



Humanidades
Departamento

Revista Científica del Departamento Académico de
Humanidades de la Universidad Nacional de La Rioja.
Av. Luis M. de la Fuente s/n. (5300)
Dirección web: <https://revistaelectronica.unlar.edu.ar/index.php/agoraunlar>
Correo electrónico: agoraunlar@gmail.com
La Rioja, Argentina

45 años
UNLAR
1971-2016



REVISTA CIENTÍFICA DE HUMANIDADES

Volumen 1, Número 1 nov. 2016 - abr. 2017
ISSN: 2545-6024

Directoras:
Elena Camisassa
Isabel Manassero

Coordinador: Maximiliano Bron

AUTORIDADES UNLAR

Universidad Nacional de La Rioja

- Rector: Fabián Calderón
- Vicerrector: José Gaspanello

Departamento Académico de Humanidades

- Decana: Alcira Valbuena
- Secretaria Académica: Mercedes Cáceres

REVISTA ÁGORA

Directoras

- Elena Camisassa
- Isabel Manassero

Coordinador

- Maximiliano Bron

Comité Científico:

- **Safire Abdala Leiva**, Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina
- **Paulina Antacli**, Universidad Nacional de La Rioja, Argentina
- **Silvano Gabriel A. Benito Moya**, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
- **Roberto Gerardo Bianchetti**, Universidad Nacional de Salta, Argentina
- **Mirta Bonnin**, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
- **Mónica Caballero**, Universidad Nacional de La Plata, Argentina
- **Viviana Edith Conti**, Universidad Nacional de Jujuy, Argentina
- **Elida Edith Elizondo**, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
- **Alicia Beatriz Gutiérrez**, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
- **Gustavo Kofman**, Universidad Nacional de La Rioja, Argentina
- **Sara Emilia Mata**, Universidad Nacional de Salta, Argentina
- **Herminio Elio Navarro**, Universidad Nacional de Catamarca, Argentina
- **Miguel Ángel Oviedo Álvarez**, Universidad Nacional de La Rioja, Argentina
- **María Cecilia Perea**, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Argentina
- **Cecilia Piehl**, Universidad de Alabama, United States
- **María de los Ángeles Rueda**, Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Comité Editorial:

- **Ariel Giménez**, Universidad Nacional de La Rioja, Argentina
- **Adriana Ávila**, Universidad Nacional de La Rioja, Argentina
- **Florencia Bracamonte**, Universidad Nacional de La Rioja, Argentina
- **María Silvia Díaz**, Universidad Nacional de La Rioja, Argentina
- **Juan Pablo Gorostiaga**, Universidad Nacional de La Rioja, Argentina
- **Patricia Gualpa**, Universidad Nacional de La Rioja, Argentina
- **Trinidad A. Guardia**, Universidad Nacional de La Rioja, Argentina
- **Julio Fabián Melián**, Universidad Nacional de La Rioja, Argentina
- **Noelia Noemí Mollecundo**, Universidad Nacional de La Rioja, Argentina
- **Emilio Pasetti**, Universidad Nacional de La Rioja, Argentina
- **Marisa Piehl**, Universidad Nacional de La Rioja, Argentina
- **Juan Pascual Sgro**, Universidad Nacional de La Rioja, Argentina
- **Rosa Tello**, Universidad Nacional de La Rioja, Argentina

ÁGORA UNLaR

Primer Número: 27 de Noviembre de 2016, La Rioja, Argentina.

ISSN: 2545-6024

Periodicidad: Semestral

Entidad Editora: Universidad Nacional de La Rioja

Dependencia: Departamento Académico Humanidades

Av. Luis M. de la Fuente s/n. (5300) La Rioja. Argentina.

Dirección web: <https://revistaelectronica.unlar.edu.ar/index.php/agoraunlar>

Correo electrónico: agoraunlar@gmail.com

Imagen de Tapa: Sembrando esperanza, (2016), Construcción Colectiva

Diseño: Noelia Mollecundo

Esta publicación está bajo una Licencia Creative Commons Atribución

CONTENIDOS

Editorial

Elena Camisassa, Isabel Manassero..... 7

Este Número

Elena Camisassa, Isabel Manassero..... 10

Artículos

La postergación de tareas en alumnos universitarios de la Unlar.
Liliana Recchioni, Ana González, Mario González..... 13

Lecto-comprensión en español como lengua extranjera (ELE):
El ingreso de estudiantes extranjeros a la universidad.
Gustavo Kofman, Gabriela Ayan, Romina Nieva..... 27

Los residentes: navegando en territorios de intemperie.
María Inés Nazar..... 47

Accesibilidad a la información registrada en los documentos de la administración
pública de la provincia de Córdoba, Argentina.
Roberto Lucas Andrada..... 63

La capilla del Hospital Italiano en La Matanza, Buenos Aires.
Obra relevante de arquitectura del ingeniero Delpini.
Hilda Agostino, Analía Artola 80

El origen de la represión y su impacto en la estructuración del aparato psíquico.
Mario Cabanillas, Julieta Zapata 100

Inclusión educativa. Estrategias pedagógicas de atención a la sobreedad en el
nivel primario.
Marianela Guerrero, Berta del Valle Uliarte..... 116

La construcción de la subjetividad en las obras literarias de Joaquín V. González.
Miguel Ángel Oviedo Álvarez..... 131

Reseña

El tao de la liberación. Una ecología de la transformación
Gabriel Díaz 146

Entrevista

La singularidad del sujeto en la clínica psicopedagógica. Entrevista con Silvia
Schlemenson.
Viviana Saadi..... 151

Producción artística

La portada: Sembrando esperanza.
Mural de construcción colectiva..... 156

Pautas de Presentación para Autores 159

EDITORIAL

El lanzamiento de una revista de carácter científico, editada desde una Universidad, constituye sin lugar a dudas un desafío, especialmente si tenemos en cuenta que una de las misiones de la institución universitaria es la producción y circulación del conocimiento científico. Como es sabido, este conocimiento científico se difunde a partir de publicaciones, *papers*, revistas científicas, libros, manuales, etc. a los que generalmente, los docentes hacemos referencia en la bibliografía del Plan Anual de Cátedra. La mayor parte de la bibliografía utilizada en nuestras universidades, especialmente en Ciencias Humanas y Sociales, es europea o estadounidense. Si bien muchas de las teorías extranjeras que circulan en nuestro medio, tienen carácter universal, también encontramos muchas que no responden a nuestra propia realidad.

Si la Universidad pretende estar inserta en la sociedad de la cual emerge, es imperativo que produzca contenidos locales, sistematice conocimientos locales y los difunda; esto implica sin lugar a dudas la revalorización de lo local frente a lo global. Se hace necesario entonces, generar alternativas concretas para el logro de esta tarea. Para intentar dar una respuesta a este enorme desafío, surge *Ágora UNLaR*, como un instrumento para la circulación de la producción local, en la comunidad científica. Pero también para una difusión en nuestro propio entorno social, que posibilite la reappropriación de los contenidos por parte de los propios actores sociales y sectores locales, que le dieron origen, en una retroalimentación dialéctica. Frente a la hipervaloración naturalizada de las producciones extranjeras y la frecuente desvalorización de nuestras propias producciones, *Ágora UNLaR* se convierte en un sueño: aportar a la construcción de conocimiento científico local, que implique la producción y circulación en nuestras aulas, de una bibliografía propia, argentina y latinoamericana. Pero esto no implica por un lado, una clausura inmanente en nuestra propia estructura social, sino todo lo contrario, una apertura a lo local de otras latitudes, en una búsqueda y un intento conjunto de demostrar que lo local implica la diversidad de las realidades sociales y culturales que circulan por fuera de la *mainstream* y, por otro, tampoco implica una apropiación acrítica de lo local, sino la elaboración de nuestros contenidos en un marco de reflexión que posibilite una apropiación evaluativa y madura de nuestra propia realidad.

En las últimas décadas la comunicación científica ha comenzado a alejarse de las publicaciones impresas y se acerca cada vez más a las digitales, en línea. Entre otras cosas, esto ha revolucionado la forma de circulación del conocimiento y las posibilidades económicas de acceso al mismo. Este desafío

adquiere una perspectiva especial si pensamos desde la Universidad Argentina Pública en donde no sólo el acceso a la educación es gratuito, sino también el acceso al conocimiento científico.

Por ello, frente a un modelo societal que apuesta al valor mercantil del saber, en el espíritu de *Ágora UNLaR* anida firmemente la concepción del conocimiento como un “bien público” y, por ello, un pilar central en la vida democrática de los pueblos. Desde esta óptica se optó por la adopción de un sistema de administración y publicación de revistas de acceso abierto. Un sistema de comunicación y distribución de la ciencia y la cultura libre y gratuito, que agiliza su disponibilidad inmediata, facilita su transferencia y su accesibilidad. Un sistema de difusión del conocimiento sin restricciones económicas ni legales que no abandona, sin embargo, los patrones de calidad en la producción académica, de control sobre el proceso de producción de conocimiento. Por eso *Ágora UNLaR* mantiene el sistema de revisión por pares denominado “doble ciego”. Pero la especificidad de *Ágora UNLaR*, además de surgir desde una universidad pública, está dada también por ser una publicación destinada a las Ciencias Humanas y Sociales. Estas, frente a las ciencias denominadas duras, suelen ser vistas como “la cenicienta” de las ciencias o una ciencia de “baratija”. Sucede que además de explicar causalmente los fenómenos humanos, sociales y culturales, estos son analizados como producciones simbólicas y se busca la interpretación de su sentido y de sus significados de manera comprensiva.

También como nota distintiva, el campo de estas ciencias es amplio y heterogéneo, lo que se observa en su creciente tendencia multidisciplinar y en que comienzan a desdibujarse las divisiones académico-administrativas, tal es el caso de la organización por Departamentos de Ciencias adoptada por la Universidad Nacional de La Rioja, nuestra entidad editora. Frente a este nuevo paradigma disciplinar es indispensable ir más allá de las lógicas de pensamiento que mantienen la reflexión abocada en el marco tradicional de divisiones universitarias o administrativas.

En este sentido la ambición de *Ágora UNLaR* es convertirse en un lugar donde una verdadera confrontación intelectual pueda llevarse a cabo entre investigadores de formación y orígenes distintos: historia, arte, literatura, música, traductología, educación, teología, psicología, bibliotecología, archivología, museología, sociología, comunicación, política, etc. Pensamos que el campo de los estudios de la realidad humana y social adquiere su interés, su riqueza y su complejidad, en la heterogeneidad y el intercambio.

Nuestro sueño, aportar a la construcción de un saber local implica la producción y difusión de nuestra historia; producción y sistematización de conocimiento científico social, que contemple la explicación e interpretación de nuestras propias formas de relaciones sociales, de poder, organizacionales y religiosas; sistematización y producción de teorías a partir de nuestras propias prácticas educativas; conocimiento de nuestra lengua y revalorización de la misma en su sana confrontación con lenguas extranjeras; difusión de la producción artística, literaria y musical local, entendida como emergentes estéticos de una determinada cultura y estructura social.

Finalmente, el nombre de la revista hace referencia al espacio -local pero universalizado- que constituía el punto neurálgico de las actividades de las *poleis* griegas. El centro cívico donde los ciudadanos griegos ejercían una participación activa e igualitaria en la vida pública de su ciudad. Al igual que el lugar homónimo *Ágora UNLaR* busca constituirse en un espacio no ya físico, sino virtual en donde la comunidad académica ponga, en un marco de reflexión, debate y pensamiento crítico, a consideración de sus pares y de la sociedad su producción intelectual. En este sentido, las diferentes posturas que emergen gracias a la diversidad social, son aceptadas y respetadas por *Ágora UNLaR*, no obstante y del mismo modo, se deja en claro que los contenidos vertidos en los artículos, son responsabilidad de sus autores.

Isabel Manassero

Elena Camisassa

Este Número

Cuando decidimos crear una Revista Científica desde el Departamento de Humanidades, uno de los primeros debates y el más prolongado fue acerca de, incluir todas las disciplinas del Departamento, o tomar sólo algunas. Finalmente la primera postura prevaleció y he aquí hoy el primer número reflejando la heterogeneidad disciplinar de nuestro Departamento y por cierto, de las Ciencias Humanas y Sociales: educación, psicoanálisis, psicología, teología, psicopedagogía, patrimonio cultural, literatura, producción artística, historia, archivología

Pero, al contrario de lo que puede parecer en un primera impresión, no es una sumatoria de elementos aislados, porque lo que otorga *sentido* a esta variedad es la preocupación por lo local, ya se trate de La Rioja, Chilecito, Córdoba o Buenos Aires, problematizar lo nuestro, parece ser la consigna común.

Decimos *sentido* de manera intencional, *sentido* y no uniformidad porque no pretendemos una producción uniforme sino todo lo contrario, una producción teórica heterogénea y plural como lo es la *empiría* de las ciencias sociales y humanas. Heterogeneidad disciplinar y metodológica. Pluralidad que se refleja en posturas, para algunos tal vez antagónicas, acerca del escritor nonogasteño J. V. González o el obispo de La Rioja, Monseñor Angelelli.

Entre los artículos de investigación Liliana Recchioni, Ana González y Mario González por un lado y Gustavo Kofman, Gabriela Ayan y Romina Nieva por otro, comparten la preocupación por nuestros estudiantes. Los primeros en su artículo *La postergación de tareas en alumnos universitarios de la UNLaR*, una investigación ejecutada con metodología cuantitativa, con fuerte apoyo en la estadística, que hace referencia a una de las causas por la cual los alumnos tienden a posponer sus actividades académicas. Los segundos en *Lecto-comprensión en español como lengua extranjera: el ingreso de estudiantes extranjeros a la universidad* despliegan la relación entre una competencia básica y la posibilidad de cursar con éxito la trayectoria académica de los alumnos.

Inés Nazar, por su parte, problematiza la práctica docente preprofesional implementada desde el Instituto de Profesorado de Nivel Primario de nivel superior en su artículo *Los residentes: navegando en territorios de intemperie*. Esta es una investigación realizada con metodología cualitativa que indaga el significado que los propios alumnos-residentes otorgan a sus prácticas, como así también *al Programa J. V. González*, implementado por el gobierno con el objetivo de brindar un acceso equitativo a las nuevas Tecnologías de Información y Comunicación cuya principal actividad es la entrega de una *netbook* los alumnos de nivel primario y secundario.

El acceso abierto a los archivos oficiales, es el tema que desarrolla Roberto Andrada en su artículo *Accesibilidad a la información registrada en los documentos de la administración pública de la provincia de Córdoba-Argentina* recurriendo a la comparación de los aspectos legislados y refiriéndose al tratamiento de los fondos documentales, su descripción y análisis, con utilización de las nuevas tecnologías archivísticas.

Recurriendo a técnicas de historia oral y tratando de revertir la invisibilización que se ha realizado sobre una obra arquitectónica que ocupa un lugar destacado dentro del patrimonio cultural del conurbano bonaerense, Hilda Agostino y Analía Artola en *La capilla del Hospital Italiano en La Matanza, Buenos Aires. Obra relevante de arquitectura del Ingeniero Delpini* muestran las características de este templo, las contextualizan en la obra de quien fuera el ejecutor de su diseño y reconstruyen los vínculos de la comunidad italiana local con el mundo cultural de la década del '40 en Argentina.

Mario Cabanillas, en su artículo *El origen de la represión y su impacto en la estructuración del aparato psíquico* nos presenta una Revisión Teórica acerca de un concepto muy controvertido en los escritos de Freud como lo es la represión dejando en claro el rol de la misma como fundante del psiquismo.

En el espacio dedicado a los artículos de tesis de grado, cuyo objetivo es que nuestros egresados, se inicien en el camino de la producción científica, Marianela Guerrero y Berta del Valle Uliarte, dan tratamiento a una problemática específica que aqueja a algunas trayectorias escolares, con una investigación plurimetodológica, en su artículo *Inclusión educativa. Estrategias pedagógicas de atención a la sobreedad en el nivel primario*

En agosto, la UNLaR otorgó el título de Doctor *Honoris Causa* al teólogo brasileño Leonardo Boff, quien junto a Mark Hathaway es autor del libro acerca del cual trata la Reseña, *El tao de la liberación. Una ecología de la transformación* en la que Gabriel Díaz recoge la fuerte antinomia actual entre economía global y eco diseño, el objetivo de la primera es potenciar al máximo la riqueza y el poder de sus élites, la finalidad del segundo es potenciar al máximo la sostenibilidad del tejido de la vida.

Nuestra universidad también, en septiembre fue sede de las *VI Jornadas Académicas de Psicopedagogía* que contó con la importante disertación de Silvia Schlemenson, reconocida especialista en Clínica Psicopedagógica de nuestro país. Y es precisamente Silvia Schlemenson la protagonista de nuestra entrevista, la que estuvo a cargo de Viviana Saadi, de la UNLaR. *La singularidad del sujeto en la Clínica Psicopedagógica*, es abordada aquí con especial énfasis en los procesos de simbolización del primero y el impacto de los escenarios

socio-económicos en la segunda..

La Crítica Literaria acerca de la obra de J. V. González estuvo a cargo de Miguel Ángel Oviedo Álvarez en *La construcción de la subjetividad en las obras literarias de J. V. González*. Oviedo Álvarez, además de una aproximación literaria a la obra del autor nonogasteño, presenta una fuerte postura en favor de la modernidad y de la llamada generación del '80 en Argentina.

Finalmente, la foto de portada es un fragmento del mural de construcción colectiva, realizado en conmemoración del 40 aniversario del asesinato de Monseñor Angelelli, quien fuera Obispo de La Rioja. El mismo integra la sección *Presentación de obra artística en artes visuales*.

Esperamos que este primer número fortalezca la actividad de producción y circulación del conocimiento científico en nuestra universidad, haciéndola más fecunda, a la vez que rogamos sepan disculpar los errores que un primer número, seguramente conlleva en sí.

LA POSTERGACIÓN DE TAREAS EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS DE LA UNLaR

PROCRASTINATION IN UNIVERSITY STUDENTS OF UNLaR

Liliana Recchioni
Ana González
Mario González *

RESUMEN

La procrastinación es una característica de los sujetos abordada desde diferentes disciplinas. Es definida como la acción o hábito de postergar actividades, sustituyéndolas por situaciones irrelevantes pero más agradables. Constituye un problema de autorregulación y organización que afecta a muchos estudiantes argentinos en especial a los universitarios. Este trabajo tiene como objetivo describir la presencia de la procrastinación académica y general en alumnos de la UNLaR. Es de tipo descriptivo transversal. La muestra es no probabilística de 373 alumnos universitarios que cursan materias de 3er. año o más, con edad de $23 \pm 3,94$ años, 81% de sexo femenino y 19% de masculino. Se utilizó un instrumento autoadministrado para medir una Escala de Procrastinación Académica (EPA) con 16 ítems y una escala de Procrastinación General (EPG) con 13 ítems evaluadas con escala Likert. Se estudió la consistencia interna con coeficiente de Cronbach (α) y se construyeron ambas escalas con 10 ítems para alcanzar un coeficiente de 0.75 en EPA y 0.82 en EPG. Se calculó con ambas la Escala de Procrastinación Total (EPT $\alpha=0.86$). Se utilizó análisis de clúster para agrupar a alumnos usando distancia de Gower, resultando 3 grupos de baja, mediana y alta procrastinación. Con respecto a los niveles de procrastinación, se concluye que un 13% de alumnos poseen alto, un 25% bajo y el resto mediano nivel de procrastinación. No se advierten diferencias significativas entre grupos, según las variables de edad ($p=0.1125$), sexo ($p=0.4764$), trabaja ($p=0.1869$) y curso ($p=0.3068$) aunque si en la carrera que cursa ($p<0.0001$).

PALABRASCLAVES: Escalas, Multivariado, Procrastinación, Autocontrol.

* Los tres autores pertenecen a la Universidad Nacional de La Rioja, Argentina, (liliana.recchioni@gmail.com); (anavegonzalez01@gmail.com); (gonzalezmf11@hotmail.com).

ABSTRACT

Procrastination is a characteristic of the subjects which is addressed in different disciplines. Is an action or a habit of postponing activities that must be taken care immediately by replacing it with other irrelevant. This presents a problem of self-regulation and organization that affects many Argentine students specially the ones attending university. The purpose of this work is to describe procrastination at an academic and general level showed in the university students of UNLaR. This research study is a descriptive and cross-sectional type. For this study it was used a non-probability sampling of 373 university students: students that attend classes from 3rd year and upper years, students aged $23 \pm 3,94$ years old, 81% of whom are female and 19% of whom are male. A self-administrated questioner was used in order to measure the results with a scale of procrastination at an academic level called Escala de Procrastinación Académica (EPA) which consists of 16 items and another scale which measures procrastination in general level called Escala de Procrastinación General (EGP) which consists of 13 items. Both scales were and the results will be measure with the Lickert Scale. Internal consistency has been study through the Cronbach's Alfa (α) to the construction of both scales with 10 items each and thus reach a coefficient of 0.75 in the EPA scale and 0.82 in the EPG scale. Finally, from both scales, a third scale was fixed which is called Escala de Procrastinación Total (EPT $\alpha=0.86$). A cluster analysis was performed in order to group students using Gower distance which gives as a result 3 groups of low, medium and high procrastination. Was concluded that a 13% of the students belonged to the high procrastination group, a 25% to the low procrastination group and the rest belonged to the medium procrastination group. there is no meaningful differences among the variables between groups of age ($p=0.1125$), gender ($p=0.4764$), labour status ($p=0.1869$), year ($p=0.3068$) but there is a difference in the degree course they take ($p=0.0001$).

