11] Traducimos "lx niñx" el original no generizado "the child".

referencia en el primer caso conduce a considerar la salud sexual como un tema de adultos ya que se trata de la franja etaria no marcada en el campo de la sexualidad.

Impugnaciones contra el normativismo sexológico

En 1986 la OMS volvió a incorporar a la salud sexual en su agenda. Durante ese año y el siguiente, la regional europea convocó a dos reuniones con el objeto de clarificar el concepto de salud sexual, identificar los factores que tienden a degradar la salud sexual y aquellos que la promueven, y sugerir indicadores para medir la eficacia de los programas y las políticas públicas (WHO, 1987). En la introducción de este documento, el director interino de la OMS pone en duda la noción de salud sexual. Allí, plantea "(…) si existe la necesidad de una sub-categoría separada de salud sexual (…)" y se pregunta "(…) si esa definición tendría que ser médica, moral, social o psicológica (…)" (WHO, 1987: 1). Consecuentemente, a lo largo de este texto se desarrolla extensamente un diálogo crítico con el documento que hemos indagado de 1975 que tiene como blanco principal la definición y el alcance de la "salud sexual".

La fecha de publicación de este documento, 1987, se inscribe plenamente en un período dominado por la emergencia de la pandemia del VIH/SIDA. Esta pandemia impulsó a la OMS a pronunciarse sobre sexualidad, pero llamativamente no lo hizo desde el discurso de la salud sexual que había inaugurado en la década anterior. De hecho, la tematización de la salud sexual en este documento no se inscribe taxativamente al interior de la formación discursiva de la biomedicina como ocurría en el documento anterior, sino que hay una fuerte presencia de un discurso crítico entramado por las ciencias sociales dedicado a indagar las contradicciones entre "la elección individual" y los "valores culturales" radicadas en la formulación de la salud sexual como concepto. En este sentido, casi la mitad de la extensión de este documento fue destinada a la discusión acerca de las dificultades conceptuales relacionadas con la definición de salud sexual propuesta en 1975. Tal como se anticipaba en la introducción del documento, el punto de partida es la tesis de que "(…) la salud sexual no es un concepto científico (…)" sino que se encuentra "(…) relacionado con la cultura y el tiempo, y expresa valores y normas de la sociedad de la que procede" (WHO, 1987, p. 2). Desde este posicionamiento, cercano a las perspectivas construccionistas acerca de la sexualidad, opera una resistencia frente a las nociones de "salud sexual" y "bienestar sexual" que articulaban el documento precedente, alertando sobre el peligro de un funcionamiento restrictivo y normativo. Este documento plantea que la noción de salud sexual erigida en 1975 bajo la

legitimidad de la sexología y con pretensiones de neutralidad científica se encuentra cargada con los valores culturales dominantes en las clases medias de los países industrializados de esa época. En ese sentido, con respecto a las temáticas referidas a la anticoncepción y la planificación familiar consideradas como elementos claves para el bienestar sexual en el documento de 1975, se plantea que esa consideración presupone los parámetros culturales de las clases medias blancas de las sociedades industriales de esa época cuya valoración predominante de la sexualidad subraya el placer sexual y considera a la maternidad como una parte limitada del papel de la mujer. Sin embargo, sostiene este documento, para las mujeres con otras trayectorias culturales, la planificación familiar puede tener mucha menos relevancia para el bienestar sexual. En ese caso, "(…) una mujer que vive en una cultura donde la maternidad tiene un alto valor podría encontrar que el uso de anticonceptivos reduce su bienestar sexual" (WHO, 1987: 12).

En contra de una concepción denominada como "normativa" y "restrictiva", este documento plantea que la validez y factibilidad de los conceptos de "salud sexual" o "bienestar sexual" depende de su capacidad para reconocer la variedad y la singularidad de las experiencias y las necesidades sexuales. De este modo, se plantea que los objetivos de las políticas, programas y servicios relacionados con la sexualidad no deben ser que la población alcance un nivel mesurable de salud sexual, sino ofrecer recursos para que las personas puedan satisfacer sus necesidades particulares (WHO, 1987: 4). En cuanto al modelo de intervención, este documento repite la propuesta de la OMS de 1975 que incluye educación, consejería y terapia sexual. Sin embargo, como puede anticiparse, adopta una perspectiva diferente al referirse a las dimensiones culturales y religiosas. Mientras que en el documento de 1975 se declara la necesidad estratégica de luchar contra los mitos y tabúes arraigados en la cultura percibidos como obstáculos para la salud sexual, en este documento se considera que los significados culturales y religiosos atribuidos a la sexualidad "(…) merecen respeto y comprensión" (WHO, 1987: 5). De acuerdo con ello, los componentes religiosos ya no se encuentran axiologizados negativamente, sino que aparecen incluidos entre otras particularidades culturales que deben ser atendidas por las prácticas de intervención. Por esta razón, el documento sostiene en un plano deóntico que los programas de intervención en salud sexual deben operar al interior del marco de valores y creencias existentes y no en contra de ellos.

La importancia de este documento de la OMS radica en la puesta en tensión de las operaciones discursivas de la configuración de la sexualidad que se venían realizando desde esta misma sede de enunciación con una presencia dominante de la formación discursiva de la biomedicina. Mediante el ingreso de posiciones filiadas a la formación discursiva de las ciencias

sociales, se vuelve visible en el espacio discursivo de la sexualidad la disputa por su delimitación y la inscripción en un régimen disciplinar determinado.

La consolidación discusiva de la "salud sexual" y el "bienestar sexual": articulaciones y disputas en torno al placer sexual

El documento de la OMS publicado en 1987 destinado a cuestionar los conceptos "salud sexual" y "bienestar sexual" finalmente tuvo una trascendencia exigua. No fue difundido ampliamente y la OMS no respaldó sus conclusiones en otras publicaciones (Cfr. Coleman, 1998). Algunos años, más tarde, en la segunda mitad de la década de los 90s, las nociones de "salud sexual" y "bienestar sexual" empezaron a circular en diferentes publicaciones y reuniones internacionales destinadas a la sexualidad hasta lograr su consolidación en documentos provenientes de sedes de enunciación legitimadas en el escenario mundial de la defensa de los Derechos Humanos.

Después de la CIPD del Cairo en 1994, el término "salud sexual" experimentó un proceso de expansión contradictorio con el lugar subordinado que había ocupado en el informe de la conferencia. Las organizaciones no gubernamentales dedicadas a la planificación familiar y los profesionales del campo de la salud empezaron a utilizar con asiduidad el término. Esta expansión puede constatarse en la frecuencia de su uso en un creciente número de artículos publicados en revistas especializadas en planificación familiar a partir de 1995 (Cfr. Dixon-Mueller, 1993). En 1996, la revista *Planned Parenthood in Europe* tituló uno de sus números "Sexual Health Today"[12]. Al año siguiente, se editó una nueva publicación desde la University Medical Center de Nueva York titulada *Sexual health* que tenía como propósito "(…) proporcionar la mejor información disponible sobre todos los asuntos sexuales y abrir un nuevo diálogo sobre la amplitud de la sexualidad humana en un esfuerzo por hacer que el sexo sea más seguro y más satisfactorio para todos" (apud Lottes, 2000: 13). También en 1997, la Organización Japonesa de Planificación Familiar junto con la Federación Japonesa de Sexología organizaron un simposio cuyo tema principal es la salud sexual y la importancia del placer sexual. En 1998, la reconocida revista *Genitourinary Medicine*cambia su nombre a *Sexually Transmitted Infection*s incorpora como subtítulo permanente "The Journal of Sexual Health and HIV"[13] (Lottes, 2000: 13). En estos mismos años,

[12] *Salud sexual hoy*
[13] "La revista de la Salud Sexual y el VIH"

también tuvieron lugar dos acontecimientos de suma relevancia para la temática. En 1997, el *Congreso Mundial de Sexología* desarrollado en Valencia fue estructurado bajo el título central "Sexualidad y Derechos Humanos". Como resultado de este evento, se redactó la "Declaración de los Derechos Sexuales" que considera a la salud sexual, al bienestar sexual, al placer sexual y a la educación sexual integral como derechos sexuales. Al año siguiente, en el *IV Congreso de la Federación Europea de Sexología* incluyó entre sus sesiones principales "Salud, Bienestar y Sexualidad".

La subordinación del concepto "salud sexual" al de "salud reproductiva" que se había producido en el informe de la CIPD del Cairo fue cuestionada desde diferentes voces que volvieron a vincular el término "salud sexual" con su trayectoria precedente relacionada al ámbito de la OMS y las instancias institucionales de la sexología. En ese sentido, Evert Ketting, consultor permanente de la *Federación Internacional de Planificación Familiar,* puso de relieve la estrategia política de dicha subordinación que tuvo como finalidad evitar la controversia y lograr la legitimidad en los reclamos inscriptos en la dimensión reproductiva. Sin embargo, planteó que es necesario reconocer una distinción clara entre ambos términos ya que de lo contrario la dimensión reproductiva se hace extensiva a la sexualidad en su conjunto. De este modo, Ketting sostuvo que la salud reproductiva se limita a la consideración de los "(…) problemas médicos relacionados con el embarazo, la maternidad y la crianza (…)" mientras que la salud sexual implica la obtención del control total de la propia sexualidad por parte de las personas y la aceptación y el disfrute de toda su potencialidad (1996: I). Desde esta perspectiva, mientras que la salud reproductiva se limita estrictamente a cuestiones médicas, la salud sexual excede esas limitaciones ya que involucra aspectos como la identidad, la autoaceptación, el conocimiento y la expresión (Cfr. Ketting, 1996: I). En la misma época, Eli Coleman, presidente en ese entonces de la Asociación Mundial de Sexología, publicó un artículo donde volvió sobre la definición de salud sexual publicada por la OMS en 1975, le realizó algunas modificaciones y propuso una plan de acción estratégico enfatizando su abordaje de manera autónoma con respecto a la salud reproductiva (1997). Este autor planteó que el núcleo de la definición es "el bienestar individual y el sentido de la autoestima" y remarcó que la salud sexual "implica la capacidad de obtener placer sexual de la actividad sexual y de las relaciones sexuales" (Coleman, 1997: 5). La consideración del placer sexual como un componente fundamental del bienestar y la salud sexuales de las personas fue sostenida por posiciones significativas en el campo (Cfr. Lottes, 2000: 19). En ese marco, la experta en población y salud reproductiva Dixon-Mueller publicó una serie de artículos a comienzos de los 90s que ubicaron al placer sexual en un lugar determinante para la salud sexual (1993). Asimismo, Stella

Cerutti Basso (1993), sexóloga uruguaya consultora de la OMS, en un libro publicado por la Organización Panamericana de la Salud (OPS) recomendó a los Estados valorizar el placer sexual en la implementación políticas públicas tales como la educación sexual y la salud sexual. De este modo, la autora sostuvo que las políticas públicas deben entender a la sexualidad "como una fuente de placer y bienestar que enriquece a las personas y tiene repercusiones de gran alcance sobre la familia y la sociedad" (Cerutti Basso, 1993: 113). A fin de cuentas, el conjunto de elementos léxicos que aparecen en estos enunciados y los posicionamientos discursivos remiten mayoritariamente al discurso de la sexología cuya axiomática jerarquiza al placer sexual.

Nuevo milenio: documento fundador de definiciones sexuales

En el año 2000, se publicó un documento que incidió fuertemente en el proceso de consolidación de la noción de "salud sexual" en el ámbito internacional. El documento titulado "Promoción de la Salud Sexual: Recomendaciones para la acción" consiste en las actas de una reunión de consulta convocada por la OMS y la OPS en colaboración con la Asociación Mundial de Sexología (WAS) que se llevó a cabo en Antigua (Guatemala) en mayo de ese año. Este documento se inscribe en la línea abierta en 1975 por la publicación de la OMS y continuada por las reuniones de 1983 y 1987. Resulta interesante la inscripción en esa tradición que realiza el documento, ya que en la sección "antecedentes históricos" le atribuye un carácter fundacional al documento de 1975 presentándolo como un "documento histórico" que "sienta las bases de la salud sexual" (OPS-OMS, 2000: 1), mientras que los documentos subsiguientes solamente son mencionados como informes poco divulgados y sin impacto. Con respecto al documento correspondiente a la reunión de 1983, se recupera en otra sección la definición de sexualidad. Por otro lado, el contenido fuertemente crítico acerca de la noción de "salud sexual" que presenta el documento de 1987 es cabalmente omitido en esta instancia. De esta manera, este documento construye su propia tradición presentándose como una continuación y profundización de la propuesta de 1975 apoyada en 25 años de "avances logrados en el campo de la sexualidad" tanto debido al desarrollo investigativo en el campo de la sexología como a la intensificación de las intervenciones ante el surgimiento de nuevos problemas tales como la pandemia del VIH-SIDA (Cfr. OPS-OMS, 2000: 2). Con esta operación discursiva, se anticipa una red de relaciones interdiscursivas que atravesará el documento remitiendo a elementos de la formación discursiva biomédica presentes en la propuesta fundacional de 1975 y disipando aquellos elementos disruptivos del documento de 1987 que provenían de la formación discursiva de las ciencias sociales.

Si llevamos adelante una comparación con los documentos anteriores que hemos referido producidos por estas instituciones, notamos en primer lugar una continuidad en la adscripción disciplinar de lxs participantes, ya que la mayoría pertenece a la sexología. Con respecto a este punto, se evidencia una mayor institucionalización ya que casi la totalidad de participantes pertenecen a la Junta Asesora de la WAS o a su Federación Latinoamericana. Otra semejanza se manifiesta en los objetivos de la reunión que replican los temas abordados anteriormente, fundamentalmente en 1975: el "establecimiento de un marco conceptual para la promoción de la salud sexual", la "identificación de problemas e inquietudes relativos a la salud sexual en la Región de las Américas" y la "sugerencia de medidas y estrategias destinadas al logro y el mantenimiento de la salud sexual" (OPS-OMS, 2000: 3). La localización planteada en el segundo objetivo en la "Región de las Américas" establece una diferencia con las instancias precedentes, en ese sentido la presencia de la OPS y de representantes de instituciones sexológicas enclavadas en Latinoamérica producen un descentramiento de Europa y Estados Unidos propiciado por el desarrollo institucional de la temática en la región y su instalación progresiva en la agenda pública. Otra diferencia notoria es la relación que establecen los documentos con investigaciones previas a través de las citas textuales y las referencias bibliográficas. En los documentos de 1975 y 1987, las referencias son muy reducidas y se limitan a otros documentos de la OMS y a algunos artículos pertenecientes a los mismos participantes de la redacción. En cambio, en este caso además de los documentos de la OMS, se incluyen 65 referencias a artículos publicados en revistas científicas tanto de habla inglesa como española. Este conjunto de referencias se inscribe en un mapa internacional de estudios científicos acerca de la sexualidad desarrollado con mayor intensidad en las décadas de los 80s y los 90s en el marco de la epidemia del SIDA.

La ampliación de referencias científicas se corresponde con una extensión de campos disciplinares y líneas temáticas que aparecen asociados a la salud sexual. Con respecto a los campos, en el apartado destinado a la justificación se menciona el avance en las "(…) investigaciones biomédicas, psicológicas, sociológicas y antropológicas" como un factor fundamental en la "compresión de la sexualidad humana" que posibilita intervenciones tendientes a "lograr cambios en los comportamientos y las prácticas sexuales" con el objeto de evitar "problemas" relativos a la sexualidad (OPS-OMS, 2000: 2-3). Sin embargo, un recorrido por las referencias distribuidas a lo largo del documento pone de manifiesto el predominio de publicaciones inscriptas en el campo sexología que abordan la "sexualidad humana" principalmente desde una perspectiva psicológico-comportamental. Con respecto al campo de la psicología, la mayoría de las referencias establecen conexiones entre esta disciplina y el campo de

la sexología, a excepción de algunas referencias puntuales al psicoanálisis. Por otro lado, son recurrentes las referencias a investigaciones del campo de la neurociencia que abordan los comportamientos sexuales y a indagaciones biomédicas centradas en mayor medida en el estudio de la transmisión sexual de infecciones y en menor medida de aspectos relativos a la reproducción. Por último, la presencia de referencias al estudio de la sexualidad desde perspectivas sociológicas y antropológicas es marcadamente inferior. Tales referencias se inscriben en una perspectiva construccionista que, como hemos mencionado más arriba, se encontraba en auge en esa época.

Tal como hemos afirmado al comienzo de este apartado, uno de los objetivos de este documento es la elaboración de un marco conceptual acerca de la "sexualidad humana" y la "salud sexual". Esta tarea es presentada como "imprescindible" para "lograr eficacia en la comunicación" y en la "formulación de programas de intervención" (OPS-OMS, 2000: 5). Con respecto a ello, se enfatiza el valor histórico que tiene la presentación de un "marco de referencia adecuado" en esta temática, ya que los documentos precedentes de la OMS no aportaron "definiciones precisas" (OPS-OMS, 2000: 9). Se considera que alcanzar dicha precisión es una tarea ardua, ya que las definiciones son producto del "consenso" entre quienes componen el "grupo de expertos" y se encuentran marcadas por el "contexto y el proceso sociocultural e histórico" (OPS-OMS, 2000: 5). El lugar atribuido al consenso entre expertos y a las condiciones socioculturales en la producción de las definiciones científicas remite interdiscursivamente a las impugnaciones del documento de 1987 adquiriendo en este caso un estatuto de caución epistemológica frente a la pretensión de neutralidad universalista consignada en aquella instancia.

El primer conjunto de definiciones refiere a las nociones de "sexo", "sexualidad" y "salud sexual". Se establece una separación entre "sexo" y "sexualidad", ya que se sostiene que en el "lenguaje coloquial" sus límites suelen confundirse. De esta manera, se fija un significado "técnico" para sexo que refiere "al conjunto de características biológicas que definen al espectro de humanos como hembras y machos" excluyendo la referencia a la "actividad sexual" que es atribuida al "significado común del lenguaje coloquial". En cuanto a la sexualidad, su definición consolida un conjunto de desplazamientos que se venían produciendo en los documentos anteriores y establece un posicionamiento que será retomado en la esfera de las políticas públicas relativas a la temática.

> El término "sexualidad" se refiere a una dimensión fundamental del hecho de ser humano. Basada en el sexo, incluye el género, identidades de sexo y género, orientación sexual, erotismo, vínculo emocional, amor, y reproducción. Se experimenta o se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos,

> psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales. Si bien la sexualidad puede abarcar todos estos aspectos, no es necesario que se experimenten ni se expresen todos. En resumen, la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos. (OPS-OMS, 2000: 8)

La separación realizada entre los términos "sexo" y "sexualidad" permite ubicar del lado del primero los componentes meramente biológicos y desarrollar una concepción compleja de sexualidad entendida como el resultado de una interacción de factores heterogéneos privativa de lo humano. De acuerdo con esta propuesta, la "naturaleza sexual" de los seres humanos no se reduce a los aspectos biológicos, sino que abarca sus significados sociales e individuales y se despliega de manera permanente, aunque con variaciones a lo largo de toda la extensión de la vida sin limitarse a etapas vitales específicas. En este sentido, la definición menciona una serie de aspectos que componen la sexualidad que hacen referencia a la dimensión identitaria, la atracción sexo-erótica, la afectividad y la reproducción explicitando que no es necesaria la presencia de la totalidad de los aspectos (Cfr. OPS-OMS, 2000: 9). A su vez, con respecto a los modos de expresar o experimentar la sexualidad, se plantea un abanico amplio de dimensiones que trasciende la actividad sexual y aparece resumida en la frase final como "todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos". De esta manera, la actividad sexual excluida inicialmente del significado técnico del término sexo y desplazada al ámbito del lenguaje coloquial, lejos de ocupar un lugar jerarquizado en la definición de sexualidad aparece difuminada en la enumeración de un conjunto de acciones nominalizadas: "pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones".

Esta definición ampliada de la sexualidad establece una relación de continuidad con aquella que había propuesto la OMS en 1983, ya que enfatiza los aspectos positivos de la sexualidad omitiendo los aspectos referentes al riesgo asociado a la actividad sexual, además amplía los componentes, los factores determinantes y las formas de expresión superando la reducción biologicista centrada en los aspectos relativos a la genitalidad, el coito y la reproducción. Es coincidente igualmente el énfasis en el plano vincular afectivo-amoroso y la autonomización de la sexualidad respecto de la reproducción. Con respecto puntualmente al erotismo y al placer sexual, su importancia es marcadamente menor que en la definición anterior, pero continúa siendo significativa. En el texto destinado a la explicación de esta definición, el "placer" junto a la "ternura", el "amor" y el "contacto íntimo" son entendidos como "necesidades fundamentales del ser humano" de cuya "satisfacción" depende el "desarrollo pleno de la sexualidad" (OPS-OMS, 2000: 9). En cuanto a las diferencias, esta definición presenta términos novedosos con respecto a la tradición de los documentos de la OMS, tales como "género", "identidad de género" y "orientación sexual".

Este nuevo vocabulario introduce temáticas que permanecían soslayadas en los documentos precedentes, aunque su presencia se había expandido paralelamente en otros espacios discursivos durante ese período histórico.

Por un lado, el término "género" que se había instalado fuertemente durante las décadas de los 80 y 90 en el ámbito internacional a partir de procesos institucionalización del movimiento feminista aparece, por primera vez en un documento de la OMS como un "concepto asociado a la sexualidad" (OPS-OMS, 2000: 9).

> El género es la suma de valores, actitudes, papeles, prácticas o características culturales basadas en el sexo. El género, tal como ha existido de manera histórica, transculturalmente, y en las sociedades contemporáneas, refleja y perpetúa las relaciones particulares de poder entre el hombre y la mujer. (OPS-OMS, 2000: 10)

Su definición retoma la noción de construcción sociocultural basada en el sexo y refiere a las relaciones de poder tal como había planteado el denominado "feminismo de la segunda ola". Sin embargo, a diferencia de la formulación feminista el término "relaciones particulares de poder" no refiere aquí explícitamente a una situación estructural de subordinación de las mujeres. Asimismo, a lo largo del documento no aparecen términos como "patriarcado" ni otras referencias a las estructuras socioculturales de opresión sobre las mujeres que constituyen el núcleo de la discursividad feminista, sino que se mencionan "los problemas relacionados con el género" (OPS-OMS, 2000: 12), "la equidad de género" (OPS-OMS, 2000: 16), la "discriminación basada en el género" (OPS-OMS, 2000: 17) y se sugiere el tratamiento "respetuoso y adecuado" entre los géneros (OPS-OMS, 2000: 12).

Con respecto a los términos "orientación sexual" e "identidad de género", el documento retoma las definiciones que provienen del campo de la psicología. La "orientación sexual" es definida como "la organización específica del erotismo y/o el vínculo emocional de un individuo en relación al género de la pareja involucrada en la actividad sexual" (OPS-OMS, 2000: 7). A lo largo del documento no se explica en qué consisten las distintas orientaciones sexuales, sólo se nombra de manera recurrente la "homosexualidad" siempre en el marco de la enunciación de objetivos y acciones contra la "homonegatividad" (Cfr. OPS-OMS, 2000: 28), la "homofobia" (Cfr. OPS-OMS, 2000: 20, 27, 28) y la protección de los derechos de las minorías (Cfr. OPS-OMS, 2000: 3). En cuanto a la "identidad de género", su definición menciona la "identificación como masculina o femenina o una combinación de ambos" y plantea que es el "autoconcepto" que los individuos tienen de su propio sexo o género (Cfr. OPS-OMS, 2000: 7). El vocabulario de esta definición se

inscribe claramente en la tradición fundada por el sexólogo John Money[14] en los campos de la psicología y la sexología conductista (Cfr. Money, 1955). De acuerdo con ello, la "identidad de género" refiere a la dimensión psíquica y es definida como la permanencia de la propia individualidad en tanto masculina, femenina o andrógina tal como se la vive en la consciencia y se la experimenta en la conducta (Money, 1985). Esta definición es coherente en términos generales con las definiciones vigentes en la actualidad en el campo del derecho[15], sin embargo en el apartado referido a los "problemas de salud" se incluye el término "disforia de género" para aludir a un "síndrome clínico que entraña conflictos de identidad de género" (OPS-OPS, 2000: 20). El documento no desarrolla el alcance de la definición, pero el uso del término "disforia de género" remite a una tradición específica de la biomedicina vinculada a la patologización de la transexualidad. Las dos principales clasificaciones diagnósticas de alcance internacional – el *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (DSM)[16] publicado por la APA[17] y la *Clasificación Internacional de las Enfermedades y Problemas Sanitarios Relacionados* (ICD) publicado por la OMS- catalogan la transexualidad desde finales de los 70s como un trastorno mental. En las sucesivas publicaciones de estas clasificaciones que preceden a la publicación del documento que nos ocupa[18], el término "disforia de género" es utilizado para definir un "trastorno" que consiste en la no coincidencia entre la "identidad de género" y el "sexo" del individuo.

La definición central de este documento es la de "salud sexual", ya que plantea algunas especificaciones significativas, produce desplazamientos y, además, consolida de manera definitiva la noción en el ámbito internacional.

> La salud sexual es la experiencia del proceso continuo de consecución de bienestar físico, psicológico y sociocultural relacionado con la sexualidad. La salud sexual se observa en las expresiones libres y responsables de las capacidades sexuales que propician un bienestar armonioso personal y social, enriqueciendo de esta manera la vida individual y social. No se trata simplemente de la ausencia de disfunción o enfermedad o de ambos. Para que la salud

[14] Se considera que John Money inaugura el uso del término "género" que será retomado por la tradición feminista (Cfr. Millet, 1975: 78-79; Preciado, 2009). La propuesta de este sexólogo consiste en dos términos identidad de género y rol de género, el primero refiere a la dimensión psíquica y el segundo es la manifestación pública de esa identidad (Money, 1985).
[15] Nos referimos por ejemplo a "Los principios de Yogyakarta" y a la Ley Nacional de Identidad de Género N° 26.743.
[16] La sigla refiere al título en inglés *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*.
[17] La sigla refiere a *American Psychiatric Association.*
[18] La emergencia del "transexualismo" como trastorno mental tiene lugar en el *ICD-9* (WHO, 1977) publicado por la OMS en 1977. Posteriormente, esta categoría diagnostica es incluida en el *DSM III* (APA, 1980) publicado por la APA en 1980, continua en su versión revisada de 1987 titulada *DSM III-R* (APA, 1987), en el *ICD-10* (WHO, 1992) de 1992 y en el *DSM IV* (APA, 1994) de 1994. En todas estas publicaciones la "disforia de género" remite a un trastorno mental.

> sexual se logre es necesario que los Derechos Sexuales de las personas se reconozcan y se garanticen. (OPS-OMS, 2000: 6)

En primer lugar, la "salud sexual" ya no es mencionada como un "estado" a alcanzar, tal como ocurría en las definiciones anteriores que repetían la formulación inicial de la OMS de 1946, sino que es nombrada como un "proceso continuo de consecución"[19] siguiendo una perspectiva gradualista centrada en la concepción de la salud como una experiencia vital. Por otro lado, la noción de "bienestar físico, psicológico y sociocultural" aparece como una constante que permanece desde aquella noción de "salud" de la OMS y la definición de "salud sexual" de 1975[20]. El término "bienestar" que había resultado central en aquella definición y había constituido a su vez el blanco principal de crítica en el documento de 1987 en este caso se inscribe en un marco específico que responde a ese discurso crítico. De este modo, aquí se plantea que existen controversias en cuanto a la posibilidad de la elaboración de una "definición científica" de la salud relativa a la sexualidad libre de valores. La posición adoptada sostiene que en el abordaje de los "comportamientos y estilos de vida" que atraviesan la sexualidad "las definiciones y conceptos basados en valores resultan inevitables" (OPS-OMS, 2000: 10). De hecho, se plantea que el término "bienestar" que funciona como núcleo de la definición propuesta de "salud sexual" debe ser entendido como "un estado definido por valores" (OPS-OMS, 2000: 10). Sin embargo, en esta propuesta la "salud sexual" no queda librada a la variabilidad de los valores, sino que se establece como condición que los valores se encuentren subordinados a los "derechos sexuales".

> (…) el grupo de expertos acordó que la formulación de una definición de la salud sexual es a la vez una tarea posible y recomendable siempre que la definición se derive del concepto de derechos sexuales y lo abarque. (OPS-OMS, 2000: 10)

El concepto de "derechos sexuales" que tiene un lugar privilegiado en este documento operando como el marco que le da sentido a la noción de bienestar proviene de la "Declaración Universal de los Derechos Sexuales" formulada por la WAS en 1999. Esta declaración inscribió por primera vez en la esfera internacional de los derechos la noción de "derechos sexuales" separándola de su atadura a los "derechos reproductivos" que había establecido la CIPD del Cairo. En esta ocasión, los "derechos sexuales" son definidos como derechos humanos universales basados en la "protección de la dignidad y la promoción de la justicia, la igualdad, la libertad y la vida misma" (OPS-OMS, 2000: 10).

[19] En el original: "ongoing process of physical, psychological, and socio-cultural well-being related to sexuality" (OPS-OMS, 2000: 6).
[20] El cambio de vocabulario de los otros términos no resulta significativo ("psicológico" reemplaza a "mental" y "sociocultural" a "social").

> El derecho a la libertad sexual. El derecho a la autonomía, integridad y seguridad sexuales del cuerpo. El derecho a la privacidad sexual. El derecho a la equidad sexual. El derecho al placer sexual. El derecho a la expresión sexual emocional. El derecho a la libre asociación sexual. El derecho a la toma de decisiones reproductivas, libres y responsables. El derecho a información basada en el conocimiento científico. El derecho a la educación sexual integral. El derecho a la atención de la salud sexual. (WAS apud OPS-OMS, 2000: 10)

El impulso de la WAS se posiciona en una perspectiva de cambio social y cultural que retoma la tradición reformista de los inicios de la sexología basada en la idea del progreso cultural hacia la consecución de los ideales de libertad y bienestar. De este modo, con respecto a los valores culturales específicos, se considera que los Derechos Humanos se ubican por encima de ellos. Esto significa que "(…) si una cultura en particular tiene una costumbre que va en contra de un derecho humano, es necesario cambiar el valor cultural, como sucede en el caso de la práctica cultural de la mutilación genital femenina" (OPS-OMS, 2000: 10). Sin duda la relación entre los valores culturales específicos y los Derechos Humanos, constituye un aspecto de mucha complejidad y controversia en el plano de la sexualidad tal como ha sido puesto de relieve en el documento de 1987. Por esta razón, resulta relevante que el único ejemplo utilizado para referir a la oposición entre una práctica culturalmente arraigada y los Derechos Sexuales sea la mutilación genital femenina, ya que su rechazo goza de un elevado nivel de consenso en el plano internacional (Cfr. Amnesty International, 1997). Por otro lado, el documento omite numerosos ejemplos en los países occidentales industrializados de mandatos y prácticas culturales que se oponen a los principios que rigen estos derechos debido a que su rechazo se encuentra lejos de la unanimidad en tales coordenadas geopolíticas.[21]

Al igual que todo marco jurídico, los Derechos Sexuales son una construcción normativa que en este caso tiene por objeto la regulación de los comportamientos relativos a la sexualidad. La asociación realizada en este documento entre "derechos sexuales" y "salud sexual" entrama una axiomática que postula a la salud como el objetivo final de la sociedad y el principio que debe regir los comportamientos individuales. De esta manera, se presenta una noción de salud articulada fuertemente con la noción de responsabilidad individual. Dicha noción de salud que estructura este planteo se inscribe en el marco conceptual de "promoción de la salud" presentado por la OMS en la conferencia de Ottawa en 1986 (WHO, 1986). Este enfoque de "promoción de la salud" implicó un desplazamiento importante con respecto al modelo de intervención, ya que se focaliza en el rol activo de los individuos respecto al control y la gestión de su propia salud en

[21] Nos referimos, por ejemplo, a los mandatos culturales de la abstinencia sexual premarital devenidos política pública educativa en muchos estados de Estados Unidos en la época de la publicación de este documento.

paralelo con los servicios de salud del Estado (WHO, 1986: 1). En coherencia con esa concepción de la salud centrada en la gestión de los comportamientos individuales, el documento propone que el desarrollo y la preservación de la "salud sexual" se encuentran en una relación de dependencia con los "comportamientos sexuales responsables". De esta manera, plantea que existen "comportamientos concretos que caracterizan a la persona sexualmente sana" y recupera la lista de "comportamientos de vida del adulto sexualmente sano" propuesta por la SIECUS en 1997 (OPS-OMS, 2000: 11-12).

Por otro lado, en oposición a los comportamientos sexuales sanos y responsables, el documento despliega una clasificación de "preocupaciones y problemas que afectan a la salud sexual" (OPS-OMS, 2000: 15-21). Las preocupaciones, por un lado, consisten en "situaciones" o "inquietudes" que requieren la intervención de "organismos gubernamentales y/o no gubernamentales del sector de salud". Estas situaciones abarcan las siguientes temáticas: la violencia y la integridad corporal, el erotismo, los vínculos afectivos, el género, la orientación sexual y la reproducción. En cuanto a los temas referidos a la violencia sexual, el erotismo y los vínculos afectivos, las situaciones se focalizan en el efecto que producen las distintas modalidades de violencia sexual, el desconocimiento acerca del placer sexual y las diferentes formas de coerción afectiva en la vida sexual de las personas obstaculizando el disfrute libre de relaciones sexuales consensuadas. Con respecto a la orientación sexual y el género, las situaciones refieren a las condiciones de discriminación y plantean la necesidad de lograr respeto y aceptación de las diferencias. Por último, la situación referida a la reproducción coloca el énfasis en la responsabilidad individual de quienes la experimentan.

Por otro lado, los problemas que afectan a la salud sexual son abordados con mayor detenimiento y aparecen rubricados como "síndromes clínicos". Esta denominación es usualmente empleada por la OMS para definir estándares internacionales de evaluación epidemiológica del estado de salud de las poblaciones. La clasificación propuesta en este caso contiene una lista de condiciones de salud que obstaculizan el alcance por parte de los individuos de la salud sexual. Los síndromes incluidos refieren a las "disfunciones sexuales", los "trastornos del vínculo afectivo/amor (llamados también parafilias)", el "comportamiento sexual compulsivo", "los conflictos de identidad de género", la "violencia y victimización", problemas relativos a la reproducción y las "enfermedades de trasmisión sexual" (OPS-OMS, 2000: 20-21).

A partir de la clasificación de situaciones preocupantes para la sociedad y de síndromes clínicos, este documento consolida una noción de sexualidad que tiene su centro en la actividad sexual saludable. Ambas listas enumeran un conjunto de obstáculos que deben ser superados o

elididos para alcanzar la salud sexual. Tales obstáculos pueden ser o bien de índole somática o bien, en menor medida, psicológica, pero en todos los casos se expresan como un problema en el plano de la vida sexual de las personas. Desde esa perspectiva, cuando se mencionan, por ejemplo, las preocupaciones referidas a la violencia, se plantea que "(…) entre 50 y 60 por ciento de las víctimas [de violencia sexual] sufren de disfunción sexual, incluido el temor al acto sexual y problemas de excitación sexual" (OPS-OMS, 2000: 19). El documento sostiene que la práctica libre de la sexualidad en tanto actividad constituye una parte crucial de la salud en su conjunto, el bienestar y el ejercicio individual de los Derechos Humanos. En ese sentido, se considera que el "placer erótico" es un componente fundamental de la sexualidad y de la expresión de los Derechos Sexuales. Tal como planteábamos más arriba, el comportamiento sexual responsable aparece como la condición de posibilidad de la actividad sexual placentera y saludable. Esta articulación entre responsabilidad individual y salud sexual se sostiene presupuesto dóxico: "los comportamientos sexuales responsables promueven la salud sexual". A su vez, la articulación lógica de este presupuesto permite sostener que las diferentes consecuencias negativas de la actividad sexual (por ejemplo, la violencia sexual, las enfermedades de transmisión sexual, los embarazos no deseados) son expresiones de una mala salud sexual y el resultado de comportamientos sexuales irresponsables.

3. Conclusiones

El ingreso de la sexualidad como tema de intervención en las CIPD de la ONU modulada inicialmente por la pregnancia del neomaltusianismo articula en el último tercio del siglo XX a los derechos reproductivos de las mujeres en el discurso internacional de los Derechos Humanos. En esas condiciones, se logra entramar un espacio transnacional de movimientos de mujeres que patentizan un giro significativo en la CIPD del Cairo de 1994 consolidando la legitimidad de la concepción de la salud reproductiva como un derecho de las mujeres entendidas como sujetos activos y desplazando definitivamente al plano de lo arcaico, al menos en este ámbito, la concepción de la reproducción como "variable de desarrollo".

Mediante el recorrido por las CIPD del siglo pasado, seguimos el despliegue de un dispositivo discursivo que formula lo reproductivo en términos de derechos humanos reconociéndoles capacidad de agencia a las mujeres en edad reproductiva y produce, a su vez, la subsunción de la sexualidad a la reproducción en un estado de la matriz heterosexual que solo llega a nominar los derechos sexuales en términos negativos. Pero en una tradición diferenciada, aunque marcada por este movimiento, la OMS constituye la sede institucional de un espacio

discursivo que autonomiza la sexualidad de la reproducción privilegiando la perspectiva de la sexología. En una tradición que entiende a la salud en términos positivos como "completo bienestar" y como "responsabilidad individual", tiene lugar la emergencia del concepto "salud sexual" marcado por la fuerte impronta de la expansión sexológica de la última porción del siglo XX. "Salud sexual", "bienestar sexual" y "placer sexual" aparecen como elementos de una articulación que presenta a la "educación sexual" como una herramienta de intervención necesaria. En ese espacio discursivo que hemos recorrido siguiendo las coordenadas institucionales de la OMS, se traza la definición de "sexualidad integral" que será retomada por diferentes documentos regionales como estrategia de legitimación. Sin embargo, el juego de tensiones entre formaciones discursivas que había favorecido a la sexología en el ámbito de la OMS correrá distinta suerte en las escenas nacionales. En el caso argentino, por ejemplo, los ideologemas privilegiados por ese espacio discursivo tales como el "bienestar sexual" y el "placer sexual" tendrán una presencia limitada o incluso nula según las instancias (Cfr. Boccardi, 2016).

A fin de cuentas, a modo de apertura de otras indagaciones situadas, podemos plantear que si bien el axioma contra el reduccionismo biológico cuya presencia es central en la noción de sexualidad integral logra instalarse de manera transversal en el espacio discursivo de los derechos sexuales y reproductivos, esta noción en sentido extenso atravesará procesos de resignificación al calor del heterogéneo juego de fuerzas entre las formaciones discursivas que operarán restricciones y exclusiones variables en los diferentes escenarios.

Referencias bibliográficas

Alves, J. E. D. (2002): "A polêmica Malthus versus Condorcet reavaliada à luz da transição demográfica". Rio de Janeiro, *Texto de discussão*, n. 4, ENCE/IBGE.

Amnesty International (1997): *Human Rights are Women's Right: Eradicate Female Genital Mutilation*. Report of Amnesty International's May 1997 seminar on FGM, Dar es Salaam.

Angenot, M. (1989): *1889: Un état du discours social*. Montreal: Le Préambule.

APA (1980): *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (3ªed.)(DSM-III)*, Washington, D.C.: American Psychiatric Association.

APA (1987): *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (3ªed.revisada) (DSM-III-R)*, Washington, D.C.: American Psychiatric Association.

APA (1994): *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4ªed.)(DSM-IV),* Washington, D.C.: American Psychiatric Association

Bajtín, M. (2005): *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina

Boccardi, F. (2010): "La sexualidad en la red de los discursos mediáticos. Una lectura de la construcción de la educación sexual en la prensa argentina". *Revista F@ro*, Año 6, N° 12.

Boccardi, F. (2013): "Acerca de los contornos de la discursividad. Una (re)lectura semió tica de *La Arqueología del saber"*. Estudos semióticos, vol. 9, N° 1, pp. 80-89.

Boccardi, F. (2016): "Erotismo y placer sexual. Un recorrido por la memoria discursiva de la educación sexual integral". *Cuadernos de Educación*.Año XIV, Nº 14.

Brown, J. (2014): *Mujeres y ciudadanía en Argentina. Debates teóricos y políticos sobre derechos (no) reproductivos y sexuales (1990 – 2006).* Buenos Aires: Teseo.

Coleman, E. (1997): "Promoting sexual health: The challenges of the present and future". En: J. J. Borras-Valls y M. Perez-Conchillo (Eds.): *Sexuality and human rights: Proceedings of the XIIIth World Congress of Sexology.*Valencia: Comité Científico del Instituto de Sexología y Psicoterapia Espill.

Coleman, E. (2002): "Promoting sexual health and responsible sexual behavior: An introduction". *The Journal of Sex Research, 39,* 3-6.

Corrêa S, Jannuzzi P. M., Alves J. (2004): "Direitos e saúde sexual e reprodutiva: Marco Teórico-Conceitual e Sistema de Indicadores". En: *Saúde no Brasil: conceitos, programas e indicadores*. ABEP, IBGE, UNFPA.

Corrêa, S, Ávila, M. B. (2003): "Direitos sexuais e reprodutivos: pauta global e percursos brasileiros". En: Berquó, E. (org). Sexo e Vida: panorama da saúde reprodutiva no Brasil. Campinas, Editora Unicamp, 2003.

Corrêa, S. (1997): "From Reproductive Health to Sexual Rights: Achievements and Challenges Ahead", Reproductive Health Matters, vol. 10

Corrêa, S. y Parker, R. (2004) "Sexualidad, derechos humanos y pensamiento demográfico. Convergencias y divergencias en un mundo cambiante". *Estudios Demográficos y Urbanos*, Vol. 19, No. 3 (57), pp. 497-541

Corrêa, S. y Sen, G., (1999): *Cairo + 5: no olho da tempestade*. Observatório da Cidadania. San Pablo.

Dalmasso, M. T (2001): "Del conocimiento de la realidad material", en: Dalmasso, M. T: y Boria, A. (Comp.): *El discurso social argentino. Libro 1: Memoria 70/90*, Córdoba: Topografía proyecto editorial.

de Barbieri, T. (2000): "Derechos reproductivos y sexuales. Encrucijada en tiempos distintos". *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 62, No. 1 (Jan. - Mar., 2000), pp. 45-59.