KEYWORDS: Scales, Multivariate, Procrastination, Self.

Introducción

Desafiando la procrastinación universitaria

Al investigar sobre la deserción universitaria y observando los altos índices en nuestro país del año 2011, según Premat (2011) se observa que: menos del 10 por ciento de los que se inscriben sale de la universidad después de siete u ocho años con un título debajo del brazo. El resto abandona los estudios o los prolonga indefinidamente. El fenómeno, conocido como "desgranamiento", es según el fundador de la Academia Nacional de Educación y rector de la Universidad de Belgrano, Avelino Porto, "un flagelo que afecta tanto a la universidad estatal como a la privada y que viene agobiando al país desde hace tiempo.

Al preguntarnos: ¿Por qué los alumnos tardan tanto tiempo en recibirse? ¿Cuáles son las causas de ese abandono? ¿Los alumnos abandonan o simplemente postergan sus estudios?, nace una investigación anterior donde se busca responder a esos interrogantes desde los alumnos la carrera de Psicología Organi-

zacional de la UNLaR a partir de un estudio descriptivo. Luego se establece que “las causas comunes de postergación, son entre ellas problemas familiares, problemas de salud, horarios laborales, falta de flexibilidad y apoyo del empleador, falta de recursos económicos, nuevas ofertas laborales u ofertas académicas más atractivas” (González, 2011).

Se considera que el desgranamiento puede estar relacionado a medianos o altos índices de Procrastinación. La misma:

aunque sea una palabra extraña no es nueva pues proviene del latín ‘procrastinare’, que significa ‘diferir’, ‘aplazar’ o ‘posposición’; y que es definida como la acción o hábito de postergar actividades o situaciones que deben atenderse, reemplazando las mismas por otras situaciones irrelevantes pero de mayor agrado” (González y De la Fuente Aza, 2013).

Y “si analizamos etimológicamente (del latín) la palabra procrastinación está compuesta por el prefijo *pro* (para) seguido de *cras* (mañana)” (Barajas, 2014).

El procrastinador busca excusas para posponer la tarea que debería realizar. “Según el idioma guaraní cuando uno está procrastinando está *caigüe*, que quiere decir: cansado, sin ganas de hacer nada” (González y De la Fuente Aza, 2013). No es mucho lo que se ha escrito sobre el tema, pero la preferencia de postergar una actividad por otra más placentera, lleva a que la persona olvide la importancia que revestía la primera actividad al decidir disfrutar de otra que satisface sus necesidades temporalmente.

A esta tendencia de conducta no se le debe percibir como un simple error o un mal cualquiera, sino como uno de los múltiples casos en que las personas no se enfocan ni se orientan a alcanzar sus intereses en forma eficiente y productiva. En este sentido, no sólo se toma en cuenta el hecho de postergar o dejar para después las tareas que pueden ser desarrolladas al momento, sino que se pierde la esencia de la importancia que tiene realizar tareas o actividades en forma planificada y ordenada, obteniendo así mayores beneficios y satisfacciones para la consecución de objetivos tanto a corto como a mediano plazo (Álvarez Blas, p. 2010).

Se considera que el origen de la procrastinación se encuentra en dos factores: el emocional y la falta de una visión global de nuestra vida personal o laboral. El factor emocional está ligado directamente a la ansiedad que nos provoca algo y la necesidad de quitarnos ese miedo a través de la promesa de luego realizarla. “Al hablar de la falta de una visión global nos referimos a la falta de claridad de los objetivos personales propuestos para nuestra vida o de los objetivos organizacionales en nuestra faz laboral” (González y De la Fuente Aza, 2013). En síntesis según Frankl (2005), es no saber el sentido de nuestra vida y hacia dónde queremos ir.

Metodología

Frankl (2005), es no saber el sentido de nuestra vida y hacia dónde queremos ir. Por lo antes mencionado, el presente estudio describe la presencia de la procrastinación académica y general en alumnos universitarios de la UNLaR mediante una investigación de tipo descriptivo transversal. Se tomó una muestra no probabilística de 373 alumnos universitarios que cursan los últimos años de diferentes carreras aplicando Escalas de Procrastinación Académica (EPA) y Escala de Procrastinación General (EPG). Estas escalas surgen como suma de puntuaciones que se otorgan a cada respuesta de los ítems las que están medidas con una escala de 5 opciones y a cada opción se le da un puntaje de 1 a 5 denominada escala de tipo Lickert.

La consistencia interna o fiabilidad expresa el grado de precisión en la medida por lo tanto una fiabilidad alta los sujetos en ocasiones sucesivas quedaran ordenados de manera semejante. Esta característica se mide en este trabajo mediante el coeficiente de Cronbach (α).

Seguidamente se realiza un agrupamiento de alumnos manteniendo jerarquías es decir partiendo de tantos grupos denominados clústeres, como individuos se tengan en la muestra hasta llegar a un solo grupo uniéndolos según una distancia denominada de Grower.

Una vez logrados los agrupamientos y habiendo seleccionado el apropiado se procede a realizar un análisis de variables asociadas a los niveles de procrastinación, para una mejor descripción del fenómeno en los alumnos.

Como Objetivo General se plantea: Describir la presencia de la procrastinación académica y general en alumnos universitarios de la UNLaR, y como específicos:

1. Analizar la fiabilidad de las escalas de procrastinación académica y general.
2. Evaluar la procrastinación según escalas.
3. Evaluar distintos métodos de agrupamiento de alumnos.

Se busca evaluar la presencia y características de la procrastinación mediante la aplicación de un instrumento para determinar las escalas de procrastinación correspondientes a dos tipos: académica y general.

Población: Alumnos de la UNLaR que asisten a cátedras de 3ro. o más años de las carreras de Lic. en Psicopedagogía, Lic. en Psicología Organizacional, Bioquímica, Medicina y Lic. en Enfermería en el primer semestre de 2014.

Muestra: La muestra es no probabilística de tipo accidental considerando a todos los alumnos que asisten al cursado de una materia en un determinado día (relevamiento).

Instrumento: El instrumento de relevamiento de información inicial, consta de

variables socioeconómicas más 29 ítems que miden procrastinación. Los mismos se encuentran divididos en dos dimensiones, la académica comprende los 16 ítems iniciales y la general los restantes 13. Ambas dan lugar a la escala Académica y General respectivamente y a partir de la suma de ellas se obtiene la total.

El instrumento surge de una adaptación de Álvarez Blas O. (2010) de dos escalas: académica y general, "para estudiar las causas y consecuencias del perfeccionismo y la procrastinación" (p.165). El autor señala que el instrumento se aplicó a 112 alumnos y que el coeficiente de Cronbach indicó un valor de 0,86 y 0,82 respectivamente para ambas escalas.

El mismo fue autoadministrado, de manera que el docente ingresó a una clase determinada con anterioridad y explicó a los alumnos el estudio, pidiendo su llenado con tranquilidad y responsabilidad. Todos los ítems se midieron con escala de Lickert con 5 opciones dando una puntuación a cada respuesta del 1 al 5 según la escala Siempre (Me ocurre siempre), Casi Siempre (Me ocurre mucho), A veces (Me ocurre alguna vez), Pocas Veces (Me ocurre pocas veces/casi nunca), Nunca (No me ocurre nunca) que se observa en el ANEXO, donde el 5 representa aportes de mayor procrastinación a la escala.

Aquellos ítems que contenían una dirección contraria a la procrastinación, es decir cuyo valor de respuesta baja indicaba una alta procrastinación se procedió a cambiarlos de valor. Fueron el caso de los ítem 1, 8, 9, 15, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27 y 28.

Metodología estadística: Se entiende por fiabilidad la capacidad del instrumento de medir de forma consistente, precisa y sin error, una característica es decir se espera que el instrumento permita resultados invariantes ante repetidas administraciones al mismo sujeto o bien que posea una consistencia interna en la medición a los sujetos.

Abad et al (2006) considera que "la fiabilidad es el grado de estabilidad, precisión o consistencia que manifiesta el test como instrumento de medición de un rasgo determinado". Es necesario establecer el grado de fiabilidad del instrumento, el que se evalúa utilizando el coeficiente de Cronbach. Puede tomar valores negativos e inclusive mayores a 1, teniendo como valor referenciado para la aceptabilidad del instrumento un coeficiente mayor a 0,70 no obstante, Kaplan y Saccuzzo (2006) sugieren que "para tomar una decisión que afecta el futuro de una persona, los evaluadores deben tratar de encontrar una prueba con una fiabilidad mayor a 0,95".

Se midió la fiabilidad inicial de las escalas y luego se eliminaron ítems cuya ausencia la favorecían, hasta lograr un coeficiente imposible de mejorar con algu-

na eliminación. De esta manera se determinaron subgrupos de ítems para cada escala y a partir de los cuales se calcularon las 3 escalas: académica, general y total.

Se realizan análisis univariados de las escalas y luego se propone segmentar o agrupar a los estudiantes en 3 grupos según los valores de las 3 escalas, EPA, EPG y EPT con la intención de lograr clústeres, conglomerados o grupos que puedan dar cuenta de los niveles de procrastinación.

Las escalas están medidas según variables ordinales por lo tanto se trabajó comparando los resultados de las distancias euclídea, correlación de Pearson y Gower. En todos los casos se utilizó el método de agrupamiento jerárquico de average linkage ya que Walesiak M. y Dudek (2010), consideran que “el método de promedio o average linkage resulta ser el más eficiente para las escalas ordinales” en su artículo de simulación para clústeres con variables ordinales.

La distancia de Gower está definida para agrupamientos donde se involucran simultáneamente variables medidas en escalas nominales, ordinales o continuas, y en este trabajo se la incluyó como opción para la construcción de grupos.

Nuñez y Escobedo López (2011) consideran que una buena medida de distancia para variables de multi-estado con secuencia lógica, es decir ordinales es la Chi cuadrado, pero fue descartado su uso debido a que en el software seleccionado para el armado de los grupos no estaba disponible.

Se seleccionó aquella medida que mejoró la correlación cofenética es decir que construyó un mejor agrupamiento.

Con relación al coeficiente de correlación cofenética, Zambrano et al (2014) consideran que la misma “indica la correlación de las distancias definidas por la métrica del árbol binario con las distancias originales”, valores iguales o mayores a 0.80 indican una buena aglomeración mientras que valores menores indican una pobre relación entre ambas distancias.

Mediante pruebas de hipótesis Chi cuadrado y pruebas de diferencias de medias no paramétricas se analizan los factores, sexo, trabaja, curso, carrera y edad entre los distintos grupos formados por el método de clústeres jerárquicos.

Software: Para los cálculos de Cronbach se utiliza el software R (Versión 3.1.1 2014) y el resto de los análisis se realizan con InfoStat (Versión 2014).

Resultados

Fiabilidad de las escalas

Se tomaron los 17 ítems iniciales de la EPA y a partir del cálculo inicial de la consistencia interna se procede a eliminar secuencialmente ítems hasta lograr un conjunto de ítems que deben mantenerse. Se parte de un valor inicial de 0.6116 hasta llegar a una escala final que posea 10 ítems con un alfa de 0.75, proceso que se observa en la Tabla 1.

Tabla 1. Análisis de consistencia de la EPA.

Escala EPA Inicial	Escala EPA Final
Alpha Fiabilidad = 0.6116 Alpha Estandarizado = 0.6458	Alpha Fiabilidad = 0.75 Alpha Estandarizado = 0.7525
Fiabilidad extrayendo cada ítem:	Fiabilidad extrayendo cada ítem:
Alpha DS Alpha r(item, total)	Alpha DS Alpha r(item, total)
p1 0.5766 0.6124 0.3732	p1 0.7275 0.7306 0.4282
P2 0.5837 0.6209 0.3122	P2 0.7389 0.7408 0.3486
P3 0.6208 0.6550 0.0786	P6 0.7486 0.7548 0.2488
P4 0.6389 0.6668 -0.0118	P7 0.7155 0.7147 0.5288
P5 0.5965 0.6328 0.2284	P8 0.7277 0.7328 0.4294
P6 0.5958 0.6295 0.2603	P9 0.7283 0.7341 0.4256
P7 0.5618 0.5936 0.4977	P10 0.7363 0.7388 0.3635
P8 0.5754 0.6173 0.3485	P11 0.7118 0.7136 0.5306
P9 0.5757 0.6184 0.3472	P12 0.7185 0.7198 0.4923
P10 0.5805 0.6171 0.3418	P13 0.7409 0.7401 0.3453
P11 0.5549 0.5927 0.4960	
P12 0.5597 0.5959 0.4840	
P13 0.5817 0.6196 0.3167	
P14 0.5939 0.6306 0.2459	
P15 0.6487 0.6793 -0.1174	
P16 0.6628 0.6839 -0.1516	

La selección de ítems para la segunda escala de procrastinación EPG, según se observa en la Tabla 2, arrojó también una cantidad de 10 ítems partiendo de un valor de 0.8026 hasta llegar a un valor alfa de 0.82.

Tabla 2. Análisis de consistencia de la EPG.

Escala EPG Inicial	Escala EPG Final
Alpha Fiabilidad = 0.8026 Alpha Estandarizado = 0.8011	Alpha Fiabilidad = 0.8225 Alpha Estandarizado = 0.8233
Fiabilidad extrayendo cada ítem:	Fiabilidad extrayendo cada ítem:
Alpha DS Alpha r(item, total)	Alpha DS Alpha r(item, total)
P17 0.7836 0.7816 0.5074	P17 0.8064 0.8072 0.5097
P18 0.7811 0.7799 0.5280	P18 0.8045 0.8054 0.5254
P19 0.7771 0.7763 0.5694	P19 0.7989 0.8005 0.5767
P20 0.7845 0.7828 0.4903	P20 0.8081 0.8089 0.4921
P21 0.8157 0.8141 0.1161	P22 0.8103 0.8109 0.4694
P22 0.7868 0.7850 0.4658	P23 0.8046 0.8052 0.5250
P23 0.7810 0.7789 0.5334	P25 0.8057 0.8061 0.5190
P24 0.8057 0.8036 0.2464	P26 0.8063 0.8075 0.5085
P25 0.7846 0.7824 0.4996	P27 0.8063 0.8075 0.5086
P26 0.7839 0.7826 0.4967	P28 0.8146 0.8153 0.4320
P27 0.7834 0.7822 0.5031	
P28 0.7907 0.7891 0.4227	
P29 0.8008 0.8012 0.2769	

A partir de esta selección de ítems y mediante el cálculo de la EPT se comprueba que si se hubiera trabajado con 20 ítems el coeficiente hubiera sido de 0.8121, en cambio la reducción generó un beneficio para éste alcanzando un valor de 0.8605.

En la Tabla 3 se observan los valores que describen a las escalas, mostrando que la escala general supera en promedio a la académica.

Tabla 3. Valores descriptivos de las escalas.

Variable	n	Media	D.E.	Mín	Máx	Mediana	Q1	Q3
Académica	373	23,82	6,10	10,00	42,00	23,00	19,00	28,00
General	373	27,19	7,72	10,00	48,00	26,00	22,00	33,00
Total	373	51,02	12,29	22,00	88,00	51,00	42,00	59,00

Además la correlación de Pearson de la escala académica con la general y total presentan valores de 0.59 y 0.86 respectivamente.

Agrupamiento de individuos

El método de agrupamiento jerárquico utilizado correspondió al average linkage con el cual se probaron tres tipos de distancias cuyas correlaciones cofenéticas señalaron la bondad del método. Se utilizaron las variables EPA, EPG y EPT las que fueron inicialmente estandarizadas dando los resultados que se presentan en la Tabla 4.

Tabla 4. Correlación cofenética según distancias.

Distancia	Correlación cofenética
Correlación de Pearson	0.826
Euclídea	0.616
Gower	0.616

Según el grado de ajuste entre las distancias originales entre individuos y la que se asocia a cada dendograma que surge de la distancia utilizada, la de correlación de Pearson sería la más adecuada. No obstante un estudio descriptivo de las escalas que se presenta en la Tabla 5 advierte que no discrimina a los grupos construidos según los indicadores, especialmente si se observan los valores promedio.

Tabla 5. Medidas descriptivas según los grupos. Distancia Correlación Pearson.

Grupos	Variable	n	Media	D.E.	Mín	Máx
1	Académica	319	24	5.78	11	42
1	General	319	27	7.36	10	48
1	Total	319	51	11.23	27	83
2	Académica	37	25	8.08	10	40
2	General	37	28	9.35	12	48
2	Total	37	53	17.42	22	88
3	Académica	17	24	7.28	12	35
3	General	17	27	10.46	10	43
3	Total	17	50	17.74	22	78

Los promedios de las escalas no manifiestan una marcada diferencia en sus magnitudes, por lo tanto implica que es confusa la identificación o la tipología de los grupos conformados por los estudiantes lo que da lugar a seleccionar el agrupamiento propuesto por la distancia de Gower dado que corresponde a la siguiente mejor correlación cofenética, cuyo dendograma se presenta en el Figura 1.

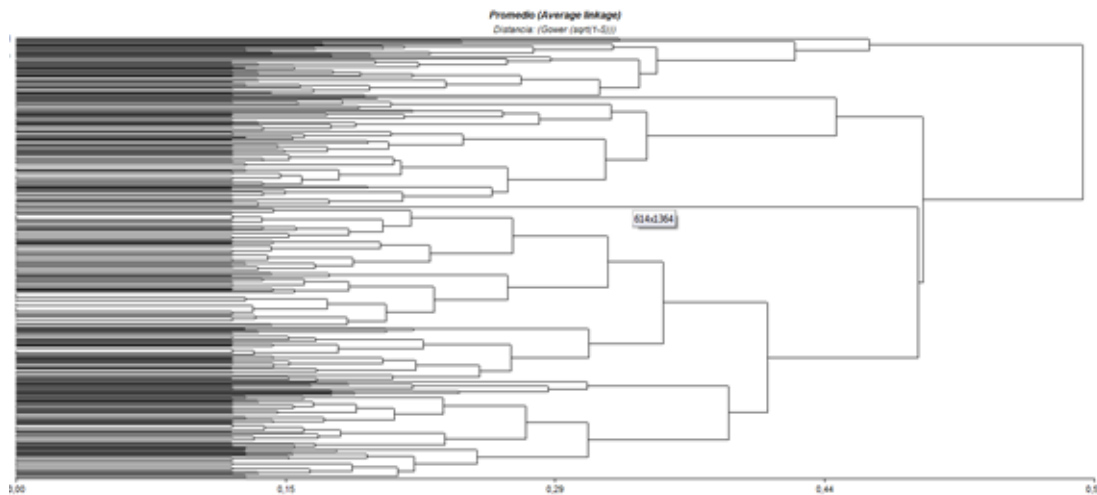


Figura 1. Dendograma del agrupamiento según distancia de Gower

Además posee la cualidad que al proponer 3 grupos según las escalas de procrastinación analizadas, se pueden realizar tipologías de éstos evaluando los indicadores descriptivos que se presentan en la Tabla 6.

Tabla 6. Medias descriptivas de escalas de procrastinación según grupos.

Grupo	Variable	n	Media	D.E.	CV	Mín	Máx	Mediana	Q1	Q3
1	Académica	230	24.54	4.46	18.17	11.00	38.00	24.00	21.00	28.00
1	General	230	28.19	4.52	16.02	20.00	37.00	28.00	25.00	32.00
1	Total	230	52.73	6.10	11.58	42.00	65.00	52.50	47.00	58.00
2	Académica	50	32.34	4.00	12.38	21.00	42.00	32.00	30.00	35.00
2	General	50	39.48	4.27	10.82	29.00	48.00	40.00	36.00	43.00
2	Total	50	71.82	5.21	7.26	62.00	88.00	70.50	68.00	74.00
3	Académica	93	17.47	3.33	19.07	10.00	25.00	17.00	15.00	20.00
3	General	93	18.13	3.59	19.83	10.00	26.00	19.00	16.00	20.00
3	Total	93	35.60	4.58	12.87	22.00	42.00	36.00	33.00	39.00

Se observa que analizando solamente la EPT cuyo valor máximo podría alcanzar el 100, el grupo 2 posee características de agrupamiento de estudiantes con alta procrastinación, el 1 con media procrastinación y el 3 con baja procrastinación ya que el promedio es de 71.82, 52.73 y 35.60 con un porcentaje de estudiantes de 13%, 62% y 25% respectivamente.

Análisis de factores

Mediante la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis se determinó que no existen diferencias significativas según edad en los tres grupos ($p=0.1125$) ya que poseen medias de 23.86 años, 22.57 años y 22.42 años con procrastinación Baja, Media y Alta respectivamente.

A través de las pruebas Chi cuadrado se determinó que tanto el sexo ($p=0.4764$) como el categoría ocupacional ($p=0.1869$) y el curso al que asisten ($p=0.3068$) no presentan una diferencia significativa en la distribución de los grupos. En la Tabla 7 se observa que los porcentajes son similares.

Tabla 7. Porcentaje de estudiantes según variable sexo, trabaja y curso por grupo.

Procrast.	Sexo		Trabaja		Curso		
	Femenino	Masculino	Si	No	3	4	5
Baja	26.33	19,72	31.91	22.43	24.87	21.38	32.00
Media	61.00	64.79	56.38	63.50	64.55	60.69	56.00
Alta	12.67	15.49	11.70	14.07	10.58	17.93	12.00
Total	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00

Luego se pudo demostrar que las carreras presentan una asociación con respecto a la procrastinación ($p=0.0001$), la carrera de Enfermería posee mayor porcentaje de estudiantes en el grupo de menor escala, Lic. en Psicopedagogía en el grupo medio y Medicina en el grupo de mayor procrastinación, Tabla 8.

Tabla 8. Porcentaje de estudiantes según carreras por grupos de procrastinación.

Procast.	Carreras				
	Bioquímica	Enfermería	Lic. Psicop.	Medicina	Lic. Psicol. Org.
Baja	14.58	37.97	21.58	16.44	41.18
Media	66.67	56.96	67.63	57.53	50.00
Alta	18.75	5.06	10.79	26.03	8.82
Total	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00

Discusión

El análisis de fiabilidad y la búsqueda de un mejor coeficiente de Cronbach arrojaron resultados satisfactorios. Un valor bajo de este coeficiente indicará que los ítems miden constructos diferentes o bien que entre los ítems no existe una consistencia o coherencia, es decir en ítems medidos con escala de Likert cuando los sujetos responden en la opción más alta para algunos lo hacen en la opción más baja para otros. Lo esperable es una consistencia alta, donde los sentidos de las respuestas sean similares, ya que la fiabilidad de la prueba depende del grado que todos los ítems miden una dimensión común. Dado que se lograron fiabilidades superiores al 0.75 en las tres escalas de procrastinación, se recono-

ce que las mismas cumplen con una condición fundamental para avanzar en la tipología de sujetos y además se reducen la cantidad de ítems. Tal como lo mencionan Celina Oviedo y Campo Arias (2005) valores superior a 0.70 son aceptables y la cantidad de ítems afecta al valor del coeficiente debido a la variabilidad que le aportan por lo tanto es beneficiosa la reducción para avanzar el trabajo con las escalas.

Si bien es importante la fiabilidad también lo es la validez del instrumento, lo cual en este trabajo no fue considerado ya que se presume que se han operacionalizado correctamente los conceptos a través de los ítems.

Los valores descriptivos de las escalas indican que la general supera la académica, aunque no se avanzó sobre el análisis inferencial. De igual manera se podría adelantar que los estudiantes procrastinan menos académicamente cuando cursan los últimos años de la carrera.

No se realizó un análisis comparativo con otros estudios de procrastinación en Argentina, dado que abordamos con firmeza la reducción de ítems y las escalas utilizadas responden a menor cantidad de ítems que las originales.

No obstante, un estudio de correlación de escalas realizado en Perú por Álvarez Blas (2010) indica una correlación cercana a 0 para la académica y general considerando la cantidad de ítems originales, y en este estudio la misma se calcula en 0.58, lo que sugeriría la necesidad de proponer el análisis de los ítems antes de continuar otros estudios.

El agrupamiento de estudiantes se realizó utilizando 3 escalas con mediciones que corresponden a variables ordinales. Es por esto que se trabajó con varias distancias para seleccionar la que mejor agrupara estudiantes según la correlación cofenética. La distancia de Gower fue la más apropiada dando lugar a un agrupamiento de 3 conglomerados que indicaban una baja, media y alta procrastinación, con una correlación cofenética de 0.743, que si bien no es alta no se pudo mejorar con las distancias propuestas por InfoStat.

Los grupos construidos respondieron a una tipología de niveles de procrastinación: bajo, medio y alto pudiéndose determinar un porcentaje de alumnos en cada grupo.

Luego los análisis de factores asociados sólo detectan a la carrera como asociada a los niveles de procrastinación, por lo tanto el sexo, el curso y la acción de trabajar no se muestran asociados a los niveles de procrastinación.

A modo de conclusión puede decirse que las escalas de procrastinación académica y general fueron medidas con 10 ítems cada una registrando ambas un coeficiente superior al 0.75. Se observó una mayor procrastinación en la general que en la académica y la correlación entre ambas fue de 0.58.

El agrupamiento de clústeres con variables ordinales funcionó mejor con la distancia de Gower la que permitió discriminar 3 niveles de procrastinación: Baja, Media y Alta. Los porcentajes de alumnos para cada nivel corresponden a 13%, 62% y 25% respectivamente

La procrastinación de estudiantes universitarios sólo está asociada a las carreras, siendo la carrera de Lic. Psicología Organizacional la que menos procrastina y la mayor la de Medicina.

No existe asociación con sexo, condición de actividad (trabaja) y curso.

Los resultados de este análisis constituye un punto de partida para un proyecto más ambicioso que incluye el relevamiento de mayor cantidad de alumnos mediante la incorporación de más carreras universitarias.

Referencias

- Abad, F., Garrido, J., Olea, J. y Ponsoda V. (2006). *Introducción a la Psicometría*. Teoría Clásica de los Tests y Teoría de la Respuesta al Ítem. Madrid: Ed. UAM.
- Alvarez Blas, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona*, 13, 159-177.
- Barajas, I. (2014). La Procrastinación: una epidemia de nuestros días o cómo la costumbre de postergar, evitar y dejarlo todo para mañana está afectando nuestra sociedad. Recuperado el 8 de diciembre de 2014. Disponible en: http://issuu.com/publicarendigital/docs/procrastinacion_cap1.
- Di Rienzo J.A., Casanoves F., Balzarini M.G., Gonzalez L., Tablada M., Robledo C.W. InfoStat (Versión 2014). [Software de cómputo] Córdoba, Argentina. Grupo InfoStat, FCA,
- Frankl, V. (2005). *Fundamentos y Aplicaciones de la Logoterapia*. Buenos Aires: Editorial San Pablo.
- González A. (Septiembre de 2011). Procrastinación Femenina: un nuevo desafío. En M. Neyra (Presidencia). II Congreso Provincial de Trabajo Social y I Jornadas Nacionales de Estudiantes y Académicos de Trabajo Social. Trabajo Social Hoy: Competencias y Espacios -Público/Privado- de Intervención. Jornadas llevadas a cabo en La Rioja (p. 15):. EUDELAR
- González, A. y De la Fuente Aza, G. (2013). *Perspectivas de la Psicología Organizacional* (pp.119, 121). La Rioja: Ana V. González.
- Kaplan, R. y Saccuzzo, D. (2006). Técnicas de entrevista. En R. Kaplan y D. Saccuzzo (Eds.), *Pruebas Psicológicas: principios, aplicaciones y temas* (pp. 201-229). México: Thomson.

- Núñez-Colín C. y Escobedo-López D. (2011). Uso correcto del análisis clúster en la caracterización de germoplasma vegetal. *Agronomía Mesoamericana*, 22 (2), 415-427.
- Oviedo Celina, H. y Campo Arias A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. XXXIV (4), 572-580
Recuperado el 7 de diciembre de 2014. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80634409>.
- Premant, S. (20 de febrero de 2011). Pocos terminan la universidad. La Nación. Recuperado e 08 diciembre del 2014. Disponible en <http://www.lanacion.com.ar/1352491-pocos-terminan-la-universidad>
- R Foundation for Statistical Computing (Versión 3.1.1) [Software de cómputo]. R Core Team.
- Walesiak, M. y Dudek, A. (2010). Finding Groups in Ordinal Data—an Examination of Some Clustering Procedures. En Locarek-Junge H. y Weihs C. (Eds.), *Classification as a Tool for Research* (pp.185-192). Berlín: Springer.

ANEXO: Cuestionario

Carrera:..... Año:.....

Edad: __ Sexo : 1F 2M Trabaja: 1 SI 2 NO Provincia de origen: _____

INSTRUCCIONES: A continuación se presenta una serie de enunciados sobre su forma de estudiar, lea atentamente cada uno de ellos y responda con total sinceridad en la columna a la que pertenece su respuesta.

Muchísimas gracias....

	Ítems *	1	2	3	4	5
1	Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto					
2	Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes					
3	Cuando me asignan lecturas, las leo la noche anterior					
4	Cuando me asignan lecturas, las reviso el mismo día de la clase					
5	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda					
6	Asisto regularmente a clases					
7	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible					
8	Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan					
9	Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan					
10	Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio					
11	Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido					
12	Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio					
13	Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra					
14	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas					
15	Raramente dejo para mañana lo que puedo hacer hoy					
16	Disfruto la mezcla de desafío con emoción de esperar hasta el último minuto para completar una tarea					
17	Cuando tengo una fecha límite para hacer algo, espero hasta el último minuto para hacerlo					
18	Encuentro una excusa para no hacer lo que tenía que hacer					
19	Tiendo a perder mucho el tiempo					
20	Aplazo la toma de decisiones difíciles					
21	Casi siempre llego a tiempo a mis reuniones					
22	Cuando me canso de hacer una tarea tiendo a dejarla					
23	Cuando me aburro de una tarea tiendo a dejarla					
24	Me disgusta seguir pautas estrictas					
25	Sin tener que desarrollar otra actividad importante, dejo de realizar una tarea					
26	No puedo cambiar mi hábito de perder tiempo					
27	Tiendo a descuidar las tareas que me son muy difíciles					
28	Me distraigo fácilmente cuando trato de concentrarme en hacer algo					
29	Cuando tomo una decisión la cumpla.					

1- Siempre; 2- Casi Siempre; 3- A veces; 4-Pocas veces; 5- Nunca

* Los primeros 16 están relacionado con su actividad académica, los restantes con su actividad en general.

**LECTO-COMPRESIÓN EN ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA (ELE):
EL INGRESO DE ESTUDIANTES EXTRANJEROS
A LA UNIVERSIDAD.**

**READING COMPREHENSION SPANISH FOREIGN
LANGUAGE:
ADMISSION OF FOREIGN STUDENTS TO UNIVERSITY**

**Gustavo Kofman
Gabriela Ayan
Romina Nieva***

RESUMEN

En el marco del Programa de Enseñanza de Español para Estudiantes Extranjeros que se lleva a cabo en la Universidad Nacional de La Rioja, Argentina, desde el 2008, y en nuestro rol de docentes de español como lengua extranjera (ELE), hemos observado que, en su gran mayoría, los alumnos extranjeros que cursan español para ingresar a la universidad se enfrentan con una dificultad común que está vinculada con la adquisición de estrategias de lectura comprensiva. Por ello, nos interesa indagar de qué manera los estudiantes incorporan diversas competencias de comprensión lectora, ya que este proceso es decisivo para que logren aprehender el idioma extranjero e interpretar textos académicos exitosamente durante su inserción en el primer año de sus estudios superiores. Con el objetivo de aportar algunas observaciones a los estudios sobre la enseñanza de ELE, nos proponemos en esta presentación compartir dos experiencias de enseñanza que arrojan datos diversos y aptos de ser comparados. La primera experiencia se llevó a cabo durante el período 2008-2009 con grupos de alumnos de origen chino y la segunda durante el período 2011 con alumnos de origen haitiano.

PALABRAS CLAVES: lectura, español, ingreso, universidad.

* El primer autor pertenece a la Universidad Nacional de La Rioja y a la Universidad Nacional de Córdoba y los otros autores pertenecen a la Universidad Nacional de La Rioja, Argentina, (gkofman@unlar.edu.ar, gustavokofman@gmail.com); (gabriela.ayan@gmail.com); (licrominanieva@gmail.com);

Artículo recibido: 10 noviembre de 2015 Artículo aceptado: 04 octubre 2016.

ABSTRACT

In the context of the Spanish Teaching Program for Foreign Students administered at Universidad Nacional de La Rioja since 2008, and as teachers of Spanish as a Foreign Language (SFL), we have observed that most foreign students who take this program to enter University face a common difficulty, closely linked to the acquisition of reading comprehension strategies. We are, thus, interested in knowing more about how students acquire reading skills, as this process is crucial for them to successfully learn the foreign language and to interpret academic texts during the first years of their university studies. With the aim of providing insights into the study of SFL teaching and learning, we will share two experiences that yield interesting and diverse data fit be compared and contrasted. The first experience, which took place between 2008 and 2009, involved Chinese students, while the second, which took place in 2011, involved students from Haiti.

KEYWORDS: reading, Spanish, admission, university.

Introducción y planteamiento del problema

Las competencias en lectura comprensiva de un estudiante cuya lengua materna no es el español y que desea ingresar a una carrera de grado de una universidad hispanohablante son altamente significativas en cuanto a que el éxito de su progreso y perfeccionamiento en el área disciplinar de su elección se ve determinado, en gran medida, por la capacidad de leer e interpretar adecuadamente textos específicos de la disciplina que estudia. Si bien las diferencias entre áreas disciplinares generales, tales como humanidades y ciencias sociales, ciencias exactas y de la salud, entre tantas otras, conllevan aptitudes de lectura específicas, en general creemos que el proceso de lectura es equivalente para el estudiante que deba leer y comprender un texto en una lengua extranjera sobre cualquier especialidad. En este sentido, Douglas (2005) afirma que:

...la lectura de un texto de especialidad supone un público lector capaz de realizar esa ida y vuelta entre un léxico (la unidad) y el texto global, en cuyo cotexto (el de la microestructura) y contexto (el de la macroestructura) la palabra cobra sentido. (p. 100).

En el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), es relevante considerar la importancia que adquiere la gramática de la lengua en la lectura comprensiva, lo que da cuenta de la necesidad de generar una conciencia informada en los estudiantes respecto de un enfoque lingüístico a la enseñanza-aprendizaje de la lectura. Aquí cobra sentido, entonces, un enfoque que enfatiza un estudio pormenorizado de estructuras gramaticales y tipos de palabras para la comprensión de un texto escrito, tal como lo hace la lectura comprensiva. Cabe aclarar que el concepto de 'gramática', no solo en el contexto de la enseñanza de ELE sino en otros más amplios y, tal vez, con mayor tradición, ha adoptado diversos matices y definiciones. Por ello, nos sustentamos en

la noción de 'gramática del discurso' que expone Serrano (2002), quien sintetiza sus características en tres principios básicos, a saber principios de regularidad, funcionalidad y metodológicos. Se destaca de este enfoque, como explica Guillén Solano (2009), que:

...la metodología de la gramática discursiva (...) abandona la idea de que cada categoría gramatical está correlacionada con una determinada función, pues seguir esta premisa implicaría dejar de lado la posibilidad de que una misma categoría pueda adoptar diferentes funciones a nivel discursivo. (p.166)

Desde esta óptica, entonces, creemos que las prácticas áulicas orientadas a desarrollar competencias de lectura comprensiva se ven nutridas por una metodología que toma en cuenta las diversas funciones que cumple el lenguaje en situación.

Cubo de Severino (2000) indica, precisamente, que uno de los cuatro procesos que se activa con la lectura comprensiva es el denominado "procesador lingüístico". Al respecto, la investigadora expresa lo siguiente:

El procesador lingüístico es el módulo del sistema cognitivo que decodifica los signos lingüísticos según parámetros gramaticales y les asigna un significado (...) está formado por varios submódulos que interactúan simultáneamente: componente fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático. (...) El lector, paralelamente a esta decodificación, comienza el proceso inferencial (...) por ejemplo una estrategia sintáctica es la predicción de que el primer sustantivo o la primera construcción nominal que aparece en una oración es el sujeto. (pp. 17-18).

Este ejemplo de proceso inferencial es uno de los tantos que se ponen en práctica en la instrucción de lectura comprensiva en ELE. Debido a que la capacidad de reconocer la cohesión gramatical y léxica es uno de los principales retos de la lectura comprensiva, la competencia morfosintáctica constituye un elemento esencial en el proceso de inferencia de un texto. Los cursos de lectura comprensiva en ELE que diseñamos justamente apuntan, entre otros objetivos, a desarrollar y fortalecer este tipo de competencia a través de ejercitación específica y variada que tome en cuenta la gramática discursiva en la concepción antes planteada.

Cubo de Severino, además, explicita un modelo de categorías que se pondrían en juego a la hora de comprender un texto. La autora establece una distinción preliminar entre: a) estrategias para construir la base del texto y b) estrategias para construir el modelo de la situación. Coincidimos con la caracterización que Cubo de Severino y su grupo de investigación establece y, por ello, la resumimos a continuación:

a) Estrategias para construir la base del texto:

- Estrategias léxicas: son aquellas que permiten identificar y representar el significado de cada palabra.

- Estrategias proposicionales: son aquellas que se utilizan para establecer una función a cada palabra y descubrir sus relaciones con otras palabras en una oración.

- Estrategias microestructurales: son las que utiliza el lector para vincular el significado de una oración (proposición) con la antepuesta y la posterior.

- Estrategias macroestructurales: son aquellas que sintetizan la información y permiten reconocer la idea principal del texto. El lector, para lograr ello, debe distinguir entre información primordial e información accesoría.

- Estrategias superestructurales: son las que ayudan a que el lector logre reconocer la organización integral del texto.

b) Estrategias para construir el modelo de la situación: El lector sistematiza la información en función de la intención comunicativa que revela el contexto. Para ello el lector deberá desplegar una serie de procesos, tales como hacer inferencias, reponer información que no aparezca en el texto en forma manifiesta, y advertir contradicciones, entre otros. En esta construcción median tres modelos:

- Modelo de la interacción comunicativa: ¿quién lee?, ¿para qué?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿qué texto?, ¿cómo se siente al leer?, ¿qué actitud tiene frente a lo que lee?, ¿quién lo escribe?, ¿para qué?

- Modelo enciclopédico: ¿acerca de qué es el texto?, ¿cómo se relacionan en el mundo real los referentes extralingüísticos de los hechos que se mencionan en el texto?, ¿qué fragmentos de representaciones del mundo denota?

- Modelo discursivo: ¿cómo es el texto desde el punto de vista retórico?, ¿qué intención persigue?, ¿a qué género pertenece?, ¿cómo se relaciona con otros textos leídos?

Las actividades áulicas, entonces, que se estructuran alrededor de estos dos grandes grupos de competencias necesariamente contemplan al lenguaje en situación. De hecho, creemos conveniente que estas actividades favorezcan el paso gradual desde el primer grupo de estrategias –es decir aquellas que apuntan a construir el fundamento del texto– hacia el segundo –es decir aquellas cuya finalidad es la de construir el sentido de la situación comunicativa. Coincidimos con Regueiro Rodríguez (2011), quien expresa que “[c]ada tipo textual, con su específica intencionalidad comunicativa, determina la necesidad de que el lector de ELE cuenta con un desarrollo de su competencia lingüística adecuado a las características gramaticales del texto.” (p.59). En este sentido, creemos que los cursos de lectura comprensiva en ELE deben estar programa-

dos de tal manera que contemplen diversos tipos textuales, ya que, como indica la autora, cada macrofunción o competencia pragmática involucra una serie de funciones expresivas determinadas que presumen un conjunto de recursos gramaticales y léxicos definidos. Algunos de los tipos textuales que describe la autora desde esta perspectiva son los textos narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos. Estos tipos textuales requieren:

- competencias pragmáticas específicas: narrar acciones, en el primer caso; describir personas en el segundo; informar y explicar en el tercero; y demostrar, persuadir y/o refutar en el cuarto.

- competencias lingüísticas delimitadas: manejo de adverbios y circunstanciales de lugar, tiempo y modo, marcadores discursivos, verbos, y otros elementos en el primer caso; adjetivos calificativos y relacionales, adverbios, verbos en pretérito, y oraciones comparativas y consecutivas, entre otros elementos en el segundo caso; sustantivos abstractos, construcciones impersonales, oraciones pasivas, léxico técnico-especializado, y denotación en tercera persona, entre otros elementos en el tercer caso; modos condicional y subjuntivo, perífrasis verbales, marcadores conclusivos, generalizadores y modales, oraciones dubitativas, condicionales, interrogativas, adversativas, y de posibilidad, apelación al lector en segunda persona, entre otros elementos en el cuarto caso.

- competencias socioculturales: conocimiento y reconocimiento de textos literarios y periodísticos, por ejemplo, para el primer caso; diversos tipos textuales para el segundo; textos científico-académicos, en general, para el tercer caso; textos científico-académicos, periodísticos y literarios para el cuarto caso. Si bien esta clasificación no es exhaustiva, da cuenta sin duda de la complejidad que conlleva el diseño de materiales didácticos para la instrucción en lectura comprensiva en ELE. Lo fundamental que subyace de esta clasificación es que las diferencias y particularidades textuales deben ser tomadas en cuenta en la selección de los textos, en las propuestas de lectura y en los tipos de actividades que desarrollan estrategias de lectura comprensiva en ELE. En su publicación intitulada “Comprensión lectora en una segunda lengua: de la teoría e investigación a la práctica docente”, Usó-Juan (2011) se concentra en cinco áreas principales que, según la autora, juegan un papel esencial en la comprensión lectora en una segunda lengua en contextos formales de instrucción. De estas cinco áreas, nos detenemos en las estrategias de lectura, ya que su consideración aporta conclusiones directas y relevantes a nuestro estudio. Ubicada en una percepción interaccionista de la comprensión lectora, la autora reconoce que “[p]ara conferir sentido a un texto, además de tener fluidez lectora,

disponer de un vocabulario amplio y poseer conocimiento previo, los lectores necesitan la habilidad de utilizar y combinar el uso de una gran cantidad de estrategias de lectura” (p.204). Por estrategias se refiere a “aquellos procesos, acciones, técnicas o comportamientos que los aprendices de manera consciente o inconsciente adoptan para mejorar la comprensión o reparar problemas de interpretación.” (p.204).