Dixon-Mueller, R. (1993): "The Sexuality Connection in Women's Reproductive Health". *Issues in Family Planning,* 24, 269-282.

Foucault, M. (2005): *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Ketting, E. (1996): "Sexual Health is Something Different". *Choices25*, No. 2, 1.

Langfeldt, T. y Porter, M. (1986): *Sexuality and family planning*: report of a consultation and research findings. Albany, NY: World Health Organization, Regional Office for Europe.

Lottes, I. (2000). New perspectives on sexual health. In I. Lottes & O. Kontula (Eds.), *New views on sexual health: The case of Finland* (pp. 7-29). Helsinki, Finlandia: Population Research Institute.

Millet, K. (1975): *Política sexual*. México D.F.: Aguilar

Money J. (1985): "Gender: History, Theory and Usage of the Term in Sociology and its Relationship to Nature/Nurture", Journal of Sex and Marital Therapy, 11, 71-79.

Money, J. (1955): "Hermaphroditism, Gender and Precocity in Hyperadrenocorticism: Psychological Findings", Bulletin of Johns Hopkins Hospital 96: 253–64. 28

OPS – OMS (2000): *Promoción de la Salud Sexual: Recomendaciones para la acción*. Antigua Guatemala, Guatemala: Pan American Health Organization.

Petchesky, R. P. (1999): "Direitos Sexuais, um novo conceito na prática política internacional". En: Barbosa, R. M. y Parker, R. (orgs.). *Sexualidades pelo Avesso, direitos, identidades e poder*. Río de Janeiro, IMS/UERJ.

Sen, G.; Germain, A. y Chen, L.C. (eds.) (1994): *Population Policies Reconsidered. Health, Empowerment and Rights.* Boston: Harvard Series on Population and International Health.

Szasz, I. (2004): "El discurso de las ciencias sociales sobre las sexualidades". *Ciudadanía sexual en América Latina: Abriendo el debate.* Cáceres, Carlos et. al. (editores). Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia, págs. 65-76

WHO (1946): *Preamble to the constitution of the World Health Organization as adopted by the International Health Conference,* New York, 19-22 June.

WHO (1977): International Classification of Diseases, Ninth Revision (ICD-9). Génova.

WHO (1986): *Charter adopted at an international conference on health promotion: "The move towards a new public health",* November 17-21, 1986. Ottawa, Ontario, Canada.

WHO (1992): *International Classification of Diseases and Health Related Problems*, Tenth Revision (ICD-10). Génova.

WHO (1975) : *Education and treatment in human sexuality: the training of health professionals, report of a WHO meeting* [desarrollada en Génova desde el 6 hasta el 12 de febrero de 1974] . Génova: World Health Organization.

WHO, Regional Office for Europe. (1987). *Concepts of sexual health: Report of a working group*. Copenhague: Autor. sch

KAIROS. Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: http://www.revistakairos.org
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 24. Nº 46. Diciembre de 2020

Formación para el trabajo en el sector informático en Institutos Superiores Técnicos del interior de la Provincia de Corrientes. La perspectiva de sus egresados

Federico Butti[22]
Gonzalo Martín Alegre[23]

Recibido: 18/07/2020
Aceptado: 24/10/2020

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo caracterizar la formación para el trabajo en el sector informático en Institutos Superiores Técnicos de la provincia de Corrientes, considerando la perspectiva de sus egresados. Para ello se consideran las ofertas educativas, vinculadas al sector, en dos Institutos Técnicos Superiores de dos localidades del interior de la provincia.

La investigación se inscribe dentro de los estudios que abordan la complejidad del vínculo entre educación y trabajo. En particular, abordamos esta vinculación situándola en un contexto regional y socio-productivo específico.

Como resultados identificamos un conjunto de valoraciones y significaciones que expresan los egresados de la "Carrera de Infraestructura de tecnología de la información" acerca de la formación para el trabajo en el sector. Para finalizar, se destaca la función social y educativa de los Institutos Superiores emplazados en localidades alejadas de los grandes centros urbanos.

Palabras claves:formación técnica; trabajo; sector informático; jóvenes y adultos

[22]Licenciado en Psicología. Especialista en Docencia Universitaria, Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Profesor Adjunto, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNNE. Docente-investigador (Categoría III), Instituto de Investigaciones en Educación, Facultad de Humanidades, UNNE. E-mail: fbutti@hotmail.com

[23] Becario de Investigación Categoría Pre-grado, Beca EVC – CIN. Instituto de Investigaciones en Educación, Facultad de Humanidades, UNNE
E-mail: gonzaloalegre1106@gmail.com

KAIROS. Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: http://www.revistakairos.org
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 24. Nº 46. Diciembre de 2020

Job formation in informatic sectors of Higher Technical Institutes from Corrientes inland regions.
The perspective of their graduates

Abstract

The objective in this article is to characterize the job formation in informatic sectors of Higher Technical Institutes from Corrientes province, considering the perspective of their graduates. For that, we have to consider the educatives offers, linked to the sector, in two localities from the province interior.

The research takes place inside of the studies that adress the complexity in the link of Education-Work. Particularly, we adress this link placing it in a specific regional and social-productive context. As results, we indetify a set of appreciations and significations from the graduates of the "Training Technology Infrastructure" career about the job training in the sector. Finally, the social and educative function of the Higher Institutes placed in localities far away from the urban centers needs a special recognition.

Key Words: technical formation; work; informaticsector;youth and adults

Introducción

El presente trabajo se enmarca dentro de un estudio mayor financiado por el Fondo Nacional de Investigaciones de Educación Técnico-Profesional (FoNIETP) del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Argentina. El mismo fue realizado, a mediados del año 2019,como parte de las actividades del Grupo de Investigación “Juventud, Educación y Trabajo”, conformado por un grupo de docentes-investigadores y becarios de la Universidad Nacional del Nordeste. Grupo que viene trabajando la“Formación para el trabajo destinada a jóvenes en sectores productivos emergentes de Corrientes y Chaco” (Proyecto acreditado por la Sec. General de Ciencia y Técnica de la Universidad).

Esta línea de investigación, se incluye en los actuales estudios que abordan la articulación entre la esfera educativa y el mundo del trabajo. Específicamente, se busca analizar y describir ofertas de formación existentes en las provincias de Corrientes y Chaco destinadas al desarrollo de

ciertos sectores productivos (considerados “emergentes”), asi como caracterizar las disposiciones subjetivas que jóvenes y adultos construyen sobre dichos sectores y las prácticas que se generan en consecuencia.

En esta oportunidad, se presenta un análisis de las significaciones y valoraciones, acerca de la formación para el trabajo, que tienen egresados del sector informático de Institutos Superiores Técnicos. Se considera para este análisis egresados de una carrera técnica en particular y en un contexto regional específico (dos localidades del interior de la provincia de Corrientes). En el sector referido, se advierte una participación estatal en cuanto a las ofertas de formacion existentes, y una población estudiantil conformada por jóvenes y adultos.

La relación educación y trabajo

Dentro del sistema educativo argentino, la modalidad que desde sus orígenes tuvo como objetivo la formación para el trabajo fue la de Educación Técnico-Profesional (ETP). Según la Ley de Educación Técnico-Profesional (LETP) Nº 26.058/05, los niveles secundario y superior no universitario tienen como propósitos: a) formar técnicos en áreas ocupacionales específicas, cuya complejidad requiera la disposición de competencias profesionales; b) contribuir al desarrollo integral de los estudiantes y proporcionarles condiciones para el crecimiento personal, laboral y comunitario; c) desarrollar procesos sistemáticos de formación que articulen el estudio y el trabajo, la investigación y la producción, la complementación teórico- práctico en la formación, la formación ciudadana, la humanística general y la relacionada con campos profesionales específicos; y d) desarrollar trayectorias de profesionalización que garanticen a los estudiantes el acceso a una base de capacidades profesionales y saberes que les permita su inserción en el mundo del trabajo, así como continuar aprendiendo durante toda su vida (art. 7). Y, respecto a la formación profesional, tiene como propósitos preparar, actualizar y desarrollar las capacidades de las personas para el trabajo en una o varias ocupaciones definidas en un campo ocupacional amplio, con inserción en el ámbito económico-productivo (art. 8)

Las titulaciones técnicas -que corresponde al nivel de educación superior- acreditan, además de la formación general y científico tecnológica establecida para el nivel, el dominio de conocimientos y saberes diversificados o especializados, propios de un sector profesional específico (Argentina, MEN, CFE, Res. Nº 13/07, art. 23).

Ahora bien, además de los aspectos normativos mencionados, la vinculación entre educación y trabajo viene siendo caracterizada como compleja, dinámica, multidimensional y

atravesada por diversas tensiones y/o conflictos, en tanto involucra diferentes actores, instituciones y sistemas sociales.

Recuperamos la idea de Riquelme (2006)de que la relación educación y trabajo se da en un espacio y tiempo determinados, es decir, en contextos geográficos y sociales específicos. Por ello consideramos importante realizar estudios situados, a nivel local-territorial, y que incorporen como dimensión relevante las particularidades de sectores o ramas específicos de la actividadeconómica (en esta oportunidad: el sector informático); ya que los mismos, a la vez que determinan las necesidades y demandas de formación, inciden en la construcción de trayectorias, en los estudiantes, que seran más o menos calificantes.También, entendemos la importancia del vínculo educación-trabajo en los procesos de reproducción social, así como su potencialidad para promover el desarrollo de los sujetos en tanto ciudadanos, como productores y transformadores de la realidad social y productiva que a la vez le garantice un desarrollo personal y una merecida calidad de vida.

El sector informático como sector "emergente" y los desafíos de la formación para el trabajo.

Siguiendo a Morduchowicz(2009) sabemos que las sociedades han transitado desde el Siglo XV hasta el Siglo XXI por diversas transformaciones cientifico-tecnológicasque modificaron las condiciones de vida, desde la invención de Gutenberg a la complejidad de las computadoras en la actualidad. Quienes nacieron en este siglo, han conocido desde su infancia un universo mediático extremadamente diversificado. Si bien toda la cultura actual está atravesada por las nuevas tecnologías, a este universo mediático no acceden ni forman parte del mismo modo todos los diversos sectores socioeconómicos y generacionales de nuestra sociedad.

El sector de las Tecnologías y Comunicaciones (TIC) es estratégico en la economía de cualquier país globalizado; existiendo una relación directa entre la incorporación de las TICs, la productividad y competitividad de las empresas.

En el caso argentino, un parámetro para medir el significativo crecimiento del sector en los últimos diez años es la cantidad de empresas que surgieron y permanecieron activas: entre 2006 y 2015 el número de empresas creció casi un 50% (Argentina, CESSI, OPSSI, 2018). Cabe decir, que nuestro país se ubica dentro de los 15 países que más comercializa (tanto exportación como importación) los servicios de software a nivel mundial. Pero su representatividad en la producción de hardware es prácticamente nula.Se trata de un sector en expansión, que crecerá por encima del PIB (Argentina, INET, 2010).

La creciente implementación de robots y sistemas de software en el proceso de diseño y desarrollo de productos, en las líneas de producción y montaje, en control de calidad, en la comunicación, en la logística, el manejo de los inventarios y la posventa, llevan a las empresas a prever que el manejo de herramientas informáticas y la predisposición a adaptarse a las nuevas tecnologías serán las habilidades que ganarán mayor valoración entre sus empleados en puestos técnicos (Argentina, INET, 2016).

Así, una parte muy importante de los trabajos del futuro –no tan lejano- requerirá conocimientos de informática. A pesar de este contexto favorable, los perfiles más difíciles de conseguir para las empresas son los especialistas en informática/programación y electrónica, frente a la incorporación de software industriales a lo largo de todo el proceso de diseño, fabricación, control y gestión en los establecimientos productivos.

La Cámara de Empresas de Software y Servicios Informáticos de Argentina (CESSI) estima que cada año hay unos 5.000 puestos de trabajo en la industria del software que no son cubiertos por falta de profesionales (Argentina, CESSI, OPSSI, 2018).

En este marco, identificamos al sector informático, como uno de los sectores con mayor potencialidad de desarrollo a futuro y que puede ser conceptualizado como uno de los actuales sectores emergentes. Por “emergente” entendemos aquellos ámbitos de actividad económica, que pueden contar con características muy distintas entre ellos, pero que siempre comparten la nota común de un importante potencial de desarrollo a futuro y, por tanto, unas expectativas elevadas de demandas de empleo, innovaciones y cualificación (Andalucía, Confederación de Empresarios de Andalucía, 2012).

Este atravesamiento de la vida contemporánea por las nuevas tecnologías de la información y comunicación, demanda –a su vez- un desarrollo creciente de nuevos conocimientos y habilidadespor parte de los individuos, que impacta y condiciona los procesos de inclusión social. En este sentido, un concepto teórico, que nos parece relevante plantear,para nuestra perspectiva de análisis,es el de “Alfabetización Informacional” (AI) por sus implicancias sociales, educativas y en la construcción de ciudadanía.

Retomando el trabajo de Bawden (2002), donde se hace un exhaustivo análisis de los conceptos de alfabetización, sumado a las tecnologías de la información, se plantea que la AI es la capacidad del individuo de adquirir destrezas en tecnologías de la información necesarias para el trabajo y para la vida diaria. Se refiere a la capacidad de manipular una computadora, conocerla y saber utilizarla, por ejemplo poner en marcha un conjunto de paquetes de aplicaciones informáticas (procesamiento de texto, base de datos, hojas de cálculos, etc), como también el manejo de

procesos más sencillos como los de encender/apagar y conocer los componentes de una computadora. Esto, a su vez, conlleva a que la persona vaya construyendo ciertos saberes y se inserte dentro de este Universo de las Tecnologías de la Información y Comunicación.

La Informática incide a través de múltiples facetas en el proceso de formación de las personas y del desenvolvimiento de la sociedad, puede usarse como un tema propio de la enseñanza dentro de todos los niveles del sistema educativo, como herramienta para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los individuos o, también, como apoyo administrativo en el ámbito educativo. Beccaria y Rey (1999) plantean que cada sujeto aprende de una manera única, ya que el aprendizaje interviene en los cuatro niveles constitutivos de la persona (organismo, inteligencia, cuerpo y deseo) y afirman que el uso de la computadora facilita el proceso de aprendizaje en estos aspectos.

Contexto y metodologíade la investigación

Para la puesta en marcha del trabajo de campo (realizado en mayo de 2019), se seleccionaron dos institutos superiores técnicos, emplazados en dos localidades del interior de la Provincia de Corrientes. La primera localidad denominada “El Sombrero”, está ubicada a unos 25 kilómetros de la ciudad capital y cuenta con un total de 707 habitantes. La segunda localidaddenominada “San Lorenzo”,se encuentra a unos 75 kilómetrosy registra 3.432 habitantes. Cabe resaltar que ambas localidades están próximas entre si, con una cercanía de 51 kilómetros.

En referencia a los espacios geográficos que ocupan los dos institutos,en sus respectivas localidades, cabe preguntarse si se podría hablar de “educación rural” en este contexto. En este sentido, recuperamos lo planteado por Posada (1997) quien destaca los cambios o mutaciones que está sufriendo el llamado ámbito “rural”, en cuestiones que están asociadas a la connotación del espacio en sí y en el cual las actividades rurales se vienen diversificando, dejando de lado la producción agropecuaria como principal vocación de uso, y dando paso a nuevas y variadas formas de estructuras de vida social. Estos profundos cambios sociales y culturalesincluyen la incorporación delas nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Por ende, la presencia de este tipo de oferta educativa en estos espacios geográficos, muestra estas variadas transformaciones, asi comouna demanda de formación en relación al sector estudiado.

Ahora bien, de cada localidad seleccionamos un Instituto Técnico de Educación Superior no universitaria, que contaba con ofertas vinculadas al sector informático. La carrera seleccionada fue laTecnicatura Superior en Infraestructura de Tecnología de la Información.El Instituto de la localidad de San Lorenzo, contaba con una matrícula de 38 estudiantes. En el caso delInstituto

ubicado en El Sombrero,además de la carrera ya mencionadaofertaba la Técnicatura Superior en Sofware, ycontaba con una matricula total (en las dos carreras) de 80 estudiantes.

Con respecto al perfil social, familiar y laboral de los estudiantes, una primera cuestión que debe destacarse es que se corresponde con una población de jóvenes y adultos, provenientes de las localidades de referencia y de los parajes cercanos. Las edades más frecuentes rondaban entre 26 a 30 años y, también, había adultos de 50 a 55 años. La mayoría tenía su propia familia (con hijos) y varios trabajaban en los municipios del lugar o eran docentes en ejercicio.

Para el presente trabajo, recuperamos las voces de algunos egresados de ambas instituciones que pudieron ser contactados para la realización de las entrevistas, conformando así una muestra de5 egresados en total (tres de la localidad del Sombrero y dos de San Lorenzo).

Contactadas a las personas, se efectuaron entrevistasen profundidad, para la cual se contaba con un guión que se proponía al entrevistado y que se orientaba a conocer su punto de vista acerca de diversos temas referidos a sus aprendizajes en la carrera y la formación para el trabajo en el sector informático. Las entrevistas fueron grabadas –con consentimiento de la persona- para luego proceder a desgrabarlas y analizar su discurso.

Valoraciones y significaciones de los egresados acerca de la formación

El análisis de lasentrevistas realizadas, nos posibilitan identificar algunas dimensiones relevantes que ponen en evidencia las características y la dinámica particular que adopta la formación para el trabajo en el sector informático,en un contexto social específico del interior de la provincia de Corrientes.

Al consultar a los entrevistados acerca de los **motivos de elección de la carrera,** aparecencomo relevantes lassiguientes cuestiones:

a) Cierto interés o preferencia por cuestiones vinculadas a la computación o a las tecnologías de la información.

b) El deseo de alcanzar a tener“un título”de nivel superior, lo cual remitía -por un lado- a una idea de logro o de“realización personal” y–por otro- a un desafío, en términos de plantearse una meta u objetivo y poder alcanzarlo.

c) La accesibilidad geográfica de la institución por hallarse en la misma localidad de residencia del estudiante. En particular lasmujeres, con hijos pequeños, valoraban el poder estudiar sin tener que trasladarse a la ciudad de Corrientes, argumentando las responsabilidades familiares de cuidado que tenían a su cargo. También hay referencias a los gastos de traslado que significa viajar a la Capital Provincial.

En cuanto a la **valoración de la formación** recibida en la tecnicatura, en términos generales, se expresaba como bastante positiva, siendo una propuesta de formación que resultaba accesible,factible de realizar (su cursado) y que cumplía con las expectativas del estudiante.

Entre las cuestiones que se destacan, cabe citar como va evolucionando la "confianza" o la capacidad para "desenvolverse" en diferentes situaciones al avanzar en el proceso de formación. Hay referencias a ir perdiendo "el miedo" a enfrentar ciertos problemas que se presentan en la labor profesional,y generar esa capacidad de buscar y encontrar soluciones. Esto no se refiere exclusivamente a competencias técnicas-operativas, sino también al desarrollo de habilidades sociales para enfrentar situaciones de la vida laboral y cotidiana.

Algunas de las críticas que se mencionan, en torno a la formación en general, es que debería fortalecerse la parte práctica y no enfatizarse tanto la carga teórica. En este sentido, un entrevistado que tenía una experiencia de formación previa en informática (en cursos de PC y redes) enfatizó esta cuestión, al comparar la oferta de la tecnicatura con estos cursos, los cuales –fundamentalmente- estaban centrados en la "práctica". Pero, al mismo tiempo, se reconocía que la tecnicatura ofrecía otros tipos de conocimientos que ayudaban a la comprensión -por ejemplo- de la parte de software.

En cuanto a su **desempeño laboral** como egresados técnicos en infraestructura, las actividades que mencionan desarrollar al momento de la entrevista, se refieren casi exclusivamente a la reparación y mantenimiento de equipos de PC.

Aquí hay que incluir, tanto los servicios brindados en los lugares de trabajo en los que ya se desempeñaban algunos de los egresados (municipalidad y escuelas), como aquellos brindados a familiares, vecinos y amistades. También hay que mencionar el asesoramiento técnico en la utilización o manejo de PC y Notebook.

Del mismo modo que la formación en general, las **Practicas Profesionalizantes (PP)** también fueron valoradas de un modo positivo.

Primeramente hay que señalar, que las PP fueron desarrolladas en diferentes instituciones públicas de las localidades (policía, escuelas, centros de salud). En este contexto particular, una característica importante es que no existen empresas privadas que puedan ofrecer espacios alternativos –a lo público- para la realización de las PP.

En cuanto a los formatos adoptados para la realización de las PP, fundamentalmente se dividen en dos tipos de actividades. Por un lado, hay referencias a haber realizado "charlas de concientización" (principalmente en escuelas de la localidad o de parajes cercanos) y las cuales consistían en la transferencia de ciertos conocimientos básicos acerca de cuidado y manejo de PC.

Estas tareas, además del impacto que pudo tener en sus destinatarios, significó –para algunos entrevistados- un modo de dar a conocer a la comunidad lo aprendido en la carrera, además de ayudar a "socializar" (conocer gente, conocer otros lugares e instituciones). Por otro lado, los egresados refieren como una actividad muy frecuente – y como parte de las PP- el haber realizado trabajos de armado, des-armado y reparación de PC (tanto dentro del Instituto al modo de un taller, como en otras instituciones al modo de la prestación de un servicio).

En este marco, las PP tienden a ser valoradas como espacios de formación muy significativos, ya que posibilitan poner en acción los aprendizajes, ubicarse en situaciones del campo profesional y poner en tensión la relación teoría-práctica.

Algunas apreciaciones acerca de la formación para el trabajo en un contexto social específico

Una primera apreciación para realizar, tendría que ver con la función social y educativa que cumplen los institutos técnicos superiores en estas localidades alejadas de la capital provincial, posibilitando el acceso a estudios superiores a personas que dificilmente podrían llevarlos a cabo (según sus dichos: por situaciones familiares, laborales y/o económicas).

Desde este punto de vista, se valora la proximidad geográfica de la oferta educativa, la posibilidad de realizar estudios superiores (en términos de "realización personal"), los nuevos espacios de sociabilidad y, para aquellos que ya poseen un empleo o trabajo, la formación complementaria que brinda una tecnicatura de esta naturaleza.

Si bien, en términos generales se destaca la valoración positiva de la formación recibida, también hay ciertas menciones críticas (como por ej., la demanda de potenciar la parte "práctica" en la carrera).

Es interesante notar que los egresados perciben, con esta formación, que pudieron tener acceso a un capital de conocimientos que los habilita para "trabajar",ya sea en un "empleo" (en relación de dependencia) como por cuenta propia. Es llamativo, cuando mencionan que ahora cuentan con "herramientas" para la resolución de problemas técnicos, los cuales no se reducen a un servicio que se pueda brindar a una empresa u organismo estatal, sino que abarca también a situaciones de la cotidianeidad como brindar una asistencia a vecinos, amistades y familiares. En este punto, se evidencia el atravesamiento que este universo mediático de las TICs –que ya mencionamos- alcanza enlas sociedades contemporáneas y en los diferentes territorios. Esta valorización, donde sepondera este bagaje de conocimientos instrumentales, sesostienemás allá

de que al momento de la entrevista la persona tenga o no un empleo específico acorde al perfil de técnico(para el cual se formó).

Una característica particularmente llamativa -y que puede pensarse como una debilidad en la implementación de la Carrera- tiene que ver con la realización de las PP solamente en organismos de la administración pública. Esto se vincula a ciertas características del contexto y que limitaría los alcances que podrian tener dichasPP.

Por otra parte, estas PP, adoptaron mayoritariamente el formato de charlas de concientización o transferencias de conocimientos (cuidado de PC, etc.) lo cual si bien podría evaluarse –también- como una limitación de los alcances de dichas prácticas, en este contexto específico, podria pensarse como una acción significativa en tanto aporta a la "alfabetización informática" de ciertos sectores sociales vulnerables o por lo menos con dificultades para acceder a cierto tipo de conocimientos. En esta misma línea, observamos que hay mucha práctica enreparaciones y armado de PC y poco en el trabajo con redes,que sería propiamente lo específico del perfil profesional (como nos decían los egresados: "se hace poco de infraestructura…").

Comentario final

Desde una perspectiva curricular y pedagógica, es posible que la implementación de estas ofertas educativas admitan algunos señalamientos. Efectivamente, si nos posicionamos desde una mirada normativa, el perfil profesional de la carrera pretende formar un técnico que manifieste capacidades profesionales específicas vinculadas al manejo de redes e infraestructura. Sin embargo, los egresados refieren que en su proceso de formación poco se realiza de aquello, siendo mas notorio el desarrollo de otros tipos de capacidades orientadas a la transferencia de conocimientos (a la "concientización" o a la "docencia"), comotambién a la reparación de equipamientos (PC).

Tal vez habria que pensar que todo proceso de formación está contextualizado y tiene sus protagonistas que -en tanto agentes- los significan en función de sus intereses y posibilidades.En esta línea, si bien hay aspectos del proceso de formación que podríanser mejorados(y más aún si nos posicionamos desde la letra de lanormativa), también podría pensarse -en el caso de estas ofertas- que se trata de "lo posible" de realizar en el contexto de localidadesalejadas de los grandes centros urbanos, con una parte de su población en situaciones de vulnerablidad, sin empresas privadas que brinden espacios para las PP y-menos aún- puestos laborales específicos, entre otras características.

En este marco, nos parece importante no perder de vista la función social y educativa que cumplen estos Institutos Superiores del interior de la provincia, en tanto aportan oportunidades de acceder a la educación y a la construcción de ciudadanía en lugares alejados de las grandes ciudades.

Por otra parte, una recomendación que puede derivarse de la presente investigación, es la necesidad de profundizar la especificidad que tendrian las PP en el nivel superior técnico. En esta línea, seria interesante la realización de mesas de trabajo que permitan discutir esa especificidad y sus diferencias con las PP que se realizan en la formación docente. Del mismo modo, también resultaría significativo generar instancias de diálogo con representantes del sector productivo.

El sector de Tecnologías de la Información y la Comunicación, constituye un campo dinámico y con grandes perspectivas de expansión, lo cual se sustenta-en gran medida- en la calidad de los recursos humanos generados por el sistema educativo. En este sentido, se podría revisar la implementación de los planes de estudio, re-pensar como transformar un puesto de trabajo en un puesto formativo, conformar una bolsa de trabajo de egresados (ya que se trata de un sector con demanda insatisfecha) y favorecer la formación permanente.

Referencias Bibliográficas

-Andalucía. Confederación de empresarios de Andalucía (CEA). (2012). *Guía fomento iniciativas empresariales (PYMES/Autónomos) en sectores emergentes*. Recuperado de: http://upoemprende.upo.es/media/upload/2012/06/06/Guia%20sectores%20emergentes.pdf.

- Argentina. Cámara de Empresas de Software y Servicios Informáticos de Argentina (CESSI). Observatorio Permanente de la Industria del Software y Servicios Informáticos (OPISS) (2018). *Reporte anual sobre el Sector de Software y Servicios Informáticos de la República Argentina*. Buenos Aires: CESSI. Recuperado de: http://www.cessi.org.ar/opssi-reportes-949/index.html

- Argentina. Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET). (2010). *Caracterización y análisis del sector tecnologías de la información.* Buenos Aires: INET. Recuperado de: http://catalogo.inet.edu.ar/files/pdfs/info_sectorial/informatica-informe-sectorial.pdf

- Argentina. Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET). (2016). *Análisis de la demanda de capacidades laborales en la Argentina*. Bs.As: INET. Recuperado: http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2016/06/2016.06.21_Informe_Demandas_Laborales_2020_vf.pdf

- Argentina. MECyT. (2005). *Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058/05*.

- Argentina. Ministerio de Educación de la Nación (MEN). Consejo Federal de Educación (CFE) (2007). *Títulos y Certificados de la Educación Técnico Profesional. Resolución 13.* Buenos Aires.

- Bawden, D. (2002). *Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital*. Anales De Documentación, 5, 361-408. Recuperado a partir de https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/2261

-Beccaria, L. y Rey, P. (1999). *La inserción de la informática en la educación y sus efectos en la reconversión laboral*. Instituto de Formación Docente SEPA. Buenos Aires, Argentina. https://selinea.unidep.edu.mx/files/464to691_r464E00120160505024527114409.pdf

-D'Andrea, A.M.; Buontempo, M.P.; Pozzer, J.A. (2020). *El diálogo multi-actoral vinculado a la implementación de las Prácticas Profesionalizantes en el sector informática de institutos superiores técnicos (Corrientes, Argentina*). *PolEd. Políticas Educativas,* 13 (2): 109-121: https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/107367/58285

-Fernández, V. L. (2017). "*Debilidades y fortalezas curriculares entre educación y trabajo en la formación de Reparador de PC y el Operador informático para la Administración y Gestión (cohorte 2008-2011) Instituto Tecnológico N° 2 de Posadas*". *Revista Experiencias*. Posadas: Ediciones FHyCS. 1(1). http://edicionesfhycs.fhycs.unam.edu.ar/index.php/experiencias/article/view/67

- Morduchowicz, R. (2009). *Cuando la educación en medios es política de Estado*. Comunicar. Revista Científica de Educomunicación. XVI (32): 131-138.

-Posada, M. (1997): *Algunas notas acerca de la ruralidad actual: el espacio rural y su consumo turístico*. En Espacio Abierto, Vol. 6, N° 1, Enero – Abril, 1997: Covecso. Pp 101-119.

- Riquelme, G. (2006). *La relación entre educación y trabajo: continuidad, rupturas y desafíos*. Anales de la Educación Común. 2 (5): 68-75. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento. Recuperado:http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero05/archivosparaimprimir/8.riquelme.pdf

-SITEAL (2019). *Formación TIC y empleo para los Jóvenes: desafíos y posibles cursos de acción. Conversación entre Georgina Vivanco, Néstor Bercovich y María Teresa Lugo*. Buenos Aires, SITEAL.http://www.publicaciones.siteal.iipe.unesco.org/eventos-del-siteal/31/formacion-tic-y-empleo-para-los-jovenes-desafios-y-posibles-cursos-de-accion

KAIROS. Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: http://www.revistakairos.org
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 24. Nº 46. Diciembre de 2020

Irregularidades en el poder judicial juarista como causal de intervención federal. Argentina, año 2004

José Daniel Carabajal[24]

Recibido: 8/09/2020
Aceptado: 24/11/2020

Resumen

En el presente artículo, se abordará la temática de la finalización de un régimen autoritario subnacional conocido como "juarismo" luego de conocerse una serie de causas que vinculaban el poder judicial con el poder ejecutivo.Este régimen que fuera caracterizado por diferentes autores, académicos, periodistas, e incluso por la ciudadanía en general, como autoritario será analizado en su etapa final, es decir, entre los años 2003 y 2004, concluyendo con la última Intervención Federal a la provincia. En primer lugar, se desarrollará el entramado conceptual que comprende al autoritarismo subnacional y, en segundo lugar, a las vinculaciones que se establecen desde un enfoque sociológico, jurídico y político entre poder judicial y poder ejecutivo. De este modo en el desarrollo se estudió las irregularidades en la administración de justicia hasta arribar a la posibilidad de aplicar el remedio federal al Poder Judicial de la provincia, que finalmente resultó en una Intervención Federal a los tres poderes de Santiago del Estero. Para la realización de la investigación se recurrió a la técnica de entrevistas a informantes calificados, de este modo se indagó acerca de las motivaciones, causas y circunstancias que precipitaron la finalización del juarismo. Estas entrevistas fueron contrastadas, en algunos casos entre si y en otros con la teoría y datos periodísticos para confirmar su adecuación a la realidad histórica y a la teoría.Por tanto, resulta importante analizar la interrelación entre poder político y magistratura provincial como ruptura del orden republicano subnacional.

Palabras claves: Autoritarismo – Derechos Humanos – Intervención Federal – Poder Judicial

Irregularities in the juarista judiciary as a cause of federal intervention.

[24] Investigador. Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales/ Universidad Nacional de Córdoba
Email:jdc_sgo@hotmail.com

KAIROS. Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: http://www.revistakairos.org
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 24. Nº 46. Diciembre de 2020

Argentina, in 2004

Abstract

In this article, the issue of the end of a subnational authoritarian regime known as “Juarismo” will be addressed after a series of causes that linked the judiciary with the executive branch were known. This regime that was characterized by different authors, academics, journalists, and even by the general public, as authoritarian, will be analyzed in its final stage, that is, between 2003 and 2004, concluding with the last Federal Intervention to the province. In the first place, the conceptual framework that includes subnational authoritarianism will be developed and, secondly, the links that are established from a sociological, legal and political approach between the judiciary and the executive branch. In this way, in the development, the irregularities in the administration of justice were studied until arriving at the possibility of applying the federal remedy to the Judicial Power of the province, which finally resulted in a Federal Intervention to the three powers of Santiago del Estero. To carry out the investigation, the technique of interviews with qualified informants was used, in this way, the motivations, causes and circumstances that precipitated the completion of the Juarismo were investigated. These interviews were contrasted, in some cases with each other and in others with journalistic theory and data to confirm their adaptation to historical reality and theory. Therefore, it is important to analyze the interrelation between political power and provincial magistracy as a breakdown of the subnational republican order.

Keywords: Authoritarianism – Human Rights – Federal Intervention – Judiciary

Introducción

En la historiografía referida a Santiago del Estero, en la segunda mitad del Siglo XX existen numerosas referencias al “juarismo” y en las más recientes al “régimen juarista”. Algunos términos representan la importancia concedida por la opinión pública, la prensa y la literatura técnica (politológica y sociológica principalmente) a la personalidad y trayectoria política de Carlos Arturo Juárez (1917 – 2010)

Cabe distinguir dos aspectos de estas expresiones. La primera recurre a la sustantivación del apellido de un dirigente político (Juárez) para aludir al colectivo de personas que le acompaña. Este primer modo de uso del término ha sido profusamente usado en Argentina (rosismo, mitrismo, roquismo, yrigoyenismo, peronismo, etcétera) y también en la provincia de Santiago del Estero (ibarrismo, taboadismo, rojismo, zavalismo, zamorismo, etcétera). En los años 30 Bernardo Canal

Feijóo (1932) criticaba el excesivo personalismo de la política santiagueña expresado en lo que, no sin ironía, él llamó "fulanismo".

En cuanto a la expresión "régimen juarista" es de uso más reciente (aproximadamente dos décadas, el tiempo que le insumió al juarismo articular su régimen) tanto en escritos académicos como en la prensa al subsumir el "juarismo" en un régimen con su estructuración política, legal, y sus liderazgos;entendiendo al régimen político como "(…) el conjunto de las instituciones que regulan la lucha por el poder y el ejercicio del poder y de los valores que animan la vida de tales instituciones." (Bobbio, Pasquino y otros, 1998: 1362). Este tipo de definiciones corresponde a paradigmas normativos (Arnoletto, 2007) e institucionalistas, pues dan la pauta de que los regímenes políticos incluyen instituciones como los partidos políticos, los tres poderes del Estado (ejecutivo, legislativo y judicial), como así también las normas y valores que regulan tales comportamientos por la lucha por alcanzar el poder. (Puga, Peschard Mariscal, Castro, 2007)

El régimen juarista fue caracterizado por diferentes autores como un régimen autoritario subnacional (Gibson, 2006, 2007; Gervasoni, 2011). cuyos rasgos más significativos fueran el control de límites y el recurso a la violencia, el cual quedó evidenciado luego que los crímenes ocurridos en la provincia ("Caso doble crimen de La Dársena") pusieron en descubierto el accionar de dicho gobierno. Este doble crimen, que conmocionó a la ciudadanía santiagueña, se descubrió el 6 de febrero de 2003 cuando fueron hallados los cuerpos de dos jóvenes mujeres en la localidad de La Dársena, cercana a la ciudad Capital de Santiago del Estero. Este crimen puso en evidencia el *modus operandi* de ciertos sectores ligados a las fuerzas de seguridad provinciales, a cuyo cargo se encontraban personas vinculadas a la última dictadura militar en Argentina durante el periodo de 1976 a 1983. Mediante investigaciones realizadas por organismos nacionales e internacionales de Derechos Humanos, se puso de manifiesto las irregularidades y los abusos de poder del juarismo. Esta situación de la violación de los Derechos Humanos en la provincia no es menor si se tiene en cuenta la relación Estado provincial - Estado nacional.

El régimen juarista finalizó su mandato por la vía de la Intervención Federal[25] decretada por el Congreso de la Nación con posterioridad a los crímenes ocurridos en la provincia ("Caso Doble crimen de La Dársena en Santiago del Estero") que pusieran en descubierto las irregularidades y los abusos de poder de este régimen. En esta oportunidad desde diversos sectores de la sociedad

[25] La Intervención Federal según Bidart Campos (2009) es un aspecto de la garantía federal, esto significa "que el estado federal asegura, protege y vigila la integridad, la autonomía y la subsistencia de las provincias dentro de la unidad coherente de la federación a que pertenecen. La propia intervención federal es el recurso extremo y el remedio tal vez más duro que se depara como garantía federal." (p.460)

y desde diferentes movimientos sociales se gestaron marchas de protesta en reclamo de justicia que concentraron la atención de los medios de comunicación nacionales y del propio Gobierno Nacional sobre la provincia de Santiago del Estero.Esta finalización estuvo precedida de diversos factores convergentes, en tanto y en cuanto la relación nación – provincia entró en una debacle por diferentes situaciones que tuvieron su interpretación desde lo electoral (derrota de Néstor Kirchner en primera vuelta electoral contra Carlos Menem en los comicios del año 2003), la cuestión de los Derechos Humanos, disputas partidarias dentro del Partido Justicialista, desde lo institucional con las irregularidades en la administración de justicia en la provincia de Santiago del Estero, entre otras cuestiones que fueron debilitando la estructura política e institucional del juarismo las cuales fueron aprovechadas por las organizaciones sociales opositoras al juarismo para propiciar su finalización.

Mediante investigaciones realizadas por organismos nacionales e internacionales de Derechos Humanos, se puso de manifiesto las irregularidades y los abusos de poder del juarismo. Esta situación de la violación de los Derechos Humanos en la provincia no es menor si se tiene en cuenta la relación Estado provincial - Estado nacional de entonces y el énfasis puesto por el gobierno kirchnerista en la defensa de los Derechos Humanos.Por lo tanto, se analizará el entramado del uso (Godoy, 2014: 26) que el gobierno del régimen juarista hizo del poder judicial de la provincia de Santiago del Estero, y sus implicancias en la última Intervención Federal de la provincia. En consecuencia, no se debe pensar que la independencia de poderes excluya su real interdependencia funcional y política, de tal modo que los cambios en uno de los poderes pueden afectaro influir en los demás poderes. No obstante, ello debe tenerse en cuenta la falta de entendimiento político entre el nivel nacional y subnacional como factor interviniente para la Intervención Federal que finalizo con el juarismo en Santiago del Estero.

Aspectos metodológicos

El propósito cumplido fue realizar una indagación, mediante entrevistas en profundidad (Rodríguez Gómez, Gil Flores, y García Jiménez, 1999), sobre la problemática de la independencia del poder judicial en la República Argentina, y más precisamente en la provincia de Santiago del Estero. Teniendo en cuenta que el intento cognitivo se dirigió a las motivaciones, prácticas y experiencias de los actores involucrados en la temática en estudio, se realizará un abordaje a partir de una estrategia metodológica cualitativa. De este modo, se considera importante complementar

con los aportes del método etnográfico, en cuanto a las técnicas del trabajo de campo se refiere, es decir historias de vida, entrevistas en profundidad, entrevistas a informantes calificados, etcétera. (Pineda, E.; L. de Alvarado, E.; y H. de Canales, F. 1994).

Se utilizó como herramientas para la recolección de datos primarios las entrevistas en profundidad, y entrevistas a informantes claves. Para la obtención y relevamiento de información secundaria se recurrió a libros, documentos, archivos, revistas, como así también a material multimedia, y la exploración de páginas Web en la red Internet. Asimismo, como fuentes secundarias de datos, se recurrió a los archivos de los principales diarios de mayor circulación a nivel nacional (Clarín, La Nación, Página 12, etcétera).

Durante el proceso de investigación se trabajó con un esquema (es decir, un listado de entrevistados) para seleccionarlos de acuerdo con una determinada característica. Para ello se tomó a un mínimo de doce entrevistados relacionados con el tema que se pretende estudiar (jueces, políticos, legisladores, periodistas, académicos, etcétera) hasta saturar la muestra. La intención de esta estrategia fue "poner en tensión los relatos" para poder contrastarlos y poder compararlos, y de este modo hallar similitudes y diferencias, concordancias y/o contradicciones entre los diferentes entrevistados entre sí, como así también con la realidad reflejada por los medios de comunicación escritos y diferentes publicaciones.

Para la elaboración del presente artículo se utilizó bibliografía de autores que se refieran a la temática, documentos oficiales elaborados por organismos transnacionales (O.N.U., O.E.A., ministerios, etcétera) como así también material estadístico del INDEC[26] y fuentes periodísticas, fundaciones, asociaciones, colegios de profesionales y ONG´s que se dedican a la temática de la justicia y las instituciones en sus diferentes aspectos.

Referentes conceptuales

La distribución política de la geografía de cualquier país presenta diferencias en cuanto al grado de ejercicio democrático existente en cada provincia, o incluso regiones, aunque se encuentren bajo la legalidad democrática que impone el Estado nacional (Gibson, 2006: 206). Esta situación revelará diferentes niveles de democratización que pueden alcanzar diferentes

[26] Instituto Nacional de Estadísticas y Censos

dimensiones tales como régimen electoral, libertades de los ciudadanos, libertad de prensa, nivel de represión y persecución, descentralización en la toma de decisiones, etcétera.