Basándonos en estas concepciones nos aproximamos a los cursos de preparación en ELE en nuestra unidad académica desde una perspectiva interaccionista de la comprensión lectora, convencidos de que, por este medio, se puede lograr un mejor aprovechamiento de los recursos y de las habilidades de los estudiantes en pos de facilitar y acompañar su ingreso, inserción y progreso en las carreras de grado que escojan. Si bien comprendemos que resulta complejo satisfacer necesidades individuales, en virtud de las habilidades que los estudiantes poseen y de la elección vocacional que, en muchos casos, aún no está definida a la hora de comenzar estos cursos preparatorios, creemos que un enfoque a la instrucción en lectura comprensiva en ELE que contemple los diversos tipos textuales que los ingresantes deberán leer y comprender a lo largo de sus estudios, junto con la variedad de competencias pragmáticas, lingüísticas y socio-culturales que cada tipo textual requiere, redundará en beneficios para el desarrollo de competencias comprensivas de lectura que un estudiante de grado debe poseer a fin de asegurar el progreso en sus estudios.

En esta breve comunicación compartiremos dos experiencias con estudiantes extranjeros de ELE, Nivel Intermedio, que desean ingresar a las carreras de grado que dicta la Universidad Nacional de La Rioja (U.N.LaR.) en Argentina. La primera experiencia comprendió a un grupo de estudiantes de origen chino y se llevó a cabo en el período 2008-2009 (G1), mientras que la segunda involucró a estudiantes de origen haitiano y se llevó a cabo durante el ciclo lectivo 2011 (G2). En particular, nos interesa analizar el tipo de actividades y la orientación metodológica general que caracterizó el material de estudio utilizado por cada uno de estos grupos a fin de extraer conclusiones que nos permitan, por un lado, reflexionar acerca de nuestra labor docente y repensar la selección y elaboración de los materiales didácticos utilizados y, por otro, aportar observaciones a los estudios sobre la enseñanza de ELE en general. Este estudio nace fundamentalmente a partir de la dificultad que demostraron y manifestaron los alumnos del primer grupo en la práctica de lectura de textos académicos en las diversas carreras de la U.N.LaR.. El ciclo lectivo 2010, justamente, se presentó como un espacio de vínculo entre un grupo de estudiantes y el otro que favoreció el rediseño de los materiales de enseñanza en virtud de las dificultades

antes mencionadas. A fin de atenuar estas dificultades, para el segundo grupo se dispuso un material didáctico orientado específicamente a estimular el desarrollo y la consolidación de estrategias de lectura comprensiva en ELE y las clases se diagramaron en virtud de lograr estos objetivos.

Para realizar este trabajo de ajuste entre un modelo y otro nos propusimos alcanzar dos objetivos generales y encadenados:

1) examinar los principales modelos teóricos que enmarcan el proceso de comprensión lectora en una segunda lengua y sistematizar aquellas estrategias que deriven de esos modelos y que sean funcionales a la lectura comprensiva en ELE.

2) implementar estas estrategias en las actividades áulicas a fin de que mejoren el rendimiento de los alumnos extranjeros en el ámbito académico.

Es importante tener en cuenta que el cimiento de este proyecto se funda en las políticas académicas y de gestión que la Universidad Nacional de La Rioja patrocina y genera. Un claro ejemplo de estas políticas es la incorporación de la U.N.LaR. como miembro fundador a la Red Interamericana de Formación en Lenguas (RIFL), perteneciente a la Organización Universitaria Interamericana (OUI). En sus políticas internacionales, la U.N.LaR., entre otros, favorece el intercambio de estudiantes, docentes y directivos, así como motiva el diálogo académico y respalda la reciprocidad en el contexto de la internacionalización de la educación superior.

Antecedentes y marco teórico-conceptual

Hace un tiempo atrás, en marco de la enseñanza de una lengua extranjera, lo que conocemos hoy como las cuatro macro habilidades (competencia lectora, competencia auditiva, producción escrita y competencia oral) se dividían en dos grupos: destrezas pasivas (leer y escuchar) y destrezas activas (hablar y escribir). Mientras que las denominadas destrezas pasivas se ubicaban en un segundo plano, se le otorgaban mayor importancia al hablar y escribir. Sin embargo, desde que el enfoque comunicativo cobró mayor relevancia, sobre todo en el ámbito de la enseñanza de una lengua extranjera, en la que se considera a la comprensión de todo tipo de discurso como el objetivo fundamental de la actividad áulica, dicha oposición se ha descartado. Como lo exponen Abad y Toledo (2006), “tanto la comprensión oral como la escrita movilizan una importante cantidad de mecanismos que hacen posible la comprensión de un discurso.” (p.141). Entonces, hoy los profesores de ELE debemos enfocarnos en ese aspecto comunicativo, centrándonos en la com-

preensión del discurso como meta a fin de que nuestros alumnos adquieran un rol activo en ese proceso. En tal enfoque podemos hablar de destrezas receptivas (escuchar y leer) y productivas (hablar y escribir) en referencia a las cuatro macro habilidades comúnmente reseñadas. De esta manera, observamos cómo el rol de la competencia lectora adquiere cierta importancia en la enseñanza de una lengua extranjera. Tal es así que, de acuerdo con estos autores, “como profesores de una L2 debemos potenciar el desarrollo de estrategias para que nuestros estudiantes asuman un rol activo como emisores o receptores.” (p.142) Vale acentuar que las estrategias de lectura comprensiva en ELE son decisivas a la hora de exponer a nuestros alumnos a distintos tipos de discurso. Existe, indudablemente, cierta progresión en el desarrollo de las destrezas. Es así pues que un alumno de una etapa inicial de aprendizaje de una lengua extranjera generalmente comienza utilizando destrezas de la comprensión receptiva para luego, en una etapa superior, transitar hacia las productivas. Es importante lograr mediar este tránsito de un tipo de destreza al otro. En este sentido, Abad y Toledo sugieren que “[l]a gradación en la enseñanza de E/LE va desde las destrezas receptivas a las productivas y esa misma gradación debe plantearse en el desarrollo de las unidades didácticas que elaboramos para nuestros alumnos.” (p.143). Vemos aquí la importancia de desarrollar estrategias que garanticen a nuestros estudiantes la adquisición de dichas habilidades, desde la recepción y comprensión hacia la producción. Comprendemos, sin embargo, que en el ámbito de la lecto-comprensión en ELE, nos debemos limitar a las destrezas de recepción y comprensión, sin que ello signifique dejar de lado otras habilidades que se desarrollarán de manera paulatina en otras instancias. Creemos, incluso, que las destrezas receptivas forman parte esencial del gran abanico de destrezas lingüísticas y comunicativas que los estudiantes demandan. Un estudio significativo para nuestro análisis es el que presentaron Emilio J. García Wiedemann y Juan Antonio Moya Corral en el / *Congreso Nacional de ASELE: El Español como Lengua Extranjera: Aspectos Generales en su trabajo intitulado* “Sobre la explotación de textos en el aprendizaje de una L2. Una experiencia.”. En este trabajo, Wiedemann y Moya Corral (1989) manifiestan su preocupación por la gradual desaparición de la comprensión lectora y por cómo dicha comprensión ha sido marginada por el énfasis que se le ha otorgado a otras habilidades, tales como el desarrollo de la competencia comunicativa en general. Los autores sostienen que dicha marginación “constituye un grave error dado que, por un lado, se trata de una destreza lingüística que el alumno debe poseer, y, por otro, y desde la perspectiva comunicativa, ésta constituye de por sí una destreza plenamente comunicativa” (p.137). Por ello, insisten en la

importancia de implementar el uso de textos escritos en actividades de escritura para la enseñanza de ELE. Coincidimos con los investigadores cuando señalan que el desarrollo de las habilidades de lectura comprensiva son funcionales al perfeccionamiento de otras competencias, en virtud de que las primeras no se circunscriban únicamente al texto en cuestión sino, además, a la situación comunicativa en que el texto se inserta y del cual depende.

Por otro lado, la investigadora Virginia Chávez, Licenciada en Lingüística e idiomas nativos, ha realizado un trabajo de investigación denominado “Dificultades de lectura comprensiva del aymará como segunda lengua”, el cual también es relevante a nuestro análisis ya que, si bien el contexto de este estudio difiere en diversos aspectos del nuestro, en él se analizan específicamente los problemas de lectura comprensiva durante el aprendizaje de una segunda lengua. Chávez (2008) sostiene que los estudiantes manifiestan problemas recurrentes con la lectura comprensiva por falta de conocimiento de vocabulario específico. En su trabajo, explica que algunos de los factores que determinan el alto porcentaje de escasa comprensión en la lectura de la segunda lengua están vinculados al hecho de que los alumnos extranjeros universitarios no logran elaborar significados en la interacción que establecen con el texto. Es decir, los estudiantes no lograrían discernir el sentido del texto en virtud de la función discursiva que éste cumple en un contexto determinado. Además, agrega que “los estudiantes solamente leen entendiendo algunas palabras sin comprender lo que en realidad está transmitiendo el texto escrito” (p.564). En su propuesta pedagógica, la autora sugiere, entre otras soluciones, enriquecer el vocabulario de los estudiantes, fomentar la lectura habitual, y elaborar tareas que faciliten la identificación de la estructura del texto y la búsqueda de ideas principales. Tomamos en cuenta estas sugerencias en virtud de que nuestra propuesta se asienta sobre objetivos similares, es decir intensificar el abanico de estrategias de lectura comprensiva de los estudiantes extranjeros.

En su comunicación intitulada “La comprensión lectora en la enseñanza comunicativa del ELE. Modelos y actividades”, Salazar García (1990) presenta cuatro tipos de actividades orientadas a desarrollar competencias de lecto-comprensión en ELE en alumnos extranjeros que también son significativas para nuestro estudio. Si bien estas actividades utilizan diferentes tipos de textos y de propuestas, todas se sustentan bajo idénticos presupuestos metodológicos, entre los que resaltamos:

- a) “las actividades presentadas se plantean a partir de una situación ficticia, análoga (...) a posibles contextos de la vida real” (p.157)
- b) “[s]i bien los ejemplos prácticos [seleccionados] se centran en la com-

comprensión lectora, (...) este tipo de actividad sólo es posible mediante la integración de destrezas” (p.157)

c) “frente al principio de legibilidad [oponen] el principio de adecuación. Es decir, que el léxico y las estructuras gramaticales sean aquellas que aparecen generalmente en los esquemas textuales que se ofrecen como input.” (p.158). Tomamos estos criterios en cuenta al momento de sistematizar el material didáctico de nuestros cursos de ELE. Creemos que estos tres principios, junto con los esbozados anteriormente, proveen un marco conceptual apropiado para el desarrollo de actividades que fomenten el perfeccionamiento de estrategias de lectura comprensiva en una clase de ELE.

Otro estudio que aportó consideraciones sustanciales a nuestro análisis es el publicado por el Lic. José Coloma Mestre en la Revista Electrónica de Didáctica ELE (red ELE) de España. Este trabajo, denominado “Lectura autónoma para brasileños: aportaciones desde una perspectiva peninsular”, justamente aborda la problemática de la enseñanza de la lecto-comprensión en ELE para estudiantes universitarios extranjeros. Cabe notar que la U.N.LaR. ha recibido ya a un nuevo grupo de estudiantes extranjeros provenientes de Brasil. Coloma Mestre (2004) propone una serie de mejoras respecto del uso de ciertos textos y materiales para la clase de lecto-comprensión en ELE y de estrategias lectoras con el fin último de generar la lectura autónoma. El autor, primeramente, expone que se debe prestar especial atención a la selección de los textos para el material didáctico, tomando en cuenta diversos factores como edad e intereses, entre otros. En nuestro caso en particular, además de los factores mencionados, creemos que los textos seleccionados para un material didáctico de lecto-comprensión en ELE que apunta a desarrollar estrategias de lectura comprensiva que faciliten la inserción y permanencia de los estudiantes extranjeros en la universidad deben vincularse con el ámbito académico.

Metodología

En virtud de la problemática esbozada, nos planteamos abordar este estudio en los siguientes momentos:

- 1) descripción de los materiales didácticos utilizados con los dos grupos de estudiantes (G1 y G2);
- 2) observación y análisis de los resultados obtenidos en la sección de lectura comprensiva de los exámenes finales rendidos por ambos grupos;
- 3) reflexión sobre las diferencias y/o similitudes derivadas de los puntos anteriores en función de los objetivos generales de los cursos preparatorios en

ELE de nuestra unidad académica.

El primer momento se justifica debido a que el análisis deliberado de los materiales y de las actividades allí planteadas nos dará un panorama general de la(s) aproximación(es) metodológica(s) que sustenta(n) el curso, permitiéndonos reevaluar dicho material en virtud del problema tal como se plantea en este trabajo. Nos detendremos, sin embargo, en los dos últimos momentos ya que, a través del estudio minucioso de los resultados obtenidos en los exámenes finales rendidos por ambos grupos, podremos visualizar con mayor precisión las diferencias y similitudes entre las aproximaciones metodológicas que sustentan los dos materiales didácticos en el rendimiento concreto de los estudiantes. Sin ánimos de comparar resultados por el mero hecho de confrontar, creemos que, de esta forma, podremos transitar satisfactoriamente hacia el último momento planteado, es decir aportar reflexiones sobre la preparación de materiales didácticos para la clase de lectura comprensiva en ELE en el nivel superior. Para describir el material didáctico utilizado con ambos grupos nos basamos principalmente en el tipo de actividades que este material reúne y en la vinculación planteada entre las actividades, sea ésta explícita o implícita. Sustentados por nuestra experiencia personal y por la de nuestros colegas con estos materiales, nos basamos, además, en relatos que, si bien no registramos en bitácoras u otros instrumentos similares, sirvieron de marco referencial para nuestras observaciones.

A fin de analizar los resultados de los alumnos en la sección de lectura comprensiva del examen final del curso, nos basamos en tres categorías que se desprenden del objetivo general de un curso de ELE de acuerdo con el Marco Común Europeo. Este marco de referencia persigue, en términos globales, que los estudiantes logren comprender textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano. En base a este objetivo, nos propusimos analizar si nuestros estudiantes lograron identificar exitosamente:

- a) conceptos y/o definiciones;
- b) relaciones causales;
- c) otro tipo de información específica.

Estas tres categorías funcionaron, entonces, de guías para nuestro análisis y se utilizaron, específicamente, para examinar los treinta (30) exámenes del G1 y los once (11) del G2.

Descripción y análisis de los datos

Antes de abocarnos a los resultados de los exámenes finales, describiremos brevemente los cursos de ELE de nuestra unidad académica que son el centro de este estudio. Estos cursos se corresponden con un nivel intermedio, es decir un nivel B1 según el marco de referencia común europeo. Este nivel equivale al de un usuario que es capaz de:

- tomar nota cuando alguien solicita información o expone un problema;
- proporcionar la información concreta que se requiere en una entrevista o consulta;
- explicar el motivo de un problema;
- resumir y dar su opinión sobre un cuento, un artículo, un debate, una entrevista o un documental y contestar preguntas que demanden detalles;
- participar en una entrevista, comprobando y confirmando información, aunque puede que tenga que pedir que le repitan lo dicho si la respuesta de la otra persona es rápida o extensa;
- saber describir cómo se realiza algo dando instrucciones detalladas;
- intercambiar con cierta seguridad información factual acumulada sobre asuntos habituales;
- comprender descripciones de acontecimientos en el pasado, biografías, y hechos históricos.

En primer lugar, nos referiremos a los materiales y a la metodología de trabajo que se utilizaron con el G1. El curso diseñado para este grupo tenía como finalidad principal la de capacitar a los alumnos para usar el idioma español de manera productiva cumpliendo los objetivos señalados anteriormente. En términos generales, se buscó que los estudiantes logren manejar la lengua en situaciones cotidianas que requieran comprender y producir textos en diversos registros, que se relacionen con temas generales y que contengan estructuras gramaticales y léxico de uso frecuente y adecuados a su nivel. Se esperaba que el alumno pueda no sólo interiorizar los aspectos gramaticales de la lengua española, sino también, y a través de ella, desarrollar su competencia comunicativa. El enfoque didáctico que orientó las clases estaba basado en la concepción comunicativa de la enseñanza de una lengua extranjera. Los alumnos pudieron abordar distintos tipos de situaciones cotidianas, incluyendo los procesos que de estas situaciones se desprenden, tales como distribución de la información, negociación del sentido y pautas de interacción. A modo de ejemplo, mencionamos algunas de las estrategias empleadas:

- Acompañamiento directo
- Exposición de tema
- Ejercicios de aplicación (oral y escrito)
- Trabajo en grupo
- Trabajo independiente del alumno
- Actividades fuera del aula

Un aspecto fundamental sobre el curso que se diseñó para este grupo está vinculado con la diagramación de las clases y con la vinculación entre los docentes que en él intervinieron. El curso estuvo a cargo de ocho profesores en total, divididos en dos profesores por cada una de las siguientes áreas: expresión escrita, expresión oral, comprensión auditiva y comprensión lectora.

En cuanto al curso diseñado para el G2, seguimos tomando como base los objetivos macro delineados anteriormente e intentamos enfatizar un desarrollo más integrado de las cuatro macro habilidades. Esto responde en gran medida a la metodología utilizada en las clases, la que persigue brindar una serie de herramientas que los estudiantes necesitan para alcanzar el nivel de lengua requerido a fin de acceder a una carrera universitaria. Por ello, muchas de las estrategias empleadas se nutren de la lectura, ya que consideramos que a través de ésta los estudiantes pueden adquirir y desarrollar un gran abanico de competencias diversas y asociadas. Además de repensar algunas de las actividades áulicas y los materiales utilizados, esta concepción nos llevó a repensar la diagramación del curso y los roles de los docentes a cargo. En cuanto a las estrategias de lectura, en general nos hemos enfocado en aquellas que permiten lograr una comprensión global e integral del texto sobre temáticas cotidianas, familiares, laborales y académicas. A continuación, se detallan algunas de estas estrategias:

a) Pasos para interpretar un texto: lectura global, análisis de títulos y subtítulos, predicción del contenido del texto, activación de conocimientos previos y su relación con el contenido del texto, organización del texto, análisis de elementos lingüísticos y no lingüísticos, función del texto.

b) Lectura específica: análisis de ideas principales y secundarias, reconocimiento de palabras y/o frases clave, respuestas a cuestionario de preguntas específicas.

c) Uso de la lengua: manejo del léxico y estructuras gramaticales pertinentes, identificación de categorías gramaticales básicas, resolución de los contenidos morfológicos, sintácticos y semánticos a fin de decodificar el mensaje expresado en textos auténticos, reconocimiento de las palabras conceptuales y estructurales, inferencia del significado de palabras desconocidas.

A partir de la lectura, entonces, se han desarrollado las siguientes actividades que están más estrechamente vinculadas a la producción:

a) Comprensión escrita: escritura de textos sencillos y bien enlazados sobre temas que son conocidos o de interés personal para los estudiantes y escritura de cartas personales que describen experiencias del pasado y anécdotas.

b) Expresión oral: elaboración de frases sencillas con el fin de describir experiencias y hechos, sueños, esperanzas y ambiciones; explicación y justificación de opiniones y proyectos; narración de una historia o relato, la trama de un libro o película; descripción de reacciones positivas y negativas frente a experiencias del pasado.

Es importante subrayar que, para el desarrollo de estas actividades y para la consolidación de las estrategias a ellas asociadas, nos hemos enfocado en una gramática en contexto y en la concepción del léxico en contexto. Esto se debe a que creemos que la adquisición de la lectura comprensiva facilita el desarrollo de otras habilidades vinculadas.

Todos los pasos de lectura comprensiva se pusieron en práctica cada vez que los estudiantes se enfrentaban a un texto en español. A modo de ejemplo, se explicará en términos generales cómo trabajaron los alumnos una de las unidades del libro base del curso, *Voces del Sur: español de hoy. Nivel intermedio* (Buenos Aires: Voces del Sur, 2006). La unidad número 3 de dicho libro tenía por objetivo “aconsejar, recomendar”. En primer lugar, para lograr este objetivo se trabajó con algunos contenidos tales como “guía de información turística y “promociones de paquetes turísticos”. Los estudiantes realizaron una lectura del texto denominado “Descubra Tucumán, El Jardín de la República” y luego llevaron a cabo diferentes actividades sobre el texto, a saber:

1) Lectura y análisis del texto a partir de la pregunta: ¿qué tipo de recomendación se expresa en cada parte del texto? Allí, los estudiantes debían asociar los títulos de cada sección del texto con la información que les brindaba el libro. Mencionamos algunos ejemplos de respuestas que dieron los estudiantes:

a) En San Miguel de Tucumán: visitas por la ciudad, actividades nocturnas

b) En la Senda de Atahualpa: caminatas, paisajes

c) En el Circuito Chico: compras

d) En Tafí del Valle: comidas, paisajes

e) En las Ruinas de Quilmes: lugares históricos

2) Ejercicios de completación: los estudiantes debían completar espacios en blanco con información extraída del texto, para lo cual requerían un buen

manejo de los contenidos léxicos relacionados al turismo, es decir vocabulario sobre tipos de alojamiento, actividades turísticas, medios de transporte, equipaje, etc. Como ejercicio de aplicación, los estudiantes tenían que clasificar diferentes palabras bajo las siguientes categorías:

Actividades	Cosas para ver	Lugares para estar
cabalgata	vista	alojamiento
escalar	paisaje	hostería
recorrer		villa
espectáculo		

Con el fin de integrar todas las áreas descritas anteriormente, los estudiantes volcaban todo su conocimiento sobre diferentes contenidos textuales, lexicales y socioculturales en la expresión oral. Un ejercicio frecuente se basaba en la exposición oral. En esta unidad en particular, por ejemplo, los estudiantes podían elegir un lugar turístico de su lugar de origen y comentar a sus compañeros cuáles son los atractivos turísticos de ese lugar. Para finalizar, se les solicitaba a los estudiantes que den una serie de consejos a un turista ficticio empleando todos los contenidos desarrollados en la clase. Es importante destacar que, a partir de la lectura, se trabajaron contenidos gramaticales, tales como el uso del modo imperativo, preposiciones, recomendaciones, e instrucciones con formas impersonales, y uso de posesivos con verbos en el modo imperativo, entre otros. Creemos que, a partir de la lectura, los estudiantes pudieron no solo desarrollar estrategias que les permitan comprender e interpretar un texto en español, sino además integrar las distintas competencias partiendo de un contexto específico proporcionado por un texto. En esta sección, nos abocamos a la descripción y análisis de los datos recogidos de los exámenes finales que se administraron a los cursos antes mencionados. El examen final dispuesto para el G1 consistió de cuatro (4) secciones, a saber (I) Lectura comprensiva; (II) Uso de la lengua; (III) Redacción; y (IV) Examen oral. Para el presente estudio, nos concentramos en la sección de lectura comprensiva, la que requería que los estudiantes leyeran un texto y respondieran una serie de preguntas. El texto usado en este examen fue de tipo informativo-descriptivo y se trató, concretamente, de un artículo extraído de un diario o periódico nacional. En él se describía un proceso y se desarrollaban conceptos, definiciones y relaciones causales. El uso de vocabulario y expresiones reflejó claramente el tipo textual y la temática tratada. En cuanto a las preguntas, se

incluyeron aquellas que solicitaban a los alumnos identificar definiciones y conceptos y aquellas que solicitaban lograr establecer una relación causal, identificando causas de sucesos. Cada una de las preguntas exigía un proceso de lectura interpretativa específico, poniendo en práctica las diversas técnicas de lectura desarrolladas a lo largo del cursado. Es por ello que los alumnos debieron realizar una primera lectura global, identificando títulos, tipo de texto y fuentes. En este punto es donde los alumnos identificaron el tema del texto. Luego, en una segunda lectura más profunda, los alumnos debían resolver las consignas buscando información específica en el texto para poder identificar conceptos, relaciones de tipo causales y otro tipo de información específica. A continuación presentamos los resultados de los exámenes del G1, siguiendo los parámetros de análisis establecidos con anterioridad:

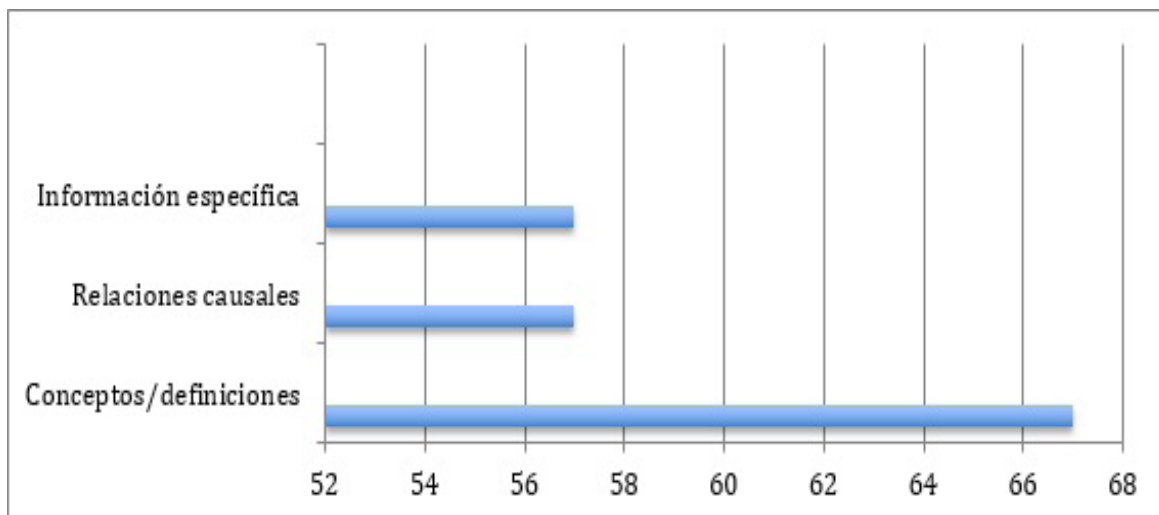


Figura 1. Resultados de los exámenes del G1

De un total de treinta (30) alumnos, un 67% logró identificar exitosamente conceptos y definiciones, un 57% logró establecer relaciones causales, y un 57% logró identificar exitosamente otro tipo de información específica en el texto. Cabe aclarar en este punto que si bien los alumnos lograron alcanzar los objetivos que se enmarcan en el objetivo general de la lecto-comprensión, hubo un gran porcentaje equivalente al 70% del total de los alumnos que demostraron un uso insuficiente de estructuras gramaticales y elementos léxicos cuando produjeron sus respuestas. Esto causa cierta dificultad a la hora de interpretar sus respuestas. El examen final administrado al G2 también consistió del mismo número de secciones. El componente de lectura comprensiva requería que los alumnos leyeran atentamente un texto de tipo biográfico sobre un reconocido escritor argentino y realizaran actividades de lectura comprensiva divididas en dos grupos de preguntas. La primera consigna indicaba a los alumnos que respondan diez (10) preguntas en forma clara y concisa. Estas

preguntas, en general, requerían que el alumno identificara datos específicos, tales como fechas, lugares, y cifras, entre otros. Algunas, además, pedían que los estudiantes establecieran relaciones causales e interpretativas, como por ejemplo la número 9, la cual reza: “¿Por qué podríamos suponer que el relato “Agosto 25, 1984” fue de gran asombro?”. Otras preguntas invitaban a que los estudiantes logaran sintetizar información en forma de conceptos, tal como la número 8 que reza: “Cuáles fueron los eje temáticos de sus cuentos y poemas?”. La segunda consigna indicaba a los alumnos que respondieran si una serie de seis (6) declaraciones eran verdaderas o falsas. En general, este ejercicio requería que los estudiantes logaran identificar información específica y pudiesen comprender elementos léxicos pertenecientes a un mismo campo semántico y en vinculación sinonímica. Estas consignas, en general, demandaban los procesos de lectura descriptos con anterioridad.

En la Figura 2 presentamos los resultados del G2 siguiendo las tres (3) categorías anunciadas en el apartado anterior:

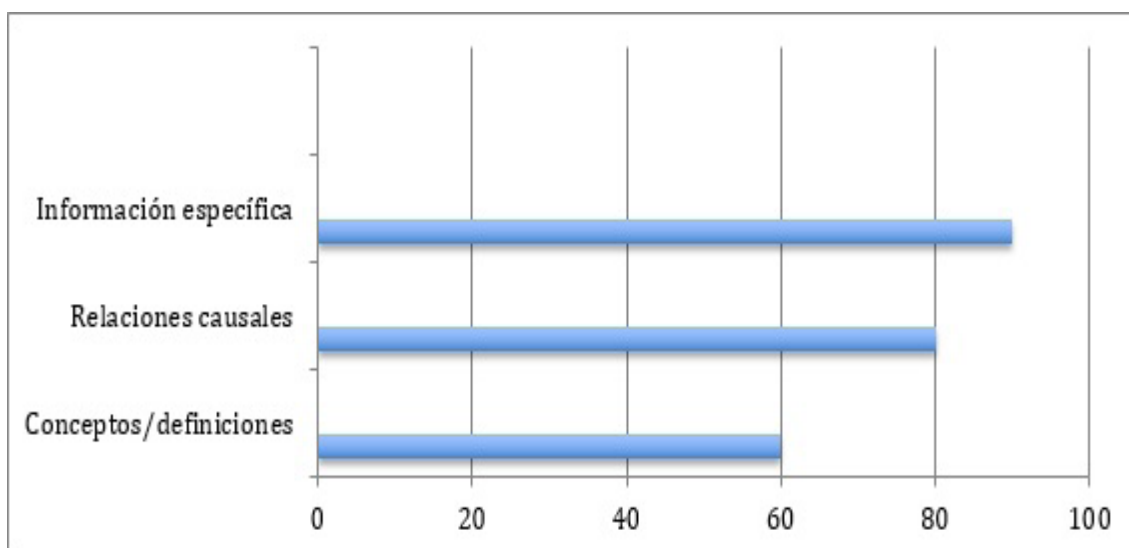


Figura 2. Resultados de los exámenes del G2

De los once (11) exámenes analizados, un 90% de los estudiantes logró identificar información específica con éxito, mientras que un 80% pudo resolver los puntos de la ejercitación que examinaba relaciones causales indicadas en el texto y un 60% consiguió identificar información que pudiese servirles para elaborar conceptos y/o definiciones. Cabe notar que, si bien consiguieron identificar estos tipos de datos en el texto, en general no lograron parafrasear los términos y las expresiones del texto original a fin de comunicarlas en sus propias palabras. Esto puede deberse a que en general persiste un uso deficiente de estructuras gramaticales y de elementos léxicos específicos cuando producen oraciones sueltas, cuestión que se intensifica notablemente cuando escriben composiciones más largas.

De lo anteriormente expuesto, se desprende que, por un lado, se revirtió sustancialmente, en el G2, el bajo porcentaje detectado en el G1 respecto de la identificación exitosa de información específica y relaciones causales para resolver las consignas, pero no hubo mayores cambios en la identificación de información relativa a definiciones y conceptos. Esto parece indicar que se debe profundizar el desarrollo de un abanico de estrategias de lectura comprensiva más amplio e integrado. Por otro lado, aún subsisten problemas en el componente de escritura, incluso en la sección de lectura comprensiva, la que requiere que los estudiantes redacten oraciones para responder consignas. Esto refuerza la necesidad de integrar habilidades e incorporar a la gramática discursiva en las múltiples actividades áulicas en las que participan los estudiantes.

Conclusiones

Retomamos algunas de las ideas desarrolladas por el investigador Colomba Mestre en su trabajo con el fin de esbozar algunas consideraciones finales respecto de la elaboración de materiales didácticos para una clase de ELE en el contexto de la educación superior. Si bien consideramos que los estudiantes pueden nutrirse del contacto que tengan con diversos tipos textuales –Colomba Mestre, por ejemplo, menciona tipos textuales vinculados con la ficción, prensa, internet, correo electrónico, y medios audiovisuales, pensamos que no deben dejarse de lado los textos auténticos con los que efectivamente los estudiantes se encontrarán en su vida universitaria. De aquí se desprende, entonces, la necesidad de vincular efectivamente los tipos textuales seleccionados, las actividades programadas y la demanda real y específica que tendrán los estudiantes. Colomba Maestre se refiere, además, a las estrategias de lectura que se ponen en juego en la clase de lecto-comprensión en ELE. En este punto también nos detenemos brevemente. El autor define a las estrategias lectoras como “el modo en que los lectores descodifican un texto con el fin de extraer toda su carga significativa y emocional” (p.13) y, basándose en Solé (1993), las clasifica en tres:

- aquellas que permiten al estudiante dotarse de objetivos de lectura y actualizar conocimientos previos;
- aquellas que facilitan establecer distinto tipos de inferencias, así como examinar y comprobar la propia comprensión mientras se lee;
- aquellas que apuntan a resumir el contenido y a ampliar el conocimiento que se ha obtenido mediante la lectura.

Sin duda rescatamos de las observaciones de Colomba Mestre la importancia de generar espacios didácticos a través de prácticas áulicas y materiales que

motiven al estudiante a comprometerse con la lectura y a desarrollarla de manera autónoma. Estamos convencidos de que si explicitamos las estrategias de lectura comprensiva en ELE, sobre todo en el ámbito universitario, es factible lograr que el estudiante extranjero se convierta gradualmente en un lector eficaz y autónomo. Creemos que este objetivo puede lograrse incorporando a la clase de ELE materiales en los que se busque la integración de habilidades bajo una concepción de soporte que se focalice en una gramática discursiva. Las estrategias de lectura comprensiva más comúnmente usadas por su efectividad pueden nutrirse considerablemente de esta concepción de soporte y un curso de preparación en ELE que utilice estas estrategias como punto de partida para la exploración y afianzamiento de otras estrategias comunicativas puede, sin duda, transformarse en un sitio en el que el estudiante pueda tomar decisiones sobre su propio aprendizaje y, de ese modo, logre convertirse en un usuario estratégico de la lengua y cada vez más auto-suficiente.

Referencias

- Abad, M. y Toledo, G. (2006). Factores clave en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera (E/LE). *Revistas semestral de Lingüística, Filología y Traducción de la Facultad de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile*. Disponible en http://www.onomazein.net/Articulos/13/9_Abad.pdf. Recuperado el 27 de febrero de 2012.
- Chávez, V. (2008). Dificultades de lectura comprensiva del aymara como segunda lengua. *Sem. Lingüística, Oralidad y Educación Intercultural Bilingüe*. Biblioteca Digital del Museo Nacional de Etnografía y Folklore. Disponible en <http://200.87.119.77:8180/musef/bitstream/123456789/266/1/573-578.pdf>. Recuperado el 29 de febrero de 2012.
- Coloma Maestre, J. (2004). Lectura autónoma para brasileños: aportaciones desde una perspectiva peninsular. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, ISSN 1571-4667, N°. 2, 2004. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_02/2004_redEle_2_06Coloma.pdf?documentId_0901e72b80e06a21. Recuperado el 29 de febrero de 2012.
- Cubo de Severino, L. et al (2000). ¿Cómo comprendemos un texto escrito?. En *Leo, pero no comprendo*. 1ra. Ed. 1999. Mendoza: Ex-Libros. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
- Douglas, S. (2005). El acceso al léxico y la construcción del sentido en textos de especialidad. En G. Vázquez, (Coord.). *Español con fines académicos:*

- de la comprensión a la producción de textos*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Guillén Solano, P. (2009). De la gramática oracional a la gramática discursiva en el aula de español como lengua extranjera. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 35(2), 161-176.
- Regueiro Rodríguez, M. L. (2011). La compleja y rica relación entre el texto y el tipo de lectura. En Ruiz de Zarobe, Y.; Ruiz de Zarobe, L. (ed). *La lectura en lengua extranjera*. Madrid: Portal Education.
- Usó-Juan, E. (2011). Comprensión lectora en una segunda lengua: de la teoría e investigación a la práctica docente. En Ruiz de Zarobe, Y.; Ruiz de Zarobe, L. (ed). *La lectura en lengua extranjera*. Madrid: Portal Education.
- Salazar García, V. (1990). La comprensión lectora en la enseñanza comunicativa del ELE. Modelos y actividades. En Actas del *II Congreso Nacional de ASELE Español para Extranjeros: Didáctica e Investigación*. Madrid, 1990. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0155.pdf.
- Recuperado el 7 de marzo de 2012.
- Serrano, M. J. (2002). *Aproximación a la gramática del discurso del español*. Munich: LINCOM Studies in Romance Linguistics.
- Solé, I. (1993). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Wiedemann, E. J. y Moya Corral, J. A. (1989). Sobre la explotación de textos en el aprendizaje de una L2. Una experiencia. Actas del *I Congreso Nacional de ASELE: El Español como Lengua Extranjera: Aspectos Generales*. Granada, 1989. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0285.pdf. Recuperado el 7 de marzo de 2012.

LOS RESIDENTES: NAVEGANDO EN TERRITORIOS DE INTEMPERIE

RESIDENTS: BROWSING OUTDOOR TERRITORIES

María Inés Nazar*

RESUMEN

Este artículo reflexiona acerca del uso de las computadoras por parte de los residentes de un Instituto de Profesorado de Nivel Primario, ubicado a 70 Km de la Capital de la Provincia de La Rioja. Fueron elegidos al azar y entrevistados en profundidad: tres residentes de las cohortes que en el 2010 cursaron el 3er. año de la Carrera, ingresantes en el 2006 (y que debido a problemas familiares y económicos, debieron posponer el cursado) y, dos residentes de cada una de las cohortes 2007 y 2012. Además se plasmaron los datos brindados por una Entrevista Focal realizada en marzo de 2010 -con quienes cursaban en ese momento la Residencia Docente-, como así también: la observación de Planes de Clases y los Registros de Observaciones de las mismas. Desde un paradigma cualitativo, comprendiendo la polifonía de las voces que permita trascender la trama y teorizar desde los datos, se trató de situar las interpretaciones de los materiales en la urdimbre de relaciones que se corresponden con los diferentes planos: individual, institucional y socio-histórico. En este artículo, interesa abordar algunos núcleos de problematización: la concepción de Residencia Docente, residente, la institución escolar y el uso de las computadoras en la enseñanza por parte de los residentes.

PALABRAS CLAVES: Residente, Residencia Docente, Escuela Asociada-Nodo, Tecnología.

* El autor pertenece a la Universidad Nacional de La Rioja - Universidad Nacional de Chilecito, Argentina, (mi_nazar@yahoo.com.ar)

ABSTRACT

This article reflects on the use of computers by the residents of a Primary-level-teacher training College, situated at 70 kms away from La Rioja Capital City. They have been randomly chosen and interviewed deeply: three 2010 residents who had undertaken 3rd year of the career, new students in 2006 (who postponed their studied because of familiar and economic problems), and two residents (2007 and 2012 cohorts). Another source of data is a Focus Group which took place in March 2010, with those who were undertaking the teaching residence, also, the reading of lesson plans and observation records. From a qualitative paradigm, comprehending the polyphony of voices which permits transcend the weave and theorize with the data. We tried to place the interpretations of the materials in the weaving of relationships which correspond with the different levels: individual. Institutional and socio-historical. In this article, we are interested in taking some problematic cores: the conceptions of Residence, the Residence, the educational institution and the use of the computers in the teaching by the Residents.

KEYWORDS: Resident, Residence, Associated School-Node, Technology.

En la Residencia: los Residentes

La Residencia Docente está ubicada en los planes de estudio de las carreras docentes en el último curso, en ella los alumnos-residentes, futuros docentes, se insertan en una Escuela, en nuestro caso de Nivel EGB 1 y 2, actualmente de Nivel Primario, para realizar lo que se llaman: prácticas intensivas. La Escuela receptora de residentes recibe distintas denominaciones: Asociada, Nodo, Colaborativa, Co-formadoras, Sede o destino de las prácticas.

Si bien, los residentes en los años anteriores de su formación docente han vivido experiencias de prácticas pedagógicas en algunas áreas y disciplinas, en el período de residencia hay continuidad en el tiempo. Son intensivas, el residente se hace cargo del curso.

Al decir de los residentes:

‘es más comprometedor, no es entrar y salir de la escuela’, ‘hay que estar todos los días, es agotador poner la cara y enseñar, dar el conocimiento preparado en todas las horas’.

La Residencia es un proceso complejo en el que se pone en juego un bagaje de conocimientos, habilidades y destrezas matizados con un monto emocional y afectivo que imprimen en la subjetividad del residente una marca importante y en los alumnos un juego de alianzas y rechazos que exceden los límites relacionales residente-alumnos para teñir la gramática institucional.

La Residencia Docente es considerada como la matriz donde comienza a desarrollarse el ‘ser docente’, y desde esa gestación tratamos de interpretar los significados que ellos-los residentes-le van atribuir:

‘el pasaje más exigente’, ‘la etapa acreditadora’, ‘la marea que a muchos deja encallados’, ‘el sedimento fértil donde se asentarán las nuevas semillas’.

Ese lugar de metáforas, desvelador y revelador de viejas y nuevas problemáticas y tensiones, es el espacio en el que se van a visualizar los rasgos, condimentos de la cultura de las escuelas asociadas-nodos y que van a incidir en el diseño y en el desarrollo de las propuestas.

Estudiar el uso de las computadoras en las prácticas de la enseñanza de los residentes contextualizándolas en los espacios en que tienen lugar y en tiempos determinados que configuran su cotidianeidad, es adentrarnos en las vidas del Instituto y de la escuela asociada-nodo, ellas que desde el plano de la singularidad van a atravesar la subjetividad. Este ir y venir (campo-teoría; planos de lo psico-socio-didáctico, de lo explícito y lo implícito, de lo dicho y lo no dicho) se fue construyendo evidentemente: “porque sabemos que todo es solidario y multidimensional” (Morin, 1990 , p. 100).

Consideramos a la Residencia Docente como un campo de fuerzas en el que los residentes aprenden a jugar el juego que los conduce a ser docentes, se inscriben para ello en una red de disposiciones jerárquicas. Red atravesada por tiempos, espacios y discursos que, a la vez, son constituyentes de la misma y que operan en numerosas ocasiones como limitantes de la multiplicidad de tareas a desarrollar por parte del residente. Porque el residente no sólo se limita a la práctica pedagógica -planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje- sino también se extiende a la práctica docente, que abarca lo institucional y a otras tareas como pueden ser las de salud, las de comedor escolar u otras. “Una definición simplificada diría que la Residencia, como práctica didáctica, es el objeto de estudio del profesor y de los residentes en el contexto físico de la escuela y más específicamente en el aula” (Devalle de Rendo, 2000, p.54).

La autora puntualiza a la Residencia como práctica didáctica, y en este sentido la misma, nos remite a una intersección de miradas: pedagógico-didácticas, institucionales, psicológicas, social e ideológicas. En esa trama compleja es donde debe desarrollar parte de su actuación el residente: dar clases-cumplir el rol docente, mientras que continúa con sus tareas de alumno-residente en el Instituto de Profesorado.

El residente está en tránsito, afirman Edelstein y Coria (1995), en camino de ser docente, está iniciándose en el oficio de docente diría Litwin (2008) y, para (citada por Edelstein y Coria, 1995) practicante es un “sobrenombre inventado que lo convierte en un caballero que tiene que aprender en plena guerra a mon-

tar bien. Descubridor que no tiene que fatigarse por lo que le asombra. Porque viene precisamente a eso: a descubrir, a descubrirse”.