Al respecto, Gibson (2007) refiere que los autoritarismos subnacionales surgen como una respuesta territorial a la necesidad de los líderes políticos subnacionales por controlar los límites de un territorio subnacional como una técnica de control político. Esta estrategia no solo es una cuestión política, sino que también comprende e involucra a otros ámbitos de poder como el económico, comunicacional, judicial, legislativo, entre otros. Todos estos actores se entrecruzan para garantizar un cerramiento de límites que establezca una barrera entre lo nacional y lo subnacional. (Gibson, 2006: 211-212)

En tal sentido, dentro de la praxis política de los Estadosconstitucionales contemporáneos se considera importante la división de poderes (López, 1998) para el normal desempeño institucional de la vida democrática y republicana (López, 1998; Cerro, 2005;Bobbio, 1998), tanto a nivel nacional como subnacional, por lo cual la constitución de la Nación Argentina establece en su "Artículo 1º.- La Nación Argentina adopta para su gobierno la forma representativa republicana federal, según la establece la presente Constitución."

Este primer artículo tendrá sus implicancias y mandatos para las provincias (nivel subnacional), lo cual queda normado en el "Artículo 5º.- Cada provincia dictará para sí una Constitución bajo el sistema representativo republicano, de acuerdo con los principios, declaraciones y garantías de la Constitución Nacional; y que asegure su administración de justicia, (…)". De este modo se establece el imperativo para las provincias de asegurar la administración de justicia, lo cual significa una delegación de facultades desde la Nación hacia las provincias para garantizar el orden republicano.

Desde la misma carta magna nacional se encomienda a las provincias asegurar la administración de justicia, en consecuencia, la Constitución de la provincia de Santiago del Estero establece lo siguiente "ARTÍCULO 177.- Administración de justicia. Independencia. Autarquía financiera. La potestad de impartir justicia emana del pueblo y es administrada por magistrados integrantes del Poder Judicial, independientes, inamovibles, responsables y sometidos únicamente al imperio de la ley y del derecho."

El mismo artículo en su segundo párrafo reafirma el concepto tan pretendido de independencia frente a los otros poderes "El Poder Judicial conservará todas las potestades necesarias para afirmar y consolidar su independencia frente a los otros poderes del Estado y gozará de autarquía financiera. (…)"

No obstante, las buenas intenciones y el idealismo de aplicación pura del derecho e independencia de poderes y funciones no son compatibles y el derecho no siempre resulta políticamente neutral (Singer, 1984), puesto que "La idea y realidad de distintos planos normativos no excluye, en la práctica, la interferencia entre ellos. Al contrario, la división es más categorial que existencial (…)" (López, 1998: 57).

Esta concepción pone en entredicho la ecuanimidad en la administración de justicia al hacer depender el servicio de justicia de consideraciones de índole política, económicas, etcétera que, favoreciendo a determinados sectores (Sodaro. 2006), hace un uso partidista, privatizando, la esfera pública del poder judicial de una provincia. Según explica Carrino (1992: 131) "Este conflicto viene oscurecido por la aparente necesidad de formas jurídicas, formas jurídicas que operan para esconder la realidad política, (…)"

Al respecto Bourdieu (2001) advertía que la pretendida autonomía del poder judicial era solo aparente fundada en una formalidad propia de su género, sus tecnicismos jurídicos y su prosopopeya tan grave que hacen de dicho campo algo aparentemente superior a los demás campos de la sociedad. No obstante, optó por caracterizar dicho campo jurídico como una "autonomía relativa", puesto que sus miembros actúan e interactúan, e incluso en muchos casos, forman o formaron parte de la clase política, pues como explica López (1996) existe un influjo e interinflujo en la vida política y entre las instituciones, en este caso el interinflujo estará dado entre el poder ejecutivo y el poder judicial provincial o subnacional.

Todo este interinflujo entre política y justicia era característico de un paradigma normativo (Arnoleto, 2007), y ya perimido, de la ciencia política según el cual la política resultaría un apéndice del derecho. "(…) También los realistas jurídicos adoptaron esta concepción; la solución que ellos daban a los problemas de legitimación consistía en hacer a los jueces creadores más eficientes de política. (…)"(Carrino, 1992: 130)

Al respecto otro autor aclara esta relación:

> "Así, el derecho y el discurso jurídico, se convierte en un elemento de conservación de la visión y el esquema del mundo social de los dominantes, no sólo porque sean los que hacen y producen ese discurso, sino porque éste se produce a partir de su visión del mundo (en cuanto sistema simbólico, recordemos: estructura estructurada y estructura estructurante). (...)" (García Inda, 1997: 219)

De este modo "(…) Vincular la legitimidad política a la objetividad interna del Derecho, como no hace el positivismo, ignora la diferencia entre la sociedad y la profesión de jurista. (…)" (Carrino, 1992: 137) puesto que de este entramado de relaciones personales (coincidencia de lugares de trabajo, culto religioso, clubes sociales, colegios, etcétera), compuesto por ese tejido de

interrelaciones que facilitaba ascensos en el poder judicial, y posteriormente accesos a nombramientos en el poder ejecutivo, se construirá el futuro poder político e interrelación entre poder ejecutivo y poder judicial (Sarrabayrouse, 2011). Al modo de Godoy (2014: 220) se puede afirmar que "Esto es lo que efectivamente establece la porosidad entre el campo político o partidario, el campo jurídico y el de la administración pública, es decir, la posibilidad de tracción de un capital especifico de un campo a otro (…)". Esto significa e implicaría un avasallamiento y dominio total o parcial sobre la independencia de los tres poderes como principio básico del republicanismo y el Estado de derecho a nivel subnacional.

Por medio de esta alquimia política se transforma lo que era solo jurídico en político y esta situación deriva en la configuración de una justicia politizada, de modo tal que las relaciones jurídicas puras pasan a ser relaciones políticas espurias, ello aportará inseguridad, incertidumbre, inseguridad a la relación entre estos dos poderes, pero también a las relaciones jurídicas en general que se vuelven de "oscuridad y densidad" (García Inda, 1997: 16)

Esta realidad reflejará una no división de poderes de hecho, aunque de derecho exista tal división de poderes, lo cual afecta los principios republicanos puesto que "(…) La tendencia del poder es hacerse despótico (…)" (López, 1996: 34) por lo que se necesita de otros poderes que puedan ejercer el contralor sobre los demás órganos. En tal sentido habría que destacar que solo existe una separación de poderes puesto que suele existir una preminencia de un poder sobre otro (López, 1996).

> Al respecto Recasens se permite cuestionar la misma idea de poder judicial
>
> "La puesta en duda de la independencia judicial alcanza también, obviamente, a la institucióngeneral. Así, es la misma *independencia del poder judicial* la que resultacuestionada, y con ello su propia definición como poder. De hecho, ni en la propia teoría de la división de poderes está claro que el denominado poder judicial sea considerado como tal. (…)"(1999: 510)

Esta situación institucional así establecida develará una faz autoritaria (Vallès, 2006) en cualquier régimen puesto que se usa el poder judicial para someter a los ciudadanos "(…) (donde el ejecutivo central ha recurrido a métodos severos de represión contra los rivales políticos) (…)" (Sodaro, 2006: 100), esto es lo que ocurre cuando existe un "ansia de contaminación por parte de la política" (Santos, 1989:231) que termina por perjudicar la representación del pueblo y la independencia de los poderes. Por tanto, la independencia del poder judicial debe preservar a todos sus jueces individualmente de cualquier tipo de presión ya sea política, económica, o entre pares (Recasens, 1999:508).

Esto es lo que describe Godoy (2014: 39):

> "(…)un entrecruzamiento entre esferas institucionales distintas, o lo que es lo mismo, campos de batalla distintos, aunque interligados: el ámbito jurídico institucional y el ámbito político, cada uno con sus propios principios, y dinámicas específicas, aunque según revela al menos este trabajo, capaces de articularse y de actuar en múltiples síntesis y tránsito de significado entre sí." (Godoy, 2014: 39)

Por tanto, el problema de fondo resulta ser la falta de una absoluta independencia de poderes, por lo que "(…) el equilibrio de poderes se inclina hacia uno y otro lado (…) (Colomer, 2009: 209). Esta ausencia de independencia en los tres poderes es más notable en algunos países en los que, si bien la elección de los jueces la realiza un órgano colegiado o consejo de magistrados, en muchos casos la designación final corresponde al poder ejecutivo o se requiere el acuerdo del poder legislativo para el nombramiento efectivo del candidato a ocupar un juzgado (Vallès, 2006). Por tanto, no deja de ser, en última instancia, una decisión política.

Al respecto acota Recasens (1999: 510):

> "Por otra parte, la sospecha no hace más que acrecentarse al constatarse la dependencia material de la institución judicial con respecto del ejecutivo. Mayoritariamente, son los ministerios de justicia los encargados de financiar a los jueces y a sus órganos, así como de dotarles de los medios materiales para el normal desarrollo de sus funciones. (…)"

De este modo la tan mentada independencia de poderes, en especial del poder judicial, queda inconclusa siempre que existan aristas que se puedan entrecruzar, ya sean vínculos personales, políticos, partidarios, sociales, económicos, etcétera; cuando no sea un caso de captura (Villoria Mendieta, 2007) del poder judicial por parte del poder ejecutivo y "(…) Ello dificulta la identificación del poder judicial, que aparece con un órgano del Estado y no como un *poder* cuya misión principal justamente estribaría en garantizar que el ejecutivo, e incluso el mismo Estado, se adecuasen a la legalidad (...)" (Recasens, 1999: 510)

Otro de los cuestionamientos más severos al Poder Judicial, esta vez vinculado a las arbitrariedades de sus miembros, se refiere a jueces sospechados de connivencia con el poder político, o en franca dependencia con el poder ejecutivo, esto se explica porque la "(…) la impolítica consiste en «politizarlo todo, bien subordinando las otras actividades humanas a la política, o bien considerando los desarrollos que les son propios únicamente desde el ángulo político" (García Inda, 1997: 76) y también en virtud de que "los vínculos nacional-locales se extendía también al terreno fiscal y judicial. (…)"(Gibson (2007: 184) como en el caso que se presenta.

El régimen juarista y sus imbricaciones con el Poder Judicial de la provincia

La relación entre poder judicial y juarismo comienza de manera personal en la biografía de quien fuera el líder del gobierno juarista. Carlos Arturo Juárez se graduó de abogado y pudo dedicarse a los quehaceres judiciales, los cuales le abrieron posibilidades a su carrera política merced a los contactos políticos que en dichos trabajos pudo efectuar (Recasens, 1999), dichos vínculos durarían hasta su último mandato. Luego de graduarse ingresó como empleado del poder judicial de la provincia, en el juzgado del crimen de 1ª nominación, cuyo titular fuera el doctor Juan Rodrigo, quien tiempo después fuera su Ministro de Gobierno, Diputado Nacional en el año 1985, entre otros cargos en los poderes ejecutivo y legislativo (Castiglione, 2010).

Según el "Informe Santiago del Estero" elaborado por el Ministerio de Justicia de la Nación en el año 2003, entre las principales falencias del PoderJudicial de la provincia de Santiago del Estero se mencionan: la falta de independencia, objetividad e imparcialidad, la cooptación del poder judicial, denuncias acerca de las anomalías detectadas en los procesos de investigación, excesiva prolongación en la obtención de resoluciones judiciales, etcétera. (Ministerio de Justicia de la Nación: 4)

Un entrevistado describe algunas de las anomalías con respecto a las divisiones internas de la policía provincial como los conocidos D2 (Departamento de inteligencia) y el D6 (Departamento de investigaciones), y el Poder Judicial de la provincia.

"(…), hemos tenido un caso emblemático de que, por ejemplo, muchos casos en el fuero penal se cerraba una causa tan solo con la instrucción de la policía, sin la instrucción judicial, del fiscal y eso, hemos tenido múltiples denuncias de apremios ilegales en la policía, y esos apremiadores tuvieron mucha vinculación en la época de la represión, (…)" (Legislador provincial opositor)

Esta relación es explicada por Godoy (2014):

> "La representación dominante sobre la ligazón de los jueces del crimen con los objetivos del poder político, ya sea en referencia a "comentarios" o "rumores" que circulaban en el medio judicial y fuera de él, o a experiencias propias en el proceso judicial analizado, puede entonces ponerse en relación con los rasgos, de una estructura penal (…)." (p. 75-76).

Esta estrategia de vinculación entre poder ejecutivo y poder judicial se operativizó a partir de 1999 mediante el nombramiento de afiliados del Partido Justicialista en los diferentes juzgados provinciales, particularmente de mujeres miembros de la Rama Femenina, comenzando con cargos

administrativos y luego fueron ocupando magistraturas civiles, penales, comerciales, etcétera; hasta llegar al Superior Tribunal de Justicia (Godoy, 2014; Dandan, Heguy, Rodríguez, 2004).

Todas estas situaciones de corrupción política (Villoria Mendieta, 2007; Sodaro, 2006: 86) tenían diferentes aristas de un cuadrado que vinculaban poder judicial, poder político, policía provincial y, ahora un nuevo actor incluido, el poder económico. Ello ocurre porque "(…) el Derecho «media» entre los intereses contrapuestos que encontramos en política." (Carrino, 1992: 130) Un ejemplo de ello es la inacción judicial frente al desalojo sufrido por las comunidades campesinas de pueblos del interior de la provincia del Santiago del Estero que eran expulsados de sus tierras por terratenientes y empresarios agrícolas en connivencia con la policía de la provincia (Celis, 2011).

"En esa época se produce el caso que se conoce como la Carpa Negra de La Simona, un hito de la resistencia campesina en Santiago del Estero, ante los desalojos, las topadoras, la usurpación de la tierra por terratenientes del agronegocio, la connivencia del poder político, con el poder judicial y la policía en contra de los derechos de los campesinos." (Académico 1 U.C.S.E.)

Así lo ratifica un pedido de informe elevado, por el entonces diputado provincial Ángel Niccolai, al Poder Ejecutivo provincial sobre la denuncia por atropello policial hacia los pobladores del departamento Copo: "(…) los denunciantes expresaron que ese accionar tuvo como finalidad amedrentar a los vecinos para que abandonen sus posesiones de décadas (…)" (Nuevo Diario. 26/08/2003)

Todos estos hechos irregulares conducían a la conformación de una movilización social de diferentes sectores de la sociedad de Santiago del Estero que se reunieron en torno al reclamo de justicia por el denominado caso doble crimen de La Dársena que solicitaban una urgente renovación del sistema judicial de la provincia puesto que "(…) los jueces decidían las cuestiones haciendo una apelación abierta a consideraciones de naturaleza política. (…)" (Carrino, 1992: 129)

De este modo se describe la relación funcional triangular entre policía provincial, Poder Ejecutivo y Poder Judicial (Sodaro, 2006) de la provincia de Santiago del Estero, al servicio de los requerimientos del poder económico y del poder político, puesto que la estructura judicial y policial se conjugaban para "(…) facilitar las posibles transacciones entre jueces del crimen y agentes políticos, poniéndolos a los primeros y a la etapa de instrucción más a la altura de las demandas de las fuerzas políticas vigentes que otras instancias de intervención judicial (…)" (Godoy, 2014: 76) lo cual garantizaba la impunidad de ciertos actores sociales, económicos y su staff de abogados quienes amparados por la inacción judicial defendían intereses de grupos económicos y de miembros del régimen.

Esta instrumentación de la justicia es explicada por García Inda (1997: 183):

"(…) Y corno tal arma, aporta toda su fuerza simbólica, su *vis formae*, a esas estrategias, permitiendo en su aplicación siguiendo la racionalidad político-administrativa, hacer pasar el atropello (*passe-droit*) como aplicación del derecho (*droit*). (…), o la inflación de trámites administrativos como factor disuasivo, o el hecho de «subestimar las normas de carácter sustantivo en beneficio de los procedimientos», o desatender normas esenciales y enfatizar normas accidentales, etc. (…)"

Todas estas situaciones, sumadas a la temática de los Derechos Humanos en la agenda del, por entonces, recientemente electo Poder Ejecutivo Nacional, hacían del Poder Judicial de la provincia el órgano más vulnerable del régimen juarista. Sedebe tener en cuenta que desde el Poder Ejecutivo Nacional se intentó en primer lugar la intervención al Poder Judicial de la provincia, puesto que unade las políticas de gobierno más emblemáticas de la gestión del entonces presidente Néstor Kirchner fue la defensa de los Derechos Humanos, el juicio a los responsables de crímenes durante la última dictadura militar que todavía estuvieran en libertad, etcétera. En tal sentido, fue el mismo Carlos Juárez, y algunos de sus funcionarios, una de las personas investigadas y encarceladas, posteriormente a su cese de funciones, por la violación de los Derechos Humanos[27] cometidos en la provincia de Santiago del Estero. La cuestión de los Derechos Humanos debe ser entendida del modo más amplio posible, que incluye apremios ilegales por parte de las fuerzas de seguridad de la provincia, desalojos forzosos de sus tierras a campesinos, persecución y espionaje a miembros del propio Partido Justicialista y a opositores, denegación y retardos injustificados de justicia, etcétera. Todas estas cuestiones indicaban la responsabilidad de quienes conducían políticamente la provincia de Santiago del Estero.

En referencia a dichas investigaciones el denominado "Informe Santiago del Estero" elaborado por miembros del Ministerio de Justicia de la Nación (2003), con la presencia de organismos internacionales de Derechos Humanos, consigna lo siguiente: "También resultó un gran aporte el intercambio de opiniones con la Comisión Interamericana de Derechos Humanos

[27] Kamenetzky, Adela Inés interpone querella C/ Musa Azar y otros. (Expte. Nº 9078/03)
Aliendro, Juana Agustina y otros s/desaparición forzada de personas, violación de domicilio, privación ilegítima de la libertad, tormentos, etcétera. C/ Musa azar y otros (Expte. Nº 960/11)
Secretaria de Derechos Humanos S/denuncia C/ Musa Azar y otros. Grupo IV (Expte. Nº 20/07)
Acuña, Felipe S/violación de domicilio, privación ilegítima de la libertad, torturas, etcétera. C/ Musa Azar y otros (Expte. Nº 8311044/12)
Al momento de la escritura se encuentra en su fase preparatoria la causa Secretaria de los Derechos Humanos de la Nación y otros C/ Andrada Dido Isauro y otros S/privación ilegítima de la libertad, tortura, allanamiento ilegal y asociación ilícita. (Expte. Nº 7782/2015)

(C.I.D.H.) de la Organización de los Estados Americanos (O.E.A.) que visitó Santiago del Estero a principio de septiembre." (Ministerio de Justicia de La Nación, 2003: 2)

Loexpresado sirve para dar cuenta de la dimensión política de una realidad social de largos años de violaciones a los Derechos Humanos y otras negaciones en el ámbito de la justicia, y poner en contexto la continuidad del análisis histórico que también se dio en el plano institucional con la negación de justicia en casos de violaciones a los Derechos Humanos, tanto durante la dictadura militar como durante la democracia en el régimen juarista.

Irregularidades del Poder Judicial de la provincia de Santiago del Estero como causal de Intervención Federal

Sin duda una de las instituciones más débiles del régimen juarista era el poder judicial, cuestionado por fallos arbitrarios de los jueces, retardos injustificados de justicia, y tal como lo plantean algunos entrevistados, violaciones a los Derechos Humanos, inacción judicial frente al desalojo forzado de los campesinos, etcétera. Todo ese accionar que los entrevistados acusan en sus respuestas era posible solo si el sistema judicial de la provincia lo permitía por la inacción u omisión de sus jueces y fiscales, lo cual significaba una conculcación de derechos que implicaba una "situación de marginalidad" (Germani, 1979/2010: 675), ello generó una oportunidad para comenzar a gestar la Intervención Federal al Poder Judicial de la Provincia de Santiago del Estero; sin embargo, con el transcurso del tiempo se amplió la posibilidad a lo que finalmente resultó la Intervención Federal a los tres poderes del Estado provincial.

La Constitución de la NaciónArgentina en su artículo 6 se refiere a la Intervención Federal como un remedio con que el Gobierno Federal garantiza la subsistencia de la forma republicana de gobierno (Bidart Campos, 2009). Es posible interpretar, en ese contexto, que la forma republicana de gobierno no estaba garantizada y se encontraba en peligro desde hacía algún tiempo, por las irregularidades en el Poder Judicial de la provincia y las denuncias que se impulsaban sobre violaciones a los Derechos Humanos. Resulta importante tener en cuenta que, en un principio, y en base a los antecedentes que se tenían del mal accionar policial y judicial desde el Poder Ejecutivo Nacional, se pretendió una intervención al Poder Judicial provincial. Esta iniciativa, con el transcurso del tiempo, se vio superada por la Intervención Federal a los tres poderes de la provincia de Santiago del Estero.

Al respecto el diario El Liberal informaba lo manifestado por el ministro de Justicia de la Nación, Gustavo Beliz, "(…) confirmó ayer que en el Poder Ejecutivo Nacional se está evaluando la

posibilidad de intervenir Santiago del Estero, aunque aclaro que aún no está definido si será a los tres poderes locales o sólo al judicial" (01/10/2003)

La medida de solicitar la Intervención Federal al Poder Judicial de la provincia fue, asimismo considerada por el Colegio de Abogados de Santiago del Estero. "ayer se realizó una asamblea en el Colegio de Abogados durante la cual se trató el tema de una eventual intervención del Poder Judicial (...)" (Diario El Liberal. 15/07/2003). Con respecto al resultado y el consenso de dicha solicitud cabe mencionar que la asamblea se realizó con la presencia de más de cien abogados, de los cuales solo una pequeña minoría no estuvo de acuerdo con apoyar el pedido de Intervención Federal. "(…) hasta que llegó la hora de la votación, pasadas las 13. La primera posición, la de rechazar el 'remedio federal', cosechó 14 adhesiones, mientras que la contraria fue apoyada por la mayoría de los presentes (…)" (Diario El Liberal. 15/07/2003).

No obstante, ello, la Intervención Federal a los tres poderes ya estaba decidida: "se supo por otra parte que, en virtud del cuestionamiento central hacia el Poder Judicial, uno de los objetivos de la intervención federal seria producir 'una renovación total' en los tribunales santiagueños." (Diario El Liberal. 30/03/2004)

Frente a esta posibilidad es notable el esfuerzo que hizo el juarismo para demostrar la independencia de uno de los poderes más cuestionados del régimen, y cuya Intervención Federal era una posibilidad para normalizar la situación institucional del mencionado poder judicial de la provincia. Es de notar, asimismo, que el entrevistado fue designado en el máximo órgano judicial de la provincia, siendo miembro del opositor partido, Unión Cívica Radical, segunda fuerza electoral en la provincia.

"Creo que el cambio de los miembros del superior tribunal demoro seis meses la intervención, esa fue la principal medida, fue la medida más importante que todo el mundo decía que a pesar de que cambien igual lo iban a intervenir si o si, pero creo que esa fue la medida más importante que demoro 6 meses la intervención, pero la decisión de la intervención ya estaba tomada." (Miembro del Superior Tribunal de Justicia de la provincia de Santiago del Estero durante la última etapa del juarismo)

Este hecho de nombrar un Superior Tribunal de Justicia, presumiblemente imparcial compuesto por miembros de partidos de la oposición y profesionales independientes y de reconocida trayectoria, obedecía a una estrategia del juarismo de intentar demostrar una apertura democratizadora, desde adentro del propio régimen juarista, nombrando en esa alta magistratura a miembros de la oposición local, precisamente en el poder más cuestionado desde el gobierno nacional.

Análoga estimación es la del Ministerio de Justicia de la Nación (2003):

> "Las medidas dispuestas en los últimos días por parte del Poder Ejecutivo Provincial y los Proyectos de leyes en trámite, que aparecen según el presidente del Colegio de Abogados de Santiago del Estero, como "un maquillaje" agregando que "no podemos aceptar lo que el Poder Ejecutivo hizo tarde y mal" no alterarían la problemática con características estructurales que se evidencia y que otorga condiciones para la reclamada intervención de los poderes nacionales." (p. 3)

Esta significó también una manera de demostrar,a los líderes nacionales y la opinión pública, una pretendida autonomía del poder judicial de la provincia (Gibson, 2006), pues de otra forma el poder judicial de la provincia hubiera sido intervenido directamente por el Poder Ejecutivo Nacional y de este modo comenzaría un control directo del gobierno central en materia judicial, puesto que una intervención al Poder Judicial provincial funcionaría como una agencia de control del gobierno nacional en la provincia. Esta fue una forma de intentar resolver los problemas locales sin intervención de agentes externos e intentar mantener el control de límites (Gibson, 2006).

Lo negativo es que solo se hizo en los últimos seis meses anteriores a la Intervención Federal de la provincia. Este dato no es de menor relevancia, pues, teniendo en cuenta que, con esta designación la estrategia del juarismo, presumiblemente, fue otorgar mayor credibilidad e imagen de independencia del poder judicial.

"(…), lo que si te puedo decir es que después de mi designación en el Superior Tribunal de Justicia, en los últimos seis meses que yo he estado, ni Juárez, ni la mujer de Juárez levantaron ni el teléfono, ni me citaron nunca a casa de gobierno, ni siquiera para decir nada, ni para comentar 'como van' y cosas así. Nosotros actuamos tanto la doctora de Jarma, como la doctora Amín de Lavaisse, y yo, y los otros miembros que estuvieron también mucho tiempo con absoluta libertad y eso hasta en las designaciones por concurso, (…)" (Miembro del Superior Tribunal de Justicia de la provincia de Santiago del Estero durante la última etapa del juarismo)

Con esta actitud de distancia el gobierno juarista intentó generar un contraste con lo que era su antiguo modo de relacionarse con los jueces y generar una imagen de independencia ante la opinión pública y frente a los observadores nacionales e internacionales, puesto que, en tiempos juaristas, los jueces "(…) todos eran ubicados en las siguientes clasificaciones: "ese proviene del juarismo", "ese era archi-juarista", "esa era de la rama femenina" o, incluso sobre uno de ellos como "parte de la estructura judicial denunciada como brazo inicial del juarismo". (…)" (Godoy, 2014: 74)

Coincide con el argumento anteriormente expuesto y con lo manifestado por el entrevistado, el Informe Santiago del Estero (2003) elaborado por el Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de la Nación:

> "En la actualidad, la respuesta institucional otorgada por el Superior Tribunal de Justicia de la Provincia ante los reclamos mencionados ha sido la designación del Dr. Arrulfo Hernández, Fiscal General de la Provincia, para abocarse expresamente en el estudio y avance de las causas denunciadas, de las cuales surge como la más paradigmática el asesinato de las jóvenes Leyla Bashier y Patricia Villalba. Si bien esta respuesta institucional implica un reconocimiento expreso de la problemática mencionada, **no es suficiente a los fines de poder revertir los problemas estructurales que presenta la administración de justicia en la provincia**." (p. 6) (negrita del texto fuente)

Es probable que, el entonces presidente, Néstor Kirchner pudo haber tardado en encontrar los acuerdos políticos y legislativos para lograr el consenso necesario para alcanzar la aprobación de la iniciativa de Intervención Federal en el Honorable Congreso de la Nación puesto que Carlos Juárez era un veterano y reconocido miembro del Partido Justicialista y poseíauna nacionalización de la influencia en el campo legislativo y partidario (Gibson, 2006; 2007).

"(…), nosotros ahí nos empezamos a conectar con Kirchner, y Kirchner nos mandó un mensaje diciéndonos: 'no tengo fuerza suficiente en el parlamento para intervenir en la provincia, pero lo que sí puedo intervenir, es la justicia' (…)" (Miembro partido opositor 1)

Otra cuestión que se estima pudo demorar la Intervención Federal a la provincia estuvo relacionada con un aspecto que ligaba lo subnacional con lo nacional. Es decir, el aspecto legal que se dirimía en la provincia con el caso del "Doble crimen de La Dársena". El avance de la causa complicaba cada vez más la situación política del régimen ante la opinión pública. Mientras más avanzaba la causa más se comprometía a miembros del juarismo y era posible entrecruzar causas que vincularan el accionar de las fuerzas de seguridad provinciales con el "Doble crimen de La Dársena" y las violaciones a los Derechos Humanos, pues resultaban ser las mismas personas, según pudo comprobarse.

Refleja el reclamo por un cambio institucional en el Poder Judicial de la provincia de Santiago del Estero, lo afirmado por el padre de una de las víctimas del Doble crimen de La Dársena a un medio local en relación a una entrevista con miembros del Poder Ejecutivo Nacional "Además, comentó que no dejaran pasar la oportunidad para repetir su solicitud de intervención al Poder Judicial Santiagueño" (Diario El Liberal. 05/01/2004). Esta realidad sociopolítica producía un desgaste y una deslegitimación del régimen juarista y legitimaba aún más la decisión de intervenir

federalmente la provincia. Por tanto, es probable que ese retraso en la decisión de la Intervención Federal tuvo que ver con la legitimación de una decisión atribuida al gobierno nacional y también con la creciente deslegitimación del régimen juarista ante la justicia y ante la opinión pública local y nacional.

"(…) [Néstor Kirchner] nos pidió el nombre de diez abogados de confianza para asignar a la justicia, nos sentamos, empezamos a hacer la lista, yo paré en cuatro, no había más, para mí era, la gran mayoría, no confiable, después se demostró con la intervención. La intervención los nombró en la justicia y muchos de los jueces designados traicionaron nuestra visión en favor del Estado (…)" (Miembro partido opositor 1)

Esta realidadde contactos personales construía varios puentes (Rauber. 2015) entre lo subnacional y lo nacional, desde lo político provincial hacia lo político nacional, entre una reivindicación por justica hacia una Intervención Federal, desde sectores sociales subnacionales desplazados hacia el gobierno nacional. Esta circunstancia resultado de las marchas por el doble crimen de La Dársena tenía como objetivo común protestar contra el régimen juarista, y "crear, coordinar y mantener" (Tarrow, 1997: 17) reclamos que se encauzaban en un solo reclamo general: justicia; por reivindicaciones sindicales negadas, por la muerte de un familiar, por abuso policial, etcétera; sumada al efecto que el caso produjo en los medios nacionales, más la cantidad y pluralidad de actores que se congregaban y el aliciente del apoyo obtenido en el ámbito nacional, hacían de esta la oportunidad propicia para el logro antes buscado, es decir, la finalización del juarismo.

Noobstante, ello "(…) su visión es sólo otro caso de lucha política enmascarada con el Derecho, una nueva versión del Derecho natural (…)" (Carrino, 1992: 135), lo cual fue solo producto de la oportunidad y el apoyo social a la causa del doble crimen de La Dársena. Esto se explica en la percepción social de que el poder político estaba detrás del encubrimiento de las muertes de dos jóvenes mujeres, lo cual daba la pauta a los familiares que el avance del proceso judicial solo sería posible haciendo público a nivel nacional su reclamo de justicia mediante el involucramiento de los medios de comunicación nacional. Esta situación descripta (Tarrow, 1997: 222) se refiere en especial a la televisión y su capacidad de construir imaginarios y conciencias sociales.

Conclusiones

Es de destacar, como una prueba de la dependencia del poder judicial con el poder político, el hecho de que solo después del cambio de las autoridades judiciales se pudo lograr la detención de un represor de lesa humanidad como el mencionado Musa Azar y otros tantos incluidos en el libro de la CONADEP, como implicados en casos de violaciones a los Derechos Humanos y que se desempeñaban en la provincia (Schnyder, 2009: 51). Esto haría presumir que, durante todo el régimen juarista, esta persona gozaba de cierta protección política que impedía que fuera detenido y juzgado, tal como lo fue en la última etapa del juarismo y con la asunción de las nuevas autoridades del máximo órgano del Poder Judicial. Cabe lo mismo para el caso de las mencionadas "Carpetas del D-2", como se conoció a los archivos donde se acumulaba información personal sobre las actividades políticas y sociales de una gran parte de la ciudadanía de Santiago del Estero.

Toda esa apertura del sistema de represión y de espionaje que revela la peor parte del régimen juarista, fue puesta de manifiesto en las irregularidades de la investigación por el "Doble crimen de La Dársena", que solo fue posible únicamente con el cambio de la cúpula máxima del Poder Judicial. La opinión de los entrevistados es coincidente con la de un régimen que alterara la independencia del poder judicial, y que no juzgara a represores, autores de crímenes de lesa humanidad.

Se debe notar que la visión de justicia independiente es dada por actores que ingresan a lo más alto de la jerarquía administrativa en la última etapa del juarismo. Por otro lado, el juarismo se mostraba como un régimen ecuánime ante personalidades que no eran de su mismo partido, pero que fueron convocados a ocupar altos cargos en la jerarquía ministerial y judicial respectivamente.

La injusticia del régimen no solo se expresaba a través de los fallos arbitrarios de los tribunales, sino también se hacía sentir en preferencias discrecionales, la desigualdad de oportunidades laborales y otras formas de negar a alguien lo que le corresponde según su idoneidad.

En definitiva, se necesitaba una causa válida para que el Poder Ejecutivo Nacional pudiera franquear los límites provinciales y con el "Doble crimen de La Dársena", las irregularidades en el Poder Judicial de la provincia, más la cuestión de los Derechos Humanos, se dio la oportunidad para quebrar ese control de límites (Gibson, 2007).

Otra de las cuestiones mencionadas por los entrevistados como motivo de la falta de entendimiento entre el gobierno nacional y el juarismo fue la cuestión de los Derechos Humanos y las denuncias de su violación por parte del régimen juarista, a través de la policía provincial y grupos parapoliciales de tareas, contra opositores o campesinos para desalojarlos de sus tierras,

entre otras tantas denuncias. Se podría concluir que, tal como lo manifiestan la mayoría de los entrevistados, la justicia durante los gobiernos juaristas, pero especialmente en los últimos tiempos del juarismo, funcionaría a modo de anexo del poder ejecutivo provincial, pues según lo manifestado por algunos entrevistados y la documentación expuesta, los jueces favorecían a ciertas personas allegadas al poder en determinadas circunstancias, como los litigios por tenencia de tierras o no brindando una respuesta judicial a las denuncias contra la violación de los Derechos Humanos (Ministerio de Justicia, 2003).

Si la relación entre el poder ejecutivo provincial y el poder judicial de la provincia funcionaba del modo descripto, es posible concluir que no hubo una clara y fuerte división de los poderes tal como es necesario que exista en un sistema republicano. Cuando Néstor Kirchner asumió la presidencia de la nación en el año 2003 lo hizo bajo el compromiso de "reparación histórica" con el pasado reciente de la Argentina, más concretamente en relación con la violación a los Derechos Humanos cometidas durante la última dictadura militar

No se debe olvidar los cuestionamientos hacia el sistema judicial de la provincia, los excesos de las fuerzas de seguridad provinciales, las violaciones a los Derechos Humanos, la pertenencia a la institucionalidad de la provincia de personas vinculadas a la represión durante la última dictadura militar en Argentina, como las causas visibles y empíricas de la intervención federal que puso fin al régimen juarista en Santiago del Estero.

El "Doble crimen de La Dársena" fue uno de los motivos principales, que sirvió de catalizador de una larga lista de denuncias que se mantenían en un estado de intrascendencia para las autoridades locales y de no trascendencia hacia las autoridades nacionales. A partir de esta situación comenzaron a conocerse hechos de apremios ilegales, persecuciones en el ámbito laboral por razones políticas, clientelismos y compra de voluntades, desalojo forzoso de tierras a las comunidades campesinas, manipulaciones y presiones al poder judicial y una larga lista de denuncias que, junto con el "Doble crimen de La Dársena", contribuyeron a alargar aún más la sombra de la crisis (Riorda, 2011) de un régimen que estaba en sus postrimerías.

BIBLIOGRAFÍA

Argentina. Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos. (2003) *Informe Santiago del Estero*. Recuperado de: http://argentina.indymedia.org/uploads/informe_santiago.pdf

Arnoletto, E (2007). *Glosario de Conceptos Políticos Usuales*, Ed. EUMEDNET.

Bidart Campos, G (2009). *MANUAL DE LA CONSTITUCIÓN REFORMADA.* Tomo 1. (6ª reimpresión) Buenos Aires. Argentina: EDIAR

Bobbio N., Matteucci N., Pasquino G., y otros. (1998). *DICCIONARIO DE POLITICA.* Tomos 1 y 2. México DF: 11º Ed. Siglo XXI editores.

Bourdieu, P (2001). "La fuerza del derecho. Elementos para una sociología del campo jurídico". En Bourdieu, P. *Poder, derecho y clases sociales.* (p. 101 – 129)España: Editorial Desclée

Canal Feijóo, Bernardo (1932) Ñan. *Revista de Santiago*. Nº 1. Santiago del Estero: La Brasa.

Carrino, A (1992). Solidaridad y derecho. La sociología jurídica de los «critical legal studies» en *Doxa: Cuadernos de Filosofía del Derecho*, núm. 12 (1992), pp. 115-153

Castiglione, A. (2010). *Historia de Santiago del Estero* (Bicentenario 1810/2010) Santiago del Estero: **Autor**

Colomer, J (2009). *Ciencia de la Política*. Barcelona: Ariel

Dandan, A; Heguy, S; y Rodríguez, J (2004). *Los Juárez. Terror, corrupción y caudillos en la política argentina*. Buenos Aires: Norma.

García Inda, A. (1997) La Violencia de las Formas Jurídicas. *La sociología del poder y el derecho de Pierre Bourdieu*. Barcelona: Cedecs editorial

Gibson, E. (2007). *Control de límites: autoritarismo subnacional en países democráticos*. En revista Desarrollo Económico. Revista de Ciencias Sociales. Nº 186. Vol. 47 Julio-Septiembre 2007

----------, (2006). *Autoritarismo subnacional: estrategias territoriales de control político en regímenes democráticos*. En Revista Desafíos. Número 14, semestre I. Bogotá. Colombia. Editorial Universidad del Rosario.

Godoy, M(2014). Los regalos de Margarita*: conflictos, trama política y justicia en el juarismo santiagueño*. Santiago del Estero: EDUNSE

----------, (2010). "Regalos y castigos. Una aproximación a las relaciones entre justicia y política en el régimen juarista santiagueño" en *Cuadernos de Antropología Social* Nº 32, pp. 59–74.

Marques, A; Cormerford, J y Chaves, C (2007). "Traições, fotocas, vinganças: notas para uma abordagem etnográfica do conflito". En Marques, A. C. (org.) Conflictos, Política e relacöes Pessoais (pp. 27-57). Fortaleza: CE: UFC/FUNCAP/ CNPq-Pronex; Campinas, SP: Pontes.

Recasens, A (1999). EL PODER JUDICIAL Y EL SISTEMA DE JUSTICIA, en Caminal Badia, M. *Manual de Ciencia Política*. Madrid: Tecnos

Santos, Boaventura de Sousa (1989). "La transición postmoderna: derecho y política". Doxa. N. 06. pp. 223-263

Sarrabayrouse, M (2011). Poder judicial y dictadura. El caso de la morgue. Buenos Aires: Editores del puerto

Schnyder, M (2013). *Política y violencia. Santiago del Estero 1995 – 2004*. Santiago del Estero: EDUNSE

----------, (2011). *Política y violencia en la Democracia Argentina. La democratización sub-nacional a la luz de las prácticas partidarias y los usos de la policía durante el Juarismo en Santiago del Estero*. (Tesis de Doctorado) Universidad Nacional de Rosario. Santa Fe. Argentina

Singer, J (1984) «The Player and The Cards: Nihilism and Legal Theory», en *Yale Law Journal*, vol. 94, 1984, pp. 1-76.

Sodaro, J (2006). *Política y ciencia política: una introducción.* Madrid: McGraw Hill

Thompson, J. (2001). *El escándalo político. Poder y visibilidad en la era de los medios de comunicación*. Buenos Aires: Paidós Iberica S.A.

Tiscornia, S (2004). Burocracias y violencia: estudios de antropología jurídica. – 1° ed. – Buenos Aires:Antropofagia.

Vallès, J (2006). *Ciencia política.* Una introducción. Barcelona: Ariel.

Villoria Mendieta, M (2007). Corrupción. En *Manual de conceptos políticos en el contexto de España.* Zapata Barrero, R (coord.). Madrid: Síntesis. p. 93 – 122

KAIROS. Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: http://www.revistakairos.org
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 24. Nº 46. Diciembre de 2020

El aprendizaje desarrollador: un desafío en la enseñanza de la historia de Cuba

Noraida Fonseca Pita[28].
Ana Margarita Díaz Solano[29].

Recibido: 27/08/2020
Aceptado: 01/12/2020

Resumen

Constituye un desafío para los maestros primarios el logro de un aprendizaje desarrollador, durante años el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba estuvo marcado por la adquisición de conocimientos desde un nivel de asimilación reproductivo, dejando en cierta medida a la espontaneidad el efecto desarrollador y educativo de la enseñanza de esta asignatura. Las autoras de este artículo no pueden prescindir de educar en el razonamiento y en el ejercicio de pensar de los responsables en lograr este tipo de aprendizaje. Para cumplir esta misión es imprescindible proponer nuevas exigencias a tener en cuenta en las clases para alcanzar un aprendizaje que instruya, eduque, desarrolle la imaginación, la creatividad, la crítica y la reflexión en los escolares primarios.

Palabras claves: maestros primarios; exigencias; aprendizaje desarrollador.

[28] Profesora del Departamento Educación Primaria. Universidad de Granma, Cuba. Máster en Ciencias de la Educación. Profesor Auxiliar. Correo electrónico: nfonsecap@udg.co.cu

[29] Profesora del Departamento Educación Primaria. Universidad de Granma, Cuba. Máster en Ciencias de la Educación. Profesor Auxiliar. Correo electrónico: anamargaritad@nauta.cu adiazsolano@udg.co.cu

KAIROS. Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: http://www.revistakairos.org
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 24. Nº 46. Diciembre de 2020

Developer learning:
A challenge in teaching Cuban history

Abstract

Achieving developmental learning constitutes a challenge for primary teachers, for years the teaching- learning process of Cuban History was marked by the acquisition of knowledge from a level of reproductive assimilation, leaving the developer effect to some extent and educational of the teaching of this subject. The authors of this article cannot do without educating those responsible for archiving this type of learning in reasoning and in the exercise of thinking. In order to fulfill this mission, it is essential to propose new requirements to be taken into account in class to achieve learning that instructs, educates, and develops imagination, creativity, criticism and reflection in primary schoolchildren.

Key words: primary teachers; requirements; developer learning.

Introducción

La educación no puede desaprovechar lo legítimo y especifico de cada persona, porque depende de ellas. Lo hermoso de la educación, lo que la hace grande, generosa, culta, artística, aún en el carácter científico que pueda tener, es su carácter vivificante; vida y obra del que educa y del que es educado.