Residente remite a devenir, a bordador de un camino que lo comenzó a delinear al ingresar al Instituto y que ya está al borde, caminando los márgenes, que lo llevan a la acreditación de su oficio, a la legitimación del rol docente. Por ello, la importancia que reviste la Residencia, es acreditadora de todo un recorrido de formación, por ello, los miedos, las ansiedades, las tensiones que entrafia e impacta en la subjetividad de residentes. Tensiones a las que no están ajenos los profesores asesores y directivos de Profesorado, quienes ven que a través del desempeño de los residentes se evalúa la tarea del Instituto y la de cada uno de los docentes. Asimismo, los directivos y docentes de la Escuela Asociada se ponen a prueba a través de la aceptación de extraños, quienes movilizan sentimientos, fantasmáticas, aspectos inconscientes de la personalidad, que pueden obturar o favorecer el proceso de residencia. Al respecto, esta cita que nos remite a la clínica en la formación es oportuna:

...hay instrumentos de técnicas de transmisión, pero cualesquiera sean estas técnicas, siempre existe lo relacional. [...] hay técnicas didácticas de enseñanza. Pero también saben que si no se establecen relaciones transferenciales positivas entre el docente y los alumnos no ocurre nada. No hay corriente como se dice comúnmente. Entonces, me intereso aquí en lo relacional. A veces, se lo llama lo afectivo. (Filloux, 2004, p. 21)

Podemos conceptualizar al alumno residente como el resultado de un proceso de formación que partiendo desde la trayectoria escolar particular va en espiral creciente construyendo la biografía escolar, continúa con la formación inicial en el ISFD -Instituto Superior de Formación Docente- y concluye con las prácticas del espacio de residencia en las escuelas primarias, allí en un proceso de creciente autonomía, va a ir aprendiendo en el fragor del proceso de enseñanza-aprendizaje la toma de decisiones ajustadas a cada situación.

El interrogante que surge es cómo son las decisiones que toman los residentes, si están atentos a los cambios para agenciar aquel desencadenante indicador de una nueva escena, de una configuración, que se muestra, que de última funciona como un llamado al que es necesario escuchar, tratar de desentrañar, esa punta de hebra que puede llevarlo a otros territorios. De última, el uso de las computadoras en la enseñanza funciona como un llamado para los residentes, pero, los llamados pueden o no ser escuchados, pueden ser afirmados o negados, pueden de última no formar parte del repertorio de los medios a utilizar. Pareciera que el camino de la errancia todavía no entra en el mapa de los itinerarios a recorrer.

Sí de viajes se trata, los que habitan y recorren territorios escolares, los residentes-docentes en formación- y los viajeros, saben que el universo por el que transitan y donde trabajan obliga a poseer numerosos mapas y guías para orientarse, para saber dónde estamos parados, cuál es el camino, por donde vamos o bien por dónde empezamos. (Frigerio, 1996, pág. 16)

Al decir de Duschatzky (2006): "...lo que insiste es una nueva figura docente que denominaremos errante....La vida errante no es un deambular inerte sino una disposición activa a tomar lo que irrumpe y agenciar algo en torno de eso" (p.2).

De allí, que pensamos un residente aguzando la mirada para tratar de aprehender la ocasión, dice Duschatzky (2006), "la subjetividad docente errante está atenta a la ocasión". Parado en una práctica real, el residente debiera poder explorar las situaciones, llegar a los márgenes y desde ellos operar en una atención individualizada, no se centra, al decir de Rancière (2002) en *el maestro explicador*, pero sí hace de la comunicación una actividad a través de la cual 'el otro'-alumno- siente que tiene lugar, que es escuchado, y que lo que dice es importante, porque 'él sabe'. Incentivar en el otro la capacidad de narrar, de articular sus deseos y sus demandas es tarea de quien está inaugurando su oficio de docente, pero que a la vez, en su condición de alumno del Instituto, también demanda lo que a él a veces, con la palabra, o con los gestos, o el silencio, 'otros' le están demandando: el ser escuchado, el ser receptor reflexivo de la buena transmisión, el derecho a la subjetividad.

Los Residentes en la Escuela Asociada

*La pregunta por lo propio de una escuela luego de haberla transitado toda una vida despierta una sospecha aquella que sugiere que hemos sido arrastrados por presencias que dejaron de resultarnos familiares... Pensar es merodear por los bordes de lo conocido, tomando esos componentes extraños como signos que nos lanzan a un nuevo aprendizaje.
Silvia Duschatzky*

Los residentes cuyas edades oscilan entre los 19 y 28 años han transitado por los territorios escolares, aproximadamente desde los cinco a los dieciocho años. Lo que debiera servirles para preguntarse: sí esa escuela a la que la mayoría de ellos concurrió como alumnos y hoy vuelven en su rol de residentes ha cambiado, sufrió transformaciones y cómo impactaron en los que la vivencian. O, en su percepción permanece incólume, siendo el mismo escenario donde se plasman similares escenas, ya vividas por ellos y vueltas a reeditar con otros rostros. Por ello, mi intención, el poder realizar algunas reflexiones acerca de las transformaciones que sufre la escuela, que obligan a interrogarnos: ¿Cómo concebimos a la escuela? ¿Qué sujeto forma?, ya que la finalidad de formar ciudadanos

iguales en derechos y obligaciones, con independencia de su contingencia social, económica y cultural, es resabio de un sistema educativo de la modernidad. Intentando renunciar a las miradas únicas, al pensamiento lineal, en esa tónica, dibujo el intento de repensar la escuela en su relación con los procesos de estructuración social.

Consciente que por la acción de un conjunto de fenómenos que se producen en las escuelas, éstas ya dejaron de cumplir el mandato civilizador a través del cual las nuevas generaciones se incorporaban al orden establecido, a través de la interiorización y posterior naturalización de todo un corpus normativo, sostengo que en las esperanzas de la ciudadanía algo del orden de la integración, del mandato fundacional se debe mantener.

La escuela que hacía realidad el anhelo del ascenso social, la de formar el buen ciudadano, ha dado lugar a otras significaciones, pero aún en un nuevo escenario social, donde la malla de su tejido es laxa, los pliegues muestran la necesidad de trabajar en pos de proyectos que tiendan a la inclusión, aun cuando las fronteras entre 'excluidos' e 'integrados' no sea tan definida.

En realidad, cuando la propia comunidad critica 'lo poco que aprenden los alumnos', 'lo mal que enseñan los docentes', 'la casi nula utilización de la tecnología en la enseñanza', 'la poca contención y expulsión encubierta que hace la escuela', 'el anacronismo de la institución escolar, alejada de los intereses de las nuevas generaciones de estudiantes', en estos juicios hay mucho de verdad, y tanto los docentes como los que gestionan la escuela deben escucharlos. Hace falta un análisis profundo de la situación que lleve a un cambio de mentalidad, de actitud. Es necesario preguntarse acerca del estilo, del perfil que tiene la institución de pertenencia, perfil que los actores a través del ejercicio de sus competencias permiten ir configurando. Se necesita una escuela que pivotee sobre el eje pedagógico-didáctico que dota de sentido a sus elementos y rescata los valores educativos centrados en una visión ética del hombre y de la vida. Valores que se asientan en el trabajo sobre el currículum contextualizado y brinda un lugar a los procesos tecnológicos de enseñanza.

Por otro lado, la escuela, dejó de tener el monopolio del conocimiento, ya no es la única y tal vez ni la más legítima fuente de informaciones. La construcción de sentidos en la escuela tendrá que ser cada vez más inter o transdisciplinaria. La estructura del hipertexto expresa bien esa noción: en él, muchas redes pueden ser establecidas entre los hechos de diferente naturaleza, conceptos y lenguajes que les dan soporte.

Arribar y adquirir el conocimiento puede ser un acto solitario. La construcción de sentidos implica necesariamente negociarlos con el otro: familiares, compañe-

ros de escuela, amigos, docentes e interlocutores anónimos de los textos y de los medios de comunicación.

La escuela no puede ignorar que las nuevas generaciones están experimentando la vida en un sentido completamente diferente de las representaciones ofrecidas por las versiones modernas de la escuela. El surgimiento de los medios de comunicación electrónicos junto a la disminución de fe en el poder de la agencia humana colectiva ha minado las decisiones tradicionales de la escuela. Se acabaron los mapas de certidumbres que nos ofrecían a muchos de nosotros confortables representaciones sobre el futuro. (Duschatzky, 1996, p. 8)

Las certezas desaparecen, al decir de Derrida (1967), en este mundo donde los cambios son veloces, donde se produce un declive de lo social y de las instituciones, los residentes necesitan moverse en esas arenas movedizas, donde los paisajes de la noche al día cambian rotundamente. Es el caminante del desierto, que debe lidiar cada día en paisajes diferentes, y en esa lidia debe transmitir a los alumnos además de los conocimientos, los valores de solidaridad, de comprensión, de diálogo, de justicia y fundamentalmente el trabajo con la subjetividad, pensar y trabajar con el sujeto. En este mundo contradictorio, siguiendo a Derrida (1967): “el centro desaparece, las verdades parecen ficciones” (p.66), hay que construir las estrategias pedagógicas que fortalezcan la autoestima, porque si se cambian los objetivos y se utilizan los recursos tecnológicos con otros criterios, buscando la equidad y la justicia social, otro mundo es posible. Construir un Proyecto curricular que incluya a la tecnología es un camino con dificultades. Sus resultados no se ven a corto plazo, porque los proyectos culturales refieren a ritmos, actitudes e historias personales distintas; con la diversidad de ideas, concepciones y prácticas, muchas de ellas arraigadas en las instituciones a través del tiempo. Por eso, el trabajo colectivo es fundamental para construir a partir de lo existente, para estar alertas y abiertos frente a los cambios acelerados del medio social. Aprender a valorar positivamente el conflicto y pararse de manera democrática frente a él, exige una buena dosis de cambio y de generosidad. Importante es pensar la idea de escuela-nodo y la escuela-agenciamiento.

Duschatzky y Sztulwark (2005) consideran así a las escuelas agenciamiento-nodo:

Ambas pueden ser pensadas como recursos en tanto ninguna tiene el poder de instituir formas estables de producción subjetiva. No obstante habría, una diferencia que nos interesa destacar. La escuela agenciamiento amplía las potencias de actuar, produce un territorio que interrumpe-aunque precariamente-la dispersión,

y compone un vínculo o crea condiciones para ensayar formas de ligadura social. No instala regularidad ni necesariamente produce un escenario consistente, pero pone en evidencia la activación de algún posible. (p.7)

Proponen las autoras volver a pensar la escuela, en la llamada: escuela-agenciamiento, distinta de la escuela monopólica de la modernidad, es la escuela de los flujos, la que trabaja en y con territorios cambiantes, donde más que prescribir y pretender homogenizar, busca ensayar y explorar los territorios, donde la atención está fluctuante al acecho de las ocasiones, aquellas que producen signos que es necesario descifrar. El maestro errante debe estar a la caza de ocasiones, a la caza de signos. Ya no más cazadores de utopías sino de ocasiones, que es lo que hace permeable (Duschatzky, 2006).

Al observar las clases estereotipadas de los residentes, me preguntaba: ¿sí se los preparaba desde el Instituto para estar alertas ante las ocasiones o, al menos movilizados desde su propia biografía para intentar un ejercicio de reflexión crítica centrado en los valores, en la ideología y en la propia práctica docente ejercida y sostenida en un contexto socio-histórico determinado.

Los residentes son conscientes que tienen que estar atentos, una de ellas en la entrevista afirmaba:

Res1Be: Es como que uno tiene que irse preparando para lo que nos pueden preguntar los niños, se tiene que estar preparado para todo, más por los tiempos que se vive

Ese estar atento remite a lo próximo, a la pregunta por alguna aclaración acerca del ejercicio que se estuvo realizando o a la explicación del tema, pero, alejados de la 'caza de signos' que lleven a problematizar situaciones y se piense a partir de ellas. Nada más alejado del sentido de ese residente explorador de viejos y nuevos territorios, capaz de generar alternativas. Al contrario, hay situaciones que las vive como amenaza, lo perturba y se encierra, sin atreverse a asomarse, a preguntar.

En una Observación de clase, ante un acto de indisciplina leve de un alumno, simplemente se limitó a tomarlo fuertemente del brazo y hacerlo sentar. En la entrevista, sin que lo preguntara, afirmó:

Res2Va: ...en el Instituto no nos enseñaron a actuar con los casos de indisciplina. Cuando decían que los chicos de ahora están tremendos, no eran como antes, al estar constante en los cursos me encontraba en un punto medio, no eran como antes, pero tampoco estaban tan tremendos, me di cuenta cuando fui a quinto a desarrollar las clases, lo mismo en tercero y en cuarto

En este contexto, surge que el maestro errante se encuentra con nuevas situaciones problemáticas, en palabras de Duschatzky (2006)

En los tiempos pos estatales, el maestro errante se topa con un nuevo problema: ni marginalidad, ni represión sino cierta sensación de intemperie. Hay Estado, hay programas y proyectos de gestión estatal pero la cotidianeidad en las escuelas no logra ser tomada en su conjunto por sus lógicas. (p. 12)

En palabras de los residentes:

Res2Va: Ella se ríe y yo lloro, hay días que ya no sabes por qué lloras pero es un nudo y lo tenes que largar.

Res3Be: A veces pasa, supóngase que ella está dando la clase en el último módulo y ellas dos también, él va un ratito en cada grado y no puede evaluar así. Está 10 minutos en cada clase y son dueños de la nota.

Estas respuestas de los residentes remiten por un lado a la tensión que genera la Residencia Docente, unida generalmente al temor, a la angustia y, a la evaluación de las clases de parte del profesor disciplinar, palabras que hilvanan denuncia generada desde el territorio sin límites resumiendo la sensación de intemperie.

La complejidad de la cotidianeidad de la institución escolar pareciera que se escabulle al análisis de los residentes. Cómo gestionar la enseñanza y el aprendizaje tanto de los alumnos como de los propios residentes, es una cuestión que invita a pensar. Y en esa dirección, desde cierta sensación de intemperie, vuelvo a traer y atraer al docente como intelectual, posición sostenida por Gramsci (1984), Giroux (1999), los cuales sean capaces de fomentar las contradicciones de la actividad humana, aprovechar situaciones conflictivas, atender a los fenómenos lingüísticos, potenciar estilos organizativos que faciliten la participación y el discurso, de última, hacedores de una verdadera educación integral.

Preguntar y preguntarse, ante los discursos totalizantes, que dicen de un único sentido de la educación, problematizar y problematizarse, ante las verdades edificantes con las que suele describir la realidad educativa, para jugar abierta, transgresoramente a inventar nuevas posibilidades prácticas, ¿será parte de la función del maestro errante, para intentar abordar la cotidianeidad de la escuela, aprehender sus lógicas y, no dejarse ganar por la sensación de intemperie, que sí bien lo envuelve junto a sus alumnos, debe estar atento a la creación de mundos habitables?.

Para esto, se debe volver a colocar tanto a los docentes del ISFD como a los docentes de la Escuela Asociada en el lugar de formadores, de pensadores, cuya función va más allá de distribuir, transmitir conocimientos e instrumentar el currículo. Se trata de alguien, que optando formar para la libertad, desechando el sometimiento, pueda reflexionar con otros profesionales para que lo ayuden a

interpretar desde lo científico-técnico sus prácticas, para reconocer sus errores y afirmar sus competencias.

¿Desde dónde? ¿Cómo formarlas lejos del hechizo de la seducción? Tendremos que recordar a Guattari y Rolnik (2013) cuando afirman:

.....el principal destino de esta flexibilidad subjetiva y de la libertad de creación que la acompaña no es la invención de formas de expresividad para las sensaciones, indicadores de los efectos de la existencia del otro en nuestro cuerpo vibrátil. No es en absoluto ésta la política de creación de territorios-e implícitamente, de relación con el otro-que predomina en nuestra contemporaneidad: lo que nos guía en esta empresa, en nuestra flexibilidad postfordista, es la identificación casi hipnótica con las imágenes del mundo difundidas por la publicidad y por la cultura de masas. (p. 18)

Al decir de Bachelard (1978), “habrá que ejercer la vigilancia epistemológica, para poder leer las políticas de subjetivación que desembocan” (p. 62), parafraseando a Guattari y Rolnik (2013) al acto de crear sin preservar el orden establecido a cualquier precio.

Son las escuelas las que mantuvieron en épocas aciagas el lazo social, así que sí de restaurar o reparar se trata, son sus actores, los que deben permitirse llevar a cabo un proceso que implique no sólo transmisión de contenidos y valores, sino también construcción de subjetividad, de identidad social, que se planteen reconstruir categorías, ampliar las perspectivas de análisis y cruzar distintas líneas teóricas que enriquezcan la discusión respecto del papel de la educación en una sociedad caracterizada por la desigualdad.

Sugiere Batjín:

...todo diálogo se arma sobre una palabra ajena que empuja a una postura de respuesta. El diálogo, lejos de componer un arco de acuerdos, abre a la multiplicidad de formas de intercambio. ... la verdad no cabe dentro de los límites de una conciencia individual sino que se revela (y sólo parcialmente) en un proceso de comunicación dialógica. El diálogo hace mundo, expresa... (citado en Duschatzky y Sztulwark, 2005, p. 7)

Abrirse a la multiplicidad de intercambios es la posibilidad que tiene cada institución como contexto colegiado, para incentivar las competencias profesionales: saber, pensar, proyectar, innovar, en suma trabajar paralelamente en y por la dimensión de la colegialidad.

El Residente y las laptop

Los acelerados cambios que se producen en lo social, tecnológico y científico exigen a la educación mayor provisión de información y conocimientos actualizados. Las ciencias de la educación, ese complejo entramado de discursos, instituciones-sujetos y prácticas deben de alguna manera generar dispositivos pedagógicos centrados en los nuevos entornos, para posibilitar conocimientos y habilidades tanto para residentes como para alumnos.

El programa Joaquín Víctor González, llevado a cabo por la Provincia de La Rioja, mediante el cual se entrega una computadora a cada alumno y a cada docente de nivel primario y medio, se extendió en su cobertura beneficiando también a profesores y alumnos de las carreras docentes. Este programa se implementa desde el año 2009 y pretende que las computadoras y las redes sean una oportunidad para lograr una educación de calidad que incluya, integre a través de un docente mediador, incentivador de un aprendizaje por descubrimiento, a través de la instrucción.

Los residentes, elegidos al azar y entrevistados en profundidad: tres residentes de las cohortes que en el 2008 cursaron el 3er año de la Carrera, ingresantes en el 2006 y, dos residentes de cada una de las cohortes 2007 y 2011, no habían sido provistos de las notebook. Al año 2010 los alumnos de EGB 1 y 2 sí contaban cada uno con XO 1., provisto por el Programa Ministerial.

Me había llamado poderosamente la atención, al observar las clases de los residentes, como los niños miraban furtivamente bajo su pupitre y acariciaban su *compu*. Se manifestaban expectantes, en un primer momento no sabía descifrar esa ansiedad silenciosa, que en algunos casos se manifestaban con llamados de atención de la residente para que prestasen atención a su explicación. A duras penas, lograban engancharse con la tarea propuesta, al tocar el timbre, la algarabía se hacía notar, cada uno con su *compu*: se formaban grupos, se invitaban a jugar, a interactuar. El recreo para su gusto, interpreto, dura demasiado poco, al entrar entre risas y comentarios, a la practicante le costaba lograr el silencio para continuar. Los alumnos con sus *compu* sobre el pupitre, como que no querían volverlas a guardar y, la residente levantando la voz: ordenaba. Al ubicarse el curso frente a la Dirección, sin duda las ordenes de 'callarse y guardar eso' se escuchaban. Sorpresivamente entró la Directora y sin mediar una palabra, simplemente tomó la XO y la colocó debajo del pupitre. Era el 1er curso, los demás niños rápidamente las colocaron en su lugar, en el lugar del encierro, adonde la mano llegaba a acariciarla, y el pensamiento posiblemente, transitaba en los vericuetos de: *ya llegará el recreo*, porque en el territorio del aula su uso no se había agenciado.

En la Entrevista, ante la pregunta: ¿Han trabajado con las laptop? Las tres residentes de la cohorte: 2006: Res1Va; Res2Be; Res3Be y las dos residentes de la cohorte: 2007 Res4; Res5Ca; respondieron que no.

Entrevistadora: *¿Por qué? ustedes los observaron a los chicos que estaban motivados, cuando salían al recreo sacaban rápido su XO.*

Res2Be: *Si, más con los jueguitos, se ponen a jugar. Por ejemplo los de primer grado eran muy poquitos los que se ponían a jugar con las laptop, pero los demás andaban a fuera, eso vi yo,*

Entrevistadora: *¿Por qué no trabajan con las laptop?*

Res2Be: *No, no se*

Res1Va: *El maestro te tiene que dar el tema con las laptop y él no nos dio.*

Res3Be: *En el Profesorado no nos han enseñado. Tampoco nos exigen ni en la Escuela. Los docentes no las utilizan, todavía no se las dieron. Nosotras no tenemos, cuando nos piden los planes en computadora, es un problema. Podemos ir a un Cyber, pero tampoco podemos imprimir aquí, porque hay una sola impresora.*

Los residentes de las cohortes 2007, 2008, no han incorporado la computadora a su estructura mental, no la conciben como un recurso mediador entre la enseñanza y el aprendizaje donde se articulan lo psicológico y lo instrumental, como una herramienta educativa. Por ello, sus respuestas que más figuran: excusas, 'no nos dio el tema el maestro', 'no nos han enseñado en el Profesorado' y el 'no sé, no tengo computadora'.

Tampoco los residentes de la cohorte 2011 brindaron respuestas convincentes acerca del uso de las XO, uno de ellos, adujo:

Res6Si: *Por ahora nos las uso, porque hay muchos chicos que las tienen en reparación.*

Res7Ma: *No se las utiliza siempre, yo trato que escriban, lean, resuelvan los problemas. Todavía dar una clase con ellas.....es decir toda la hora, nunca lo hice.*

Más allá de sus respuestas, infería en el trasfondo: la falta, el saber que no se sabe, pero, también, el no querer mostrarla. De allí la rapidez de la respuesta y lo no dicho, pero sentido por mi parte, como entrevistadora: la angustia, la tensión, porque saben que es un aprendizaje que debieran haberlo construido para poder servir de andamiaje al aprendizaje de sus alumnos. Pero, para aprender hay que derribar la omnipotencia, permitirse y aceptar que no se sabe y desde esa frustración inicial posibilitarse aprender.

Conocer acerca de los fundamentos de la elección de los recursos por parte de los residentes, puede constituir un aporte importante que coadyuve con el mejoramiento de las prácticas docentes en la etapa de residencia, así como con la revisión de prácticas por parte de los formadores de formadores, con el fin de

analizar críticamente cómo pueden subsanar aquellas carencias que manifiestan sus alumnos.

En las clases se observa que los residentes usan los recursos educativos de manera insuficiente. En una clase en el 5to. curso, el tema desarrollado: las señales viales, la residente desplegó una pequeña lámina artesanal donde estaban dibujadas las mismas. Un alumno tratando de no ser visto, abrió su XO colocada en sus faldas y buscó la información. Ante sus señas, los otros alumnos hicieron lo mismo, ante la incomodidad de la residente, que no sabía qué decisión tomar, cómo continuar, más cuando tenía a un 'otro' en la sala. Pero, se compuso, ante la demostración realizada por un alumno y sobreponiéndose a su sorpresa continuó compartiendo la información en la XO con uno de ellos. En esos momentos me preguntaba: ¿cuáles son los recursos educativos que más recuerdan de su paso por las aulas?, ¿aquellos que más los impactaron en su sensibilidad y que perduran en la memoria, asimismo, ¿cuáles eran los más usados en las distintas disciplinas?, sin duda ello ha influido en las representaciones construidas y en su posterior utilización.

Parafraseando a Davini (2001) y el "fondo de saber" (p. 34), construido a través de identificaciones y de internalizaciones es un producto complejo de los modelos de docentes con los que cada residente fue identificándose positiva o negativamente. Las expresiones: *'Cuando me reciba quiero ser como mi maestra de 4to grado'* o *'No quiero actuar tan fríamente como....'* son resultantes de la impronta de las historias de la formación escolar, vueltas a reactualizar en sus modos de actuación, de moverse en el aula, de relacionarse con alumnos, compañeros y docentes. En esa conjunción van a ir articulando las prácticas de enseñanza y aprendizaje, significando sus trayectos de prácticas desde su propia historia personal, entrecruzada con las historias colectivas que residentes, alumnos, docentes y directivos van entretejiendo.

En las clases observadas además de visualizarse un limitado uso de recursos, generalmente: láminas, las que develaban puramente un uso intuitivo, confeccionadas artesanalmente, su reducido tamaño impedía que el conjunto de los alumnos pudiera visualizar lo que representaba. Los residentes parecen ser conscientes de la relevancia que los recursos poseen para el aprendizaje, pero aluden al *'poco tiempo que les queda para prepararlo'*. No hay propuestas de recursos didácticos innovadores, solo los que sirven para reafirmar los argumentos de la transmisión realizados por los residentes.

Más allá de la trayectoria escolar que imbrica en la biografía debiéramos reflexionar sí en la formación que se brinda en el profesorado existe desde la prescripción curricular y desde los docentes una posición definida acerca de la

selección, uso y reflexión de los recursos didácticos, incluidas las computadoras.

La sociedad cambia y los sistemas de formación de docentes deben introducir transformaciones para dar respuesta. Entre esos cambios la idea de la que deben concientizar los residentes: que la educación permanente es un proceso que debe prolongarse toda la vida, que la sociedad del conocimiento hace necesario que los sujetos desarrollen conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes.

Aprehender los nuevos entornos les va a significar a los residentes comprender también las variaciones de los procesos de comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El residente debe ser el generador de su propio proceso de aprendizaje, para que en consonancia puedan trabajar con los alumnos y conformar un equipo donde el diálogo, la participación tengan un lugar central que preparen a los estudiantes para que hagan del aprendizaje auto dirigido una realización.

La tecnología tiene que pedagogizarse, no solo servir para transmitir información sino también promover la comunicación en la aprehensión de los contenidos escolares. Por ello, el residente debe aprender los lenguajes de la tecnología y las posibilidades de comunicación.

Prender la computadora es entrar en el *cyber* espacio, un mundo lleno de significados o al que el cibernauta le atribuye significaciones. Una parte de ese espacio multidimensional se va corresponder con el espacio psicológico del navegante, aquel que inaugura el encuentro con sus gustos, experiencias e intereses, un espacio de transición como una extensión de lo intra-psíquico. Sus sentimientos, su mente se proyecta y se relaciona con la de los demás navegantes, allí se enganchan para expresar sus ansiedades, deseos, miedos, frustraciones, es la posibilidad para tener variadas experiencias. ¡Cómo no permitirse y posibilitar a otros el aprendizaje a través de la computadora! Sí ésta modifica el perfil de la sociedad, obviándose las barreras geográficas, económicas y culturales, es preciso que el residente pueda a través de los proyectos pedagógicos otorgar el sentido del cuándo, dónde y cómo utilizar la computadora.

A modo de conclusiones

Vale la pena hacer un esfuerzo para resignificar el papel de los residentes, docentes asesores de la Residencia y de las Instituciones Escolares en este futuro próximo. El docente, porque ya dejó de ser el único transmisor de información. Los medios de comunicación social, la red, lo van desplazando sostenidamente del lugar de 'guardián fiel', instándolo la fuerza de las circunstancias a asumir la función de dinamizador del proceso de aprendizaje, de un mediador en el proceso de incorporación de los contenidos de enseñanza, de los conocimientos que vienen de afuera de la escuela, de un negociador de significados a ser inscriptos en la red cognitiva de los alumnos, parafraseando a Duschatzky (2006), de un "cazador de ocasiones, que de ver solo fantasmas pasa a ver rostros" y en ellos la posibilidad de interlocución, o desarrollar "esta sensibilidad por lo posible, o sea, por las distintas oportunidades" (Virno, 2003, p. 8)

Siguiendo a Rancière (2002)

Este principio de veracidad está en el centro de la experiencia emancipadora. No es la llave de ninguna ciencia, sino la relación privilegiada de cada uno con la verdad, aquello que lo encamina, lo que lo lanza como buscador. Este principio es el fundamento moral del poder de conocer. Es también un pensamiento propio de los tiempos, un fruto de la meditación sobre la experiencia revolucionaria e imperial de esta fundación ética del poder mismo de conocer. (p. 22)

El residente debe aprender a darle el uso pedagógico a las computadoras, convertirse en un mediador de conocimiento. Para ello, desde el instituto formador se debiera preparar a los residentes para que pueda interactuar con otros de manera multidisciplinaria a través de la red incorporando las nuevas tendencias que le ofrece la Sociedad del Conocimiento.

Las instituciones escolares no tuvieron tiempo de asimilar la incorporación de las computadoras a las distintas actividades que desarrollan. Falta desarrollar el dominio y adquirir la capacidad de utilizarlas en el proceso de enseñanza y de mediación del aprendizaje, para ello es necesario el cambio de actitud de docentes y residentes. La actitud para cambiar concepciones, *habitus*, estilos de operar sobre las cosas. Si los residentes observan que en los cursos donde cumplen su residencia, los docentes utilizan la computadora para enseñar, para buscar información, relacionarse, etc., los residentes buscarán familiarizarse con su uso para enseñar, para transmitir conocimientos.

Referencias

- Bachelard, G. (1978). *La formación del espíritu científico*. México, Siglo XXI Editores.
- Davini, M.C. (2001), *La formación docente en cuestión política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona. Anthropos:1967.
- Devalle de Rendo, A. (2000). *La residencia de docentes: una alternativa de profesionalización*. Proyecto D.A.R. Buenos Aires: Aique.
- Duschatzky, S. (1996). *De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad*. *Propuesta Educativa*, 15(7), 44-49.
- Duschatzky, S. (2006). *Maestros Errantes*. Buenos Aires: Mimeo, Flacso.
- Duschatzky, S. y Sztulwark, D. (2005). *¿Qué puede una escuela? En Frigerio, G. Educar ese acto político* (p.7). Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Filloux, J. C. (2004). *Intersubjetividad y Formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Frigerio, G. (1996). *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos. Para pensar y hacer la vida escolar*. Buenos Aires: Santillana, Aula XXI.
- Guattari, F., Rolnik, S. (2013). *Micropolítica. Cartografías del deseo. Traficantes de sueños*. Madrid: Tinta Limón Ediciones.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Rancière, J. (2002). *El maestro ignorante*. Barcelona: Leartes.
- Virno, P. (2002). *General intellect, multitud*, Entrevista con Paolo Virno, *Archi- piélagos: Cuadernos de Crítica de la Cultura*, (54), 104-107.

ACCESIBILIDAD A LA INFORMACIÓN REGISTRADA EN LOS DOCUMENTOS DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA

ACCESSIBILITY TO THE INFORMATION RECORDED IN THE DOCUMENTS OF THE PUBLIC ADMINISTRATION OF THE PROVINCE OF CÓRDOBA

Roberto Lucas Andrada*

RESUMEN

Plantear una política de acceso abierto a la información no es un asunto individual, ya que su conceptualización no es cuestión de la sola apreciación de este autor, sino una construcción colectiva del lenguaje. La sociedad requiere y reclama transparencia de los actos públicos. Para acceder a los documentos públicos del gobierno provincial de Córdoba, siendo más acotado, del ejecutivo provincial, hay dos bibliotecas. En cuanto a la accesibilidad a la información pública., una tiene acceso irrestricto y la otra con ciertas limitaciones. La bibliografía analizada y la normativa existente coinciden en la publicidad de los actos, pero todos dentro un Estado Westfaliano, dentro una esfera pública soberana. Es necesario mudar el término de usuarios a ciudadanos de cualquier punto transnacional en los archivos públicos. Los documentos y su información se caracterizan por su naturaleza pública, trasciende las preocupaciones personales y privadas. El derecho a acceder a la información está garantizado por nuestras constituciones y, es necesario defender que los documentos hacen a la identidad de un pueblo, estos forman parte del patrimonio cultural. En el presente trabajo se comparan diferentes posturas internacionales y tres leyes de acceso a la información en cuanto a, el libre acceso, sus limitaciones legales y los supuestos contrafácticos para una esfera pública como categoría crítica a la hora de arribar a una conclusión.

PALABRAS CLAVES: Acceso libre, información, administración pública, limitaciones.

* El autor pertenece a la Universidad Nacional de La Rioja - Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. (rlandrada@gmail.com)

ABSTRACT

Propose a policy of open access to information is not an individual matter that meaning, since its conceptualization is not a matter of the appreciation of the author alone, but a collective construction of language. Society requires and demands transparency of public acts. Access to public documents Cordoba provincial government, to be more limited in the provincial executive are two libraries in terms of accessibility to public information. For a given unrestricted access and the other with certain limitations. From the literature and analyzed existing regulations coincide advertising acts, but all within Westfaliano state within a sovereign public sphere. It is necessary to move the term user to citizens of any transnational point in the public archives. The documents and information are characterized by their public nature, it transcends the personal and private concerns. The right to access information is guaranteed by our constitutions, and it is necessary to defend the documents make the identity of a people, these are part of the cultural patrimony. Different international positions and three laws as access to information on free access will be compared. Your legal constraints and counter factual assumptions for a public sphere as critical in arriving at a conclusion category.

KEYWORDS: Open access, information, public administration, limitations.

Presentación del Acceso Abierto a la Información contenida en los documentos de la Administración Pública

El acceso a la información (que se encuentra adherida a un documento en cualquier soporte) es un debate abierto, en particular en el campo de la Archivología. Otras disciplinas ya han avanzado sobre la temática como lo es la Bibliotecología, con los repositorios de producciones científicas y su libre acceso. La gestión de la información, las nuevas tecnologías, las redes de comunicación y el aporte del *Open Access*¹ y/o repositorios favorecen a la implementación de la accesibilidad y a la información contenida en los documentos públicos. La única restricción sobre la distribución y reproducción es dar al autor el control sobre la integridad de su trabajo y el derecho a ser adecuadamente reconocido y citado, esto a partir de *Budapest Open Access Initiative*. Pero nuestro enfoque de "accesibilidad" es sobre aquellos que son albergados en los archivos públicos de la administración pública provincial de Córdoba (Argentina), en el ámbito del poder ejecutivo, por parte de la sociedad.

Es una cuestión importante el uso de un lenguaje adecuado, y es necesaria una correcta utilización del mismo, según Pitkin (1984)

¹Es un movimiento que promueve el acceso libre y gratuito a la literatura científica, fomentando su libre disponibilidad en Internet y permitiendo a cualquier usuario su lectura, descarga, copia, impresión, distribución o cualquier otro uso legal de la misma, sin ninguna barrera financiera, técnica o de cualquier tipo.

no podemos decir cualquier cosa en cualquier momento y en cualquier contexto, que no es mero asunto individual lo que signifique las palabras y que, en un sentido significativo, todos vivimos en el mismo, continuo y objetivo mundo, nuestra actividad real en ese mundo es la que subyace en y configura nuestros conceptos. (p. 27)

Aquí se pretende una respuesta que no es definitiva, se darán una serie de conceptos muy sintéticos para no expandirnos y perdernos en una discusión que es amplia.

En el campo de la Archivología, los actores que están discutiendo sobre esta temática en Argentina y Latinoamérica marcan claramente dos posturas, una está dada por el acceso irrestricto para saber y escribir la historia de un periodo determinado y la otra postura condiciona la apertura, tomando recaudos para *respetar la privacidad de las personas* (da Silva Catela, 2008). Esto nos lleva a diferenciar accesibilidad, difusión y publicidad, aspectos diferentes y con una frontera muy frágil.

Para la Real Academia Española “acceso” proviene del latín *accessus*, significa “acción de llegar o acercarse”, el término “difusión” es del latín *diffundere* y enuncia “Propagar o divulgar conocimientos, noticias, actitudes, costumbres, modas, etc.” y la palabra “publicidad” se refiere a “cualidad o estado público”.

Esta diferenciación fue planteada en Francia, distinción que está presente en archivología y en pocas líneas Cruz Mundet (1994) lo expresa de esta manera:

la desaparición de las instituciones de antiguo régimen a partir de la Revolución Francesa permitió poner sus documentos –carentes ya de interés para el Estado– a disposición de los investigadores, al paso que se consagraba la división entre archivos históricos (consultables) y archivos administrativos (no consultables), esto es, los fondos al servicio de la gestión del poder continuaban estando vedados a los ciudadanos, la excepción fue Suecia. (p.315)

El derecho de acceso a los documentos públicos “constituye una de las señales de identidad que caracteriza a las administraciones democráticas, garantiza al mismo tiempo de transparencia en su actividad” (Cruz Mundet, 1994, p.316).

En cuanto a la Accesibilidad o la corriente de *Open Access*, para Giménez Chor-net (2002)

Se está produciendo una democratización de los archivos, y me refiero con esto no sólo a que la legislación vigente permite el libre acceso de los ciudadanos a los archivos sino también a que se amplía el abanico de usuarios que acceden a ellos. (p.53)

y para la información nosotros nos remitimos a aquella que está sobre un soporte (papel, magnético, etc) y que ha surgido de una actividad administrativa propia de la organización, es decir, que la acotamos a los documentos de archivos.

En el Congreso Internacional de Archivos y Derechos Humanos, Ramón Alberch Fugueras (2008) expresaba:

Para que los archivos puedan aportar su valor testimonial e informativo [...] se conserven en las condiciones adecuadas y, sobre todo, que sean plenamente accesibles. Esta última condición, que debería visualizarse a la moderna noción de derecho a la información” y luego continúa “el grado de accesibilidad a los archivos públicos es el termómetro de la salud democrática de un país. (p.119)

Para Pomed Sánchez (1989) en su libro de derecho comparado sobre acceso de los ciudadanos a los archivos y registros administrativos, entre los países mencionados analiza a Suecia, la que cuenta con una gran influencia sobre otros países en la materia accesibilidad. Él cita el Artículo 2 del Instrumento de Gobierno (ley fundamental sueca que establece los carácter público de los documentos oficiales, al decir “en interés de un libre intercambio de opiniones y de una información clara sobre los diferentes aspectos de la realidad, todo ciudadano sueco tendrá libre acceso a los documentos oficiales”.

El legislador sueco, según Pomed Sánchez (1989),

busca contribuir con dos factores: de un lado la declaración por el legislador a favor de la transparencia en la acción administrativa [...]. De igual forma, el legislador ha sido tremendamente generoso a la hora de trazar los límites objetivos de actuación del principio, al englobar bajo el mismo a todos los organismos públicos, cualquiera que fuese el ámbito territorial en que actuaran sus competencias. (p.28)

Los documentos conservados en los archivos, destinados al estudio y difusión deben tener de alguna manera una vuelta a la sociedad que lo generó. Todos los autores mencionados, promueven la accesibilidad a los documentos públicos, y sostienen que dicho principio favorece la transparencia y brega por mayor democratización.

Si bien está el debate sobre el acceso irrestricto o la apertura con ciertos condicionamiento, esa discusión deja entrever que los documentos y la información que contienen son público, pero que el plazo de vigencia por el cual fueron creados ya ha prescrito. Se han centrado sobre los documentos históricos.

La discusión que se pretende dar en el presente trabajo son las posturas o corrientes con respecto a los documentos vigentes o en periodo de tramitación. Es decir, mantener un argumento de accesibilidad sobre aquellos documentos albergados en los archivos de oficina, sectoriales o centrales que tienen aún valor administrativo para el poder ejecutivo provincial. Se deja fuera de la discusión a los archivos históricos, porque el documento allí pierde el valor administrativo, legal, fiscal para el que fue creado y ya naturalmente su acceso es irrestricto. Con el avance tecnológico la accesibilidad a la información no sólo estaría al

alcance del ciudadano local, sino que trasciende la frontera del Estado. Hoy un ciudadano podría acceder a los instrumentos descriptivos de cualquier archivo organizado y observar que contiene el Archivo en sus depósitos y hasta ver el documento digitalizado sin moverse de casa. Cabe aclarar que cuando decimos instrumentos descriptivos, nos referimos al conocimiento del depósito, que integra un conjunto organizado de información destinado a resolver un determinado problema: la búsqueda y localización por parte del usuario o del archivero de los recursos archivísticos concretos de su interés, para poder posteriormente acceder a ellos.

La tecnología no solamente favorece el acceso, sino que permite la difusión y la publicidad del acervo conservado en los archivos públicos, potenciando la transparencia de los actos administrativos y someterse al control de los ciudadanos. El acceso a los documentos nos lleva a imaginarnos una acción más física, que el ciudadano tenga camino allanado al mismo en cualquier soporte, y si este documento está debidamente tratado y descrito puede ser difundido sin ninguna barrera. Al mencionar archivos públicos, estos necesariamente gozan de la publicidad y con la ayuda de la tecnología la información que ellos contienen puede recorrer cualquier parte del mundo. Un catálogo en línea no solamente da cuenta de la ubicación de cada documento, sino que describe detalladamente su contenido y puede tener asociado la imagen digitalizada de dicho documento. Someterse -como dice Article 19 (2012)- al control social. Entonces situándonos en lo que se denomina esferas públicas transnacionales, la legitimidad normativa y la eficacia política para Fraser (2008) “parece difícil asociar la noción de legítima opinión pública a esos espacios de comunicación en los que los interlocutores no son conciudadanos miembros de una comunidad política, con iguales derechos a participar en la vida política”. (p.147)

Siguiendo a Fraser (2008) la esfera pública es para entender los flujos de comunicación y contribución a la democracia. A la esfera pública le corresponde un poder soberano. Dos conceptos esenciales se deben tener en cuenta: a) legitimidad normativa y b) eficacia política.

a) Desde la legitimidad normativa las autoridades deben dar publicidad de sus acciones, el trabajo presentado aquí es normativo, se observan las leyes y decretos de acceso a la información que están vigentes en Argentina (Roitberg, 2009), focalizando sobre la norma sancionada en Córdoba acerca del acceso a la información.

b) Desde la eficacia política debemos determinar quiénes son los usuarios, para la Archivología. Estos se dividen en dos grandes grupos para el acceso al documento y la información: 1) Usuarios internos y 2) Usuarios externos. A su vez los

archivos se dividen en dos categorías: 1) Archivos Administrativos y 2) Archivos Históricos. Veamos brevemente cómo podemos relacionar tipo de usuarios con tipos de archivos, en el Cuadro 1.

Cuadro 1. *Relación tipo de usuarios con tipo de archivos.*

Archivos Administrativos	Usuarios Internos
Archivos Históricos	Usuarios Interno Usuarios Externos

Los fondos documentales reflejan la actividad administrativa de una institución, y la administración pública debe dar cuenta de ello, debe dar acceso, publicidad y difusión del acervo documental a quién lo requiera, sin importar donde este resida el ciudadano.