Sin lugar a dudas, la educación cubana atesora significativos logros. Pero es indispensable continuar avanzando en aras del mejoramiento, para solucionar los problemas actuales y proyectarnos hacia el desarrollo futuro. Se impone hoy, como nunca antes, revitalizar los procesos de transformación, teniendo en cuenta los nuevos retos que dimanan de los escenarios globales y regionales, así como de nuestras realidades". Castellanos, Castellanos, Llivina y Silverio (2001, pp.5)

La enseñanza de la Historia constituye una vía substancial para la educación de la personalidad de los niños, los adolescentes y los jóvenes, razón esta para que no falte en las decisiones curriculares en muchas partes del mundo, incluyendo Cuba. Reconocer el valor

educativo y cultural que tiene la historia, de por sí no es meritorio si no está incorporado a una educación desarrolladora, en la que los escolares se convierten en y auténticos protagonistas del aprendizaje de la historia.

Ello apunta hacia la idea de que la historia por sí misma no tiene valor educativo, si los escolares, los adolescentes y los jóvenes no le aprecian su significatividad y valor para su desarrollo personal y social, lo que exige lograr que se involucren en el proceso de apropiación del contenido histórico. Reyes, Jevey, Guerra, Palomo y Romero, (2009, pp.21)

Desde el aprendizaje de la historia se favorece la indagación, la investigación histórica, que permite el desarrollo del pensamiento histórico y aprendizaje desarrollador. Se origina el pensar en los escolares, a partir de la búsqueda de datos efectivos y explicaciones que revelan la complejidad de la realidad histórico-social. No es aprender una historia para repetirla, sino investigar sobre la historia para apropiarse de un contenido que permite a los escolares tener puntos de vistas sobre el pasado, el presente y el futuro de la humanidad.

"Una enseñanza de la Historia desde una posición muy contemplativa, faltando la reflexión, la crítica, la creación individual y colectiva para después del cuestionamiento hacer propuestas e intentar materializarlas en la práctica social". Reyes (1999, pp.11).

La enseñanza de la Historia actualmente no solo tiene como finalidad trasmitir información, sino elevar cada vez más, la formación humanista, la preparación político-ideológica y ha influido en la formación de valores (patriotismo, antimperialismo, identidad nacional), lo que ha favorecido la preparación del escolar primario en defensa de la continuidad histórica del proceso revolucionario cubano, mediante su accionar, es decir, su mundo espiritual sobre la base de la unión de la razón y el corazón.

Bajo esta posición, un aprendizaje desarrollador es aquel que, a partir del diagnóstico crea las condiciones para la intervención docente, considera los intereses, motivaciones, necesidades, particularidades, potencialidades de los escolares, emplea métodos activos que favorezcan el uso de estrategias de aprendizaje, organiza, orienta, controla los tipos de actividad mediante tareas significativas que respondan a niveles diferentes de complejidad.

Teniendo en cuenta lo expresado anteriormente y lo observado en la práctica pedagógica, las autoras consideran pertinente hacer alusión a algunas limitaciones que aún están presentes en las clases de Historia de Cuba y que no favorecen un aprendizaje desarrollador, entre ellas están: las actividades planificadas no siempre les permiten a los escolares transitar por los niveles de asimilación: aplicativo y creativo; lo que limita el tránsito progresivo de la dependencia a la independencia cognoscitiva, con frecuencia en las clases no se profundiza en el desarrollo de

habilidades generales y específicas de la asignatura, así como la formación de sentimientos, valores éticos y morales que le permitan al escolar conocer, controlar y evolucionar creadoramente su propia persona y su medio.

Es por ello que se proponen nuevas exigencias a partir de ideas fundamentales, que favorecen a que el escolar pueda vincular los conocimientos adquiridos en la Historia de Cuba con los nuevos contenidos, que trate de buscar de forma independiente las relaciones, que adopte una posición reflexiva ante la tarea a realizar, con lo que se lograrán acciones cada vez más conscientes, el aprendizaje adquirirá mayor sentido y significado para él.

Desarrollo

Aprendizaje desarrollador

Varios investigadores han abordado el concepto de aprendizaje. Entre ellos se encuentra: Rico, Santos y Martín-Viaña (2004a, pp.13)

"Aprendizaje es el proceso de apropiación por el niño, de la cultura, bajo condiciones de orientación e interacción social. Hacer suya esa cultura requiere de un proceso activo, reflexivo, regulado, mediante el cual aprende, de forma gradual, acerca de los objetos, procedimientos, las formas de actuar, las formas de interacción social, de pensar, del contexto histórico social en el que se desarrolla y de cuyo proceso dependerá su propio desarrollo"

El aprendizaje es un proceso en el que participa activamente el alumno, dirigido por el docente, apropiándose el primero de conocimientos, habilidades y capacidades, en comunicación con los otros, en un proceso de socialización que favorece la formación de valores, *"es la actividad de asimilación de un proceso especialmente organizado con ese fin, la enseñanza."* Talizina (1988, pp. 34).

"El niño no nace inteligente, sino con las posibilidades de serlo; pero, además, la enseñanza puede y debe estimular el desarrollo". Vigotsky, citado por Silvestre (1999, pp.11).

La escuela tiene el rol fundamental en este propósito, pero aún se aprecian limitaciones en la práctica escolar asociadas a la apropiada relación entre la enseñanza y el desarrollo porque no siempre se logra una estimulación intelectual que conduzca a niveles superiores de desarrollo, donde la enseñanza actúe como condicionante esencial del desarrollo.

Es necesario destacar que la Zona de Desarrollo Próximo se define como

"la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver un `problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema

bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz". Vigotsky, citado por Rico, Santos y Martín-Viaña (2004b, pp.14) Estimular la "zona de desarrollo próximo y potencial del grupo", conlleva al planteamiento de metas comunes, intercambio de opiniones, acciones de autocontrol, control y valoración colectiva, discusión abierta, respetando los criterios y puntos de vista de los demás, todo lo cual favorece un aprendizaje reflexivo y creativo.

En el proceso de apropiación en el escolar se produce el desarrollo y la enseñanza puede considerarse como una de las vías de apropiación, entonces la enseñanza va delante, precede al desarrollo y debe conducirlo.

La necesidad de una transformación radical del proceso de enseñanza - aprendizaje hace posible llegar al concepto de aprendizaje desarrollador. Muchos son los autores que han abordado la esencia del aprendizaje desarrollador, por lo que existen varias definiciones al respecto, así por ejemplo se define: "es un proceso en el que participa activamente el alumno, dirigido por el docente, apropiándose el primero de conocimientos, habilidades y capacidades, en comunicación con los otros, en un proceso de socialización que favorece la formación de valores." (Silvestre, 2001, pp. 117).

El proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador

constituye la vía mediatizadora esencial para la apropiación de conocimientos, habilidades, normas de relación emocional, de comportamiento y valores, legados por la humanidad, que se expresan en el contenido de enseñanza, en estrecho vínculo con el resto de las actividades docentes y extradocentes que realizan los estudiantes", según plantean Zilberstein, Portela y Macpherson (1999, pp. 8).

Varios investigadores: Castellanos, Castellanos, Llivina, y Silverio (2001*),* plantean que:

las principales dimensiones de un aprendizaje desarrollador son: la tendencia a la activación y autorregulación de los procesos implicados en el aprender y la posibilidad de establecer una relación profunda, personal y significativa con los contenidos que se aprenden a partir de una intensa motivación por aprender que crece y se enriquece de manera continua (pp.5)

Para que el aprendizaje sea desarrollador debe potenciar el desarrollo integral de la personalidad del escolar primario, es decir, impulsar la apropiación de conocimientos, destrezas y capacidades intelectuales en estrecha avenencia con la formación de sentimientos, motivaciones, cualidades, valores, convicciones e ideales, en síntesis, tendría que garantizar la unidad y equilibrio de lo cognitivo y lo afectivo-valorativo en el desarrollo y crecimiento personal de los escolares.

En este artículo se retoma lo expresado por Silvestre y Zilberstein (2000), al considerar que es necesario incentivar al escolar a la búsqueda constante de la información que posibilite un aprendizaje desarrollador y expresa:

"en el proceso de búsqueda tiene especial interés que el escolar logre identificar las cualidades que le proporcionan al objeto de estudio su valor social, así como que realice la valoración acerca del sentido y el significado que posee el conocimiento en sí y para sí. La revelación de las características, según las exigencias planteadas precisa del análisis y la síntesis, de la clasificación y la comparación, de la búsqueda de lo esencial, del establecimiento de relaciones, procedimientos generales cuya adquisición irá favoreciendo el desarrollo intelectual del alumno y el autoaprendizaje". (pp.7)

El proceso de aprendizaje desarrollador precisa de una adecuada orientación para que el escolar se oriente respecto al conocimiento, en una posición analítica reflexiva, que estimule su pensamiento y el trabajo mental a niveles de profundidad de una complejidad mayor, es decir, a un nivel de asimilación aplicativo y creativo. De forma tal que se estimule la enunciación de suposiciones, la elaboración de problemas, y la búsqueda de soluciones a otros.

Para lograr un aprendizaje desarrollador se necesita ser creativo, de un maestro que incentive, potencie y promueva la actividad independiente en la búsqueda de nuevos conocimientos. Que también estimule las motivaciones e intereses personales, la formación de sentimientos y de valores como el amor a la Patria, sus símbolos, héroes, mártires, tradiciones patrióticas y culturales.

En resumen, un aprendizaje desarrollador debe potenciar en los escolares la apropiación activa y creadora de la cultura. Representa aquella manera de aprender y de implicarse en el propio aprendizaje que garantiza el tránsito del control del proceso por parte del maestro primario al control por parte de los escolares, y, por ende, conduce al desarrollo de actitudes, motivaciones y herramientas necesarias para el dominio de aquello que llamamos aprender a aprender, y aprender a crecer de manera permanente.

¿Cómo caracterizar el proceder del maestro para potenciar un aprendizaje desarrollador?

El maestro primario interviene como mediador en el transcurso del progreso del escolar, garantiza los escenarios propicios para lograr que transite a niveles cada vez superiores atendiendo a la diversidad de escolares que tiene en el aula.

Durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje debe centrarse en qué acciones desarrollar de conjunto con sus escolares encaminadas a potenciar el intercambio, la reflexión, el

trabajo de forma independiente o con la ayuda de uno de sus compañeros, para propiciar en ellos el desarrollo de nuevas metas y nuevos conocimientos en la solución de diversas actividades o tareas. Este trabajo en conjunto (maestro-escolares, escolares-escolares) debe propiciar mayores niveles de conocimientos, capacidades, actitudes, la imaginación, el pensamiento y consecuentemente un mejor desarrollo de la creatividad.

Durante la realización de ejercicios crea un clima agradable brindándole serenidad, confianza y seguridad para aprovechar las potencialidades de cada escolar de manera creativa sus conocimientos y habilidades para que su trabajo repercuta en todas las esferas de la personalidad de los escolares.

Emprende escenarios de aprendizaje sustentados en problemas existentes, reveladores, con niveles de competencias reflexivos, que acrecienten sus potencialidades y favorezcan el desarrollo de estimulaciones específicas.

Facilita la autovaloración de sus escolares promoviendo criterios propios sobre la realización de las diferentes actividades del día. Esto permite que él tenga confianza en sus posibilidades para lograrlo, lo que significa el conocimiento y la valoración adecuada de sus propias capacidades

Concibe con flexibilidad la realización de las tareas docentes, lo que permite que cada escolar las resuelva de forma independiente y que solo busque ayuda cuando lo considere pertinente y necesario. Esto posibilita que el escolar encuentre diferentes vías o estrategias de solución a los problemas e incite a los escolares pasivos a lograr su propósito.

Procura ofrecer una información lo más clara posible, asequible tanto al colectivo como de manera particular a cada escolar, teniendo en cuenta las potencialidades y necesidades de cada uno de ellos, favorece el análisis, estimula la atribución consciente de los éxitos y fracasos escolares, proporcionar información personalizada a cada escolar, debe ser una prioridad, ya que forma una parte importante del proceso creativo. Crea espacios de autoconocimiento, donde los escolares se entrenen en la auto-reflexión y aprendan a observarse, interrogarse, analizar alternativas y consecuencias, tomar decisiones, plantearse objetivos y aspiraciones, analizar sus posibilidades reales y alcanzarlas.

Busca qué es lo más importante para sus escolares, de manera que todas las acciones que se desarrollen estén dirigidas a fomentar su curiosidad. Si tomas en cuenta sus intereses, tendrás buen comienzo para ver qué es lo que estimula y orienta su pensamiento. Ponte en su lugar, busca inspiración en su mundo para ver qué es lo que realmente los motiva**.**

Rol de los escolares primarios para el logro de un aprendizaje desarrollador

Es, y se siente, protagonista del proceso, y no un simple espectador o receptor de información.

Despliega una actividad intelectual productiva y creadora en todos los momentos del proceso, enfrentando su aprendizaje como un proceso de búsqueda de significados y de problematización permanente, lo que propicia el logro de aprendizajes eficientes y de calidad.

Está motivado por asumir progresivamente la responsabilidad de su propio aprendizaje logrando el tránsito hacia los aprendizajes autodirigidos, autorregulados, a partir del compromiso e implicación afectiva con el mismo, la reflexión, y la creciente habilidad para valorar y controlar su actividad. Se propone metas de aprendizaje a corto y largo plazo, establece planes de acción para lograrlas; toma decisiones; despliega un aprendizaje estratégico.

Conoce sus deficiencias y limitaciones como aprendiz, y sus fortalezas y capacidades, y es capaz de autoevaluar adecuadamente la eficacia de sus propios procesos, sus avances, y los resultados de su trabajo.

Disfruta indagando y aprendiendo; asume una actitud positiva ante los errores, analiza sus fracasos y sus éxitos en función de factores controlables, percibe el esfuerzo como un factor esencial en sus resultados, y, en general, tiene expectativas positivas respecto a su aprendizaje.

Es parte activa de los procesos de comunicación y cooperación que tienen lugar en el grupo; es consciente de que aprende de los otros y comprende que los demás también pueden aprender de él.

Valora el aprendizaje como parte intrínseca de su vida, y como fuente de crecimiento personal (no sólo intelectual, sino también afectivo, moral, social)

El proceso de enseñanza- aprendizaje en la Historia de Cuba

Para la escuela primaria, la asignatura que por su contenido ocupa un lugar trascendente en este propósito es la Historia de Cuba, que se estudia en el segundo ciclo de este nivel educacional, es decir, comienza su enseñanza en quinto y culmina en sexto grado. Tiene sus antecedentes en otras materias del primer ciclo, entre las que se encuentran: Lengua Española y El mundo en que vivimos.

Rico et al. (2006, pp. 23), refiere que

la enseñanza de la Historia de Cuba tiene como objetivo esencial que los escolares puedan caracterizar con conocimiento de esencia, las etapas fundamentales del proceso histórico cubano, a partir de la valoración de hechos, héroes y mártires, mostrar el dominio de las principales figuras y sucesos de su comunidad, así como de otros aspectos relevantes de su patrimonio geográfico, social y cultural.

Es imprescindible que en el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura de Historia de Cuba se logre que el escolar **busque** el conocimiento y lo aplique con carácter creador, que se conozcan a sí mismos y aprendan cómo autorregularse; que sientan, amen y respeten a sus semejantes; que se expresen libremente y con conocimiento de causa de lo que dicen y hacen.

En el proceso de enseñanza- aprendizaje se continúa el desarrollo de habilidades que se iniciaron en el primer ciclo y se trabajan otras específicas de la ciencia histórica, entre las que están: el establecimiento de las relaciones espacio temporales y la exposición del material histórico consultado en diferentes fuentes de información, se considera que desde la asignatura se puede lograr un proceso de enseñanza desarrollador.

El proceso de enseñanza aprendizaje, o la concepción de la clase como muchos dirían, está llamada a una importante remodelación, en el camino hacia un proceso de interacción dinámica de los sujetos con el objeto de aprendizaje y de los sujetos entre sí que integre acciones dirigidas a la instrucción, al desarrollo y a la educación del escolar. Silvestre (2000, pp.1-2). Esta asignatura en la escuela primaria, posee un carácter introductorio, pues se estudian los aspectos esenciales de la historia Patria y de la localidad, se estimula a los escolares a continuar su profundización en grados superiores, por lo que abundan las descripciones, anécdotas y relatos en los libros de texto, en las emisiones televisivas del programa “Desde la Historia”, en los software educativos “Nuestra historia”, “Nuestros héroes”, “La historia entre medallas”, “Nuestros museos” , “La Edad de Oro”, “El más puro de nuestra raza”. A través de ellos los escolares interactúan con información proveniente de diferentes fuentes: textos, gráficos, audios, videos, animaciones, fotografías, tablas, esquemas, mapas conceptuales y ejercicios. Permite una participación activa, reflexiva y consciente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se introduce la necesidad de crear espacios de trabajo a modo de tareas individuales o por pequeños grupos, donde se promuevan procesos de análisis reflexivo, discusiones de puntos de vista, valoraciones, búsqueda de nuevos argumentos, elaboración de preguntas, resúmenes, cuadros sinópticos, iniciar investigaciones o plantearse nuevos problemas a resolver.

Cada escuela primaria cuenta con la Colección Multisaber donde aparecen los softwares educativos antes mencionados. El maestro para tener acceso a los mismos debe entrar a la

Colección Multisaber donde encontrarán el despliegue de los nombres de todos los softwares, cada uno tiene un submenú que indica lo que se puede encontrar dentro de su carpeta. Generalmente todos cuentan con la aplicación identificada con el nombre del software, en el Léeme se brindan datos de interés para el maestro.

El maestro primario debe tener en cuenta que la clase, reconocida en general por diferentes especialistas como el núcleo básico del proceso, si bien no es la única forma de organizar y conducir el aprendizaje y el desarrollo de los escolares, constituye en sí misma un sistema, pues sus componentes: objetivos, contenidos, métodos, medios de enseñanza, formas organizativas y de evaluación, se manifiestan armónicamente relacionados.

Quintana (2013), refiere que

otras formas de organización del proceso en la escuela primaria relacionadas con la Historia de Cuba entre ellas: la excursión histórica, visitas a museos, tarjas y monumentos, trabajo en la biblioteca, trabajo con los softwares educativos en el laboratorio de computación, el testimonio histórico y los juegos didácticos, así como otras actividades de carácter extradocente y extraescolar. (pp.155)

Las autoras consideran que esas formas de organización constituyen un eslabón fundamental del conjunto de clases de una unidad y de un programa, incluso del resto de las asignaturas del grado y ciclo en el cual se desarrolla, si el docente no las concibe en sus clases no está contribuyendo a un aprendizaje desarrollador en sus escolares, ni al cumplimiento de los fines educativos de la historia.

Exigencias que deben tener en cuenta los maestros primarios para alcanzar un aprendizaje desarrollador en la asignatura de Historia de Cuba

La realización de un diagnóstico fino del aprendizaje de la Historia: constituye un momento propicio para ser orientados por el maestro aplicando niveles de ayuda, en el caso de aquellos escolares que presenten dificultades al realizar las tareas, de explorar con precisión sus posibilidades de realización. No se trata de buscar sólo el nivel de exigencia adquirido al responder una tarea, sino de explorar mediante otro tipo de ejercicio hasta donde logra ejecutar y cómo lo hace para lograr un aprendizaje desarrollador.

Promover el aprendizaje desarrollador desde la atención a la diversidad: los maestros primarios tienen que trabajar en sus aulas con escolares de desigual nivel de desarrollo biológico y diferentes condiciones físicas, con capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje diversos, con necesidades, intereses y motivaciones muy singulares, con una formación en ambientes socioeconómicos y culturales muy distintos, y que, por ende, tienen una experiencia previa y una historia personal muy originales.

Proporcionar la comprensión del presente, ya que se puede interpretar mejor el pasado: la Historia de Cuba no es la única asignatura que tiene la intención de ayudar a comprender el presente, pero puede afirmarse que, con ella, la comprensión del presente cobra extraordinaria riqueza, relevancia y desarrollo de los escolares pues los prepara para la vida futura, así de esta forma entenderá los problemas sociales y la importancia de los acontecimientos diarios, para emplear de forma crítica la información y vivir con plena sabiduría ciudadana.

Favorecer en los escolares un sentido de identidad, la comprensión de sus propias raíces culturales y de herencia común: el escolar debe alcanzar plena conciencia de sus orígenes lo que les permitirá en un futuro compartir valores, costumbres, ideas, en la medida que activen su pensamiento, lo instruyan, eduquen y desarrollen en la comprensión de lo distinto, ya que la sociedad es heterogénea, versátil en todos los ámbitos, aunque se comparten las tradiciones culturales.

La orientación hacia cualquier actividad: brindar a los estudiantes indicaciones generales y específicas acerca de las diferentes actividades que le ayudarán a organizar y realizar las acciones del trabajo independiente. Estarán dirigidas a que el escolar obtenga la información que necesita en la medida en que simultáneamente las tareas estimulan su reflexión, la formación de generalizaciones teóricas, la revelación del valor y la posibilidad de emitir un juicio valorativo sobre el conocimiento que se aprende.

Utilización eficiente de los medios de enseñanza necesarios en la asignatura como el mapa, la gráfica del tiempo, pizarra entre otros: no es posible abordar un hecho histórico sin localizarlo en el espacio y ubicarlo en el tiempo. Ello contribuye a hacerle al escolar más objetivo, real y concreto el estudio del acontecer histórico. De vital importancia resulta también el uso de la pizarra. ¿Quién ha dicho que solo es para escribir el asunto y la fecha de la clase? ¡Cuán útil resulta cuando el maestro enfatiza ideas esenciales a través de cuadros sinópticos, tablas comparativas y esquemas lógicos, e incluso, cuando el escolar realiza ejercicios que favorecen la sistematización de los contenidos! De esta forma se utilizan otros que despiertan la motivación y el ansia de conocer y saber en los escolares tales como: la televisión educativa, los videos y software

educativo, medios de gran impacto y que influyen en que los escolares aprendan más siempre que se empleen de forma adecuada. Es válido resaltar que ningún medio sustituye al otro, lo que su empleo implica una mayor responsabilidad del docente, pues al realizar su autopreparación tiene que meditar de qué manera explotar las potencialidades de cada uno y hacerlo de manera coherente y en correspondencia con el contenido que está abordando.

Contribuir al desarrollo de la creatividad, la imaginación, a través de un estudio cuidadoso de la Historia: depende en gran medida de la indagación rigurosa y sistemática, pues, el conocimiento histórico es una pauta para la formación y desarrollo de ideas sobre los hechos humanos, lo que permite la formulación de opiniones y análisis sobre las cosas más precisas y racionales. Las clases de Historia deben ser ricas en anécdotas y relatos narrados de forma viva, emotiva, de manera que hagan sentir al escolar como si estuviera en el escenario donde ocurrieron los hechos que está estudiando.

Activar la apropiación de conocimientos, habilidades y capacidades intelectuales: en estrecha armonía con la formación de sentimientos, motivaciones, cualidades, valores, convicciones e ideales, para impulsar el progreso integral de la personalidad del escolar, que estimulen el desarrollo intelectual e incidan en los procesos formativos que están teniendo lugar.

Fomentar el tránsito progresivo de la dependencia a la independencia y a la autorregulación: el escolar debe transitar por los niveles de asimilación: reproductivo, aplicativo y creativo, cuando sea capaz de transitar por ellos con la debida orientación del maestro, realiza el tránsito progresivo de la dependencia a la independencia cognoscitiva. De esta forma tiene la capacidad de conocer, controlar y transformar creadoramente su propia persona y su medio.

Lograr el desarrollo de la interdisciplinariedad en la Historia de Cuba: es posible el desarrollo de la interdisciplinariedad en la asignatura si se tiene en cuenta que un solo maestro es el que imparte prácticamente todas las asignaturas que forman parte del currículo escolar. No se trata de atiborrar al escolar de contenidos aislados e inconexos, sino de buscar aquellos puntos de encuentro que permitan revelar, no solo la relación lógica que se establece entre las ciencias, sino la concepción de la interdisciplinariedad como una vía que contribuye a la aprehensión de los nuevos saberes, a ejercitar lo que se conoce de manera integral, a establecer una relación dinámica entre las diferentes asignaturas que el escolar ha de cursar. Esta forma de interrelación contribuye a elevar la calidad del aprendizaje escolar, en tanto permite formar un sistema generalizado de conocimientos integrados en su concepción científica del mundo y, por ende, contribuir a la formación de una cultura histórica en los escolares primarios.

Desarrollar la capacidad para materializar aprendizajes a lo largo de la vida: a partir del dominio de las habilidades y estrategias para aprender a aprender, y de la necesidad de un autoeducación constante. En los grados quinto y sexto los escolares tienen la posibilidad de estudiar brillantes páginas del pasado, emocionantes escenas de nuestras luchas por la independencia, la actividad de las masas y las personalidades. El estudio del pasado histórico fortalecerá en ellos el amor a la patria, la decisión de luchar por nuestra soberanía, les permitirá actuar consecuentemente con las tradiciones de lucha y solidaridad de nuestro pueblo, los ayudará a admirar la belleza de la lucha revolucionaria y de la obra de hombres y mujeres y el deseo de imitarlos; desarrollará el amor al trabajo y al progreso y profundizará en el repudio a la injusticia social y a la política imperialista. Esta es la base sobre la que se desarrollan distintos aspectos de la personalidad de los escolares, entre ellos los hábitos, las habilidades y capacidades, los motivos e intereses, los sentimientos, las convicciones, las actividades y peculiaridades del carácter.

Lograr que el escolar conduzca el proceso de aprendizaje de manera protagónica: el escolar debe adquirir independencia en su comportamiento, implica que haya proyectado diferentes estrategias de aprendizaje que le permitan la realización exitosa de las tareas y una actuación reflexiva en el proceso de aprendizaje, a partir de la comprensión de qué debe de hacer, cómo lo debe de hacer, el por qué y para qué de cada una de sus acciones, conducirá a que de una forma consciente adquiera en su faena las estrategias que requiere para cambiar su actuación ante el aprendizaje. Es necesario que el escolar sea un sujeto activo de su propio aprendizaje, que aprenda a observar, a valorar, a juzgar sobre la base de su propia experiencia.

Formar representaciones mediante la expresión emotiva y rica del maestro y la observación de diversas fuentes del conocimiento histórico: la exposición del maestro tiene que ser bien preparada. Se hace necesario comunicar el hecho y hacerlo con sencillez para que llegue a formarse un conocimiento exacto, positivo e integral en la mente del escolar. De esta forma se estimula la actividad mental y logran la asimilación del contenido histórico.

Lograr una relación sujeto-objeto eficaz, conmovedor, que pueda conducir a la divulgación de los rasgos fundamentales y a la definición conceptual: así se favorece el paso de los elementos importantes externos a la búsqueda por el escolar de las características esenciales de los objetos o fenómenos históricos y de sus vínculos internos.

El estudio de los hechos ocurridos en la localidad y de las personalidades que actúan en ellos: propicia la asimilación de los acontecimientos más importantes del acontecer nacional y el vínculo entre los hechos locales y nacionales donde se produce la vinculación de la teoría con la práctica, además de contribuir a la comprensión del material histórico, permite la aproximación de

los escolares a la investigación, a la búsqueda activa, a desarrollar una relación afectiva a partir de lo más cercano, de lo que para él tiene un significado de valor, al poder mostrar las conquistas del pueblo cubano en todas las etapas de su historia.

El escolar ve a su alrededor cómo se manifiesta el progreso histórico, cómo los hechos o fenómenos que estudia se materializan e influyen en su propia vida. Con este conocimiento aprende a valorar la actividad del hombre, tanto en lo individual como en lo social, reacciona ante narraciones sobre el pasado y hace comentarios sobre las mismas, llega a reconocer que puede haber más de una versión sobre un acontecimiento histórico e identifica las distintas versiones existentes de un acontecimiento.

En la actualidad se acrecientan cada día más las desigualdades en el mundo por lo que es preciso que la enseñanza de la Historia esté encaminada primero a transformar las conciencias, a cultivar el amor, la libertad y lograr una nueva concepción del mundo. Hoy más que nunca es necesario elevar los resultados de la enseñanza de la Historia en la escuela, potenciar al máximo sus valores humanos y políticos, motivar la investigación de fuentes, estimular el conocimiento de las tradiciones locales, formar a los escolares como sujetos que muevan la historia, pero esto solo es posible si se propicia el desarrollo de la inteligencia y se trabaja para mejorar su desempeño intelectual.

Conclusiones

Para que el aprendizaje sea desarrollador desde la asignatura de Historia de Cuba implica el protagonismo activo del escolar, que **busque** el conocimiento y lo aplique con carácter creador, que despliegue una actividad intelectual productiva y reflexiva en todos los momentos del proceso, así entenderá mejor la historia si se siente parte indisoluble de ella.

Las exigencias actuales del desarrollo socio histórico, constituyen el punto de partida para la transformación y regulación de la actividad del maestro y de los escolares hacia la búsqueda activa, reflexiva y desarrolladora del conocimiento.

Referencias bibliográficas

Castellanos, D, Castellanos, B, Llivina, M. J y Silverio, M. (2001). *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador*. Instituto Superior Pedagógico E. J. Varona. Ciudad de La Habana, Cuba: Colección Proyectos.

Quintana, M. F. (2013). *Didáctica de la Historia de Cuba para la Licenciatura en Educación*

Primaria. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Reyes, J.I, Jevey, A.F, Guerra, S, Palomo, A.G, Romero, M (2009). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la historia en la escuela.* Ministerio de Educación. Miramar, Ciudad de La Habana, Cuba: Sello Editor EDUCACIÓN CUBANA.

Reyes, J.I. (1999). *La historia familiar y comunitaria como vía para el aprendizaje de la historia nacional y de la vinculación del alumno de secundaria básica con su contexto social.* Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. CDIP ISP "Pepito Tey", Las Tunas.

Rico, P, et al. (2006). *El Modelo de Escuela Primaria Cubana. Una propuesta de Educación Desarrolladora*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Rico Montero, P, Santos Palma, E.M y Martín-Viaña Cuervo, V. (2004a). Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. Teoría y práctica. Playa, Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Rico Montero, P, Santos Palma, E.M y Martín-Viaña Cuervo, V. (2004b). Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. Teoría y práctica. Playa, Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Silvestre Oramas, M. (2001). Aprendizaje, Educación y Desarrollo. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Silvestre Oramas, M. (2000). *Exigencias didácticas para dirigir un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador y educativo.* Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba: CEIDE.

Silvestre Oramas, M, Zilberstein, J. (2000). *Exigencias didácticas para dirigir un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador y educativo.* Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana, Cuba: CEIDE.

Silvestre Oramas, M. (1999). Aprendizaje, educación y desarrollo. Playa, Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Talizina, N. (1988). Psicología de la enseñanza. Moscú: Progreso.

Zilberstein, J, R, Portela, R y MacPherson, M. (1999). Didáctica integradora de las Ciencias. Experiencia Cubana. Ciudad Habana, Cuba: Academia.

KAIROS. Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: http://www.revistakairos.org
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 24. Nº 46. Diciembre de 2020

Discapacidad desde la infancia: un estudio sobre la certificación estatal argentina30

Axel Levin[31]

Recibido: 11/07/2020
Aceptado: 15/09/2020

Resumen

Este trabajo tuvo como objetivo analizar a través de qué prácticas y criterios, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, las Juntas de evaluación determinan la *discapacidad* en la infancia, en particular a los niño/as que presentan patologías en salud mental. La investigación, cuyo enfoque fue etnográfico, tuvo de referente empírico al Centro Integral de Evaluación y Orientación de la Discapacidad. Enfocándome en las Juntas pediátricas y en las familias solicitantes del Certificado Único de Discapacidad, analizo algunas de las representaciones que repercuten en las decisiones tanto de los profesionales como de las familias. También, la influencia del factor *económico* en la certificación de *discapacidad,* y las tensiones que genera la existencia de cambios recientes en la manera de definirla. En esta línea, destaco el carácter *prescriptivo* de esta política estatal en su carácter dual: como una garantía de derechos a la vez que potencialmente *estigmatizante*.

Palabras claves: *Discapacidad – Certificación – Estigma – Infancia.*

Disability since childhood: a study about disability certification in Argentina

Abstract

This article analyses which practices and criteria are used by the evaluation boards in the city of Buenos Aires to certify (or not) childhood *disability*, particularly mental disorders. The research was based on an ethnographic approach, and field work was carried out in the Integral Centre for

[30] Este artículo se basa en un recorte de mi tesis de licenciatura en Ciencias Antropológicas, *¿Qué determina la* discapacidad *en la infancia? Un estudio sobre la certificación estatal*, defendida en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en mayo del 2018.

[31] Becario Doctoral en Ciencias Antropológicas (FFyL-UBA), IICSAL-FLACSO/CONICET.
Email: axellevin4@gmail.com

Evaluation and Orientation for Disabled People. Particularly, I analyse some of the representations that affect the decisions of both families and the staff, focusing on the paediatric evaluation boards and the families that request the issuance of the *disability* certificate. The influence of *economic* factors in the *disability* certification is also discussed, as well as the tensions caused by the recent changes on its legal definition. In this regard, I highlight the *prescriptive* condition of this state policy due to its dual condition: it ensures access to certain rights, but it is also potentially *stigmatising*.
Keywords: *Disability – Certification – Stigma - Childhood*

Introducción

Este trabajo tuvo como objetivo analizar a través de qué prácticas y criterios, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, las Juntas de evaluación pediátricas definen y determinan la *discapacidad* en la infancia, en particular a los niño/as que presentan patologías en salud mental[32]. En esta línea, realizar un aporte al entendimiento de la *discapacidad* como una producción socio-política, caracterizando el lugar que ocupa la certificación estatal.

La elección de centrar la investigación en la *discapacidad* infantil, haciendo énfasis en los niño/as que presentan patologías en salud mental, se basó en la importancia que tiene esta franja de la población en la *normativización* de la sociedad como tecnología de gobierno (Foucault, 1977; Donzelot, 1977). El desarrollo de la psiquiatría como una institución que interviene en las distintas esferas de la sociedad desde el siglo XVIII, por ejemplo en el ámbito penal o el educativo, ha contribuido a establecer parámetros de la *normalidad* y *anormalidad* de los sujetos: cómo deben conducirse según ciertas normas prescriptas, asociadas a la salud y lo moralmente correcto (Foucault, 1976, 1977).

A su vez, este proceso de expansión de la psiquiatría y de su utilización como tecnología de gobierno de las poblaciones, está en línea con la creciente *medicalización* de las sociedades. Es decir, la categorización creciente de distintas problemáticas de la vida social en ámbito de definición e intervención del saber médico, como el diseño urbanístico, el saneamiento del agua, la alimentación, la higiene y la sexualidad (Foucault, 1976, 1977). La infancia ocupa un lugar de relevancia significativa tanto por la centralidad de los hijos en las familias, como por la sujeción a disciplinas y a parámetros de *normalidad* pautados a través de las instituciones médicas y educativas por las que los niño/as transitan en su desarrollo (Foucault, 1977; Donzelot, 1977).

[32] Las patologías diagnosticadas con mayor recurrencia en niño/as solicitantes del certificado son: Trastorno General del Desarrollo (TGD), Trastorno de Déficit de Atención (TDA), Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), Trastorno del Lenguaje, Trastorno de la Personalidad, Retraso Mental, Autismo.

Por otra parte, la agudización de la *medicalización* de la infancia en las últimas cuatro décadas, expresada en la creación y proliferación de diagnósticos de patologías mentales de toda una serie de conductas que con anterioridad se concebían como parte del desarrollo *normal* de los niño/as (Conrad y Schneider, 1985; Conrad, 2007; Bianchi, 2009) plantea la discusión sobre el lugar que ocupa el Estado en estas redefiniciones.

Sobre esta base, resulta significativo puntualizar que estadísticamente en la Argentina la *discapacidad mental*, y en particular la infantil, es a nivel cuantitativo la que más relevancia tiene sobre el total de la población certificada[33]. Tomando las estadísticas del Servicio Nacional de Rehabilitación (2015)[34], se puede observar que la mayor proporción de certificados de *discapacidad* emitidos en el territorio nacional corresponde a *discapacidad mental*, en un porcentaje del 40,17%, y que la mayor cantidad de certificados emitidos a razón de *discapacidad mental,* a diferencia de los demás tipos de *discapacidad*[35], se encuentra comprendida en la franja etaria que va desde cero a diecinueve años de edad (con un pico máximo en las edades de cinco a nueve años). A nivel nacional, poniendo en relación los certificados emitidos por tipo de *discapacidad* y franja etaria, durante el año 2015 la mayor cantidad de certificados fueron emitidos a razón de *discapacidad mental* en menores de quince años, en una proporción del 55, 45% sobre la totalidad. Es decir, la *discapacidad mental infantil* es la categoría, tanto en tipo de *discapacidad* como en franja etaria, correspondiente a la mayor proporción de certificados emitidos en la Argentina.

Esta investigación, a su vez, se enmarca en un proceso histórico, todavía en curso, de discusiones y cambios de paradigma sobre la manera de concebir a la *discapacidad*. O en otras palabras, sobre cómo se la define y certifica, determinando o no la ponderación de un sujeto como *discapacitado*. A nivel internacional, los principales hitos en los que se puede ver dicho proceso, al mismo tiempo que lo fomentan, son la aprobación por parte de la Organización Mundial de la

[33]Si bien se hace referencia a las estadísticas del último anuario publicado por el Servicio Nacional de Rehabilitación (SNR) al momento de la realización de esta investigación, los anuarios anteriores (2010-2015) presentan estadísticas similares, algo que es resaltado en el anuario en cuestión (2015). Estos anuarios reúnen la información estadística de múltiples aspectos de la población argentina portadora del Certificado Único de Discapacidad. Los porcentajes son válidos solo para el conjunto de la población certificada. Es decir, cuando se abarca estadísticamente a la población con y sin certificación de *discapacidad* los índices porcentuales cambian.
Para consultar la fuente: https://www.argentina.gob.ar/andis/anuarios-estadisticos-nacionales.
[34] Desde el año 2018 el Servicio Nacional de Rehabilitación dejó de existir para integrarse a la Agencia Nacional de Discapacidad creada en el 2017.
[35]La *discapacidad* se categoriza en *discapacidad mental*, *discapacidad motora*, *discapacidad visceral*, discapacidad auditiva y discapacidad visual.

Salud[36] del manual denominado *Clasificación Internacional del Funcionamiento*[37] en el año 2001 y la aprobación de la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*[38] por parte de la Organización de Naciones Unidas[39] en el año 2006 (Ferrante, 2015). Estos documentos dieron, parcialmente, una respuesta a las investigaciones que planteaban un *modelo social* del fenómeno, junto a los reclamos de diversas organizaciones sociales (Oliver, 1998). Los cuestionamientos se centraron en que la *discapacidad* sea un problema médico-individual, producto de la tragedia azarosa y desafortunada de cargar con un déficit psíquico-orgánico. Por el contrario, el *modelo social* puso a discutir las obstáculos sociales, materiales y simbólicos, que *discapacitan* a las personas con ciertas características, al analizarlas como mecanismos de opresión y segregación que impiden su plena participación en sociedad (Oliver, 1998).

A nivel nacional, adhiriendo a las directrices de estos organismos, en el año 2009 se modifica el *Sistema integral de protección a favor de las personas discapacitadas* (resolución 675 del Ministerio de Salud de la Nación) adoptando oficialmente a la *Clasificación Internacional del Funcionamiento* como manual guía de un nuevo *Protocolo de Evaluación y Certificación de la Discapacidad*. Esta resolución, también, estipula el carácter interdisciplinario[40] de las Juntas de evaluación, y desplaza el funcionamiento de dichas Juntas del ámbito hospitalario. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires la adaptación a estos cambios promovidos por el Estado Nacional se efectúa en el año 2014, con la creación del Centro Integral de Evaluación y Orientación de la Discapacidad. Sin embargo, diversos estudios instauran la pregunta sobre la existencia, en la práctica, de continuidades y rupturas con el antiguo modelo de certificación y concepción de la *discapacidad* (Ferrante y Ferreira, 2009; Ferreria y Rodríguez Díaz, 2010; Rosato y Angelino, 2009; Vallejos, 2013; Venturiello, 2017).

Las implementaciones de los cambios mencionados en el párrafo anterior coinciden con un aumento exponencial de los índices de certificación de la *discapacidad* (anuarios 2009-2015 del Servicio Nacional de Rehabilitación), en particular en la infancia. En este cuadro, el análisis del Certificado Único de Discapacidad (CUD) merece profundizarse desde un carácter dual: como una

[36] De ahora en más, se referirá a la Organización de Mundial de la Salud como OMS
[37] De ahora en más, se referirá a la Clasificación Internacional del Funcionamiento como CIF.
[38] De ahora en más, se referirá a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad como la Convención.
[39] De ahora en más, se referirá a la Organización de Naciones Unidas como ONU.
[40] Las Juntas deberán conformarse por un médico, un psicólogo y un trabajador social (antes solo era obligatorio la presencia de un médico). El modelo del nuevo Certificado Único de Discapacidad aprobado, precisamente, está diseñado para que solo tenga valides mediante las tres firmas.

garantía estatal de derechos adquiridos, y como una política de demarcación *estigmatizante* (Venturiello, 2017).

A su vez, este estudio adquiere relevancia frente a la inexistencia de antecedentes empíricos relevantes en el tema específico: la certificación de *discapacidad,* en salud mental, a niños y niñas por parte de las Juntas de evaluación pediátricas.

Acerca de la investigación y su referente empírico

El trabajo de campo del estudio se desarrolló en el Centro Integral de Orientación y Evaluación de la Discapacidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires durante el segundo semestre del 2016, entre los meses de julio y diciembre, con una frecuencia de hasta dos veces a la semana en la institución. Se utilizó, fundamentalmente, la observación participante en el espacio, en funcionamiento, de las distintas Juntas pediátricas (con una experiencia prolongada en tres Juntas disímiles), y la realización de entrevistas abiertas tanto a los profesionales como a las familias solicitantes.

El Centro Integral de Evaluación y Orientación de la Discapacidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tiene a su cargo la evaluación y certificación de los distintos tipos de *discapacidad* a través de Juntas especializadas e interdisciplinarias. A su vez, existe una diferenciación por franja etaria que distingue entre Juntas de adultos y Juntas pediátricas según la mayoría o la minoría de edad de la población solicitante, pautada a los dieciocho años. Las Juntas pediátricas tienen la característica de atender a chico/as y adolescentes sin distinción, mientas que las Juntas de adultos están divididas según el tipo de *discapacidad* que presenta el demandante. En este contexto, la observación participante se centró en las tres Juntas pediátricas existentes, poniendo el foco en la instancia de evaluación de los niño/as a raíz de diversos diagnósticos (en particular, los que presentaban patologías en salud mental[41]).

A continuación se describirá con el mayor detalle posible, en el marco acotado de este artículo, cómo es el funcionamiento cotidiano del espacio, para sobre esta base avanzar con la reflexión analítica. A su vez, se incluirá la explicitación del lugar del investigador en el proceso de estudio etnográfico. Esta decisión se inscribe en una tradición disciplinar que incluye en el estudio a los condicionantes, sobre el referente empírico a estudiar, de una observación participante prolongada. Es decir, la *implicación* del investigador, con su multiplicidad de repercusiones, debe

[41] La razón de este punto se encuentra en un supuesto personal sobre que existe una arbitrariedad mayor en la *discapacidad* certificada en base a patologías en salud mental (y en particular cuando se trata de diagnósticos de poca gravedad) comparado con otros tipos de *discapacidad*. Este supuesto con el que empezó la investigación se fue problematizando y matizando en el curso de la misma.

estar incluida como un elemento de análisis contextualizado, y no negado u obviado (Althabe y Hernández, 2005).

Los solicitantes del certificado llegan al Centro Integral de Evaluación y Orientación de la Discapacidad, ubicado en la parte sur del barrio de San Telmo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y lo primero que deben hacer es dirigirse a la recepción, previo haber pedido un turno en el CGPC o Servicio Social Zonal[42]correspondiente. Allí se anuncian y entregan la documentación requerida (esta es dada por los CGPCs o Servicios Sociales Zonales, de acuerdo al tipo de *discapacidad* en cuestión). La documentación a entregar, más allá de las variaciones dependiendo del tipo de *discapacidad*, consiste en la fotocopias del documento de identidad y domicilio en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, por lo menos un informe profesional que respalde y justifique el pedido del certificado, en el caso de *discapacidadmental* se puntualiza que debe hacerlo un psiquiatra (generalmente se adjuntan varios informes más, de profesionales de diferentes disciplinas relacionadas con la problemática, para dar un mayor respaldo al pedido), y diversos estudios (de análisis de sangre, genéticos, radiografías, test estandarizados). También, si bien no está por escrito, se pide en los casos de renovación el certificado anterior.

Se les entrega, para que completen mientras se encuentran en la sala de espera, una encuesta sobre la condición de salud del solicitante y la incidencia de su condición en el desempeño de distintas actividades (distinguiendo si las mismas las puede realizar solo o con ayuda, si las lleva adelante con distintos grados de dificultad o no las realiza). Cuando son llamados por el turno se dirigen a la Junta correspondiente, ubicadas en oficinas señalizadas por números.

Por el lado de los profesionales, en una primera instancia, el proceso comienza leyendo la documentación del próximo solicitante, corroborando su nombre en el orden registrado en una planilla (en la que figura el nombre y apellido del niño/a, la edad, cobertura de salud si es que tiene[43], y la hora del turno). Por lo general se encuentran presentes los tres miembros de la Junta, compuesta por un médico, un psicólogo, y un trabajador social (aunque, a veces, los psicólogos y trabajadores sociales son requeridos por otra Junta y se encuentran ausentes). La lectura de la

[42] Tanto los Centros de Gestión y Participación Comunal (CGPC) como los Servicios Zonales, son unidades de descentralización administrativa dependientes del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires donde se pueden realizar una amplia gama de trámites y consultas sobre distintos tópicos, con el fin de hacer más fácil y accesible la gestión de dichos trámites a la ciudadanía.

[43] En Argentina las coberturas de salud, sin contar al sistema de salud pública, pueden darse a través de las Obras Sociales administradas por los sindicatos de los diferentes rubros de trabajadores (cuya financiación depende del aporte de los afiliados al gremio y de la entidad patronal); o mediante Prepagas, que son empresas privadas que administran la atención sanitaria de aquellas personas que paguen la suscripción a sus servicios.

documentación, generalmente, dado el poco tiempo[44] entre un solicitante y otro, es rápida y en silencio, buscando encontrar los puntos más significativos para comentar en voz alta. A saber: la distinción de los diagnósticos y de las sintomatologías, la recurrencia de situaciones problemáticas, la escolaridad, si posee acompañante o no, el grado de independencia. En la mayoría de los casos el profesional que está frente a la computadora no participa de la lectura de los informes porque se encuentra terminando de pasar al sistema los datos del solicitante anterior. Sobre lo que se lee en voz alta se conversa, a veces se alcanza a ver toda la documentación y a veces no, comúnmente hasta que tocan la puerta preguntando si pueden pasar.

En una segunda instancia entra el niño/a con su familia o acompañante, saludan, se sientan en las sillas del otro lado del escritorio y se da comienzo a la entrevista. Lo más frecuente es que las preguntas las haga el médico, y el psicólogo o el trabajador social tomen la palabra solo si hay algo en particular que les llama la atención. La entrevista tiene una parte de preguntas estadísticas, que a veces la hacen al principio y a veces al final, donde se relevan datos habitacional y del entorno en el que viven, como por ejemplo la cantidad de personas en el hogar y el número de ambientes, si tienen calles pavimentadas o transporte publico cerca. Y una parte donde se interroga sobre la condición de salud del niño/a y su desempeño en la vida social, con la intencionalidad de registrar posibles *secuelas funcionales*[45].

En concreto, dado que los profesionales conocen los diagnósticos y distintos aspectos de la vida del niño/a por los informes leídos con anterioridad, las preguntas están orientadas a profundizar el conocimiento sobre las áreas que se destacan como problemáticas (el aprendizaje escolar, la comunicación, las interacciones con sus pares, la concentración, los impulsos, el autocuidado, la autonomía, la motricidad). A modo de ejemplo:

¿Tenés amigos en el colegio?, ¿Le gusta ir a cumpleaños?, ¿A qué te gusta jugar?, ¿Hace tareas solo, acompañado, no las hace..?, ¿En qué momentos se pone nervioso?, ¿Puede caminar, correr, jugar a la mancha?, ¿Duerme bien?, ¿Cuál es tu comida favorita?, ¿Se cambia de ropa solo?, ¿Lo ayudan para ir al baño?, ¿Te gusta otro juego además de los del celular, la compu…?, ¿Toma

[44] En una gran cantidad de ocasiones el lapso entre un solicitante y otro es, aproximadamente, de cinco minutos o menos.
[45] Este es un término nativo que refiere al concepto, presente en el nuevo paradigma social de la *discapacidad* que difunde la Convención-ONU (2006) y la CIF-OMS(2001), que la *discapacidad* no proviene del diagnóstico o de la condición biológica en sí misma, sino que proviene de la dificultad en el desempeño de ciertas actividades sociales a partir de una condición de salud en ciertos aspectos disfuncional. En este sentido, tomando las palabras de una de las pediatras presentes en mis notas de campo, se dice que son "las secuelas (de esta disfuncionalidad) en la vida cotidiana de los sujetos las que certifican discapacidad, no los diagnósticos" (psicóloga con cuatro años de experiencia en las Juntas, septiembre del 2016).

medicación?, ¿Qué es lo que más le cuesta?, ¿En qué momento se dieron cuenta que tenía dificultades para hablar?

Preguntas realizadas por distintas profesionales a lo largo de mi trabajo de campo, tomadas de mis registros (julio – diciembre, 2016)

Dependiendo de la edad de los chico/as, de su condición, y del *estilo* de cada Junta[46], las preguntas suelen estar dirigidas de manera alternada hacia los mismos niño/as y hacia los padres o acompañante, aunque en la mayoría de los casos están formuladas hacia éstos últimos. Cuando es así, se habla sobre el niño/a con él presente, instaurando una modalidad de diálogo que lo excluye como interlocutor (refiriéndose a él en tercera persona e indagando en aspectos de su intimidad sin los reparos que en otro contexto implicaría que el sujeto a quien la conversación se refiere esté allí).

La presencia de los niño/as en las Juntas es un requisito que se les demanda a la familias cuando piden el turno, y la visión de "cómo es el niño", más allá del contenido de la entrevista, aporta mucha información (aspectos sobre su manera de hablar, si se queda quieto o se mueve, su mirada, sus gestos). En muchas ocasiones las familias cuentan distintas cosas sin ser interrogados sobre eso, aportando la información que suponen que deben dar o que quieren dar a conocer para que el otorgamiento del certificado sea una realidad.

Esta instancia finaliza cuando los profesionales, comúnmente el pediatra, le dice a la familia que el certificado se lo otorgan en el día, indicándoles que esperen afuera si así lo quieren (también, si están apurados, pueden pasar a buscarlo en otro momento), y que se pueden acercar a los "box" de delante de COPIDIS[47], con el certificado ya en mano, donde les van a informar sobre todos los beneficios que el CUD les habilita. O bien, transmitiendo la decisión que la certificación queda suspendida por distintas razones (por ejemplo, la consideración de una poca cantidad de informes respaldando la solicitud, o que su contenido es pobre en información). En estos casos se les indica que deberán pedir un nuevo turno, y que serán atendidos por la misma Junta, es decir, nuevamente por ellos. Otra variante que puede suceder es la denegación de la solicitud del certificado, explicando los motivos y aclarando que tienen el derecho de consultar con una Junta

[46] En numerosas ocasiones distintos profesionales refirieron que cada Junta tiene su *estilo*, postulado que se sostiene en la experiencia de los psicólogos y trabajadores sociales que van rotando entre las Juntas y comparan la forma de trabajar, y de llevar adelante la entrevista, de los diferentes médicos. Este punto se desarrollará más adelante.

[47] Comisión para la Plena Participación e Inclusión de las Personas con Discapacidad (COPIDIS).

distinta si así lo desean. La gran mayoría de las entrevistas que presencié terminaron de la primera forma, algunas pocas de la segunda, y en contadas ocasiones de la última.

La tercer instancia, una vez que el niño/a con su familiar o acompañante se retira, consiste en la conversación de las profesionales sobre el caso, con el fin de ir llenando el Protocolo de Evaluación y Certificación de la *discapacidad* con las descripciones que deciden pertinentes. Por lo general la pediatra, con el protocolo en la mano, va diciendo en voz alta los códigos que le parecen adecuados y los va anotando en la planilla, en la mayoría de los casos dando por sentado que las demás comparten su criterio. Este implícito está apoyado en el consenso alrededor de una cantidad de códigos que suelen usar la mayoría de las veces con ciertos diagnósticos o problemáticas. Es decir, descripciones cifradas que ya están naturalizadas en la rutina, elegidas cotidianamente frente a determinados casos. En algunas ocasiones atípicas, cuando la evaluación del solicitante presenta cierta ambigüedad, la pediatra pregunta si determinado código les parece bien, o qué código se les ocurre que podrían poner en determinada sección. Dado que para avalar la emisión del certificado deben cumplir con una determinada cantidad de *disfunciones* que lo justifiquen[48], muchas veces tienen que pensar o buscar códigos que se correspondan a la problemática del niño/a para llegar a ese número. Esta situación complejiza la labor, principalmente en casos de poca gravedad.

Luego, se estipula en el protocolo el tipo de prestaciones y otros beneficios que el certificado puede habilitar, y la cantidad de años de validez[49]. En la mayoría de las situaciones, precisamente, lo que está en discusión no es si se otorga o no el certificado, sino qué prestaciones y beneficios son otorgados, por cuánto tiempo, y si las *disfunciones* puestas en el certificado sustentan dicha decisión.

Mi lugar como investigador, a lo largo de este proceso, está junto a los profesionales, sentado del mismo lado del escritorio que ellos. En la primera instancia suelo participar de la lectura de la documentación, habilitado por los profesionales, de manera progresiva, a medida que

[48] Según la reglamentación interna, que suele estar pegada en la pared del lado del escritorio de las profesionales, para que el certificado esté confeccionado legítimamente debe cumplir con un mínimo de dieciocho descripciones de *secuelas funcionales* cifradas, y dependiendo el tipo de *discapacidad* las mismas deben estipularse en un grado de gravedad determinado (en *discapacidadmental*, por ejemplo, al menos la mitad de *secuelas funcionales* cifradas deben estipularse con un grado de gravedad significativo).

[49] En cuanto a los beneficios sociales que puede brindar el certificado, ya que los mismos son otorgados de manera diferencial por las Juntas al evaluar la problemática específica de quien lo pide, los más significativos son: gratuidad de las prestaciones de salud requeridas y asignación de maestras integradoras por parte de las Obras Sociales, medicamentos y accesorios gratuitos o con descuento, prioridad en el sistema de salud pública en el caso que no tuviera Obra Social, transporte gratuito, cursos de capacitación laboral y facilidad de ingreso a los puestos de trabajo del sector público, posibilidad de becas en escuelas especiales de carácter privado, asignación de un acompañante terapéutico, y la posibilidad de ser adjudicatario de distintas políticas públicas (exenciones impositivas, ingreso en la tarifa social de servicios, recibir una pensión por invalidez).

se consolidó la confianza por la permanencia en el espacio. Se suceden conversaciones y preguntas sobre el niño/a que va a venir, del que solo se conoce, al momento, la información documental. Los solicitantes llegan e interrumpen esta situación, saludan y se sitúan del otro lado del escritorio. Durante la entrevista no participo verbalmente, pero sí a través de miradas y gestos que los solicitantes destinan al conjunto de personas que suponen responsables de la Junta.

En algunos casos, generalmente en los que vienen a renovar el certificado y por lo tanto ya tienen una experiencia, al finalizar la instancia de la entrevista me presento con el niño/a y su grupo familiar, solicitándoles permiso para la realización de una entrevista afuera. Si acceden nos dirigimos a la sala de espera para llevarla adelante, mientras se termina de confeccionar el certificado de *discapacidad*. La misma tiene un formato de entrevista abierta y las preguntas están dirigidas a conocer cómo llegaron a la decisión de tramitarlo. También, si hacerlo les implicó modificaciones en su vida cotidiana, y cómo vivieron el proceso de evaluación comparándolo con la vez anterior (especificando si conocieron o no el sistema de certificación previo, situado en el ambiente hospitalario).

Entre un *modelo médico* que se pretende pasado y un *modelo social* que se dice vigente

En primer lugar, más allá de los cambios introducidos con la nueva política de nuestro país a partir del 2009, inspirados en la adhesión al paradigma social y de derechos humanos que la Convención y la CIF sostienen (Ferrante, 2015), existe una continuidad en muchos de los aspectos sobre la manera de concebir la *discapacidad* de los sujetos en relación al *modelo médico* que se quiere dejar en el pasado. En este sentido, compartiendo la caracterización que realizan diversos autores sobre la CIF, sostengo que la certificación estatal actual, más allá del avance de incorporar al entorno social del sujeto como un factor de influencia en la determinación de la *discapacidad,* reproduce la potestad del discurso médico para definir la *normalidad* o *anormalidad* de los sujetos en términos de *estados de salud* funcionales o disfuncionales, sanos o patológicos a rehabilitar (Vallejos, 2013; Ferrante y Ferreira, 2009; Ferreira y Rodríguez Díaz, 2010). En este marco, las contradicciones entre el discurso oficial del organismo estatal responsable y cómo sucede la certificación de *discapacidad* en la práctica tienen una influencia significativa entre las profesionales de las Juntas de evaluación, expresada en un cuestionamiento reiterado sobre su propia labor. Principalmente, estas contradicciones y cuestionamientos se centran en la crítica a la veracidad de la interdisciplina, y al postulado que la certificación de *discapacidad* ya no se define a raíz de diagnósticos médicos.

En efecto, a lo largo de la investigación se registró un número considerable de reflexiones críticas por parte de los profesionales. Con frecuencia se sucedieron en conversaciones individuales a modo de confidencia, otras veces surgieron en debates espontáneos entre los miembros de las Juntas a partir de situaciones extraordinarias (frente a solicitantes, por ejemplo, particularmente controversiales), como también frente a preguntas sobre distintos procedimientos y palabras naturalizados en la rutina. Por razones de extensión, se reproducirá solo algunos de estos registros:

Médica pediatra: Acá más allá del discurso progre de la interdisciplina y el modelo social está planteado todo para que la posta la siga teniendo el médico. Yo intento cambiarlo pero es difícil, y también es lo que se fomenta desde arriba en realidad.
Yo: ¿En qué sentido lo decís? No entiendo.
Médica pediatra: Claro, las entrevistas las hago todas yo casi siempre. Viste que intento dejar el lugar e ir con la computadora un rato, pero no sé si es que no se animan, o qué, es algo que está muy instaurado creo.
Yo: ¿Qué cosa?
Médica pediatra: La autoridad del médico.
Yo: ¿Por qué decías que no se fomenta?
Médica pediatra: Desde el discurso para afuera sí, pero después el trato es muy distinto desde la dirección. A los trabajadores sociales y a los psicólogos se los tiene mucho menos en cuenta: nosotros estamos fijos y ellos rotan, cobran salarios más bajos, los hacen quedarse a completar horario cuando a nosotros nos dejan irnos, ese tipo de cosas.

Pediatra con siete años de experiencia en las Juntas, octubre del 2016

Este cuestionamiento a la veracidad de la interdisciplinar se complementa con el de la *rotación* de psicólogos y trabajadores sociales, asociado a la afirmación que cada Junta tiene su *estilo*. En primer lugar, resulta importante dar a conocer que los profesionales nominan a las Juntas no por su número, sino por el nombre del médico que la dirige. La contraparte de la *rotación* de los psicólogos y los trabajadores sociales es que los médicos quedan fijos. Es decir, los primeros *rotan* entre las Juntas "de" los médicos. A modo de ejemplo[50]:

[50] Los nombres, por razones de resguardo y privacidad, fueron cambiados. Esta decisión la tomo no por un pedido expreso de las profesionales, sino por una consideración propia basada en respetar el anonimato de aquellas profesionales que, en un clima de intimidad o confidencia, me han expresado opiniones de las más diversas.

Antes estaba en la Junta de Sofía, ahora me tocó estar en ésta, La Junta de Violeta es más estricta, más rigurosa pero se trabaja bien, Sí, en la Junta de Tatiana no vas a tener problema, tiene una onda mucho más flexible, relajada, ya vas a ver, A mí me gusta mucho más pediatría, pero a la mañana nunca me toca, siempre estoy en Juntas de adultos a la mañana, hoy estuve en la de Horacio que es discapacidad visual por ejemplo.

Aseveraciones realizadas por distintas profesionales a lo largo de mi trabajo de campo, tomadas de mis registros (agosto, 2016)

La interdisciplina se funda, precisamente, en la idea de que las tres profesiones componen las Juntas de forma equitativa, con el mismo potencial de decisión al momento de determinar la *discapacidad* de una persona, siendo esta determinación el producto de un debate entre iguales. Sin embargo, a nivel estructural las Juntas no son "interdisciplinarias", sino que son "de Sofía", "de Violeta", es decir "de" los médicos, siendo la nominación interna una expresión simbólica de una distribución desigual de roles y responsabilidades asignados a los miembros de las tres profesiones.

En efecto, si la "última palabra la sigue teniendo el médico", como planteó una psicóloga con determinación (psicóloga con cuatro años de experiencia en la Junta, septiembre de 2016), o si son los médicos los que en la mayoría de los casos llevan adelante las entrevistas, es porque son los que dirigen las Juntas en la práctica. Al establecerse un funcionamiento por el cual los trabajadores sociales y psicólogos (sin importar su recorrido o experiencia profesional en alguna especialización) *rotan* indiscriminadamente entre Juntas de médicos especializados (pediatras, oftalmólogos, psiquiatras, otorrinolaringólogos), clasificadas por edad y tipo de *discapacidad* en adultos, se asigna informalmente a los médicos la dirección de cada Junta.

Por otro lado, el *estilo* de la Junta es también, en realidad, el "estilo de Sofía" el "estilo de Tatiana", es decir, el *estilo* del médico. En otras palabras, la modalidad con que cada Junta funciona cotidianamente está asociada a la personalidad y forma de trabajo del médico que queda fijo y la dirige. En ese sentido, que una Junta funcione interdisciplinariamente depende en gran parte del *estilo* del médico que la preside, que no es otra cosa que la posición que este adopta frente a los demás miembros de la Junta y la modalidad de trabajo que pretende fomentar[51].

[51] El grado de rigurosidad en las preguntas a los solicitantes, la importancia dada a la instancia de la entrevista o a la de la lectura de los informes, la flexibilidad al momento de conceder prestaciones y años de validez del certificado.

Esto no quita, como planteó una psicóloga, que también depende "de cómo lo encara cada una" (psicóloga con cuatro años de experiencia en la Junta, septiembre de 2016). En efecto, en la primer Junta en la que se desarrolló la investigación, la dirigida por la pediatra citada, se observó la existencia de una actitud de incentivar la interdisciplina al querer ceder la dirección de las entrevistas. Sin embargo, esto sucedió en muy pocas ocasiones dado que la trabajadora social o la psicóloga adoptaban una posición de intervención más pasiva. Por el contrario, en otra Junta en que la médica no tenía en particular una posición de querer incentivar la interdisciplina, las entrevistas y debates posteriores eran realizados con mucha mayor equidad por la iniciativa personal de la psicóloga presente (al menos hasta que esta psicóloga *rotó* a otra Junta).

En síntesis, la veracidad de la interdisciplina está determinada, en la práctica, no solo por el *estilo* del médico a cargo, sino también por la posición de mayor o menor intervención de los trabajadoras sociales y psicólogos. No obstante, existe una estructura de *rotación* indiferenciada para estos últimos y demanda de especialización profesional y asignación de responsabilidades para los médicos, que perpetua la autoridad tradicional del saber biomédico. Incluso, se representa valorativamente en el monto de los sueldos (la remuneración del médico es mayor a la de la psicólogo, y la del psicólogo mayor a la del trabajador social).

Por otra parte, durante la investigación se sucedió un hecho extraordinario a analizar, que suscitó cuestionamientos de los profesionales sobre la vigencia, o no, de un criterio de certificación vinculado a los diagnósticos médicos. El 19 de octubre del 2016 el Congreso de la Nación argentino aprobó la denominada Ley de Dislexia[52]. Este hecho generó desconcierto en las Juntas pediátricas sobre cómo proceder en el caso que un niño/a con ese diagnóstico solicitase el certificado. En efecto, al día siguiente de su aprobación, la trabajadora social de la Junta anunció, después de buscarlo en la computadora, que la Ley de Dislexia recién votada indica que este diagnóstico ya no certifica *discapacidad*, y que el mismo ingresa dentro del Plan Médico Obligatorio (PMO)[53]. Luego que leyera esta información en voz alta, otra de las profesionales aclaró en tono crítico: "Sí, pero si es un Trastorno del Lenguaje, por ejemplo, sigue certificando" (psicóloga con cuatro años de experiencia en las Juntas, octubre de 2016).

En un encuentro posterior, en otra Junta, la pediatra le explicó al padre de un niño con problemas de aprendizaje y comunicación que: "La Dislexia ya no certifica discapacidad, pero

[52] La Dislexia es un diagnóstico que se utiliza para categorizar problemas de alteración en la capacidad de lectoescritura de las personas.
[53] El Plan Medio Obligatorio reglamenta qué prestaciones de salud deben brindarse de manera gratuita y obligatoria por parte de Obras Sociales y Prepagas, sin la necesidad de presentar un Certificado Único de Discapacidad.

como también tiene diagnosticado un Trastorno del Lenguaje sin Especificar y un Trastorno General del Desarrollo se lo podemos otorgar" (pediatra con diez años de experiencia en las Juntas, noviembre de 2016).

Este caso resulta de sumo interés porque muestra cómo una ley aprobada en el Congreso de la Nación puede determinar qué es *discapacidad* y qué no lo es, de manera arbitraria sobre ciertos diagnósticos (un niño/a con Dislexia no es *discapacitado*, pero un niño/a con Trastorno del Leguaje o Trastorno General del Desarrollo sí). En este sentido, si bien es ilustrativo de que la *discapacidad* no está en la naturaleza de las personas, sino que es un concepto de categorización que evoluciona según parámetros socioculturales (Vallejos, 2013), también corrobora que la certificación se sigue centrando en diagnósticos médicos. Efectivamente, con la CIF, a diferencia del CIDDM[54], se toma en cuenta el contexto social de la persona y cómo su condición de salud repercute en su vida cotidiana. Es decir, a diferencia del CIDDM que conceptualizaba a la *discapacidad* como un *estado* de los individuos, con la CIF se desarrolla a la *discapacidad* como un fenómeno *relacional*, entre una condición de salud y un entorno social específico (Vallejos, 2013).Pero, en la práctica, hay diagnósticos que certifican y diagnósticos que no. En efecto, lo que se observó a lo largo del trabajo de campo es que ciertos diagnósticos están asociados a la *discapacidad*, y es muy improbable que se le deniegue un certificado a una persona que los presente.

La mayoría de las veces lo que está en cuestión en la labor de las Juntas no es el otorgamiento o la denegación del certificado, ligado a ciertos diagnósticos preestablecidos reglamentariamente, sino por cuántos años se lo otorga y qué prestaciones de salud le corresponden. Sobre esto último sí se toma en consideración el carácter *relacional* de la *discapacidad* propuesta por la Convención y la CIF. Para determinar la duración del certificado y el alcance de su cobertura se evalúa el tipo y grado de repercusiones en la vida cotidiana del solicitante, *secuelas funcionales* (para usar el término nativo apropiado de la letra de la CIF) que limitan su actividad y participación social. Pero al momento de determinar la certificación en sí misma, si se otorga o se deniega, la visión que se pretende pasada de la *discapacidad* entendida como un *estado* (portación de una patología diagnosticada), vinculada al *modelo médico*, es la que prevalece.

En sintonía con lo anterior, retomando la perspectiva foucaultiana (Foucault, 1976, 1978) caracterizo a la utilización de la CIF en la certificación de *discapacidad* como un mecanismo de

[54]*Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías* (1980), el manual guía de la OMS previo a la *Clasificación Internacional del Funcionamiento* (2001).

biopoder instrumentado para clasificar, *normalizar*, y *normativizar* a la población (Ferreira y Rodríguez Díaz, 2010). El enfoque bio-psio-social de la CIF, de mayor legitimidad que el enfoque precedente, le sigue otorgando a la medicina, en la práctica, la dominancia para definir los parámetros del cuerpo funcional-capacitado-legítimo y del disfuncional-discapacitado-ilegítimo.

Por otra parte, es interesante analizar a la certificación estatal de la *discapacidad* como un fenómeno complejo, en el cual se combina la garantía de derechos adquiridos con el establecimiento de una política de *exclusión incluyente.* Demarcar a determinada porción de la población para garantizar derechos universales (a la salud, a la educación) expresa cierta *ideología de lanormalidad* por parte de este organismo estatal. Es decir, se trata de una política que naturaliza ciertos parámetros clasificatorios de la normalidad-capacidad/anormalidad-discapacidad de los sujetos (Rosato *et al*., 2009; Rosato y Angelino, 2009).

El Estado, de esta manera, define cuáles características de un niño/a son *normales* y cuáles no. Instituye, así, cierta jerarquía valorativa dentro del *campo de la salud* que legitima determinados atributos por sobre otros (Bourdieu y Wacquant, 1995), desde la preeminencia del discurso médico resignificado ahora como un discurso bio-psico-social.

"¿Por qué las prestaciones las tienen que hacer las Obras Sociales y no el Estado?"[55]

A continuación se desarrollará un episodio extraordinario, refiriendo con este término a que dicho suceso habilitó un debate por fuera de las conversaciones cotidianas, para seguir profundizando el análisis de los procesos demarcatorios en torno a la certificación.

La siguiente conversación fue cobrando cada vez más un tono sentido, de elevada bronca e indignación, aunque también de sinceridad, de exponer reflexiones personales que en otra circunstancia no se hubiesen compartido, o al menos no de esa manera, dejando el cuidado a la exposición de la opinión propia de lado. Cuando se ingresó en la Junta de evaluación la charla ya estaba iniciada, y se extendió hasta que llegó el turno de un nuevo solicitante. El hecho que motivó el debate fue la información sobre que la semana siguiente tendrían una auditoria con el "Ramsay", forma nativa de nominar al SNR[56] por la dirección en donde queda su sede. El SNR es el organismo del Ministerio de Salud de la Nación del cual dependen todos los centros con Juntas de evaluación y certificación de la *discapacidad* del país. Los profesionales explicaron que una vez por año el SNR organiza un encuentro que reúne a representantes de todos las Juntas del país, para realizar un balance de la labor desarrollada, comparar estadísticas, actualizar procedimientos y

[55] Utilizo a modo de subtítulo la aseveración de una de las profesionales (pediatra con diez años de experiencia en las Juntas, noviembre de 2016).
[56] Me refiero de esta forma, de acá en más, al Servicio Nacional de Rehabilitación.

responder preguntas. A las inquietudes propias de esta auditoría, se sumó el recuerdo de la acontecida el año anterior, es decir, la del 2015, que había sido un encuentro altamente conflictivo en el relato de los profesionales. Tomada de los registros de campo:

Pediatra: Qué quilombo que fue el del año pasado, ¿no? ¿Estuvieron ustedes?
Psicóloga: Sí sí, estuve, esperemos que este sea distinto… Yo me voy a tener que callar… O directamente no voy, o si voy me quedo callada. Vos entraste después, ¿no?
Trabajadora social: Sí, yo entré después, no llegué a ir.
Pediatra: Fue todo el lío de los TGD[57]s, ahí.
Yo: ¿En qué consisten los encuentros?
Psicóloga: Vienen los del Ramsay a responder preguntas, en realidad es eso.
Pediatra: Sí, si hay algún cambio de política o de protocolo por ejemplo.
Yo: Claro.
Psicóloga: El año pasado casi despiden a una, mira lo que te digo. Y tenía razón ella.
Yo: ¿Qué pasó el año pasado?
Psicóloga: Pasa que hubo todo un quilombo legal por el tema de los TGDs, hasta el año pasado era condición tener al menos un año de tratamiento para que certifique discapacidad. Y salieron ganando las Obras Sociales, cambió la política y ahora cualquier pibe que tenga TGD ya hay que certificarlo, y ahí entra cualquier pibe que se desvíe un poco de la media, es una bolsa de gatos el TGD.
Yo: No entiendo.
Psicóloga: Claro, a cualquiera que no se ajusta a ciertos parámetros, que es medio complicado, no presta atención, se mueve mucho, tiene dificultades para jugar, le pueden dar TGD.
Pediatra: Pasa que nosotras no podemos hacer futurología, ¿entendés? Ahora a cualquier chico le dan diagnóstico de TGD. Ya sea porque no se animan a decir que es una patología más grave como Autismo, o porque lo ven un poco complicado en algunos aspectos y como no saben lo que tiene ya le ponen TGD. La cuestión es que con un año de tratamiento hay más datos, ya se puede saber mejor por dónde va la cosa antes de darle el certificado o no.
Trabajadora social: Sí, porque ahí ya le pones ese rótulo y es distinto.
Psicóloga: Hay mucho sobrediagnóstico, cada vez más.
Trabajadora social: Sí, y en pediatría no se suele denegar, casi nunca.

[57] Me refiero de esta forma, de acá en más, al diagnóstico Trastorno General del Desarrollo.

Pediatra: El tema es que eso es más un problema social que un problema científico. Y cada vez hay más pibes diagnosticados y cada vez hay más pibes discapacitados. ¡El 80% de los chicos que les damos certificado son TGDs, digamos la verdad!

Psicóloga: Si, es terrible.

Pediatra: El tema es el negocio que hay detrás, ¿sabés la cantidad de guita que les entra? Yo quiero saber cuál es el curso del dinero. ¿Por qué las prestaciones las tienen que hacer las Obras Sociales y no el Estado? Acá se hace lo que las Obras Sociales digan.

Psicóloga: Y, en algún momento este sistema va a colapsar. La verdad que así planteado el sistema es más un tapón, que una solución real.

Yo: Perdón, no entiendo lo de las Obras Sociales, qué tienen que ver con el cambio de política sobre los TGDs.

Psicóloga: El tema es que la gente se empezó a quejar a las Obras Sociales, y acá también, porque se les exigía un año de tratamiento para pedir el certificado, pero no podían pagar ese año de tratamiento porque sin el certificado las Obras Sociales no los cubrían. Entonces la cosa llegó a mayores, con abogados y todo, y ahí es que el Ramsay decidió esto, algo que les conviene a las Obras Sociales.

Pediatra: Claro, en vez de exigirles que den ese año de tratamiento gratis, por ejemplo, como hacen con el Plan Médico Obligatorio. Lo de que se necesite un año de tratamiento antes de pedir el certificado estaba bueno, tenía sentido, es una lástima que se cambió. Lo deberían cubrir.

Psicóloga: ¿Cómo podes determinar, por ejemplo, que un chiquito de dos años que le dieron TGD es discapacitado? Incluso, si sí, para definir qué prestaciones habilitarles y cuáles no. No se puede, son muy chiquitos, y menos si no tiene un tratamiento que dé cuenta de su evolución, dé información de lo que le pasa. Puede ser que un pibe de dos o tres años le den TGD porque no habla nada, o no juega, y con estimulación ya para los cuatro años es un pibe distinto aparte. Discapacitarlos debería ser la última opción, después de diagnósticos, tratamientos, etcétera, no lo primero.

Trabajadora social: Si le das el certificado lo marcás, pero si no le das el certificado le sacás la posibilidad de que reciba tratamiento, lo que es peor. Deberían tener un año de tratamiento, lo deberían cubrir.

Pediatra: Sí, dar el certificado termina siendo el mal menor.

Pediatra con diez años de experiencia en las Juntas, Psicóloga con cuatro años de experiencia en las Juntas, y Trabajadora Social con dos años de experiencia en las Juntas, noviembre de 2016

En primer lugar el TGD es uno de los "diagnósticos leves" que generan una particular controversia a partir de cuestionar la pertinencia sobre que una cantidad amplia de comportamientos infantiles (dificultad para hablar, para aprender, jugar, concentrarse, relacionarse) se correspondan con un trastorno mental, una patología. En palabras de una de las profesionales, son los que "se desvían un poco de la media" (psicóloga con cuatro años de experiencia en las Juntas, noviembre de 2016). A este cuestionamiento, sintetizado por la psicóloga de la Junta al afirmar que "hay mucho sobrediagnóstico", se le suma al de si el TGD amerita, o las problemáticas que engloba, considerarse *discapacidad*. El agravante es que, a nivel proporcional, en sus propias palabras, la mayoría de los chico/as que piden el certificado presentan TGD, y "en pediatría no se suele denegar".

Hasta diciembre del 2015, por reglamento, se prohibía entregar el CUD a chicos con TGD que no tuvieran al menos un año de tratamiento. De esa manera se garantizaba la información profesional producto de un año de trabajo con el niño/a, brindando datos sobre la problemática, su evolución y gravedad. Así, se podía evaluar y decidir de manera orientada, asignando el certificado con un informe adecuado que lo sustente, midiendo la cantidad de años a otorgar y el tipo de prestaciones a habilitar, o incluso tener un respaldo para poder denegarlo en los casos que se considerasen.

Con el cambio de política, este año de tratamiento orientativo deja de ser un requisito para solicitar el CUD (es decir, solo es necesario contar con el diagnóstico psiquiátrico, sin importar el número de sesiones que lo respaldan). Lo que sucede, entonces, es que en una gran cantidad de estos casos la Junta emite el certificado (efectivamente, nunca se denegó el certificado a un niño/a con diagnóstico de TGD durante la investigación) pero con la duración y prestaciones mínimas. Así, deberán volver al año siguiente para ser reevaluados con la información del tratamiento[58]. Sin embargo, la incomodidad de certificarle *discapacidad* a un chico/a a conciencia que no hay una justificación profesional que lo respalde, y el miedo a que este hecho, a su vez, le deje "marcas" al niño/a, es decir, que quede con el "rótulo" de *discapacitado*, está muy presente entre los profesionales. Genera indignación y un cuestionamiento que va de su propia práctica al reglamento con el cual el SNR les dicta cómo certificar. A su vez, en numerosas conversaciones los profesionales plantearon, de manera crítica, que existen intereses económico-políticos de las Obras Sociales y Prepagas en estos cambios de reglamentación.

En efecto, esta incorporación oficial a la *discapacidad* de niño/as con "diagnósticos leves", sin un año de tratamiento orientativo, es un hecho ilustrativo del carácter social de la *discapacidad*

[58] La duración mínima del CUD es de un año.

y el rol de distintos actores sociales (organismos estatales, Obras Sociales, Prepagas) en la producción de políticas *discapacitantes* (teniendo la certificación un lugar central).

A modo de ejemplo, con el diagnóstico de Dislexia los tratamientos asociados fueron ingresados en el Plan Médico Obligatorio a partir de la aprobación de una ley nacional, exigiendo a las Obras Sociales a darlos de manera gratuita sin la necesidad de certificar *discapacidad* (lo que representa un costo de financiación mayor). En dicho caso, se decidió legalmente que los problemas asociados a la Dislexia no deben ser considerados *discapacidad.* Al contrario, con el diagnóstico de TGD (teniendo presente la proporción tan elevada de chico/as que presentan este diagnóstico) se decidió, a través del cambio de reglamentación interna, que ahora son considerados *discapacitados* los niño/as con TGD sin un tratamiento orientativo. Tal como lo plantearon las profesionales citadas con anterioridad, este podría haber sido incluido en el Plan Médico Obligatorio (una opción que no fue considerada).

Es en este tipo de decisiones políticas donde los organismos estatales instituyen cierta jerarquía simbólica dentro del *campo de la salud*. Se valoriza diferencialmente ciertos atributos por sobre otros, definiendo cuáles están asociados a una *enfermedad*, y dentro de esta gama, cuál a su vez a la *discapacidad* (Ferreira,2009; Ferrante y Ferreira, 2009). En esta *gubernamentalidad* poblacional (Foucault, 1978) no solo se determina la patologización de ciertos atributos infantiles, sino la *discapacidad* que éstos le confieren. Lejos de ser neutrales, estos procesos de categorización estatal están influenciados por múltiples intereses económico-políticos, los cuales merecen ser investigados en profundidad.

Un *rito de institución*: certificando el *estigma*

Una de las apuestas analíticas fuertes de este estudio fue la de conceptualizar a la certificación estatal de la *discapacidad* como un *rito de institución* (Bourdieu, 1985). Las trayectorias de los niño/as, luego del *rito de institución* de la certificación estatal, se verán modificadas en grados y modos diversos[59], pero más allá de la variedad de repercusiones posibles todas van a compartir la influencia de las prescripciones de prácticas y sentidos impuestas en una definición de *status.* En dicho rito lo que se instituye es un *status* social, el de *discapacitado*.

Pierre Bourdieu desarrolla cómo los *ritos de institución* (las ceremonias de matrimonio, de culminación de una formación profesional, o de asunción de cargos políticos) naturalizan,

[59] Esto dependerá de una pluralidad de factores a tener presentes: el tipo de *discapacidad* en cuestión, la edad, la situación socio-económica, la historia personal y familiar.

legitiman, y dotan de objetividad a los límites clasificatorios del orden social, soslayando su carácter arbitrario (Bourdieu, 1985:79). La certificación estatal de la *discapacidad*, en tanto *rito de institución*, consagra, en efecto, un límite que se presenta como legítimo, correcto, natural e incuestionable: la línea que diferencia al *discapacitado* del resto de las personas. Esta imposición de objetividad se basa en el respaldo de un discurso científico, renovado en su consenso por una pretendida multidisciplinariedad, y el aval de los organismos internacionales (ONU, OMS).

Precisamente, entender a la certificación como un *rito de institución* habilita a conceptualizar que la función descriptiva de las personas soslaya, por un lado, la arbitrariedad de dicha divisoria, y por el otro, el efecto consagratorio del ritual, su carácter *prescriptivo* (Bourdieu, 1981, 1985). Con esto último me refiero a que la *discapacidad,* en tanto *status* reconocido y adjudicado socialmente, se instituye en la certificación estatal de la misma. Es decir, no solamente se la reconoce, distingue y acredita, sino que se la nomina y consagra.

A la luz de lo anterior, a lo largo de la investigación se analizó a la certificación estatal de *discapacidad* contemplando la relevancia del posible rol *estigmatizante* que puede tener en los niño/as. De manera reiterada, se registró una representación dual del certificado, compartida tanto por las familias solicitantes como por las profesionales de las Juntas, sobre que el CUD es un derecho adquirido que beneficia al portador, a la par que puede *estigmatizar* a la persona que lo porta. Esta última faceta, relacionada con la valoración social negativa de las *prescripciones* (Bourdieu, 1981, 1985) de sentidos vinculados al *status* de *discapacidad*, repercute en la toma de decisiones de ambas partes.

El concepto de *estigma* refiere a atributos que están desacreditados socialmente, desacreditando a quien los porta de acuerdo a los entornos sociales por los que transite y la posición adoptada (de rechazo o aceptación) frente a dicho descrédito (Goffman, 1963). En este sentido, portar un certificado de *discapacidad* es un atributo factible de ser desacreditado, con características potencialmente *estigmatizantes*.

Por un lado, los profesionales, retomando la cita del apartado anterior, frente al temor a que el CUD sea un “rótulo” y le deje “marcas” al niño/a desde una edad temprana suelen decidir otorgarlo por la menor cantidad de años posibles. Cuando consideran que es un “caso leve”, por ejemplo, se lo otorgan por la duración mínima, un año, por más que las familias deseen una validez temporal mayor. De esta forma, y así se lo plantean a los solicitantes durante las entrevistas, podrán ser re-evaluados al año siguiente. Lo mismo ocurre cuando consideran que la gravedad de

las problemáticas es mayor, estipulando la duración del CUD por debajo de lo formalmente permitido[60].

Por el lado de las familias solicitantes la mayoría refirió, en las entrevistas de investigación efectuadas, haber tardado la mayor cantidad de tiempo posible antes de decidirse por tramitar el certificado. Se registraron dudas sobre que sus hijos se sintieran distintos en el colegio, que las personas los "miren mal" en el colectivo, o que el certificado sea un "cartel" que los "discapacite". Sin embargo, frente a la necesidad que concurran con una maestra integradora a la escuela, tener un acompañante terapéutico, o garantizar la continuidad en ciertas terapias, por razones económicas termina primando la decisión de tramitar el CUD. A su vez, muchas familias dieron cuenta que un móvil importante en la decisión de solicitar el certificado fue informarse sobre que no es para siempre, sino que tiene una cantidad de años de validez.

En efecto, la tensión de esta representación dual del certificado, como una garantía de derechos a la vez que potencialmente *estigmatizante* (Goffman, 1963), influye en la toma de decisiones de las familias solicitantes y los profesionales. El temor a que la certificación redunde en una *estigmatización* del niño/a desde una edad temprana se encuentra presente en ambas partes. Sin embargo, esta valoración contradictoria del CUD, y las dudas sobre una posible *prescripción* de sentidos negativos asociados al *status* de *discapacidad* (Bourdieu, 1981, 1985), tiende a ser resuelta en el carácter formalmente transitorio del mismo.

Conclusiones

El Estado, a través de las Juntas pediátricas de evaluación, define a qué niño/as le concierne la certificación de *discapacidad*, instituyendo un *status* de *discapacitado* con derechos diferenciales. Esta línea clasificatoria, que separa de manera arbitraria al niño/a de una normalidad socialmente esperada, está naturalizada y presentada como algo dado u objetivo (Rosato *et al*., 2009; Rosato y Angelino, 2009), desde un discurso científico recientemente modificado a una concepción multidisciplinar de mayor aceptación.

En este sentido, se hizo hincapié en el peso del factor *económico* en la determinación estatal de la *discapacidad*. Es decir, en cómo problemas socioeconómicos *discapacitan* a los sujetos al ser pensados, definidos, y asociados a una solución posible desde una política pública a través del CUD. De esta manera, el Estado utiliza a la certificación de *discapacidad* para intervenir sobre toda una gama de problemáticas socioeconómicas que podrían tratarse con políticas

[60] Hasta los cinco años de edad del solicitante la duración máxima permitida del CUD es de cinco años de validez. Cuando el solicitante es mayor de los cinco años de edad la duración máxima del CUD es de diez años de validez.

universales, sin la necesidad de una política de *exclusión incluyente* (Rosato *et al.*, 2009; Rosato y Angelino, 2009; Almeida *et al*., 2010). La decisión sobre que los niño/as con diagnóstico de TGD puedan tramitar el CUD sin un año de tratamiento orientativo, en vez de legislar su inclusión dentro del Plan Médico Obligatorio como sucedió con la Ley de Dislexia, es ilustrativo de un proceso de demarcación social basado en la certificación.

Al mismo tiempo, se destacó que el Certificado Único de Discapacidad conjuga una representación dual: la certificación en su carácter potencialmente *estigmatizante* (Goffman, 1963), y el entendimiento sobre que es un derecho adquirido para garantizar la gratuidad de las prestaciones e inclusión institucional. Esta representación dual es compartida tanto por los profesionales de las Juntas como por las familias solicitantes, y tiene una influencia significativa en la toma de decisiones de ambos. En el primer caso, principalmente, respecto a la duración del certificado a emitir. En el segundo, sobre la determinación o no de tramitarlo. Sin embargo, en ambas partes, la transitoriedad formal de la certificación, más allá de la realidad o no de dicha temporalidad, permite conciliar los aspectos contradictorios de esta representación y generar el consenso necesario para la su efectivización.

En este marco, el Estado solo garantiza el derecho integral a la salud y educación de esta porción de la población, niño/as y familias con determinadas necesidades en materia de salud y educación asociadas a portar ciertos atributos, si cuentan con el *status* oficial de *discapacitado* habiendo vivenciado el *rito de institución* pertinente. De lo contrario, el riesgo a la exclusión social (Ferrante y Ferreira, 2009) se vuelve una decisión individual al no acudir a la certificación y convertirse en un *discapacitado* oficial. Así planteado, el CUD extiende, de manera diferencial, derechos y beneficios vitales para una porción significativa de la población. A la vez que consagra la demarcación clasificatoria de una *discapacidad*, no solo describiendo sino instituyendo este *status*, prescribiendo (Bourdieu, 1981, 1985) una percepción de identidad determinada.

Se desarrolló, a su vez, cómo los cambios producidos en la manera de certificar, vinculados a la adhesión nacional a la Convención, conviven con muchos de los aspectos de una concepción de *discapacidad* propios del modelo médico que se dice haber dejado en el pasado. En este sentido, se concluyó que el uso de la CIF, en la práctica de las Juntas, más allá del avance de incorporar el entorno social, reproduce la potestad del discurso médico para definir el grado de desviación de una *normalidad* esperada de los atributos infantiles. En esta *ideología de la normalidad* (Rosato y Angelino, 2009) se naturaliza una determinada concepción sobre qué delimita los estados de salud funcionales de los disfuncionales, y los cuerpos sanos de los patológicos a rehabilitar (Vallejos, 2013; Ferreira y Rodríguez Díaz, 2010).

Las contradicciones entre el discurso oficial del Centro Integral de Evaluación y Orientación de la Discapacidad, y cómo sucede la certificación de *discapacidad* en la práctica, tienen una influencia significativa entre los profesionales de las Juntas. Se llegó a esta conclusión analizando sus críticas a la veracidad de la interdisciplina y al postulado sobre que la certificación ya no se basa en diagnósticos médicos. En efecto, esta influencia se expresa en un cuestionamiento reiterado sobre su propia labor, ligado a la supuesta vigencia de un modelo bio-psico-social en la institución.

Bibliografía

Almeida, M.*et al*. (2010). *Nuevas retóricas para viejas prácticas. Repensando la idea de diversidad y su uso en la comprensión y abordaje de la discapacidad*. Política y Sociedad, 47(1): 27-44.

Althabe, G. y Hernandez, V. (2005). *Implicación y reflexividad en antropología*. En: Hernández Valeria (ed.), Hidalgo C. (ed.), Stagnaro A. (ed.) Etnografías globalizadas. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Antropología, 71-88.

Bianchi, E. (2009). *Infancia Anormal, Medicalización, Psiquiatría Y. Tda/H: Aportes Conceptuales Para Una. Arqueología Del "Niño Desatento".* VIII Jornadas de Sociología,Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires (en línea).

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas: por una antropología reflexiva*,México: Grijalbo.

Bourdieu, P. (1981). *Describir y prescribir. Notas sobre las condiciones de posibilidad y los límites de la eficacia política,*Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 38(1): 69-73.

Bourdieu P. (1985). *¿Qué significa hablar?*, Madrid: Akal.

Conrad, P. y Schneider, A. (1985). *Deviance and Medicalization: From Badness to Sickness*, Ohio: Merrill Publishing Company.

Conrad, P. (2007). *The Medicalization of Society.* On the Transformation of Human Conditions into Treatable Disorders, Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Donzelot, J. (1977). *La policía de las familias*, España: Pre-Textos. 1998.

Ferrante, C. (2007): *Algunas reflexiones sobre la situación de las personas con discapacidad motora en la Argentina en la actualidad.* IV Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. (en línea).

Ferrante, C. (2015). *Discapacidad y mendicidad en la era de la Convención: ¿postal del pasado?*Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, 22(68): 151-176.

Ferrante, C y Ferreira, M. (2009). *El habitus de la discapacidad: la experiencia corporal de la dominación en un contexto económico periférico*. Política y sociedad, 47(1): 85-104.

Ferreira, M. y Rodríguez Díaz, S. (2010). *Diversidad funcional: Sobre lo normal y lo patológico en torno a la condición social de la dis-capacidad*. Cuadernos de Relaciones Laborales*,*28(1): 151-172.

Ferreira, M. (2009). *Discapacidad, corporalidad y dominación. La lógica de las imposiciones clínicas.VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires (en línea).

Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad. Tomo 1: La voluntad de saber*, México: Siglo XXI. 2002.

Foucault, M. (1977). *La vida de los hombres infames. Ensayos sobre desviación y dominación*, Madrid: La Piqueta. 1990.

Foucault, M. (1978). *La gubernamentalidad*, en Gabriel, G y Fermín, R. (*coords.*): Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida. Buenos Aires: Paidós. 2007.

Goffman, E. (1963): *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires: Amorrortu.

Oliver, M. (1998). *¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?*en Barton, L. (*coord.*):Discapacidad y Sociedad. España: Ediciones Morata.

Rosato, A. *et al*. (2009). El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad.Ciencia, Docencia y Tecnología, 20(39): 87-105.

Rosato, A. y Angelino, M. (*coords.)* (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*,Buenos Aires: Noveduc.

Vallejos, I. (2013). *Ni grillete atado a la pared ni grillete con la bola pesada: un recorrido conceptual para pensar la discapacidad en la perspectiva de la Convención de los derechos de las personas con discapacidad*. Escrituras,10(1): 99-108.

Venturiello, M. (2017): *Políticas sociales en discapacidad: una aproximación desde las acciones del Estado en Argentina*. Revista Española de Discapacidad, 5(2): 149-169.

KAIROS. Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: http://www.revistakairos.org
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 24. Nº 46. Diciembre de 2020

Trasbambalinas de la lucha. Mujeres organizadas, violencias comunitarias, y territorios encarnados

Delmy Tania Cruz Hernández
UNAM-CIMSUR

Recibido: 29/07/2020
Aceptado: 07/10/2020

Resumen

El artículo que presento da cuenta de la experiencia organizativa protagonizada por mujeres en entramados comunitarios de la Meseta Comiteca de Chiapas, México y el Centro-Sur de la Amazonía ecuatoriana. Una de las características de ambas experiencias es que su organización política se enmarca en la defensa de sus territorios.
En un primer momento, expongo el marco geopolítico en el que se encuentran las luchas de las mujeres. Después, desde sus vivencias, desarrollo las violencias comunitarias y territoriales que enfrentan por su condición de género y por el hecho de estar organizadas. En el último apartado, explicito, cuáles han sido las estrategias colectivas que han desplegado para frenar algunas violencias comunitarias y territoriales en el marco de su lucha.
Palabras claves: mujeres organizadas; violencias comunitarias; estrategias territoriales; defensa del territorio; sujetas en lucha.

Struggling back and forth. Organized women, community violence and local politics

Abstract
The article I present gives an account of the organizational experience of women in community networks in the Meseta Comiteca of Chiapas, Mexico and the Central-South of the Ecuadorian Amazon. One of the characteristics of both experiences is that their political organization is framed in the defense of their territories.
To begin with, explain the geopolitical framework in which women's struggles are found. Later, from their experiences, they developed the community and territorial violence they face due to their gender condition and the fact that they are organized. In the last section, I explain what collective strategies have been deployed to curb some community and territorial violence within the framework of their struggle.
Keywords: organized women; community violence; territorial strategies; defense of the territory; subjects in struggle

Consideraciones iniciales

Desde finales de la última década del siglo pasado los sures del sur se enmarcan en un contexto geopolítico sostenido en un modelo neoextractivista, el cual debe ser comprendido como:

"[...] un patrón de acumulación basado en la sobreexplotación de recursos naturales- sobre todo no renovables- y en la expansión de las fronteras en territorios considerados como improductivistas" (Svampa y Viale, 2014, 23). El modelo se basa en la exportación de bienes primarios a gran escala hidrocarburos (gas, petróleo), metales y minerales (cobre, oro, plata estaño, bauxita, zinc), productos agrícolas (maíz, soja y trigo), y biocombustibles. A este fenómeno de acumulación de bienes primarios se le conoce como el consenso de los *commodities* (Svampa y Viale, 2014). No cabe duda que el modelo es un *continnum* de despojo que genera violencia y tiene una trayectoria de larga duración que ronda los territorios de *Abya Yala* desde hace más de cinco siglos (Composto y Navarro, 2017).

Las consecuencias principales que provoca el modelo neoextractivista son dinámicas de despojo a la naturaleza, a los seres humanos y sus mundos de vida, a mayor escala y con más rapidez. Como se ha dado en todos los procesos de despojo anteriores se vuelve a utilizar la violencia como medio (Luxemburgo, 1968) pero esta vez de manera más cruenta.

Es indispensable recordar que la mayoría de los bienes primarios se encuentran en propiedades colectivas de territorios indígenas y cuando la dinámica se concentra en la explotación de estos bienes se generan tensiones entre las personas que pretenden negociar, explotar o defender, lo cual produce de manera inmediata afectación a los entramados comunitarios de los pueblos indígenas que habitan esos territorios.

Opto por el concepto de entramado comunitario que propone Raquel Gutiérrez (2011) para comprender el marco en donde se mueven las luchas de las mujeres. Gutiérrez hace refiere a ello como "…múltiples mundos de vida humana que pueblan y generan el mundo bajo diversas pautas de respeto, colaboración, cariño, dignidad y reciprocidad, no plenamente sujetos a las lógicas del capital, aunque agredidos y agobiados por ellos" (2011,32).

La acumulación por desposesión, desestructura los entramados comunitarios, a través de romper las economías campesinas, rurales e indígenas, anulándolas de las ecuaciones neoliberales y tensando las dinámicas sociales para romper con el sentido organizativo y común de los territorios.

El avance del progreso y expansión debe ser leído desde la mirada eurocéntrica, puesto que los territorios son vistos como regiones de sacrificio (Alimonda, 2011). Expandirse es colonizar afirma Porto Gonçalves, es mostrarle al inferior el camino a seguir. En el modelo de acumulación neoextractivista, la mirada racista reina sobre los territorios y los pueblos que lo habitan, porque su principal fin es conquistar los bienes primarios de los países de las periferias.

La acumulació n por desposesió n no es gé nero neutro pues además de colonial es patriarcal (Vallejo. *et. al*. 2018), lo que implica que daña a las mujeres, sus cuerpos y relaciones de manera especial.

El daño hacia los cuerpos de las mujeres y lo femenino tiene una historia de larga duración. Federici (2004) en el clásico libro *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación*, argumentó que una clave feminista para comprender la génesis del capitalismo es mirar como el proceso de organización y acumulación originaria se apoderó del cuerpo de las mujeres para confinarlos a los trabajos de reproducción y considerar éstos como no importantes.

En la actualidad, los cuerpos de las mujeres continúan realizando los trabajos de reproducción de la vida que siguen desvalorizados, y cada vez más precarizados. Pero además se enfrentan a escenarios de guerra más crueles pues el capitalismo ha aumentado la violencia y un medio para ejercerla ha sido a través de los cuerpos femeninos y feminizados. Segato (2017) afirma que tanto al cuerpo de las mujeres y los cuerpos feminizados, se los destina a la destrucción siempre mediante la utilización —aunque no exclusiva— del abuso y la intrusión sexual para mostrar dominio y control en los territorios. Tal y como plantea Segato (2017) y Federici (2004) debemos comprender la violencia como producto del capitalismo y el patriarcado es fundamental articular un análisis colonial. Por ejemplo, la violencia contra las mujeres que habitan entramados

comunitarios tiene tintes especiales, el ataque es hacia los cuerpos de las mujeres y feminizados, es un atentado para despojar los entramados comunitarios y eliminar todo lo vivo de los territorios.

El despojo a los entramados comunitarios, se comprende con mayor profundidad cuando se observa como son afectadas las relaciones de las mujeres dentro de los entramados comunitarios.

Por ejemplo, cuando existen amenazas en el territorio para instalar proyectos, empresas o gobiernos utilizan estrategias para tensionar las relaciones lo cual quebranta las subjetividades políticas de acción, sobre todo manipulando y sobornando a las figuras masculinas que usualmente tienen puestos de toma de decisiones asamblearias. Actos que perjudican las relaciones sobre todo de las mujeres defensoras de los territorios. Se ven afectadas sus redes familiares y comunitarias, además existe el miedo constante de ruptura y rechazo.

No obstante, las mujeres no se quedan de brazos cruzados, muchas despliegan o refuerzan estrategias de organización territorial para contrarrestar los efectos comunitarios, familiares y personales que produce la geopolítica de la acumulación por desposesión que recorre sus territorios como fantasma.

Para ejemplificar lo anterior, en este artículo presento dos experiencias organizativas en México y Ecuador protagonizadas por mujeres. En México, expongo experiencias de mujeres en la Meseta Comiteca de Chiapas que se ubican en uno de los tres corredores fronterizos (Huehuetenango, Guatemala-Comitán, Chiapas, México). Esta frontera ha sido señalada como muy porosas ante todo tipo de tráficos delictivos (Sipaz,2015). Las mujeres agrupadas pertenecen a dos colectivos. El Colibrí de la comunidad de San José Jocnajab municipio de Comitán, y Las Fases de la Luna, barrio de Sacsalum municipio de las Margaritas, estas últimas articuladas a las comunidades eclesiales de base (Cebs), son quienes guían la historia. Los dos colectivos se organizaron en una misma lucha, la defensa de su territorio. En 2014, comenzaron a juntarse para reflexionar las posibilidades que tendrían para enfrentar las diversas amenazas a sus territorios: acaparamiento de tierras, incremento de la presencia militar y paramilitar, escasez de agua y contaminación de ríos y lagunas. El impulso colectivo toma fuerza de la mano de una de las organizaciones históricas de la sociedad civil del Estado de Chiapas, el Centro de Educación Integral de Base (CEIBA).

En Ecuador se narra la experiencia organizativa de mujeres del pueblo *kichwa* del Centro-sur de la Amazonía ecuatoriana, que forman parte del *Kawsak Sachata Harkak Warmikuna* (Mujeres que cuidan la selva viva). Las mujeres organizadas viven en las comunidades de Jatun Playa, Lorocachi, Sisa, Victoria y se han organizado a partir del 2014 en contra de la ampliación de la frontera petrolera (XI Ronda) y la licitación de bloques en su territorio.

Ambas luchas protagonizadas por mujeres son referentes en *Abya Yala*. Chiapas, se ha caracterizado por ser un lugar de férreas resistencias. La región donde se ubican la experiencia organizativa de las mujeres es geopolíticamente importante por su función de enclave fronterizo con Guatemala, y su inmersión en el Plan Mesoamérica a través de la ruta maya en su tramo Comitán a Lagos de Montebello. Además, la zona tiene una trayectoria que ha configurado subjetividades emancipadoras, que florecieron en una firme historia de dominación colonial y resistencias indígenas, campesinas y rurales. Fue una de las regiones donde más apoyo zapatista hubo después de 1994. En la actualidad, en el territorio confluyen diversidad de actores de la teología de la liberación, de luchas campesinas y sociales, de organizaciones independientes y del zapatismo. Las mujeres organizadas de los colectivos han participado activamente en diversos movimientos sociales, siempre con la idea de buscar caminos de autonomía.

La Amazonía Centro-sur del Ecuador, se ha caracterizado desde la década de los noventa por tener procesos de resistencia frente a las explotaciones petroleras. Las mujeres han sido pieza clave para la lucha, aunque su papel no ha sido reconocido. Hoy en día, las comunidades de la organización del *Kawsak Sacha* del pueblo *kichwa* viven en constante tensión por la inminente explotación del parque Yasuní ITT. El impulso que el gobierno ecuatoriano le dio a la licitación de

la XI Ronda Petrolera en el Centro-sur, generó una gran movilización, parecida a la de 1992, esta vez, la presencia de las mujeres marcó un nuevo escenario. Las mujeres de base del pueblo *kichwa* hacen frente a las diversas afectaciones que les provoca la inminente amenaza de la explotación y algunas lideresas impulsadas por diversos actores de la sociedad civil, fungen como defensoras de sus bosques y selvas frente a la explotación petrolera. Su lucha ha conseguido una articulación entre mujeres de diferentes nacionalidades de la Amazonía, de la sierra ecuatoriana y del movimiento feminista y de mujeres.

Pongo énfasis en las formas de organización actuales que han tejido las mujeres en sus entramados comunitarios para comprender las experiencias de violencia que habitan, y analizar los diferentes diques y grietas que ellas construyen a ir encarnando sus territorios.

Las violencias en contextos comunitarios

Una clave para comprender las violencias comunitarias dentro de las luchas indígenas de *Abya Yala*, es el género. Hernández Castillo y Canessa (2012) argumentan que la violencia cambia de acuerdo al contexto comunitario que se habita. Por ejemplo, las autoras afirman que el patrón de violencia que encontraron en la región mesoamericana se parece más a las formas mediterráneas que a las regiones andinas (2012: 18-21). En la investigación que realicé durante tres años (2016-2019) y los estudios que he realizado en regiones fronterizas de Chiapas, México en el 2020, comprueban que las violencias hacia las mujeres organizadas por la defensa de los territorios que se visibilizan en contextos como México y Ecuador, son similares porque tienen un punto de partida común: las violencias se expanden, recrudecen e incrementan cuando las mujeres realizan rupturas en sus vidas cotidianas por estar organizadas en la lucha política, porque la representación del imaginario colectivo de lo que "debe ser las mujeres indígenas, campesinas" en contextos comunitarios se trastoca. Hecho que implica que los hombres y mujeres de su comunidad cuestionen estas "nuevas" formas de ser mujeres.

Hablar de violencia contra las mujeres en contextos comunitarios e indígenas no es nuevo, pero sigue siendo un tema sensible. Dentro de las comunidades el cerco se ha roto y ahora la violencia de género en contextos comunitarios es un tema fundamental para abordar la transformación social y la lucha por la defensa de los territorios. Sin duda, quienes han logrado romper el cerco han sido las propias mujeres organizadas de los pueblos indígenas puesto que han creado estrategias para lograr dar su palabra en diversos espacios y así evidenciar la violencia que viven tras bambalinas de sus luchas.

Violencias comunitarias contra la gestión de lideresas amazónicas

Sentada frente a la fogata de la casa donde viven sus padres, Germania toma guayusa. Bebe sorbo a sorbo y mira al fuego como si le estuviera recordando los dolores de la vida. En el último trago que le da a la bebida ecuatoriana comienza a narrar con lentitud y en voz baja, su experiencia con el mundo mestizo.

Germania tuvo su primer contacto con la ciudad a través de las redes familiares, esos vínculos y sus ganas de ampliar su mundo, la llevaron a dejar la selva. Sin embargo, el mundo mestizo y las ciudades son espacios llenos de violencia patriarcal que pone en especial desventaja a mujeres indígenas (Cruz Hernández, 2020).

Cuando Germania llegó a los 15 años a *Shell* trabajó con una señora cuidando a sus hijas. Ella cuenta que era muy pesado el trabajo y solo descansaba los domingos. En esos días libres, conoció a un hombre del cual se enamoró, a su lado vivió violencia psicológica y física. Decepcionada, volvió a la selva a lado de su madre. A los 16 años Germania fue mamá por primera vez, su madre partera de la comunidad, la ayudó a dar a luz, pero parte del sueño de conocer la ciudad se nubló por lo sucedido.

> No quería regresar, pero aquí no me sentía bien – refiriéndose a la selva. No te tratan igual. Yo estaba segura que no me iba a casar con nadie de por acá, pues ya se oían rumores de mí, (silencio)- alzando los hombros dice, tampoco quería. Mi mamá me dijo que volviera a salir y me animó. Con un hijo y sin trabajo es difícil, por eso dejé a mi hijo con mi mamá para que lo cuidará.

En su segundo intento por salir a la ciudad, Germania afirma que cambió su mirada y dejó de ser "inocente". Comenzó a dudar de las personas para que ya no se rieran de ella como la primera vez. Conseguir otra vez un empleo fue una tarea difícil. Una conocida la invitó a trabajar en un restaurante. Servía y atendía a los clientes, a veces también cocinaba y limpiaba, todo por un par de dólares al día. En ese lugar se dio cuenta que tenía pocas posibilidades de juntar el dinero para emprender el negocio que siempre había querido.

Para Germania no ha sido fácil habitar la ciudad, encontró violencia desde su llegada y el propio territorio era hostil para ella. En el espacio urbano existen códigos castellanizados que para mujeres indígenas se vuelve un desafío comprenderlos.

> Yo me enseñé bien, bien a leer cuando salí de mi comunidad y vine a trabajar a la ciudad, si iba a la escuela, pero la verdad pensaba que eso en mi comunidad, no me iba a servir. Fue cuando vine a trabajar que me di cuenta que aquí en la ciudad las letras son necesarias, para vivir. Aquí todo es con números y letras, si no aprendes no le sirves a nadie.

En la actualidad, Germania ha dejado la selva. Pasa la mayor parte de su tiempo en Puyo, ahí vive su nueva familia, su esposo tiene trabajo, y sus hijas-hijos van a la escuela, pero también su decisión se debe a que se siente juzgada por su pasado en su comunidad y ese sentimiento creció a partir de volverse dirigenta de la organización de mujeres de su pueblo.

Optó por el puesto de liderazgo porque le interesaba "dar a conocer lo que sabe" pero también influyó su familia, porque son parte de los principales *ayllus* de la organización y fundadores de la región. Su familia como muchas otras están en contra de la explotación petrolera un tema central desde el 2014 en estos territorios.

A los parientes de Germania, sobre todo a las mujeres, les interesaba que alguien cercano a ellas pudiera informarles sobre las amenazas en el territorio, porque usualmente las mujeres son las últimas en enterarse.

Germania, al igual que otras mujeres, va a reuniones continuamente con lideres y lideresas amazónicas, en la ciudad de Puyo, donde se aborda y analiza las estrategias de los pueblos ante las amenazas extractivas.

> Yo tengo que estar, y cuando no puedo le pido a otra compañera que llegue. Si se habla de la explotación tenemos que ponernos atentas para avisar a la comunidad. Si nosotras no avisamos con tiempo, en la comunidad piensan que uno también anda vendiendo la Amazonía. Pero muchas veces, no puedo terminar de escuchar, porque la reunión tarda mucho y mi hijita que siempre me acompaña, se queda dormida y yo tengo que irme antes.

Para muchas lideresas seguir el ritmo de las funciones que implica su puesto, (reuniones, entrevistas, búsqueda de recursos, organización de marchas, creación de convocatorias, dar informaciones a sus comunidades, etc.), y combinarlo con el trabajo de cuidado y de reproducción de la vida, se convierte en una carga múltiple de labores, que no es visibilizado ni valorado dentro de sus comunidades. Asimismo, cuando van a las reuniones y dan su palabra menciona Germania,

son vistas con mala cara, pues el imaginario colectivo de los hombres lideres de la comunidad es que las mujeres no pertenecen a esos espacios.

Las sobre cargas de jornadas, merman la salud de las lideresas. Al no seguir los ritmos, ellas se estresan porque saben que su trabajo será desvalorizado. Para la mayoría de las personas que conforman la asamblea, un referente para medir el buen desempeño es el liderazgo masculino. Dicho argumento no toma en cuenta los roles de género y crea condiciones de desigualdad y violencia comunitaria (Cruz Hernández, 2020).

Germania, también ocupa parte de su tiempo de liderazgo en gestionar pequeños recursos para su comunidad. No obstante, en su periodo de dirigenta ha sido difícil porque no es tan conocida como otras mujeres de su región entre las organizaciones civiles de la capital ecuatoriana, lo cual ha impedido su visibilidad, que sus redes crezcan y también construir rutas de búsqueda de fondos.

Germania sabe que el empuje de visibilidad que dan las organizaciones civiles es imprescindible para conseguir lo que quiere. También comprende que es un factor de doble riesgo. Por un lado, promociona tu liderazgo y te catapulta en redes internacionales y nacionales, pero, por otro, este impulso trae rivalidad entre las lideresas y las mujeres de la comunidad.

La dificultad que tuvo Germania para gestionar recursos ha aumentado las criticas comunitarias no solo hacia su persona, sino a las formas "lentas" de gestionar que tienen las mujeres. "Dicen los hombres, que ellos son más rápidos y en una conversada sale el trato". Lo cierto, es que uno de los papeles que juegan las lideresas es impedir que se den esos tratos de una conversada entre lideres comunitarios y empresarios.

Germania aún con todas las trabas y múltiples cargas de trabajo que suele tener desempeñando su papel de lideresa, está lista en cada asamblea para dar informes en su comunidad. Selva adentro cada seis meses la organización del *Kawsak Sacha*, se reúne. Dentro de los puntos a tratar siempre hay uno que se llama "mujeres". Es el momento donde, las lideresas informan sus pasos, labores, gestiones, salidas y si han tenido contactos nuevos. Existe una revisión más exhaustiva sobre las funciones que tienen las lideresas a diferencia que los hombres lideres (García Torres, 2017, Cruz Hernández, 2020).

Germania, a pesar de saber que su palabra no tiene peso en la asamblea comunitaria, ha decidido impulsar en su gestión dos demandas. Primero la idea de una casa para mujeres de la organización *Kawsak Sachata Harkak Warmikuna.* Dicha propuesta no ha tenido eco y quienes principalmente la han frenado son los hombres, alegando que no es necesario tener un lugar donde se reúnan exclusivamente las mujeres, porque esas ideas vienen de afuera. Segundo, crear un puente comercial en Puyo para que las personas de la organización tengan donde vender, pues la mayoría ofrece sus productos con revendedores a precio bajo. Aunque la propuesta les interesó no quisieron que ella gestionara porque consideran que no tiene buen capital moral para ser la referente en la comunidad.

Las mujeres lideresas saben que su papel es muy importante, pero no sienten que sea valorado por su comunidad y acaba siendo una actividad más que las desgata. Por un lado, su jornada se incrementa, por otro, los ataques que viven constantemente hacia su persona merman su salud mental y afectiva.

Germania hizo dos periodos en su papel de liderazgo, pero al final terminó muy cansada de ser el centro de los ataques dentro de su organización y de que su palabra no fuera tomada en cuenta. Pero, la otra cara de la moneda es que se convirtió en un referente para las mujeres de su propia familia y a través de ella pudieron gestionar recursos materiales y simbólicos en sus *ayllus* para ellas como mujeres y sus hijas e hijos.

Colectivas fronterizas de Chiapas frente a las violencias

Del cajón del medio de la vitrina donde parece guardar los recuerdos de su vida, Zenaida saca un calendario que le regaló una frutería. Ahí tiene tachadas las fechas de trabajo, de reuniones

políticas, de *tequios* en la comunidad y de asamblea. Zenaida recita todas las actividades que hará en la semana, y aquellas que cambiará para poder hacerse un hueco e ir al taller acordado con sus compañeras del colectivo Colibrí.

Zenaida trabaja como vendedora ambulante, pero como ella misma menciona una de sus identidades más importante es ser una colibrí más. Zenaida pertenece al colectivo mixto que se fundó en el 2009 que se llama el Colibrí. Mujeres y hombres que son parte del espacio viven en la comunidad de San José Jocnajab ubicada en Comitán de Domínguez, Chiapas. También una de las zonas en donde el zapatismo tuvo más fuerza al inicio de su levantamiento y por ello una ruta que ha sido fértil para la guerra de baja intensidad, que continúa en la actualidad en el estado de Chiapas.

Las mujeres y hombres que componen el Colectivo Colibrí han estado dialogando sobre las repercusiones que a sus vidas ha traído el avance de la frontera urbana a su comunidad. Por ejemplo, se juntan para reflexionar el uso de los agrotóxicos que extermina la flora y fauna en el territorio. También abordan el incremento de la instalación de mineras en su comunidad, que están acabando con los cerros y todos los árboles. La contaminación de su río es otra preocupación pues dejó de ser un espacio habitable.

El trabajo de las mujeres en el colectivo creció a partir del 2014 cuando se constituyó una alianza entre organizaciones de la región para promover el intercambio entre mujeres de diversos colectivos en la zona.

El primer paso fue convocar a mujeres organizadas. Las mujeres del colibrí fueron protagonistas en hacer el llamado colectivo. Invitar a reflexionar a mujeres de la zona no fue un acto sencillo, poco a poco se evidenció lo dinamitado que estaba el tejido social. Muchas mujeres no quisieron participar porque les implicaba una carga extra de labores, además estaban a cargo de sus nietos y nietas pues sus hijas habían migrado en los últimos años. Otras mujeres solicitaban un pago monetario para participar, costumbre arraigada por el clientelismo de las organizaciones sociales de la zona y los programas de gobierno. Algunas mujeres más no se sumaron porque el líder que las convocaba y fungía como presidente de su organización no le pareció importante los espacios solo entre mujeres. Otras mujeres más estaban pasando por procesos de ruptura, pues la organización civil que las acompañaba durante años, les había retirado el apoyo y quedaron endeudadas y mal con su comunidad.

Las colibrís en sus recorridos al igual que las organizaciones que las acompañaban, dimensionaron el conjunto de violencias territoriales que existe en la región, éstas se pueden explicar por la intromisión de las políticas de “desarrollo” contra la pobreza implantadas en México desde hace más de cuatro décadas.

Dichas políticas en el papel dicen tener mirada de género y una de las estrategias principales es crear “empoderamiento” a las mujeres, a través de recibir apoyos económicos que les ayude con el ingreso del sostenimiento de las familias. Lo cierto, es que un gran número de estudios enfocados en la economía feminista (Olivera 2014, Cubillos, 2015, y Hernández Gómez, 2015) sugieren que los programas de gobiernos crean una posición subordinada de las mujeres, pues están encauzados a controlar todos los aspectos de la reproducción social de las mujeres “beneficiarias”, lo que provoca un asistencialismo sin emancipación real.

Los programas asistencialistas condicionan la salida de las mujeres al ámbito público lo cual, merma el poco tiempo que las mujeres tienen para organizarse en otros espacios y en sus comunidades. Además, como sugiere Hernández Gómez “el asistencialismo del Estado y de las organizaciones no gubernamentales del mismo corte, invalida a las autoridades comunitarias, su estructura y funcionamiento colectivistas y sus instituciones al imponer su propia lógica” (2015, 294).

Es así como controlando los cuerpos de las mujeres a través de programas, ahogando al campo, eliminándolo de la ecuación neoliberal de venta y compra de productos básicos que producen las y los campesinos, los gobiernos y organizaciones aliadas a ellos han intentado frenar

la simpatía por las bases de apoyo zapatista, opacando el llamado a la autonomía particular y colectiva que el Ejercito Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) proclama desde 1994.

Estas formas de contrainsurgencia se anclan en los entramados comunitarios y se convierten en lo que encontraron las colibrís en la región: Liderazgos masculinos, políticas de clientelismo por parte de organizaciones sociales y del gobierno, cargas de trabajo extra, abandono y dependencia de organizaciones sociales. No obstante, en esos recorridos, lograron convocar a un grupo más de mujeres, el colectivo las Fases de la Luna del municipio de Margaritas.

Las Colibrís y las Fases de la Luna, comenzaron a finales de 2015 un camino colectivo organizado. En donde, cada mes se juntan en la CEIBA para hacer el encuentro. Primero reflexionaron, sobre los acontecimientos durante el primer recorrido de diagnóstico, lo que las llevó a identificar los problemas a los que se enfrentan las mujeres para hacer organización política. Después, dialogaron el significado de la organización. Entre tropezones, y algunas veces tensiones entre ellas, las mujeres de los dos colectivos decidieron trazar un plan en sus comunidades para ir zigzagueando esas dificultades y responder a la pregunta que surgía constantemente ¿Por qué no somos más?

Las colibrís decidieron comenzar con dos ejes de trabajo articulados. El primero formarse en salud comunitaria, iniciando con el conocimiento de las plantas. Trabajo que hasta hoy en día prevalece y se expande. El segundo fue investigar el porqué, su río se había contaminado. En recorridos, fueron buscando los ojos de agua donde nacía su río. Las mujeres del colectivo el Colibrí, están elaborando sus propios puntos de vista, lo cual, sentían, las posicionaba en un lugar distinto dentro de la comunidad. Recabada la primera información decidieron llevarla a la asamblea de su comunidad. Pero su voz fue acallada una vez más. Juntas y reunidas con las otras colectivas, comentaron los sucesos y llegaron a la conclusión que todo este tiempo, sus voces eran silenciadas por el solo hecho de ser mujeres.

Las Fases de la Luna que viven en el barrio de Sacsalum del municipio de Margaritas, donde la población mayoritariamente es de origen tojolabal, decidieron dar batalla dentro de la Iglesia, porque ellas pertenecen a las filas eclesiales desde 2010.

En la actualidad, la parroquia de Margaritas en la administración del Padre Chuy se ha caracterizado por ser de los pocos espacios en Chiapas donde la Iglesia no solo tiene un papel adoctrinante, si no también intenta tenerlo de formación y de cuestionamiento hacia la desigualdad social.

Las Fases de la Luna, identificaban que era necesario un espacio solo de mujeres. Una de ellas había intentado impulsarlo hace años, pero se dio cuenta que sola no podía, entonces, ahora que estaba organizada lo volvió a intentar. A pesar de la apertura que tiene la parroquia de Margaritas para abordar la desigualdad social, cuentan que fue difícil abrir un espacio que fuera solo entre mujeres.

> El grupo lleva un año. Nos ha costado trabajo mantenerlo porque las mujeres no muy quieren salir de su casa y tampoco se dan tiempo para hablar de ellas. Una estrategia que tomamos fue invitar a más compañeras y que trajeran desde el principio a sus hijas e hijos. Las mujeres fueron llegando. Antes nos juntábamos una vez al mes, ahora lo hacemos cada quince días. Nos ha costado mantener el espacio, a veces las resistencias vienen también de nuestros propios compañeros.

Las Fases de la Luna han enfrentado ataques, cuando tuvieron la osadía de crear un espacio para mujeres dentro de la Iglesia. “Los ataques son constantes. A veces solo son bromas, cuestionan nuestro liderazgo diciendo que somos mandonas, o que tenemos mal carácter”.

Las integrantes de las Fases, entre risas cuentan que los hombres de su alrededor comentan que no tienen novio por que les gustan las personas de su mismo sexo, o que cuando salen se rumora que es por que van a buscar novio o no tienen nada que hacer.

Las Fases de la Luna han reflexionado en colectivo con las otras, estos acontecimientos, y han llegado a dilucidar que cuando las mujeres muestran papeles protagónicos suelen ser atacadas principalmente en su vida privada, porque es un punto vulnerable del cual depende su capital social y moral para dirigir procesos públicos y hacer política comunitaria.

Las violencias comunitarias y territoriales que las mujeres viven solo se pueden comprender dentro de entramados comunitarios. Los ataques se dan principalmente porque las mujeres van agrietando los muros del patriarcado de su organización política y comunitaria. Pero es fundamental comprender que cuando ellas se organizan no están abogando por una lucha separatista, o solo de mujeres, sino están pidiendo dignidad por su territorio y también algo sumamente más complejo que es construir organizaciones mixtas no patriarcales. Demandas que hasta ahora solo se habían escuchado dentro de los movimientos sociales en los ecos de la lucha zapatista.

Estrategias territoriales de las mujeres contra el patriarcado comunitario

> …hay muchos problemas en la comunidad, también en la casa, a veces una ya no sabe, pero cuando nos juntamos, acá con mis compañeras, yo me siento feliz, se me olvidan mis problemas, me acerco a otras mujeres, las escucho, es como si estuviera viviendo de otra forma, además nos vamos dando cuenta de que eso que me pasa en mi casa, es algo que también vive otra, aquí nos escuchamos, nos abrazamos, nos apoyamos (…) cuando he tenido problemas mis compañeras van a buscarme, cuando he dejado de asistir a las reuniones con otras mujeres (los colectivos fases de la luna, colibrís, ellas (las mujeres del colectivo el colibrí) van a mi casa a ver qué tal estoy.

> …La otra vez estábamos en la asamblea, antes del Covid-19, y queríamos proponer el problema de las combis (la frecuencia con la que pasan y extensión en los horarios), sobre todo porque muchas muchachas y yo, salimos tarde de trabajar (…) del centro de Comitán a la comunidad caminando es mucho tiempo, y si ya no hay combi, pues difícil regresar, y como están las cosas de peligrosas es peor (…)
> (A la asamblea) Yo fui en lugar de mi mamá, porque ese día le toco trabajar. Llegamos a la asamblea más mujeres y queríamos que la encargada de la comisión de ver lo de las combis, fuera doña Carmela. Ella tenía miedo, no quería aceptar el cargo, pero nos juntamos las bulliciosas (mujeres que hacen ruido), y la convencimos diciendole que nosotras la íbamos a ayudar. Los hombres de la asamblea dijeron que sí, no muy convencidos, pero dijeron que sí, no les quedaba de otra.

Apoyarse, sentirse arropada, espejar los problemas propios con los de otras es una forma de ir apropiándose de su territorio, es hacer zurcos ante prácticas patriarcales comunitarias. La organización política que han construido las mujeres les ha permitido considerar ampliar los límites geográficos de sus comunidades, ahora se piensan junto a las otras, que no son ellas, pero se parecen mucho a ellas.

La organización les ha permitido crear una experiencia vital común, donde las relaciones entre ellas genere formas de actuar, habitar, pensar, sentir y encarnar el territorio de manera distinta. Por eso, Hablar de la organización de las mujeres es vital, porque es en el marco de su lucha

donde se gestan las estrategias que ponen en juego para contratacar las violencias comunitarias que viven.

Las mujeres organizadas por la defensa de los territorios se involucran en la resistencia política pasando por dos etapas: Una de anulación política comunitaria, a una segunda de protagonismo individual y colectivo enmarcada en la lucha territorial dentro del seno de sus organizaciones sociales mixtas. En esta segunda etapa se convierten en lo que denomino sujetas en lucha (Cruz Hernández, 2020).

Retomo el concepto de sujetas en lucha de Raquel Gutiérrez (2014, 2017) para nombrar el tipo de subjetividad insubordinada y antagónica que se manifiesta en cada lucha concreta. Gutiérrez (2017) sugiere que, para comprender las subjetividades de la organización social, es necesario, poner en el centro la lucha, pero no olvidar sus antagonismos, con la finalidad de comprender el cuerpo social con todos sus heterogéneos anhelos de transformación. Para ello, la autora propone centrar la mirada en las y los sujetos con el fin de observar las contradicciones. Mirar al sujeto siendo y haciéndose.

La propuesta política que Gutiérrez (2017) debate, enfatiza que es en los despliegues donde comprenderemos el significado de la lucha. Entendiendo los despliegues como giros de toma de conciencia que las y los sujetos tomamos cuando luchamos, esto solo se puede hacer si estamos organizados. Por ejemplo, cuando las mujeres perciben que están siendo desplazadas del fuero comunitario por su condición de género, es cuando se organizan e identifican las amenazas que las intenta cercar y detener; entonces, construyen tácticas que desbordan lo instituido, para trastocar el orden impuesto. Es así que para agrietar el mundo que impiden que las mujeres organizadas busquen sus horizontes posibles tejen estrategias territoriales que las ayuda a ir encarnando el territorio; es decir, apropiéndandose de él con una política en femenino.

Política en femenino

Para las mujeres ha sido vital crear colectividad entre ellas. Les ha permitido confrontar continuamente sus estructuras más íntimas. Como bien compartió Rosy, juntarme con otras me hace bien. Me ayuda a olvidarme de mis problemas, a confrontarlos y a actuar para cambiarlos. Hacer política en femenino significa " […] que hay una manera femenina de hacer política. Gozosa, creativa subversiva…" (Gutiérrez, 2014, visto en Tzul, 2014,67). Este argumento no pretende colocar lo femenino como algo esencial, más bien invita a leer la política hecha entre mujeres reconociendo nuestras heterogeneidades que a veces suelen ser antagónicas entre sí.

Por ejemplo, para las mujeres organizadas, privilegiar sus sueños y deseos, las lleva a romper relaciones incluso entre mujeres de su familia y comunidad (Meseta Comiteca de Chiapas) y con las personas de sus *ayllus* (Amazonía ecuatoriana), dichas rupturas no suelen ser fáciles, ni armoniosas.

Las mujeres pretenden construir espacios propios para ellas (casa de mujeres, colectivo de mujeres) lo que no significa separar su lucha, sino que desean crear estrategias primero entre ellas, para poner sus demandas como parte de las agendas comunitarias. A veces sus mayores opositoras son las mujeres no organizadas de su propia comunidad.

En la Amazonía ecuatoriana, los diálogos entre mujeres de base no logran fortalecerse y muchas de las veces, las decisiones propias de las mujeres quedan subsumidas a los designios de los hombres de la comunidad. La mayoría de las acciones y esfuerzos que las mujeres lideresas impulsan apoyadas por organizaciones civiles, generan impacto mediático nacional e internacional, el cual es crucial para comunicar la negativa comunitaria de la no explotación petrolera. Pero la ausencia de encuentros entre mujeres de comunidad provoca poca información, malos entendidos, y resistencias en las mujeres y comunidades de base ante los liderazgos femeninos.

En la Meseta Comiteca, las mujeres organizadas han apostado por un camino organizativo de largo plazo y decidieron construir un proceso de formación política que no las hace visibles mediáticamente, pero sí con potencia organizativa dentro de sus colectivos y comunidades. Los

espacios entre mujeres se generan de manera frecuente lo que permite consolidar sus estrategias territoriales y comenzar de a poco a construir políticas en femenino enmarcadas en procesos comunitarios.

Búsqueda de alianzas masculinas

Para ir agrietando los sistemas de opresión, las mujeres realizan articulación con los hombres de sus comunidades y alrededores. Es imprescindible esta alianza para que en entramados comunitarios su voz sea legitimada.

En la Amazonía ecuatoriana, las mujeres que son lideresas de la organización, buscan entablar relaciones sólidas con los dirigentes hombres de las organizaciones, para que avalen sus peticiones en la asamblea general. Para ello, una estrategia que usan las mujeres es que sus parientes masculinos del *ayllu*, las apoyen y legitimen ante los dirigentes masculinos con quienes quieren hacer alianza. Por ejemplo, Germania busca apoyo de su padre que es fundador del *Ayllu.* Aunque la mediación se da entre varones sirve para avalar una voz femenina. Lo cual ha sido una estrategia que las mujeres han implementado para ir validando su lugar. Lo cierto es que el crear articulación se complica cuando figuras masculinas no comunitarias entran en escena. La constante aparición masculina foránea, enreda los vínculos entre mujeres y hombres de la misma comunidad. Puesto que los varones mestizos, buscan tratos con los hombres indígenas. El pacto patriarcal que estipulan entre ambos actores, deja fuera a las mujeres, del contrato social que ellos mismos imponen.

Una estrategia educativa fundamental que han construido las mujeres organizadas en la Meseta Comiteca es invitar a los hombres a reflexionar entre ellos. De a poco fueron convocando a sus padres, hermanos, suegros, hijos, sobrinos a encuentros entre hombres.

Las mujeres notan que cuando las figuras masculinas cercanas a ellas participan en estos talleres, se involucran en la organización política más, las apoyan en la toma de decisiones asamblearia. Cuando es el esposo o hijo de una de ellas el que participa, mencionan que logran gestionar de mejor forma la repartición de trabajos de cuidados.

> Antes del covid, los hombres que estaban en el consejo del barrio, no muy les gustaba que llegaramos a poner desorden según ellos (…) pero como nos estuvimos moviendo bastante con esto de la pandemia, preguntando cómo estaban las mujeres, los jóvenes, íbamos de casa en casa. Nosotras no paramos, además a los hombrs que participan en los consejos de barrio los invitabamos a hacer medicina que nos habían enseñado las colibrís para prevenir el covid-19 (…).
>
> De a poquitos, nos juntábamos unas, dos, tres personas y pues ahí nos vieron los hombres porque fueron al taller de medicina y como que les gustó (pus) les propusimos un taller con los hombres G (colectivo de hombres) y por eso se dió el taller que te comenté. Pero ahora esperamos pueda mejorar la relación y ellos nos vean con otros ojos.

Todas estas acciones permiten que las mujeres, generen rupturas ante los imaginarios colectivos del “deber ser” de una mujer en comunidades campesinas e indígenas. Lo cierto, es que, aunque existe un avance significativo, aún hay tensiones y cuestionamientos dentro de sus familias y comunidades por el liderazgo que han adquirido, pero ellas van abriéndose camino poco a poco.

Liderazgos compartidos

La vida cotidiana de las mujeres organizadas trascurre con una carga de trabajo múltiple, cuando deciden comenzar su camino organizativo. Las mujeres de los colectivos de la Meseta Comiteca construyen una ruta para repartirse el trabajo de liderazgo. Se reparten la asistencia a las reuniones de planeación, administración y gestión de proyectos. Todas tratan de asistir a las formaciones políticas. Rotan su participación para que todas asistan a intercambios, viajes, conversatorios, "…así todas vamos aprendiendo y creciendo juntas". Además comentan que gracias a no centrar la figura en una sola persona han podido gestionar de mejor forma los trabajos y compromisos que han asumido para la organización política.

> … con esto de la pandemia las mujeres nos buscaban a Mari, Ana o a mí no había ningún problema. Ya sabían que cualquiera podía acompañarlas si necesitaban ayuda o por si estaban viviendo alguna situación de violencia. (…) siempre nos ven juntas o ven que una da un taller y luego otra y así, entonces, eso ayuda mucho a no cargar la mano más a una que a otra.

Sin duda, las mujeres organizadas de la meseta comiteca, han construido representaciones colectivas que además de no ponerlas en riesgo, dispersa el poder entre ellas y difumina las tensiones que pueden existir por el rol de liderazgos.

En la Amazonía ecuatoriana, las lideresas juegan un rol fundamental, pero también ha sido catapultado por actores externos (organizaciones ecologistas o de cooperación internacional) que generan una mediatización del liderazgo. Acción que impulsa, y fortalece capacidades de ciertas mujeres, pero también induce a que los liderazgos sean un espacio en disputa, por los supuestos beneficios que ellas reciben al ocupar el puesto(Cruz Hernández, 2020). Si bien, los liderazgos femeninos en la Amazonía ecuatoriana son base de algunos conflictos, no se debe olvidar el papel de invisibilización que las mujeres han tenido en la lucha por la defensa del territorio y aunque han jugado un papel activo dentro de la lucha, han sido relegadas como "ayudantes" (en funciones de logísticas y preparación de eventos), de sus pares masculinos, y se les ve como un "apéndice" de la lucha(García Torres, 2017). Por tanto, que ellas tengan un papel visible en la actualidad, sin duda, es una deuda histórica donde se tiene que otorgar el reconocimiento que merecían desde hace tiempo.

Consideraciones finales

Una de las enseñanzas que nos han dejado las experiencias organizativas narradas, es que cuando las mujeres se organizan construyen subjetividad política y se apropian del ser sujetas en lucha para la transformación de su territorio. Es decir, van creando nuevas formas de hacer política en femenino, que no solo se evidencian en los ámbitos públicos, si no que se encarna, también en los espacios privados.

Las mujeres organizadas siguen reproduciendo sus roles de madres-esposas, cuidadoras-reproductoras de la vida y los bienes comunes. Aunque cuestionan la desigualdad del propio rol. Sin embargo, preservan ciertas acciones en donde la disparidad existe. Sus prácticas en totalidad no son modificadas, permanecen en ellas y las habitan. Cuando las mujeres se organizan logran resistir al orden masculino dominante, subvirtiendo los significados hegemónicos de las prácticas culturales y reutilizándolos para sus propios fines e intereses, puesto que a partir del involucramiento en la organización social transitan hacia ocupar nuevos espacios político organizativos, que les permite desplazarse a un lugar donde puedan reinventar sus modos de ser mujeres indígenas, campesinas organizadas, lo cual genera que vayan encarnando sus territorios a sus modos y formas.

Se demostró con sus relatos que romper estructuras no significa siempre establecer sistemas nuevos, a veces, se permanece por el deseo de perpetuar lo comunitario. No obstante, el *status quo* de a poco se va agrietando con su presencia organizada en la lucha por la defensa de sus territorios.

Bibliografía

Alimonda, Héctor. (2011). "La colonialidad de la naturaleza. Una aproximación a la Ecología Política Latinoamericana", en: Alimonda Héctor (coord.), *La Naturaleza colonizada. Ecología política y minería en América Latina.* CLACSO, Ediciones CICCUS. Buenos Aires, Argentina.

Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo. (2014). *La Vida en el Centro y el crudo bajo tierra. El Yasuní en clave feminista*. IEETM. Ecuador.

Composto Claudia, y Navarro Lorena Mina (2017). "Claves de lectura para comprender el despojo y las luchas por los bienes comunes naturales en América Latina", en: Claudia Composto y Mina Lorena Navarro . *Territorios en disputa. Despojo capitalista luchas en defensa de los bienes comunes naturales y alternativas emanbcipadoras para América Latina*. Ediciones Bajo Tierra. México.

Cubillos Álvarez, Nelly. (2015). "Transformaciones en la sostenibilidad de la vida cotidiana desde la perspectiva de la economía feminista en el agro chiapaneco", en: Olivera Bustamante, Mercedes, *et. al*. *Reproducción social de la marginalidad: exclusión y participación de las indígenas y campesinas de Chiapas*. UNICACH, Tuxtla Gutiérrez, México.

Cruz Hernández Delmy Tania. (2020). *Nosotras como mujeres que somos: entre la desposesión, la insubordinación y la defensa de los cuerpos-territorios*. Tesis para optar al grado de Doctorado en Antropología Social. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.

Escobar, Arturo (2016). "Sentipensar con la Tierra: Las Luchas Territoriales y la Dimensión Ontológica de las Epistemologías del Sur", en: *Revista de Antropología Iberoamericana*, Vol. I, Núm. I. Madrid

Federici, Silvia (2004), *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Traficantes de Sueños. Madrid.

García Torres, Miriam (2017). *Petróleo, ecología política y feminismo. Una lectura sobre la articulación de Mujeres Amazónicas frente al extractivismo petrolero en la provincia de Pastaza, Ecuador*. Tesis para obtener la maestría en Estudios Sociambientales. FLACSO, Ecuador.

Gargallo, Francesca. (2012). *Feminismo desde Abya Ayala: Ideas y Proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en Nuestra América. Editorial. Corte y Confección*. Editorial, desde abajo. México.

Gutiérrez Aguilar, Raquel. (2017). *Horizontes comunitario-populares. Producción de lo común más allá de las políticas estado-Céntricas*. Traficante de Sueños. Madrid, España.

_____(2014) "Políticas en femenino. Reflexiones acerca de lo femenino moderno y del significado de sus políticas". En Márgara Millán (coordinadora). Más allá del feminismo. Caminos para Andar. México D.F., Pez en el Árbol-Red de Feminismos Descoloniales

_____(2011). “Entramados comunitarios y formas de lo político”. En: Raquel Gutiérrez et al. Palabras para tejernos, resistir y transformar en la época que estamos viviendo. México, Pez en el Árbol.

Guzmán Gallegos, María Antonieta. (1997). *Para que la yuca beba nuestra sangre. Trabajo, género y parentesco en una comunidad quichua de la Amazonía Ecuatoriana. Abya Yala.* Ecuador.

Harvey, David. (2004). *The new imperialism*. Oxford, Oxford University Press.

Hernández Castillo, Rosalva Aída y CANESSA, Andrew. (2012). “Identidades indígenas y relaciones de género en Mesoamérica y la Región Andina”, en, Hernández Castillo Rosalva Aída y Canessa Andrew (editoras). *Género, complementariedades y exclusiones en Mesoamérica y los Andes.* IWGIA, *Abya Yala*, Ecuador.

Hernández Gómez, Dora Julieta. (2015). “Dependencia y subordinación, Las políticas públicas neoliberales y las mujeres marginales de Los Altos de Chiapas”, en: Olivera Bustamante, Mercedes, *et. al*. *Reproducción social de la marginalidad: exclusión y participación de las indígenas y campesinas de Chiapas*. UNICACH, Tuxtla Gutiérrez, México.

Luxemburgo, Rosa. [1913] (1968). *La acumulación del capital*. Buenos Aires, S/N.

Mies, María. [1993] (2014). “El mito de la recuperación del retraso en el desarrollo”, en: Shiva Vandana y Mies María, *Ecofeminismos*. Icaria, Barcelona.

Olivera Bustamante Mercedes, Bermúdez Flor Marina, Arellano Mauricio. (2014). *Subordinaciones estructurales de Género. Las mujeres marginales de Chiapas frente a la crisis.* Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Derechos de la Mujer. Chiapas, México.

Olivera Bustamante, Mercedes. (1998). “Acteal: Los efectos de la guerra de baja intensidad”, en: Hernández Castillo, Rosalva Aída (coord.) *La otra palabra: mujeres y violencia en Chiapas antes y después de Acteal*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social (CIESAS), México.

Segato, Rita. (2017). *La guerra contra las mujeres.* Traficantes de Sueños. Madrid.

Servicios Internacionales para la Paz (SIPAZ) (2015). *Luchar con corazón de mujer. Situación y participación de las mujeres en Chiapas (1995- 2015)*. SIPAZ. Chiapas, México.

Svampa, Maristella y Viale Enrique. (2014). *Maldesarrollo. La Argentina del Extractivismo y El despojo.* Edit. Katz, Fundación Rosa Luxemburgo. Buenos Aires.

Tzul Tzul, Gladys. (2014). “Las luchas de las mujeres indígenas en Chuimek’ena’, Guatemala: Una aproximación teórica a las estrategias”, en: Revista Contrapunto Núm.5. Feminismos. La lucha dentro de la lucha

Vallejo, Ivette, Zamora Giannina, Sacher William. (2018). “Despojo(s), segregación social del espacio y territorios de resistencia en América Latina”, en *Iconos, Revista de Ciencias Sociales* N° 64. Mayo. FLACSO, Ecuador.

Vallejo, Ivette. (2014). “Petróleo, desarrollo y naturaleza: aproximaciones a un escenario de ampliación de las fronteras extractivas hacia la Amazonía suroriente en el Ecuador”, en: *Revista Anthropologica. Vol 32, No. 32*. Lima: PUCP. Pp115-138.

Bibliografía

Alliaud, A., & 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.

Alliaud, A., & Vezub, L. (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. *Cuadernos de Investigación Educativa, 5*(20), 31-46.

Aronskind, R. (2011). Enseñanza de la economía: el deber de superar el estigma de la "ciencia triste". En V. Wainer (Comp.), *Enseñar economía hoy: Desafíos y propuestas alternativas al paradigma neoclásico.* Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Barneix, P., Cáceres, V., Sisti, P., Alvarez Ortiz, M., Gómez Bucci, P., & López, A. (2020). ¿Estar o No estar? la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria argentina desde los diseños curriculares. *¿Por qué y para qué enseñar Economía? Contribuciones, reflexiones y desafíos para la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria y el nivel superior. Actas de las VII Jornadas de Enseñanza de la Economía de la UNGS* (págs. 160-171). Los Polvorines: IDH-UNGS.

Basabe, L. (2010). Acerca de los usos de la teoría didáctica. En A. Camilloni, E. Cols, L. Basabe, & S. Feeney, *El saber didáctico.* Buenos Aires: Paidos.

Basabe, L., & Cols, E. (2010). La enseñanza. En A. W de Camilloni, E. Cols, L. Basabe, & S. Feeney, *El saber didáctico* (págs. 125-161). Buenos Aires: Paidós.

Beylis, J., Denkberg, A., Guerra Lage, C., Lara, L., Manzo, L., Paglione, L., . . . Vázquez, M. (2019). *La capacitación docente en el nivel secundario. De la obligatoriedad del nivel a la Nueva Escuela Secundaria (2002-2019).* Ciudad de Buenos Aires: Ministerio de Educación e Innovación. Dirección General de Escuela de Maestros.

Birgin, A. (2007). Pensar la formación de los docentes de nuestro tiempo. En F. (. Terigi, *Diez miradas sobre la escuela primaria.* Ciudad de Buenos Aires: Fundación OSDE/Siglo XXI.

Birgin, A. (2014). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR.* Ciudad de Buenos Aires: Teseo.

Buraschi, S., Ciribeni, F., Dvoskin, N., Fanzini, J., Fernández Massi, M., Olmedo, G., & Viego, V. (2016). La formación de economistas en Argentina y Uruguay: la distribución de la carga horaria por áreas temáticas en nuestros planes de estudio. En M. Treacy, *Enseñanza de la Economía: contribuciones para una reflexión crítica sobre nuestra formación en ciencias económicas y nuestras prácticas docentes en la escuela y la universidad* (págs. 80-95). Los Polvorines: UNGS.

Bustamante, A. (2018). ¿Cómo se enseña a pensar en el aula de Economía? Hacia una cultura del pensamiento. *Enseñar Economía en la Escuela Secundaria y en el Nivel Superior: reflexiones epistemológicas, propuestas didácticas y experiencias en el aula.* Los Polvorines: Instituto del Desarrollo Humano. UNGS.

Cáceres, V. (2015). Educación secundaria: vaivenes en el diseño curricular de Economía en la provincia de Buenos Aires. En V. Wainer (Comp), *La enseñanza de la economía en el marco de la crisis del pensamiento económico.* Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Camargo Salvatierra, N., & Sturla, J. (2018). La desigualdad que no miramos: La ESI en la Escuela Secundaria en la modalidad de Economía del Ciclo Superior. *Enseñar Economía en la Escuela Secundaria y en el Nivel Superior: reflexiones epistemológicas, propuestas didácticas y experiencias en el aula.* Los Polvorines: Instituto del Desarrollo Humano, UNGS.

Camilloni, A. (2010). Justificación de la didáctica. En A. Camilloni, E. Cols, L. Basabe, & S. Feeney, *El saber didáctico.* Buenos Aires: Paidos.

Davini, M. (2015). *La didáctica y la práctica docente.* Buenos Aires: Paidos.

Dirié, C. (2018). *Educación secundaria. Trabajo docente en contexto (1994-2014).* Ciudad de Buenos Aires: Ministerio de Educación. Dirección de Información y Estadística Educativa.

Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza.* Buenos Aires: Aique.

Gómez Bucci, P. (2016). (Re)Pensar los libros de texto como recursos didácticos en relación al cambio en el diseño curricular. En M. Treacy, *Enseñanza de la Economía: contribuciones para una reflexión crítica sobre nuestra formación en ciencias económicas y nuestras prácticas docentes en la escuela y la universidad* (págs. 14-22). Los Polvorines: UNGS.

Grasso, M. (2013). ¿De la Biblioteca de Alejandría a Fahrenheit 451? Los libros de textos de Economía frente a su mayor desafío: las nuevas alternativas para la construcción de conocimiento. *Enseñanza de la economía: aportes para repensar la tarea educativa" Actas de las IV Jornadas sobre Enseñanza de la Economía* (págs. 100-114). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Lis, D. (2020). Enseñanza de la economía: Propuesta curricular del profesorado en economía de la Universidad Nacional del Sur para favorecer la construcción de conocimiento en el área. *¿Por qué y para qué enseñar Economía? Contribuciones, reflexiones y desafíos para la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria y el nivel superior. Actas de las VII Jornadas de Enseñanza de la Economía de la UNGS* (págs. 257-271). Los Polvorines: IDH-UNGS.

Lis, D., & Llera, D. (2018). Análisis de la enseñanza de la economía en la escuela secundaria: primeros resultados. En M. Treacy, *"Enseñar Economía en la Escuela Secundaria y en el Nivel Superior: reflexiones epistemológicas, propuestas didácticas y experiencias en el aula* (págs. 33-54). Los Polvorines: UNGS.

Lis, D., & Pérez, A. (2014). Los desafíos de enseñar Economía como una ciencia atractiva y comprensible. *Enseñanza de la economía: aportes para repensar la tarea educativa. Actas de las IV Jornadas sobre Enseñanza de la Economía* (págs. 9-21). Los Polvorines: UNGS.

Lis, D., Llera, D., Malisani, D., & Martín, Y. (2018). Algunos aportes sobre el uso de recursos en el aula para la enseñanza de economía. En M. Treacy, *"Enseñar Economía en la Escuela Secundaria y en el Nivel Superior: reflexiones epistemológicas, propuestas didácticas y experiencias en el aula* (págs. 131-145). Los Polvorines: UNGS.

Lo Cascio, J. (2018). Trabajo y derecho laboral, una propuesta interdisciplinar. *Enseñar Economía en la Escuela Secundaria y en el Nivel Superior: reflexiones epistemológicas, propuestas didácticas y experiencias en el aula.* Los Polvorines: Instituto del Desarrollo Humano, UNGS.

López Acotto, A. (2011). Formación docente y enseñanza de la economía en la provincia de Buenos Aires. En V. Wainer, *Enseñar economía hoy: desafíos y propuestas alternativas al paradigma neoclásico* (págs. 152-158). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Lora, E., & Ñopo, H. (2009). *La formación de los economistas en América Latina.* Banco Interamericano de Desarrollo.

Nebbia, M. (2018). Aportes para la enseñanza de los Derechos Emergentes: El derecho al Desarrollo y el concepto de renta básica. *Enseñar Economía en la Escuela Secundaria y en el Nivel Superior: reflexiones epistemológicas, propuestas didácticas y experiencias en el aula.* Los Polvorines: Instituto del Desarrollo Humano, UNGS.

Pagès, J., & Santisteban, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. En J. Pagès, & A. (. Santisteban, *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (págs. 17-39). Barcelona: Servicio de Publicaciones de la UAB / AUPDCS.

Pérez, I. (2016). Contrapuntos en torno al concepto, metodología y enseñanza de la economía: notas críticas para comprender la construcción y transmisión del conocimiento en las ciencias económicas. *Ciencias económicas, 13*(2), 21-48. doi:https://doi.org/10.14409/rce.v2i0.6431

Rikap, C., & Arakaki, G. (2011). La licenciatura en Economía (FCE-UBA): reflexiones respecto a su pasado y su presente, aportes para su futuro. En V. Wainer, *Enseñar economía hoy : desafíos y propuestas alternativas al paradigma neoclásico.* Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Rozenwurcel, G., Bezchinsky, G., & Rodríguez Chatruc, M. (2007). *La enseñanza de la economía en Argentina.* Buenos Aires: Centro iDeAS-UNSAM.

Sisti, P. (2018). ¿Ayer deseo, hoy realidad? Algunas consideraciones sobre la elaboración del curriculum de Economía de la escuela secundaria bonaerense. En M. Treacy, *Enseñar Economía en la Escuela Secundaria y en el Nivel Superior: reflexiones epistemológicas, propuestas didácticas y experiencias en el aula* (págs. 10-32). Los Polvorines: UNGS.

Sisti, P. (2018). ¿Qué economía enseñamos en la escuela secundaria? notas sobre la enseñanza de la economía en la escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires. *Revista Contribuciones a la Economía*.

Sisti, P. (2020). ¿"Otra Economía" en la Nueva Escuela Secundaria? Un análisis del diseño curricular de la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. *Otra Economía, 13*(23), 67-86.

Terigi, F. (2012). *Los saberes de los docentes : formación, elaboración en la experiencia e investigación : documento básico.* Ciudad de Buenos Aires: Santillana.

Terigi, F., Fridman, M., Delgadillo, M., Pico, L., & Ponce de León, A. (2011). *Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de escuela secundaria en Argentina.* Ciudad de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. INFOD.

UNESCO-OREALC. (2014). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe.* Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO.

Vaillant, D. (2012). Formación de profesores para la Educación Secundaria: entre lo existente, lo deseable y lo posible. En M. Manzanares Moya, *Temas educativos en el punto de mira.* Madrid: Wolters Kluwer.

Vaillant, D. (2019). Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria en América Latina-Dilemas y Desafíos. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 23*(3), 35-52. doi:10.30827/profesorado.v23i3.9516

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 11*(1), 1-23.

Vezub, L. (2016). Los saberes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo, 53*(1), 1-14.

W. de Camilloni, A. (2010). Justificación de la didáctica. En A. W. de Camilloni, E. Cols, L. Basabe, & S. Feeney, *El saber didáctico* (págs. 19-22). Buenos Aires: Paidós.

Wainer, V. (2015). La didáctica de la economía en la formación de profesores: un enfoque pedagógico y político. En V. Wainer (Comp), *La enseñanza de la economía en el marco de la crisis del pensamiento económico.* Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Wainer, V., Lamónica, A., de Escalada Pla, A., Cava, F., Sartirana, F., & Campana, M. (2019). *Cada maestrito, ¿con qué librito? Un análisis de la bibliografía de la materia Economía en el Departamento de Ciencias Económicas del Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González" (1962-2017).* Ciudad de Buenos Aires: UIDI JVG.

KAIROS. Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: http://www.revistakairos.org
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 24. Nº 46. Diciembre de 2020

Formación de profesores de Economía en la escuela secundaria argentina

Jorge Lo Cascio[1]

Recibido: 20/10/20

Aprobado: 17/11/20

Resumen

En Argentina los avances más importantes en didáctica de la Economía se han logrado en relación con el estudio del curriculum tanto para el nivel superior como de la escuela secundaria. De esta forma, se colocó en el centro de la cuestión el qué se enseña dejando en un segundo plano el cómo se enseña y quién lo enseña.

Este trabajo explora la formación inicial y continua de les docentes que enseñan Economía en la escuela secundaria, dado que este campo articula al curriculum con las prácticas de enseñanza.Para la exploración se utilizó una encuesta digital distribuida mediante correo electrónico y grupos de docentes en redes sociales.

Los resultados muestran que les docentes de Economía son principalmente mujeres de entre 30 y 50 años con más de 10 años de antigüedad que se desempeña en 1 o 2 establecimientos educativos. Respecto a las titulaciones predominan les Profesores de Economía egresades de instituciones terciarias de gestión pública. En tanto las temáticas de formación continua muestran un predominio de las "Tecnologías de la Información y Comunicación". La principal dificultad identificada en les estudiantes para el aprendizaje de Economía se asocia al "Bajo nivel de comprensión lectora"

Palabras clave: Enseñanza de la economía; enseñanza secundaria; formación de docentes de secundaria; docente de secundaria

Economics teacher training in the argentine secondary school

Abstract

In Argentina the most important advances in didactics of Economics have been achieved in relation to the study of the curriculum for both the higher level and the secondary school. In this way, the curriculum was placed at the center of the question, leaving the teaching method and teacher

[1]Universidad de Buenos Aires. Email: jorge.locascio@gmail.com

education in the background.
This paper explores Economics teacher education in the secondary school, since this field articulates the curriculum with teaching practices. For the exploration, a digital survey distributed by email and groups of teachers on social networks was used.
The results show that the Economics teachers are mainly women between 30 and 50 years old with more than ten years of experience. They work in 1 or 2 educational establishments. Regarding the degrees, Professors of Economics graduate from public tertiary institutions. The topics of in service teacher education show a predominance of "Information and Communication Technologies". The main difficulty identified in students for learning Economics is associated with the "Low level of reading comprehension"
Keywords: Economics education;secondary education;secondary teacher education;secondary school teachers

1. Introducción

Las demandas sociales sobre la educación obligatoria en Argentina conllevan amplias responsabilidades y desafíos para las escuelas que continúan aunando esfuerzos para formar ciudadanes, trabajadores y futures estudiantes de nivel superior. La herramienta más potente que posee la escuela para cumplir sus retos son las prácticas de enseñanza que llevan adelante les docentes. De allí deriva el valor de la didáctica como ciencia que estudia la acción pedagógica y que tiene, como plantea Feldman(1999), el desafío de ayudar a enseñar, en el marco del aumento en el tamaño de los sistemas de enseñanza, la obligatoriedad, la heterogeneidad y la diversidad de contextos.

Conviene aclarar que este trabajo entiende a la didáctica como una ciencia que estudia una práctica social, la enseñanza, y que tiene como finalidad construir conocimiento que describa y explique sus prácticas en el contexto escolar. De modo que su principal (potencial) contribución será el mejoramiento de la acción pedagógica considerando sus variados contextos y modos en los cuales las teorías didácticas son recuperados por les docentes para su uso(Camilloni, 2010) (Basabe, 2010)(Basabe & Cols, 2010)(Davini, 2015)

Así, la didáctica puede entenderse como la conjunción de campos que se solapan y vinculan en forma permanente. Dentro de estos campos se destacan, los estudios del curriculum, la enseñanza y la formación docente. En Argentina los avances más importantes en didáctica de la Economía se han logrado en relación con el estudio del curriculum tanto para el nivel superior como de la escuela

secundaria. De esta forma, se colocó en el centro de la discusión el "qué" de la enseñanza y su vinculación con la ciencia económica, en especial con los fructíferos debates en relación con los paradigmas o escuelas de pensamiento. De esta forma, se dejó en un segundo plano "cómo" se enseñanza, "quién" lo enseña y "para qué" se enseña Economía en la escuela secundaria.

En consecuencia, este trabajo se interesa por explorar la formación inicial y continua de les docentes que enseñan Economía en la escuela secundaria dado que este campo se articula tanto con el curriculum como con las prácticas de enseñanza. Para ello en la primera parte se realiza un pormenorizado recorrido de revisión sobre las publicaciones acerca de la didáctica de Economía en Argentina que permite reconocer la vacancia de indagaciones en relación con la formación inicial y continua de les docentes de Economía en la escuela secundaria. Luego se presentan los resultados derivados de la encuesta realizada en dialogo con la literatura sobre formación docente de la escuela secundaria. Por último, se presentan las conclusiones que intentan articular los indicios resultantes de la sección anterior con nuevas preguntas que orienten futuras indagaciones.

La didáctica de la Economía en Argentina

La didáctica de la Economía en Argentina cuenta con una débil tradición escolar en la escuela secundaria, así lo refleja un trabajo reflexivo realizado por Lis y Pérez (2014) a partir de información recogida en capacitaciones docentes y las prácticas de residencia en el marco del profesorado en Economía de la Universidad Nacional del Sur (Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires).Otra manifestación observable de la débil tradición escolar de Economía son los manuales o libros de texto, que se constituyen como principal recurso de enseñanza, pero escasea la diversidad dado el predominio, casi total, del paradigma neoclásico. Grasso (2013) Gómez Bucci (2016)

En el estudio del curriculum, son importantes los aportes respecto del nivel superior universitario a nivel nacional[2]. (Rozenwurcel, Bezchinsky, y Rodríguez Chatruc, 2007)(Rikap y Arakaki, 2011). En cuanto a los diseños curriculares de la escuela secundaria se destacan los trabajos de Wainer (2015), Buraschi et. al (2016) y Barneix et. al (2020). Todas las publicaciones marcan un predominio del pensamiento neoclásico en la estructuración de la currícula. Vale la pena resaltar el trabajo de Cáceres (2015) donde describe y analiza los cambios curriculares para Economía en la

2Es necesario referenciar el informe del Banco Interamericano de Desarrollo preparado por Lora y Ñopo (2009) donde se presenta una comparación de la formación de economistas en cinco países de América Latina respecto a la currícula, los libros de texto, la dedicación de los profesores, los métodos de enseñanza, y el uso de tecnologías. También exploran el perfil socioeconómico de los/as estudiantes como sus actitudes y opiniones.

provincia de Buenos Aires a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006. El foco del trabajo está puesto en contenidos de los diseños curriculares, las materias y sus cargas horarias. También, en un reciente artículo, Sisti (2020) describe y analiza la propuesta curricular de Economía para la Nueva Escuela Secundaria (NES) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El artículo se centra en los contenidos, las orientaciones didácticas y de evaluación para docentes. Las conclusiones muestran el marcado sesgo ortodoxo "tanto en la selección y ordenamiento de contenidos como en la mayor parte de las problemáticas planteadas" (Sisti, 2020, pág. 84)

En la misma línea, en un trabajo anterior de Sisti (2018a) analiza cómo se elaboraron los espacios curriculares referidos a Economía en la reforma curricular de la provincia de Buenos Aires a partir de informantes claves que participaron tanto en la gestión ministerial, como especialistas y docentes que colaboraron en la definición de contenidos. Asimismo, en otro trabajo, Sisti (2018b) aborda cómo se refleja en la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires, la relación que existe entre el conocimiento científico en Economía y la Economía en tanto conocimiento escolar (o Economía enseñada). Vale resaltar que en ambos trabajos no se analizan las prácticas docentes sino los diseños curriculares, indagando su realización mediante entrevistas a informantes claves.

En consecuencia, es posible afirmar junto a Wainer (2011; 2015) y Pérez (2016) que la edificación de la Economía como disciplina escolar en cuanto a su conformación curricular se erige a imagen y semejanza del pensamiento neoclásico. De modo que, es de esperar que la formación docente y las prácticas de enseñanza se encuentren moldeadas por dicha corriente de pensamiento. Por el momento no es posible establecer hipótesis alguna dada la escasa literatura e investigaciones sobre las prácticas de enseñanza de les profesores de Economía como de su formación docente como se detalla a continuación.

Respecto a la formación de docentes de Economía en la escuela secundaria, vale resaltar un artículo de López Acotto (2011) donde se exponen reflexiones a partir de un seminario organizado por la Provincia de Buenos Aires para analizar los diseños curriculares de los profesorados del área de las ciencias sociales en dicha jurisdicción. La principal conclusión es la "importante desconexión entre las expectativas de logro y los contenidos curriculares de la formación docente, así como también, entre la formación docente y los contenidos de Economía que deben impartir en la escuela" (López Acotto, 2011, pág. 152)En el mismo sentido, Aronskind (2011) afirma que "la baja profesionalidad del cuerpo docente en economía sin duda fue históricamente otra fuente adicional de dificultad para comprender los contenidos" (pág. 16)

En ambos trabajos se pone en la lupa la formación docente inicial como variable explicativa de

las dificultades u obstáculos presentes en les docentes para enseñar Economía, no obstante, en ambos casos las conclusiones surgen de reflexiones con escaso sustento en investigaciones sistemáticas.

Otro aporte en torno a la cuestión de la formación de les docentes de Economía es el realizado por Diana Lis (2020). En el trabajo se destacan las propuestas implementadas en el profesorado en Economía de la Universidad Nacional del Sur. Las acciones buscan contribuir al campo de la enseñanza de la economía para propiciar en les futures profesores, la observación, el análisis y la reflexión sobre las prácticas de enseñanza. Las acciones son implementadas desde la cátedra "Didáctica especial de la enseñanza de la economía" y los "Talleres Integradores de enseñanza de la economía" En palabras de Lis, "se incita a los futuros docentes a integrar el trabajo de campo y la investigación con el aprendizaje y la enseñanza en sí misma, para promover nuevas habilidades y diferentes modos, tanto de acceso como de construcción de conocimiento" (Lis, 2020, pág. 269)

También vale resaltar una investigación llevada a cabo por Wainer et. al (2019)[3] analiza la bibliografía que se utilizó en la materia Economía desde 1962 hasta 2017 en el Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González". Su principal resultado muestra que los libros más representativos son de autores extranjeros, masculino, editado en la Ciudad de Buenos Aires. Les autores evalúan que su legibilidad es de normal a algo difícil, dada su naturaleza principalmente teórica. Asimismo, los libros omiten las referencias epistemológicas respecto a la forma de construcción del conocimiento, lo cual es propio del paradigma neoclásico. Por último, les autores agregan que los libros son difícilmente ubicables en la biblioteca del Instituto.

Por último, respecto a "cómo" y "para qué" se enseña economía en la escuela secundaria, la mayoría de los aportes son propuestas de enseñanza[4], cuesta encontrar trabajos que describan y analicen las prácticas de enseñanza durante las clases[5]. Aquí conviene referenciar los aportes de Lis y Llera (2018) a partir de encuestas realizadas a docentes de Bahía Blanca y la Región XXII de la provincia de Buenos Aires. Las autoras analizan la enseñanza de la economía en la escuela secundaria colocando el foco en la indagación de estrategias, recursos y modos de evaluar que

[3] Realizada en el marco de la Unidad Interdepartamental de Investigaciones del Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González" de la Ciudad de Buenos Aires

4Pueden verse los trabajos de Lis, D., Llera, D., Malisani D., Roche Martín, Y. (2018), Bustamante (2018), Nebbia (2018), Camargo Salvatierra, N. y Sturla, J. (2018) o Lo Cascio (2018)

[5] La vacancia en relación con las prácticas de enseñanza es reconocida para la didáctica de las ciencias sociales por Pagès y Santisteban (2014)

utilizan los docentes y concluyen que "existe ausencia de innovación y creatividad para enseñar economía en el nivel secundario" (Lis & Llera, 2018, pág. 49) Dicha conclusión parece una sentencia generalizada con demasiada carga negativa y, no rescata puntos positivos en las prácticas de enseñanza, colocando a les docentes como problema.

Este repaso sobre el estado del arte de la didáctica de Economía en Argentina muestra la necesidad de iniciar y profundizar los estudios de la formación inicial y continua de les docentes de Economía de la escuela secundaria argentina como parte de una preocupación creciente por la temática.(Alliaud y Vezub, 2014)(Birgin, 2014)(UNESCO-OREALC, 2014)(Vezub, 2016)(Vaillant, 2019)

En forma análoga al planteo de Terigi et. al (2011)sí "la formación de profesores de nivel secundario implica plantearse un interrogante en el punto de partida: ¿profesores para qué escuela?" (pág. 4), la formación de les profesores de Economía en la escuela secundaria contiene la pregunta ¿profesores de Economía para qué escuela?, pero también ¿profesores de Economía para qué Economía?

Breves cuestiones metodológicas

Para la exploración sobre la formación inicial y continua de les docentes que enseñan Economía en la escuela secundaria se utiliza una encuesta digital[6] que se distribuyó mediante correo electrónico, y grupos de docentes en redes sociales. Se obtuvo una muestra de 191 docentes de todo el país.

El diseño de investigación es no experimental del tipo transversal dado que la recolección de datos se efectuó en una semana determinada[7]. El muestreo fue no probabilístico dado que se envió el formulario a grupos de docentes tanto por vía correo electrónico como mediante redes sociales. De esta forma, la selección de casos se realizó sobre redes de docentes que trabajan en la escuela secundaria de todo el país, con principal foco en la Ciudad de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires.

En cuanto al instrumento de recolección de datos, se utilizó un cuestionario autoadministrado vía internet, que abarcaba preguntas abiertas y cerradas. Se realizó una prueba piloto con colegas cercanos que permitió mejorar las preguntas tanto en sus formas como en su contenido, en especial, se realizó una revisión respecto a la cuestión del género y el lenguaje inclusivo.

[6] El cuestionario se puede consultar aquí

[7] La semana de referencia fue 12-6-2020 al 19-06-2020

Resultados

El cuestionario digital fue completado por 195 docentes, de los cuales 191 dictan Economía en la escuela secundaria. Sobre estos 191 casos se realiza el análisis de los datos.

Los resultados muestran una hegemonía de mujeres con el 82%, en cuanto la distribución de edades resalta los grupos de 30-40 y 40-50 años que suman más del 70% de la muestra. Respecto de la antigüedad docente el grupo de más de 10 años en tareas docente representa el 44% de la muestra y más del 50% se desempeña en uno o dos establecimientos educativos. Este perfil de la muestra para profesores de Economía coincide, en rasgos generales, con el perfil general que resulta del Censo Nacional del Personal de los Establecimientos Educativos (CENPE) del año 2014. (Dirié, 2018)

El 77% de la muestra dicta materias que corresponden a la Ciudad de Buenos Aires (41%) o a la Provincia de Buenos Aires (36%). Lo cual marca el sesgo de la muestra en cuanto sobre representa la importancia de la Ciudad de Buenos Aires. Asimismo, vale aclarar que solo el 52% de la muestra declara dictar una segunda materia.

Así, el grupo dominante en la muestra está compuesto por mujeres de entre 30-40 y 40-50 años, que trabajan en 1 o 2 escuelas en la Ciudad de Buenos Aires o la provincia de Buenos Aires.

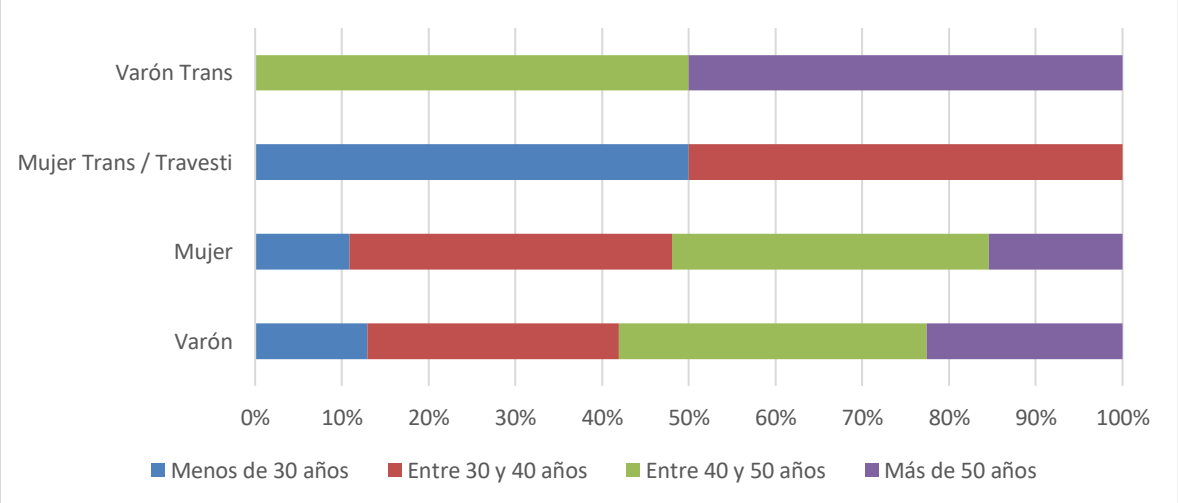

Figura 1. Distribución de edades según percepción de identidad de género.

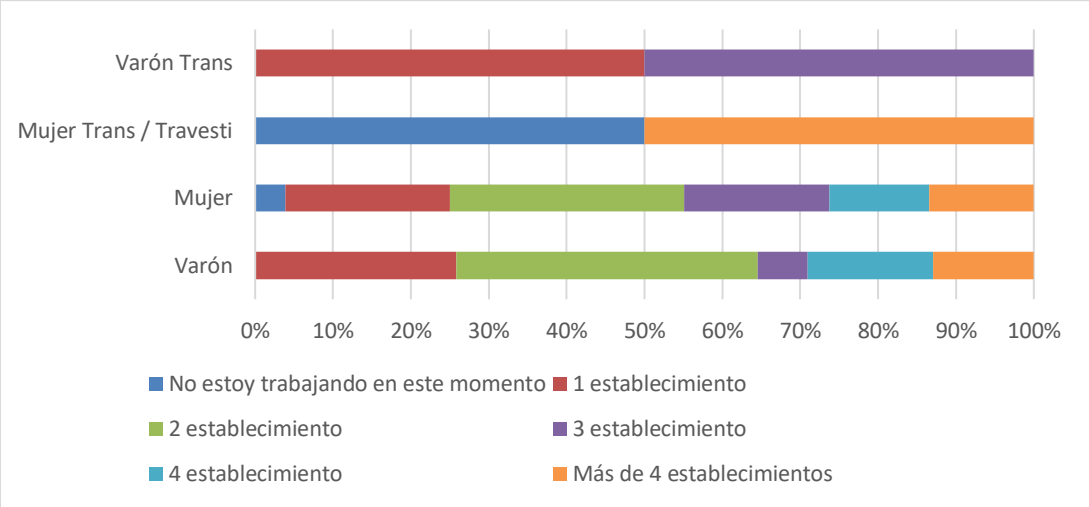

Figura 2. Percepción de identidad de género según cantidad de establecimiento donde se desempeña como docente.

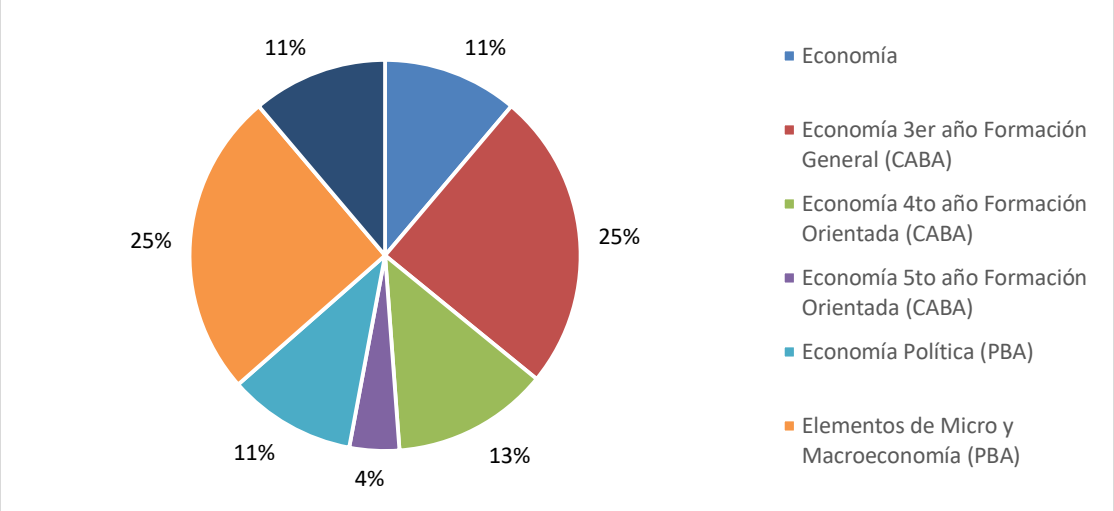

Figura 3. Distribución de la materia o espacio curricular que dicta y en qué jurisdicción (primera opción)

En cuanto a las titulaciones, el 69% posee título de Profesor/a de Economía, Ciencias Económicas u otro similar, en segundo lugar, se ubican les Contadores con el 12%. Las mujeres profesoras representan el 61% de la muestra. Estos resultados deben comprenderse en el contexto de

expansión de la escuela secundaria y por tanto el rápido crecimiento de los puestos de trabajo. En consecuencia, se verifica una demanda creciente de docentes mayor que la oferta (egresades de profesorado), lo cual abre las posibilidades de acceso a profesionales idóneos en los conocimientos que se vuelcan a la docencia ante la insuficiencia en la oferta provenientes de los profesorados (Terigi, 2012) Esta situación no es exclusiva de Economía ni tampoco de Argentina, sino del profesorado de América Latina donde, según Vaillant (2012), "no existe el número suficiente de docentes titulados. Se trata, a menudo, de un profesorado incorporado a la docencia" (pág. 288). De todos modos, tal situación no desacredita a les docentes frente a curso dado que "la formación inicial no agota la transmisión de los saberes necesarios para enseñar, que son aceptables los desempeños parciales y que un docente se va haciendo experto de manera paulatina" (Terigi, 2012, pág. 53)

Predominan los títulos emitidos por instituciones terciarias/universitarias de gestión pública (76%), pero no es menor el porcentaje de títulos emitidos por establecimientos de educación superior de gestión privada (21%).Está preponderancia de las instituciones pública está en línea con los datos del sistema formador argentino que presentan Alliaud y Feeney(2014) El 67% de los títulos fueron emitidos en Provincia de Buenos Aires (39%) o Ciudad de Buenos Aires (28%). También la muestra arroja que el 64% fueron otorgados luego de 2006, dado el fuerte predominio de los grupos etarios de menores de 40 años, pero también porque poco más de la mitad de les pertenecientes al grupo de 40-50 años obtuvo su título luego de 2006.

Otra cuestión interesante aparece cuando se vincula el rango etario con el nivel y gestión de la institución donde obtuvo el título que lo habilita a ejercer la docencia, dado que a mayor rango etario disminuye el porcentaje de títulos emitidos por un terciario público, creciendo los terciarios y universidades de gestión privada. Por último, los varones estudiaron en mayor proporción en la universidad, pública o privada, que las mujeres, donde predomina el terciario, tanto de gestión pública o privada.

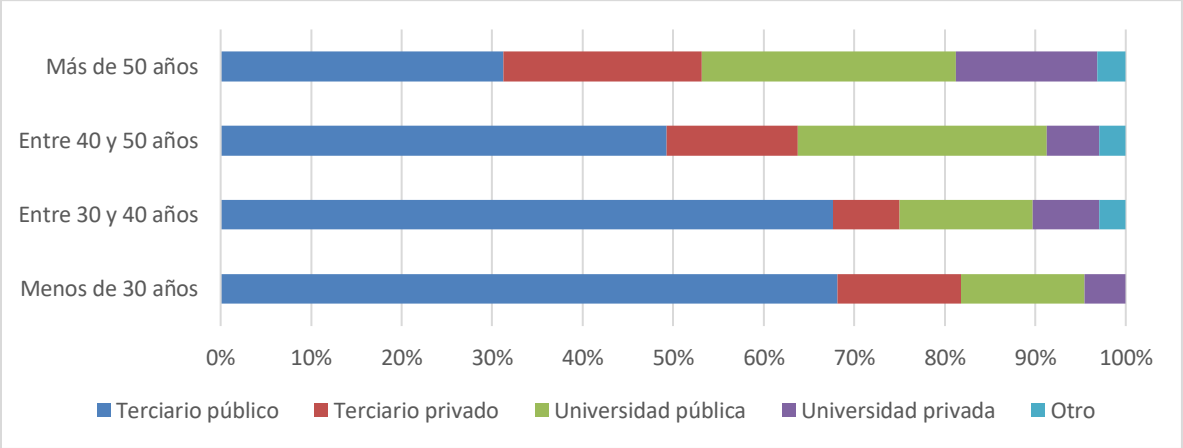

Figura 4. Grupos etarios según institución emisora de título que habilita el ejercicio de la docencia.

La distribución de edades por títulos refleja la importancia del título de profesor/a en todos los rangos etarios, pero pierde fuerza en el grupo de más de 50 años. En tanto el título de Contador/a, Licenciados/as en Administración concentra su importancia en los grupos más longevos, lo cual puede dar indicios de que la docencia es para estos grupos profesionales una segunda opción laboral, en línea con los trabajos de Terigi (2012) y Vaillant (2012)

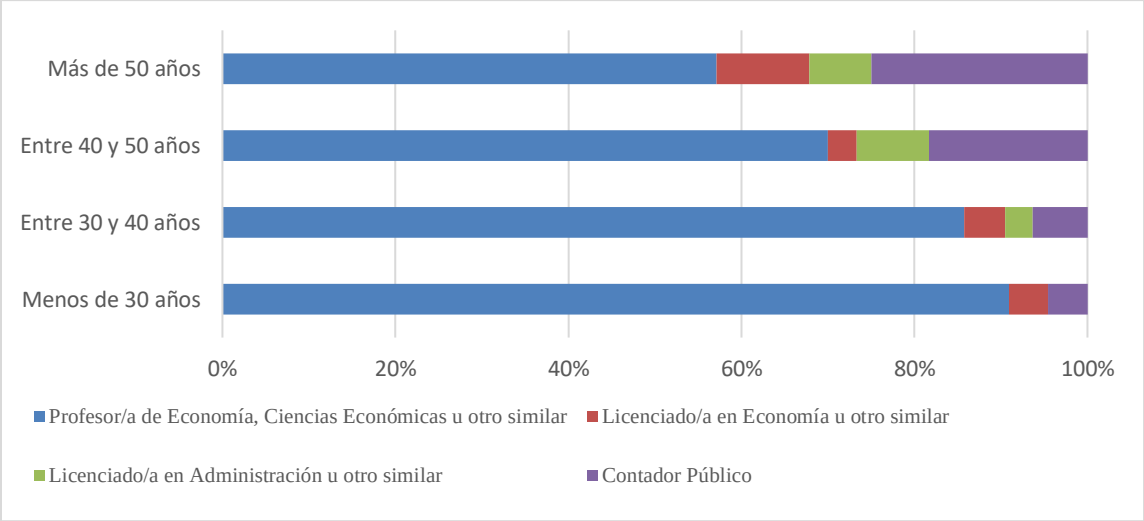

Figura 5. Grupos etarios según título que habilita al ejercicio de la docencia.

El 68% de les docentes que respondieron la encuesta realizaron una segunda carrera de la educación superior. El 80% de los docentes varones cursaron una segunda carrera de nivel superior, en tanto para las docentes mujeres el porcentaje alcanza el 65%. En cuanto al tipo de carrera cursada luego de obtener la titulación que habilita al ejercicio de la docencia, casi poco más de la mitad corresponde a carreras de grado universitarias, del tipo licenciatura o similar, un cuarto a carreras de profesorado y casi 15% a especializaciones de posgrado. En cuanto a la finalización de la segunda carrera el 54% logró obtener el título, se advierte una mayor finalización de las especializaciones (84%), le sigue el profesorado (77%), en tanto las carreras de grado universitario presentan el nivel más bajo con solo un 36% de los que declaran haber cursado la terminaron.

Respecto a la formación docente continua el 92% de les docentes manifiesta haber realizado cursos o actividades en los últimos cinco años, lo cual marca el alto nivel de participación. Este resultado parece estar en línea con el planteo de Terigi (2012) que afirma el aprendizaje docente comienza "durante el período de su formación inicial, sigue con cierto nivel de inseguridad en los primeros dos o tres años de docencia y continúa haciendo durante el resto de su vida profesional" (pág. 53) Sin embargo, no conviene perder de vista que las reformas curriculares llevadas adelante a partir de la Ley Educación Nacional del año 2006 han modificado contenidos, objetivos de aprendizaje, formas de evaluación, propósitos y enfoques de enseñanza y por tanto es posible que haya aumentado la demanda de formación continua tal como ocurrió, según Birgin (2007),en las reformas de los años noventa

Al desagregar los datos según tipo de título inicial se observa que la proporción de participación se mantiene en línea con el promedio, a excepción de les licenciades en economía con solo 77%. Tampoco se alteran los niveles de participación al cruzarse con la cursada de una segunda carrera, lo cual puede dar indicios de una superposición de actividades formativas.

En relación con las instituciones donde se realizaron los cursos o actividades de formación docente continua aparecen en primer lugar los organismos estatales tanto de la provincia de Buenos Aires (35%) como de la Ciudad de Buenos Aires[8] (23%). Se destaca la participación de las

[8] Respecto a la oferta de cursos y actividades de formación docente continua del organismo público de la Ciudad de Buenos Aires conviene referenciar el trabajo de Beylis et al. (2019) que ofrece un relevamiento y sistematización de las experiencias de formación continua en servicio que la institución implementó entre 2002 y 2019. La caracterización se realizó sobre el análisis de diferentes documentos de trabajo de la propia institución como ser informes de gestión, memorias institucionales, programas, convocatorias y materiales de capacitación. En la publicación se puede observar que hasta el año 2015 los espacios formativos destinados a profesores de Economía eran escasos, a partir de 2016 la orientación Economía y Administración comienza a registrar acciones propias.

universidades (18%) y los centros o institutos privados (13%). Vale destacar la baja participación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), solo 6%, esto se puede deber a la escasa oferta de formación del área registrada durante los últimos cinco años.

En cuanto al periodo de obtención del título que habilita el ejercicio de la docencia se observa que la totalidad de docentes que se titularon antes de 1994 realizaron cursos o actividades de formación continua en los últimos cinco años, en tanto el porcentaje alcanza al 90% de les titulades luego de 2006. Si bien esto podría ser un indicio que abone la preocupación docente por mantenerse actualizado en sus conocimientos también puede deberse a sesgos muestrales, en especial a la forma de recolectar y administrar la encuesta.

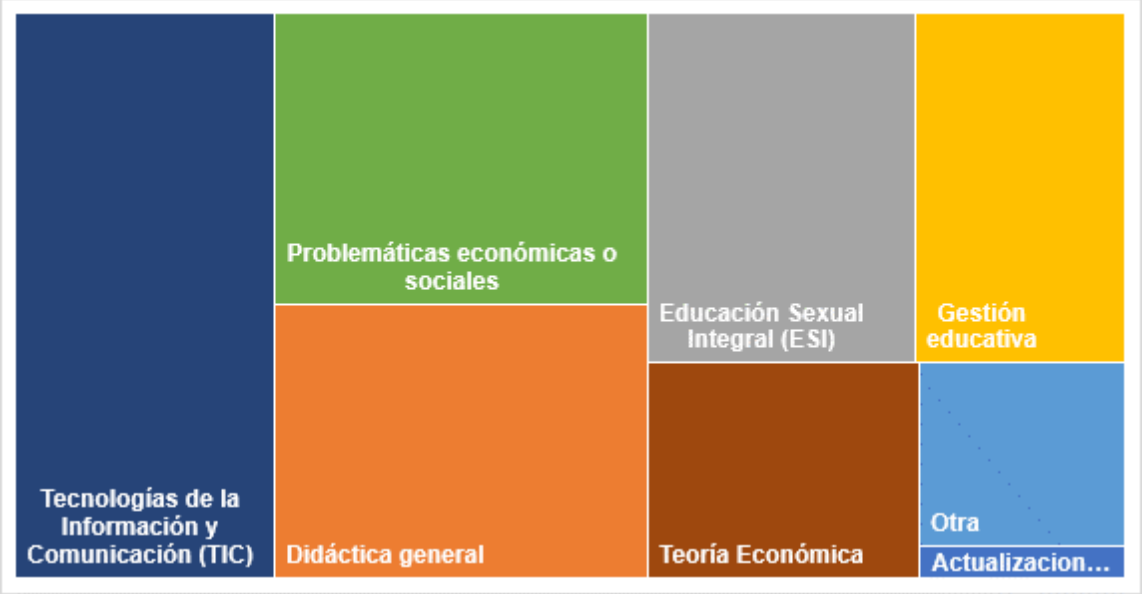

Figura 6. En caso de haber realizado cursos o actividades de formación docente continua, ¿cuáles han sido las temáticas principales de esos cursos?

Las temáticas de formación continua seleccionadas por les encuesta demuestran en primer lugar a las “Tecnologías de la Información y Comunicación” (23%), le siguen las “Problemáticas económicas o sociales” (17%), “Didáctica General” (16%) y “Educación Sexual Integral” (15%). Vale resaltar el escaso interés por la” Teoría Económica” como temática de formación docente continua, solo el 9% la seleccionó.

De acuerdo con las opciones de respuesta posibles en el cuestionario es posible pensar, de forma esquemática, dos grupos para las temáticas de la formación continua. Por un lado, las

temáticas más asociadas los conocimientos disciplinares vinculadas al contenido escolar, a este primer grupo pertenecen “Problemáticas económicas o sociales” y “Teoría Económica”. Por otro lado, es posible agrupar las cuestiones más relacionadas con el cómo enseñar, donde se encuentran“ Tecnologías de la Información y Comunicación” y “Didáctica General”. Este segundo grupo predomina en la elección de los cursos o actividades de formación que realizaron les docentes.

La elección de la temática “Tecnologías de la Información y Comunicación” puede inscribirse dentro de las preocupaciones de la docencia frente al conocimiento sobre las tecnologías como área de vacancia junto con el “reconocimiento de las dificultades que se generan por el hecho de que los adolescentes están mucho más familiarizados que sus docentes en el uso de estas tecnologías” (Terigi et al., 2011, pág. 28)De esta manera, la formación continua de les docentes es un indicio positivo tanto para el aprovechamiento de las oportunidades que podría generarlograr un punto de encuentro con les estudiantes, como una posibilidad para enriquecer las prácticas de enseñanza. Igualmente, la elección puede estar asociada a una sobreoferta de cursos y actividades con “predominio de una “lógica instrumental” de la capacitación que limita su agenda al simple manejo de las tecnologías bajo el imperativo de la innovación y la necesidad de implementar cambios en el sistema educativo” (Vezub, 2007, pág. 4)

Por su parte, la elección de la temática “Didáctica General” puede vincularse con que “tradicionalmente los planes docentes que forman para el nivel secundario han separado la formación disciplinar de la pedagógica, otorgando a la primera un peso sustantivo en desmedro de la segunda” (Alliaud y Vezub, 2014, pág. 33). En el mismo sentido, Terigi et. al (2011) dan cuenta de la vacancia en la formación didáctica a partir de identificar un “bajo nivel de formulación del conocimiento didáctico como una señal de la debilidad de la formación inicial” Luego agregan que el reconocimiento de la dificultad del saber didáctico es registrado en las entrevistas que realizan donde “el nivel elemental de formulación del conocimiento didáctico entre los profesores puede reconocerse en los términos que emplean para referirse al tema”(pág. 20)

Vale resaltar dentro de las temáticas de formación continua la presencia de “Educación Sexual Integral” (ESI), lo cual marca cierto nivel de compromiso, en especial de las docentes mujeres, para con una temática tan urgente para garantizar derechos en les estudiantes.

Acerca de la modalidad de cursada más frecuente en la formación docente continua se destacan los cursos o actividades que combinan la presencialidad con la virtualidad, representando más del 50%.Este resultado está en línea con lo planteado por Alliaud y Vezub (2014), donde les autores destacan que el uso generalizado de las modalidades semipresenciales, que combinan instancias presenciales y virtuales por medio de plataformas o campus, permitió ampliar la cobertura

en la formación docente continua en los países del MERCOSUR.

En referencia a la duración de la cursada más frecuente, predominan los cursos y actividades cuatrimestrales (34%), seguidas de espacios de formación bimestrales (28%). Las duraciones anuales y mensuales se ubican en torno al 15%. Dada la importancia de los organismos estatales de formación docente continua, es posible que la elección se deba a la oferta más que a preferencias de la demanda. Este indicio se encuentra en línea con la caracterización realizada por Alliaud y Vezub (2014), donde afirman que "la formación permanente se ha caracterizado por presentar una oferta homogénea" Luego agregan que, en las "temáticas predominan las áreas curriculares básicas, con vacancia de ciertos contenidos del currículum, o de temas vinculados con determinadas especialidades" (pág. 34) Lo cual afecta especialmente a disciplinas con escasa tradición escolar como Economía.[9]

Ahora bien, es interesante vincular la formación docente continua con las apreciaciones docentes respecto a las dificultades de los estudiantes al aprender Economía, dado que sería esperable que les docentes de Economía se formen en aquellas áreas o temáticas donde identifican las mayores dificultades de aprendizaje disciplinar. No obstante, esta relación no se verifica en forma lineal, ya que la dificultad más elegida, con casi 50%, fue "Bajo nivel de comprensión lectora", cuando la temática de formación más seleccionada fue "Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)". Esta situación se acentúa si se considera que la combinación en la selección de opciones sobre las dificultades de los estudiantes para aprender Economía es "Bajo nivel de comprensión lectora" y "Bajo nivel de conocimientos matemáticos". La selección de las dificultades de los estudiantes al aprender Economía abre potenciales conjeturas a colocar las dificultades de los estudiantes fuera del campo disciplinar específico, lo cual se refuerza por la escasa selección de la opción "Contenidos curriculares inadecuados para el nivel secundario". Vale la pena resaltar que dicha hipótesis estaría en línea con la descripción realizada por Terigi et. al (2011) respecto a las técnicas de estudio que aparecen desvinculadas de los contenidos a aprender, como si fuesen capacidades generales y transferibles a cualquier contexto y campo disciplinar.

[9] Queda pendiente un relevamiento sistemático sobre la oferta de formación continua para Economía tanto a nivel nacional como jurisdiccional.

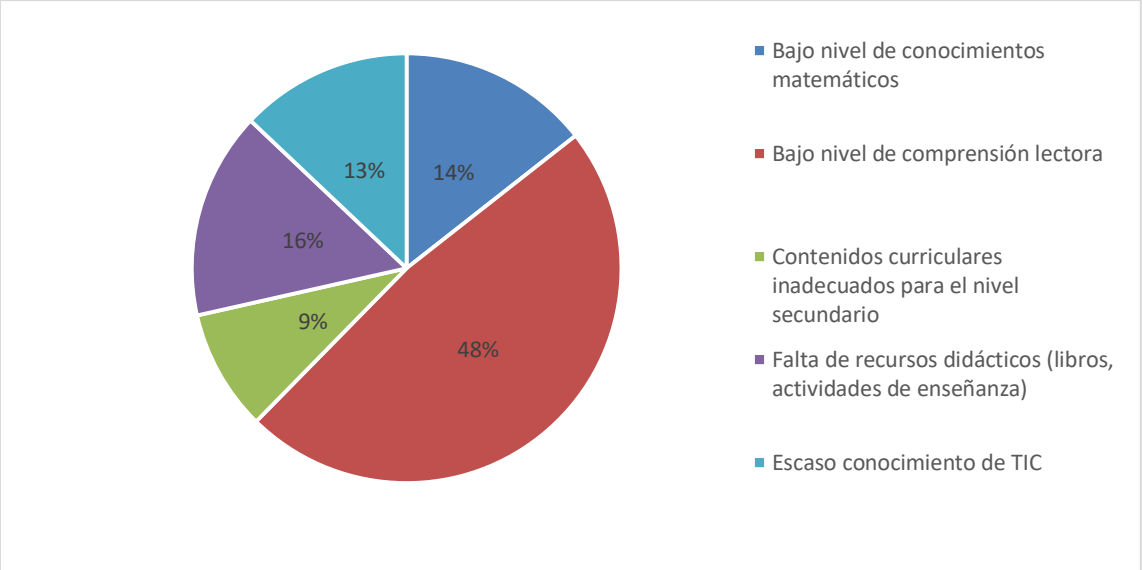

Figura 7. ¿Cuáles cree usted que son las dificultades más frecuentes de los estudiantes al aprender Economía?

Las otras dificultades de les estudiantes identificadas por la muestra para aprendizaje de Economía son la "Falta de recursos didácticos" (16%), "Bajo nivel de conocimientos matemáticos" (14%) y "Escaso conocimiento de TIC" (13%). Es interesante observar el cruce entre las dificultades de les estudiantes para el aprendizaje disciplinar con las titulaciones de les docentes, dado que, si bien "Bajo nivel de comprensión lectora" es el más importante con independencia de las titulaciones, para los Licenciados/as en Economía u otro similar tiene casi la misma fuerza que "Bajo nivel de conocimientos matemáticos", lo cual podría estar conectado con las expectativas de su formación, donde predomina el paradigma neoclásico. En tanto para Contadores/as Públicos/as toma fuerza la "Falta de recursos didácticos", lo cual podría vincularse también con su formación inicial.

Conclusiones y perspectivas

Los resultados respecto a docentes de Economía se encuentran en línea con los trabajos que abordan la formación docente como se detalló a lo largo del texto. Se observa una fuerte presencia de mujeres pertenecientes a los grupos de 30-40 y 40-50 años con más de 10 años de antigüedad en tareas docentes y que se desempeña en 1 o 2 establecimientos educativos. En cuanto a las titulaciones predominan les profesores en su mayoría egresades de instituciones terciarias/universitarias de gestión pública, principalmente de Provincia de Buenos Aires o Ciudad de

Buenos Aires.

Gran parte de les docentes que respondieron la encuesta realizaron una segunda carrera de la educación superior y una elevada proporción logró finalizar la segunda carrera obteniendo una segunda titulación, con fuerte presencia de las especializaciones. Respecto a la formación docente continua casi la totalidad de les docentes manifiesta haber realizado cursos o actividades en los últimos cinco años, principalmente en los organismos estatales tanto de la provincia de Buenos Aires como de la Ciudad de Buenos Aires. Las temáticas de formación continua seleccionadas por les encuestades muestran leve predominio las "Tecnologías de la Información y Comunicación" le siguen las "Problemáticas económicas o sociales", cuestiones de "Didáctica General" y "Educación Sexual Integral". Vale resaltar el escaso interés por la "Teoría Económica" como temática de formación docente continua. Las dificultades identificadas por les docentes en les estudiantes para el aprendizaje de Economía se asocian principalmente al "Bajo nivel de comprensión lectora"

El recorrido por el estado de la didáctica de Economía como campo de investigación y los resultados de esta exploración habilitan algunas conjeturas y nuevas preguntas de investigación. En primer lugar, es posible pensar que la discusión curricular como principal temática en la didáctica de Economía, fue (y es) muy necesaria, pero resulta insuficiente para impactar en las prácticas de enseñanza dado que la formación continua de les docentes de Economía no se inclina hacia temáticas que cuestionen el saber adquirido en la formación inicial sino con temáticas más vinculadas con el "cómo" enseñar.

En segundo lugar, también en relación con el "qué" de la enseñanza de Economía en la escuela secundaria, resulta necesario indagar la formación continua. La oferta de cursos y actividades de formación continua puede ser estudiada a partir de un relevamiento y análisis de las propuestas de los organismos estatales de formación tanto a nivel nacional como jurisdiccional. Dicho relevamiento podrá ser complementado con la realización de entrevistas a les docentes a cargo de las cursos y actividades de formación para profundizar sobre los fundamentos, objetivos y propósitos de las propuestas implementadas. Por otro lado, será conveniente indagar sobre las motivaciones de les docentes tanto para realizar su formación continua como la elección de los cursos y actividades.

En tercer lugar, sobresale la vacancia de estudios sobre las prácticas de enseñanza en situación de clase, principalmente mediante la observación de clases, lo cual puede brindar una base más sólida para reconocer rasgos, saberes y prácticas adquiridas tanto en la formación inicial como continua de les docentes. Vale aclarar que dicha vacancia no es propia de la enseñanza de Economía, sino de la Didáctica de las Ciencias Sociales (Pagès y Santisteban, 2014) como de la didáctica en general (Terigi, 2012)

En este sentido, el presente trabajo brinda indicios para conjeturar de que existen mayores posibilidades de impactar en las prácticas de enseñanza a partir de las propuestas de formación continua que pongan a disposición contenidos disciplinares junto con recursos didácticos y actividades de enseñanza como parte de los cursos o actividades de formación continua. Así, parece conveniente presentar un "cómo" integrado con un "qué", dada la naturaleza de la tarea docente en la escuela secundaria. En un sentido similar, lo afirma Terigi et. al (2011), en referencia a todes les profesores de la escuela secundaria, donde observa que "los conocimientos didácticos aparecen en general desenganchados del conocimiento disciplinar en el discurso de las y los profesores entrevistados. El asunto más acuciante en la formación didáctica, el que seguramente habrá de requerir los mayores esfuerzos en el futuro"(pág. 22) porque "los conocimientos didácticos se plantean en general desvinculados del saber disciplinar. La desvinculación entre el conocimiento disciplinar y el problema de la enseñanza es el nudo de una discusión que todavía no ha sido resuelta"(pág. 22). Por tanto, las propuestas de formación continua para docentes de Economía deberían asumir una forma que integre el "cómo" con el "qué" de la enseñanza, como fórmula con mayores probabilidades de impactar en la enseñanza.

Ahora bien, dichas propuestas de formación continua requieren la producción de contenidos escolares que rompa con la lógica tradicional (neoclásica) de la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria. La elaboración de contenidos no solo implica sumar conocimientos, sino resignificarlos, reordenarlos y revalorizarlos, no se trata solo de pluralizar la enseñanza de la economía, sino que se trata de reconstruir y componer un curriculum escolar que piense a la Economía en el campo de las ciencias sociales. Este aspecto también resulta un punto de contacto con la situación general del saber pedagógico en relación con les docentes, como afirma Terigi (2012) "se produce menos saber del que se necesita, menos saber que trasponga los límites del saber pedagógico por defecto, que se muestra limitado para dar respuesta a las condiciones cambiantes de los sistemas escolares" (pág. 60)En consecuencia, resulta impostergable reconstruir y producir contenidos escolares, al tiempo que desarrollar estrategias de enseñanza, recursos didácticos y bibliografía que se fundan en forma genuina a las nuevas tecnologías para enriquecer y potenciar las propuestas de enseñanza.

Por último, es necesario considerar estos avances a los fines de comprender que la reconstrucción de una didáctica de la Economía solo puede ser real y efectiva si es acompañada por un desarrollo profesional de les docentes que enseñan Economía diariamente en la escuela secundaria. Por ello estudiar sus prácticas se vuelve urgente, ya que la didáctica de la Economía no es un campo virgen, sino que está plagado de construcciones, certezas, estrategias, recursos,

materiales bibliográficos y rutinas propias de les profesores que se deben desnaturalizar y desmitificar si se desea transformar la enseñanza de la Economía.

Bibliografía

Alliaud, A., & 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.

Alliaud, A., & Vezub, L. (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. *Cuadernos de Investigación Educativa, 5*(20), 31-46.

Aronskind, R. (2011). Enseñanza de la economía: el deber de superar el estigma de la "ciencia triste". En V. Wainer (Comp.), *Enseñar economía hoy: Desafíos y propuestas alternativas al paradigma neoclásico.* Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Barneix, P., Cáceres, V., Sisti, P., Alvarez Ortiz, M., Gómez Bucci, P., & López, A. (2020). ¿Estar o No estar? la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria argentina desde los diseños curriculares. *¿Por qué y para qué enseñar Economía? Contribuciones, reflexiones y desafíos para la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria y el nivel superior. Actas de las VII Jornadas de Enseñanza de la Economía de la UNGS* (págs. 160-171). Los Polvorines: IDH-UNGS.

Basabe, L. (2010). Acerca de los usos de la teoría didáctica. En A. Camilloni, E. Cols, L. Basabe, & S. Feeney, *El saber didáctico.* Buenos Aires: Paidos.

Basabe, L., & Cols, E. (2010). La enseñanza. En A. W de Camilloni, E. Cols, L. Basabe, & S. Feeney, *El saber didáctico* (págs. 125-161). Buenos Aires: Paidós.

Beylis, J., Denkberg, A., Guerra Lage, C., Lara, L., Manzo, L., Paglione, L., . . . Vázquez, M. (2019). *La capacitación docente en el nivel secundario. De la obligatoriedad del nivel a la Nueva Escuela Secundaria (2002-2019).* Ciudad de Buenos Aires: Ministerio de Educación e Innovación. Dirección General de Escuela de Maestros.

Birgin, A. (2007). Pensar la formación de los docentes de nuestro tiempo. En F. (. Terigi, *Diez miradas sobre la escuela primaria.* Ciudad de Buenos Aires: Fundación OSDE/Siglo XXI.

Birgin, A. (2014). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR.* Ciudad de Buenos Aires: Teseo.

Buraschi, S., Ciribeni, F., Dvoskin, N., Fanzini, J., Fernández Massi, M., Olmedo, G., & Viego, V. (2016). La formación de economistas en Argentina y Uruguay: la distribución de la carga horaria por

áreas temáticas en nuestros planes de estudio. En M. Treacy, *Enseñanza de la Economía: contribuciones para una reflexión crítica sobre nuestra formación en ciencias económicas y nuestras prácticas docentes en la escuela y la universidad* (págs. 80-95). Los Polvorines: UNGS.

Bustamante, A. (2018). ¿Cómo se enseña a pensar en el aula de Economía? Hacia una cultura del pensamiento. *Enseñar Economía en la Escuela Secundaria y en el Nivel Superior: reflexiones epistemológicas, propuestas didácticas y experiencias en el aula.* Los Polvorines: Instituto del Desarrollo Humano. UNGS.

Cáceres, V. (2015). Educación secundaria: vaivenes en el diseño curricular de Economía en la provincia de Buenos Aires. En V. Wainer (Comp), *La enseñanza de la economía en el marco de la crisis del pensamiento económico.* Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Camargo Salvatierra, N., & Sturla, J. (2018). La desigualdad que no miramos: La ESI en la Escuela Secundaria en la modalidad de Economía del Ciclo Superior. *Enseñar Economía en la Escuela Secundaria y en el Nivel Superior: reflexiones epistemológicas, propuestas didácticas y experiencias en el aula.* Los Polvorines: Instituto del Desarrollo Humano, UNGS.

Camilloni, A. (2010). Justificación de la didáctica. En A. Camilloni, E. Cols, L. Basabe, & S. Feeney, *El saber didáctico.* Buenos Aires: Paidos.

Davini, M. (2015). *La didáctica y la práctica docente.* Buenos Aires: Paidos.

Dirié, C. (2018). *Educación secundaria. Trabajo docente en contexto (1994-2014).* Ciudad de Buenos Aires: Ministerio de Educación. Dirección de Información y Estadística Educativa.

Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza.* Buenos Aires: Aique.

Gómez Bucci, P. (2016). (Re)Pensar los libros de texto como recursos didácticos en relación al cambio en el diseño curricular. En M. Treacy, *Enseñanza de la Economía: contribuciones para una reflexión crítica sobre nuestra formación en ciencias económicas y nuestras prácticas docentes en la escuela y la universidad* (págs. 14-22). Los Polvorines: UNGS.

Grasso, M. (2013). ¿De la Biblioteca de Alejandría a Fahrenheit 451? Los libros de textos de Economía frente a su mayor desafío: las nuevas alternativas para la construcción de conocimiento. *Enseñanza de la economía: aportes para repensar la tarea educativa" Actas de las IV Jornadas sobre Enseñanza de la Economía* (págs. 100-114). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Lis, D. (2020). Enseñanza de la economía: Propuesta curricular del profesorado en economía de la Universidad Nacional del Sur para favorecer la construcción de conocimiento en el área. *¿Por qué y para qué enseñar Economía? Contribuciones, reflexiones y desafíos para la enseñanza de la*

Economía en la escuela secundaria y el nivel superior. Actas de las VII Jornadas de Enseñanza de la Economía de la UNGS (págs. 257-271). Los Polvorines: IDH-UNGS.

Lis, D., & Llera, D. (2018). Análisis de la enseñanza de la economía en la escuela secundaria: primeros resultados. En M. Treacy, *"Enseñar Economía en la Escuela Secundaria y en el Nivel Superior: reflexiones epistemológicas, propuestas didácticas y experiencias en el aula* (págs. 33-54). Los Polvorines: UNGS.

Lis, D., & Pérez, A. (2014). Los desafíos de enseñar Economía como una ciencia atractiva y comprensible. *Enseñanza de la economía: aportes para repensar la tarea educativa. Actas de las IV Jornadas sobre Enseñanza de la Economía* (págs. 9-21). Los Polvorines: UNGS.

Lis, D., Llera, D., Malisani, D., & Martín, Y. (2018). Algunos aportes sobre el uso de recursos en el aula para la enseñanza de economía. En M. Treacy, *"Enseñar Economía en la Escuela Secundaria y en el Nivel Superior: reflexiones epistemológicas, propuestas didácticas y experiencias en el aula* (págs. 131-145). Los Polvorines: UNGS.

Lo Cascio, J. (2018). Trabajo y derecho laboral, una propuesta interdisciplinar. *Enseñar Economía en la Escuela Secundaria y en el Nivel Superior: reflexiones epistemológicas, propuestas didácticas y experiencias en el aula.* Los Polvorines: Instituto del Desarrollo Humano, UNGS.

López Acotto, A. (2011). Formación docente y enseñanza de la economía en la provincia de Buenos Aires. En V. Wainer, *Enseñar economía hoy: desafíos y propuestas alternativas al paradigma neoclásico* (págs. 152-158). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Lora, E., & Ñopo, H. (2009). *La formación de los economistas en América Latina.* Banco Interamericano de Desarrollo.

Nebbia, M. (2018). Aportes para la enseñanza de los Derechos Emergentes: El derecho al Desarrollo y el concepto de renta básica. *Enseñar Economía en la Escuela Secundaria y en el Nivel Superior: reflexiones epistemológicas, propuestas didácticas y experiencias en el aula.* Los Polvorines: Instituto del Desarrollo Humano, UNGS.

Pagès, J., & Santisteban, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. En J. Pagès, & A. (. Santisteban, *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (págs. 17-39). Barcelona: Servicio de Publicaciones de la UAB / AUPDCS.

Pérez, I. (2016). Contrapuntos en torno al concepto, metodología y enseñanza de la economía: notas críticas para comprender la construcción y transmisión del conocimiento en las ciencias económicas. *Ciencias económicas, 13*(2), 21-48. doi:https://doi.org/10.14409/rce.v2i0.6431

Rikap, C., & Arakaki, G. (2011). La licenciatura en Economía (FCE-UBA): reflexiones respecto a su pasado y su presente, aportes para su futuro. En V. Wainer, *Enseñar economía hoy : desafíos y propuestas alternativas al paradigma neoclásico.* Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Rozenwurcel, G., Bezchinsky, G., & Rodríguez Chatruc, M. (2007). *La enseñanza de la economía en Argentina.* Buenos Aires: Centro iDeAS-UNSAM.

Sisti, P. (2018). ¿Ayer deseo, hoy realidad? Algunas consideraciones sobre la elaboración del curriculum de Economía de la escuela secundaria bonaerense. En M. Treacy, *Enseñar Economía en la Escuela Secundaria y en el Nivel Superior: reflexiones epistemológicas, propuestas didácticas y experiencias en el aula* (págs. 10-32). Los Polvorines: UNGS.

Sisti, P. (2018). ¿Qué economía enseñamos en la escuela secundaria? notas sobre la enseñanza de la economía en la escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires. *Revista Contribuciones a la Economía*.

Sisti, P. (2020). ¿"Otra Economía" en la Nueva Escuela Secundaria? Un análisis del diseño curricular de la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. *Otra Economía, 13*(23), 67-86.

Terigi, F. (2012). *Los saberes de los docentes : formación, elaboración en la experiencia e investigación : documento básico.* Ciudad de Buenos Aires: Santillana.

Terigi, F., Fridman, M., Delgadillo, M., Pico, L., & Ponce de León, A. (2011). *Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de escuela secundaria en Argentina.* Ciudad de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. INFOD.

UNESCO-OREALC. (2014). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe.* Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO.

Vaillant, D. (2012). Formación de profesores para la Educación Secundaria: entre lo existente, lo deseable y lo posible. En M. Manzanares Moya, *Temas educativos en el punto de mira.* Madrid: Wolters Kluwer.

Vaillant, D. (2019). Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria en América Latina-Dilemas y Desafíos. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 23*(3), 35-52. doi:10.30827/profesorado.v23i3.9516

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 11*(1), 1-23.

Vezub, L. (2016). Los saberes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo, 53*(1), 1-14.

W. de Camilloni, A. (2010). Justificación de la didáctica. En A. W. de Camilloni, E. Cols, L. Basabe, & S. Feeney, *El saber didáctico* (págs. 19-22). Buenos Aires: Paidós.

Wainer, V. (2015). La didáctica de la economía en la formación de profesores: un enfoque pedagógico y político. En V. Wainer (Comp), *La enseñanza de la economía en el marco de la crisis del pensamiento económico.* Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Wainer, V., Lamónica, A., de Escalada Pla, A., Cava, F., Sartirana, F., & Campana, M. (2019). *Cada maestrito, ¿con qué librito? Un análisis de la bibliografía de la materia Economía en el Departamento de Ciencias Económicas del Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González" (1962-2017).* Ciudad de Buenos Aires: UIDI JVG.