Un obstáculo y, seguramente no es el único, es no vulnerar la *intimidad de las personas*, pero en este momento y en este contexto ya se debate la democratización de los archivos para todos los ciudadanos con diversos intereses y de diferentes lugares geográficos. Un archivo organizado y abierto significa mantener la memoria, mantener la identidad del pueblo y por supuesto sociabilizar su contenido.

Desarrollo más reflexivo

La formación del profesional archivero debe iniciar un cambio, que no es solamente organizar un fondo documental, sino que es ponerlo a disposición de los ciudadanos, sin importar donde resida este. En este proceso de cambio se debe visualizar que cada documento conservado en el depósito no es inerte, sino que tienen un objeto social y un interés para los ciudadanos. Cabe aclarar que se hace referencia a los documentos administrativos vigentes y públicos, que ya han sido o corresponde su transferencia a los archivos. Una pregunta sería: ¿debería ser accesible para la sociedad la información pública albergada en los archivos de oficina o centrales del poder ejecutivo provincial?

Tomando en cuenta que el presente trabajo está acotado a los documentos de la administración pública, en el ámbito del poder ejecutivo no debería tener ningún tipo de restricción el acceso a dicha documentación -en este ámbito de análisis archivo público, es igual a acceso público-. Además para garantizar la transparencia de los actos administrativos el Estado Provincial debería difundir sus fondos documentales, y esto traspasaría las fronteras de la provincia e incluso de la Argentina. Es decir que la consulta puede darse en el mismo sitio/sala de consulta del archivo o desde cualquier parte del mundo con la ayuda de la tecnología y los nuevos canales de comunicación.

Tomando el concepto de Fraser (2008) “movilizando el valioso sentido de la sociedad civil, se supone que la publicidad hace que las autoridades públicas respondan ante ella y garantiza que las acciones del Estado expresen la voluntad de la ciudadanía” (p.146), el libre acceso a la información contenida en los documentos debe mantener estos principios:

- Libertad para usar un documento.
- Libertad para estudiar el documento y usar dicha información.
- Libertad para realizar copias y difundirlas.
- Libertad para distribuir trabajos derivados de estas fuentes de información primaria y originales.

Y desde la archivología debe promocionarse las siguientes funciones para permitir que estos principios se pongan en práctica:

- Estandarizar los instrumentos descriptivos, debemos asegurar descriptores uniformes, pertinentes y explícitos, con total acceso y con ayuda de la tecnología, desde cualquier lugar geográfico. Tiene que ser un fenómeno transnacional como dice Fraser (2008).

- Ejercer presión para posibilitar la desclasificación de documentos sometidos a medidas de restricción o acortar los plazos de reserva.

- Organizar los archivos adecuadamente como instrumentos de conciencia y civismo.

La archivología presta esencialmente un servicio de información, y si estamos situados en la administración pública seríamos un espacio, como unidad de información, en palabras de Fraser (1984) “destinado a la formación comunicativa de opinión pública”. (p.146)

Así mismo, hay que repensar que el trabajo diario ya está inserto en un marco transnacional, con actores (usuarios) pluriculturales y plurilingües dispersos territorialmente, donde la comunicación y difusión se torna más compleja.

En función de las consideraciones precedentes, en este trabajo se plantean los siguientes objetivos:

Objetivo General

Conocer los criterios vigentes respecto a la accesibilidad de los documentos oficiales y cómo regulan las restricciones a dicho principio, en particular comparando la legislación más reciente de las provincias de Misiones y Catamarca con Córdoba.

Objetivos Particulares

- Revelar la legislación vigente de las provincias de Córdoba, Misiones y Catamarca

- Identificar la forma en que se puede mantener bajo secreto documentos oficiales.
 - Analizar los resultados.
 - Resaltar la importancia de los documentos conservados en los archivos públicos, como fuente de información.

Desarrollo de Accesibilidad a la Información. Comparación Normativa

Estado legal de la accesibilidad en el mundo

En este apartado se analizarán brevemente los aspectos legales, comparando la normativa sobre acceso a la información.

No solamente se está dando el debate en Argentina, esto es un reclamo generalizado en Latinoamérica, está dado en Europa con Suecia como pionero y se está presente en la implementación de la Ley de Acceso a la Información de la FOIA -*Freedom of Information Act*-, sancionada en EEUU, en el año 1966.

En Suecia en el año 1766 se dicta la Real Ordenanza sobre la Libertad de Prensa y uno de los puntos de esta norma es proclamar el derecho de acceso de los ciudadanos suecos a la documentación oficial. Pasó por diferentes reformas hasta llegar a gozar de rango constitucional. En el Artículo 2 del Instrumento de gobierno, establece: "En interés de un libre intercambio de opiniones y de una información clara sobre los diferentes aspectos de la realidad, todo ciudadano sueco tendrá libre acceso a los documentos oficiales" (Pomed Sánchez, 1989) El FOIA establece que las agencias deben publicar proactiva y regularmente la misión, los planes, la organización, los puntos de contacto público, los presupuestos, los balances, las políticas, las decisiones y otros informes de lo que dichas agencias hacen. Cualquier individuo puede requerir esta información y estas agencias tienen que responder estas peticiones en un plazo de 20 días (Osorio, 2008)

Por su parte González Quintana (2013) dice

afortunadamente, cada día es más influyente en nuestra profesión la convicción de que la importancia de los archivos para la sociedad no radica tanto en su uso como herramientas por historiadores o genealogistas, sino en su uso como suministradores esenciales de testimonios e información, aportando el aglutinante que mantiene unidos, y a veces, desenreda, organizaciones, comunidades y sociedades y que, en una Sociedad Democrática, los archivos públicos son, asimismo, elementos esenciales como garantes de derechos y obligaciones. (p.2)

En una nota del Canal Latino de Información Archivística Interactiva (2013), se da cuenta de una acción concreta en México:

día con día se construye para administrar y resguardar las evidencias documentadas del destino de los recursos públicos, y de aquellos actos de autoridad que de acuerdo a sus funciones y facultades le competen” la nota continúa “que la transparencia en la gestión y la consecuente mejora de la información en su manejo y control, es un principio de responsabilidad que implica el empoderamiento de la ciudadanía, y para lograr su efectividad, se requiere la participación activa de los poderes públicos con el fin de que realicen los procesos que se requieren para lograr una capacitación permanente.

En el mismo sitio, también se rescata una nota sobre Chile titulada No más archivos secretos (2013):

A 40 años de la dictadura cívico militar y dos décadas de gobiernos civiles aún hay archivos que están bajo secreto. La apertura de esos documentos puede contribuir a más verdad y más justicia en numerosas causas de violaciones a los derechos humanos. También se trata de que las personas tengan derecho al libre acceso de la información que los organismos del Estado tienen sobre ellas

En cuanto a la situación de Brasil, desde un grupo de trabajo denominado *Lei de Acesso à Informação* han dejado un documento que está trabajando una Organización No Gubernamental denominada *Article 19*, el título del trabajo se denomina *Liberdade de Informação Participação e Controle Social da Administração Pública* y ellos sostiene que “El acceso a la información significa simplemente el acceso público a la información oficial y, en algunos casos, a la información en poder de organismos privados cuando se produce a partir de un enlace con el gobierno” como principio de control social (Article 19, 2012 p.5).

Estado legal de la accesibilidad en Argentina y Córdoba

Para centrarse en el marco normativo de Argentina, se analizan las dos últimas leyes de acceso a la información sancionadas y luego nos centramos en la ley de Córdoba.

Misiones y Catamarca tienen las normas más recientes en cuanto acceso a la información. Recientemente en el debate protagonizado por los candidatos a Diputados Nacionales 2013, firmaron un acta acuerdo para impulsar una ley de “acceso a la información pública, que fortalezca el principio republicano de publicidad de los actos de gobierno y transparencia del Estado” (Candidatos..., 2015).

Brevemente realizaremos una comparación de las leyes vigentes en Argentina, tomando las dos últimas sancionadas en Misiones y Catamarca y la de Córdoba. (Ver Cuadro 2)

Cuadro 2. Leyes de Acceso a las Información Pública.

Provincias Conceptos	Misiones. Ley IV N° 58	Catamarca. Ley N° 5336	Córdoba. Ley N° 8803
Fecha de Publicación	25/06/2012	20/09/2011	15/11/1999
Denominación	Libre acceso a la información pública	Libre acceso a las fuentes de Información Pública	Ley de Acceso a al conocimiento de los actos del Estado
Objeto	a) Garantizar la transparencia de la administración pública y de los sujetos obligados; b) Facilitar el ejercicio del derecho de toda persona a proveerse libremente de información pública; y c) Promover una efectiva participación ciudadana.	a) Reglamentar Art. 11 de la Constitución Provincial, para regular el acceso información pública, incluida la Ambiental. b) Fomentar la Participación de todas las personas	No se especifica el objeto de esta ley, pero sería la publicidad de los actos del Estado.
Tipo de información	Entiende por información pública cualquier tipo de documentación que sirva de base a un acto administrativo, así como las actas de reuniones oficiales. Los sujetos obligados deben proveer a quien lo requiera la información contenida en documentos escritos, fotografías, grabaciones, soporte magnético o digital, o en cualquier otro formato, que haya sido creada u obtenida por el órgano requerido o que se encuentre en su posesión y bajo su control	Cualquier conocimiento que conste o este contenido en cualquier soporte, producido por el Estado. Tiene una tipología de información: Ambiental, Confidencial y Clasificada	Se considera como información a los efectos de esta Ley, <i>cualquier tipo de documentación que sirva de base a un acto administrativo</i> , así como las actas de reuniones oficiales. Debe proveerse la información contenida en documentos escritos, fotografías, grabaciones, soporte magnético o digital, o en cualquier otro formato y que haya sido creada u obtenida por el órgano requerido que se encuentre en su posesión y bajo su control.
Procedimiento de acceso	Publicidad, gratuidad, en el caso que la reproducción sea dificultosa por su volumen, se prevé la digitalización. Para destacar, establece información parcial.	Principio de publicidad, gratuidad y debe especificar que funcionario debe brindarla	La solicitud de información debe ser realizada por escrito identificando al requerente, sin estar
Plazos	En el momento, en un plazo que no supere los 10 días hábiles, con prórroga de otros 10 días hábiles si es necesario	En el acto si fuera posible, caso contrario 30 días hábiles, prórroga de 15 días hábiles	Plazo no mayor de diez (10) días hábiles. Se podrá prorrogar en forma excepcional por otros diez (10) días hábiles.
Denegatoria	Fundada, y en que norma se ampara para negarla	Fundada, y en que norma se ampara para negarla	Fundada explicitando la norma que ampara la negativa.
Excepciones	Los límites están expresados en la ley.	Está claramente detallada la información que no es accesible	Limites detallados
Adhesión	Invita a los municipios a Adherirse	Se invita a los Municipios a adherirse	No invita a los municipios a adherirse.

El espíritu de todas las leyes analizadas y comparadas muestra a un Estado abierto, democrático, con un amplio abanico de usuarios/ciudadanos. Desde nuestra profesión se menciona el término usuarios y, quizás sea el momento de hablar de ciudadanos si deseamos una mayor democratización de los archivos públicos.

La legislación de Córdoba es mucho más acotada y cerrada, y se debe al momento de su vigencia. Tanto la de Catamarca, como la de Misiones tienen el sentido de ser aplicada en todo el territorio provincial. Córdoba no invita a los municipios a adherirse.

Se rescata la gratuidad de la información, y los modernos medios de reproducción en el caso de Misiones, que menciona copias digitalizadas.

Limites estructurales para el acceso a la información

Los archivos públicos constituidos en las áreas del gobierno de la provincia de Córdoba, reciben con frecuencia pedidos de documentación y corresponde aclarar cuáles son los límites estructurales que se dan en nuestros archivos:

- Falta de profesionalización de los archivos, sin las técnicas archivísticas para la sistematización de los fondos documentales.
- No están equipados con la tecnología adecuada para la reproducción digital de la información, es frecuente ver en ellos la falta de equipamiento.
- Hay una fuerte desconexión entre la producción del documento (expedientes) dada por mesa de Entradas y Salidas y, los archivos. Deberían compartir el mismo software, adaptado para las necesidades de archivo.
- La infraestructura y el mobiliario no son aptos para la consulta de los ciudadanos, hoy no dispone de una sala adecuada el mismísimo Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba, con un fondo documental de gran valor para todo el mundo.

Estos obstáculos deben ser superados para poner el documento a disposición de los usuarios.

Limites funcionales para el acceso a la información

Al hablar de acceso a la información contenida en los documentos hacemos referencia a la información tratada en los mismos, no a papeles asépticos. El contenido de estos documentos deriva del tratamiento que el archivero ha realizado sobre los fondos documentales. De no darse esta tarea, los ciudadanos pueden esperar meses por dicha información. Es decir, que estamos hablando de ar-

chivos públicos bien gestionados, con la organización de los fondos de acuerdo a la estructura funcional que refleje la actividad administrativa de quien fuese su creador. Antes del surgimiento de la archivología como disciplina/ciencia, dichos fondos eran organizados por materias, rompiendo con la integralidad de las series documentales. En palabras de Jacqueline Peschard (2014) “tenemos insuficiente e inconsistente información oficial en medio de ríos de información y acceso libre que no somos capaces de revisar, decantar y procesar para mejorar nuestra comprensión de los sucesos”.

Acceder de manera rápida y eficaz a los documentos y su información implica desarrollar descriptores, con normas estandarizadas a nivel internacional.

Conclusiones sobre la Accesibilidad a la Información Pública

El Estado provincial debe destinar recursos para garantizar plenamente el acceso a la información para poder superar los límites estructurales, entre los que podemos mencionar la falta de profesionalización, la incorporación de tecnología, problemas de infraestructura para conservar los fondos documentales.

Así mismo los archiveros deben reconocer la importancia que tienen las necesidades informativas de los usuarios/ciudadanos, y desarrollar metodologías para potenciar este servicio. Los servicios de referencias y los instrumentos descriptivos con facilidad de uso que permita recuperar la información tanto para el ciudadano, como para el archivero.

También se debe propiciar la creación por ley de una red archivos públicos, para fortalecer el acceso a la información documental de los archivos públicos. Desde la archivología esto está relacionado al tratamiento de los fondos documentales: su descripción y análisis documental y la utilización de las nuevas tecnologías para romper la barrera que separa la información adherida al documento y el ciudadano.

Los archivos públicos, como la información pública del Estado en ellos contenida hoy no se detendría en nuestras fronteras y apenas se respetaría como dice Fraser (2008) “los parámetros del marco westfaliano” (p.161) y esto hace reflexionar a los archiveros sobre el alcance de la accesibilidad de los documentos oficiales.

Propuesta

Crear una red de archivos públicos, y tener al mediano plazo una cartografía social de la provincia de Córdoba que dé cuenta de lo siguiente:

- Tipos de archivos y localización física
- Fondos documentales que alberga
- Fechas tope de las series y perfectamente identificable la tipología documental, donde se visualice por parte del usuario cuales de ellas contiene datos sensibles establecidos en la ley Nro. 8803.
- Unificación de los instrumentos descriptivos y publicación de los mismos sin ningún tipo de restricción.

Por otro lado el Estado provincial debe reformular la Ley de Acceso a la Información Pública, no solamente en función de los datos fiscales y presupuestarios, sino al universo de la documentación producida, y a los procedimientos que se utilizaron.

La creación de una red de archivos públicos “presupone desde el inicio una actitud pro activa hacia el otro. El enfoque, la mirada, la atención está puesta en el receptor” (Torti, 2002, p.74). Comunicar es ser entendido.

Es por ello que el proceso de diseño de herramientas que permitan el libre acceso a la información documental debería seguir estos axiomas (Torti, 2002):

- Pensar en el receptor, y luego en los medios de comunicación.
- Los debemos hacer con los ciudadanos.
- La información del estado, es su sistema nervioso y debe tenderse puentes a la sociedad.
- Debe haber coherencia entre los medios de mensajes y los actos.

En su trabajo, González Quintana (2013) menciona un código de ética impulsado por el gobierno español donde se pueden extraer algunos puntos para mejorar la ley de la provincia de Córdoba en cuanto a acceso a la información pública, dichos puntos son:

Principios éticos.

- Sus actividades públicas relevantes serán transparentes y accesibles para los ciudadanos con las únicas excepciones previstas en las leyes.

Principios de conducta.

- Garantizarán el ejercicio del derecho de los ciudadanos a la información sobre el funcionamiento de los servicios públicos que tengan encomendados, con las limitaciones que establezcan normas específicas.
- Garantizarán la constancia y permanencia de los documentos para su transmisión y entrega a sus posteriores responsables.

Para reforzar estos dos conceptos se cita lo acontecido recientemente con el

hallazgo de los Archivos Secretos de la Junta Militar, en formato de Actas. En una declaración, la directora del área de Derechos Humanos del Ministerio de Defensa, Stella Segado (Agencia Télam, 2014) expresa:

el material clasificado por los equipos de investigación y archivística de las tres fuerzas, con la colaboración de la Comisión Nacional de Valores y el Archivo General de la Nación, se exhibirá a través de dos puestos virtuales de consulta, donde aparecerán todos los temas a los que se llegará por palabras clave, y podrá ser consultado por particulares y escuelas.

Cada archivo público constituido en la estructura del gobierno provincial debe redactar un protocolo o normativa que proteja del uso ilegal o abusivo los documentos con datos personales de los ciudadanos o a su vida privada. Tomando los recaudos de tachar en los documentos digitalizados estos datos mencionados.

Se debe promover la accesibilidad a los documentos y, en todo caso, si hay alguna restricción a la información pública contenida en los documentos oficiales, lo que corresponde es enumerar o realizar un listado de excepciones documentales, y especificar un plazo determinado de guarda en secreto por cada uno de ellos.

Conjuntamente con la accesibilidad, todo documento oficial que ya finalizó su trámite, pero sigue vigente en el Poder Ejecutivo Provincial tiene que ser difundido, con la ayuda de la tecnología, el mismo estaría disponible para cualquier ciudadano, en cualquier punto. La información no reconoce fronteras, como lo expresa Fraser (2008) en el modelo poswestfaliano de soberanía dispersa.

Los documentos oficiales producidos o conservados en los archivos públicos del poder ejecutivo provincial son públicos y su acceso debe ser irrestricto para todos los ciudadanos, sean residentes o no, que buscan información de la más variada: rearmar un árbol genealógico, determinar una propiedad o simplemente investigar sobre un asunto determinado.

Con los avances tecnológicos y una correcta organización de la masa documental oficial, es posible potenciar la accesibilidad y darle mayor difusión. Es necesario hablar de archivos públicos insertos en una “esfera pública transnacional”. Los problemas o situaciones tratados y reflejados en documentos oficiales del poder ejecutivo son transterritoriales y no se detienen en las fronteras del Estado Provincial. Se citan solamente algunos ejemplos:

- Documentación y reglamentación sobre el medio ambiente.
- Presupuesto provincial y sus asignaciones
- Licitaciones y contrataciones

La accesibilidad a los documentos oficiales y su información no puede quedar

limitada a un territorio determinado, sino que debe permitir la participación a los ciudadanos y no ciudadanos con la ayuda de la tecnología y la profusión de medios de nicho, algunos subnacionales y otros transnacionales; aplicando el *principio de todos los sujetos*.

En cuanto al vehículo de la información pública, este toma como infraestructura medios transnacionales tales como internet; hoy un archivo está en condiciones de colocar un catálogo que detalle cada documento oficial conservado y este puede ser visto en cualquier punto del planeta. Es oportuno recordar aquí que un catálogo es un instrumento de consulta que describe las unidades documentales (documentos o expedientes) de una serie, o parte de ella, que traten de un mismo asunto. Se trata por tanto de un instrumento de descripción que requiere mucho tiempo para su elaboración, pues implica el análisis exhaustivo de los documentos.

Para finalizar, los archiveros deben participar activamente en crear o adaptar a la nueva situación, la reglamentación de acceso y consulta de los archivos públicos, ofreciendo a todos los sujetos la posibilidad de solicitar los documentos y sobre todo reforzar nuestro compromiso ético con la sociedad. La política pública de acceso documental en los archivos oficiales de la Provincia de Córdoba, dependerá en gran medida de la organización de su fondo documental y al procesamiento de la información.

Referencias

- Agencia Télam. (22 de febrero de 2014). A partir de marzo se podrán consultar los archivos secretos de las juntas. *La Voz*. Recuperado de: <http://www.lavoz.com.ar/politica/partir-de-marzo-se-podran-consultar-los-archivos-secretos-de-las-juntas>
- Alberch Fugueras, R. (2-4 Octubre 2008). *Proyecto de organización y acceso a los archivos y documentos de los regímenes represivos de Latinoamérica*. Trabajo presentado en Actas del Congreso Internacional de Archivos y Derechos Humanos. El acceso y la desclasificación de los documentos. Sarrià de Ter. Recuperado de https://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/11975/Libre_Congreso_Internacional_Archivos_y_Derechos_Humanos.pdf
- Article 19. (2012). *Liberdade de Informação. Participação e Controle Social da Administração Pública*. Recuperado el 20 de Febrero de 2014 en <http://www.article19.org/index.php?lang=es>
- Canal Latino de Información Archivística Interactiva. (26 de octubre de 2013).

Promueven modelo de acervo archivístico y transparencia. Recuperado de http://www.archiveros.info/profiles/blog/show?id=4614456%3ABlogPost%3A75780&xgs=1&xg_source=msg_share_post

Candidatos se comprometieron a impulsar ley de acceso a la información pública. (28 de mayo de 2015). *La mañana de Córdoba*. Recuperado de http://www.lmcordoba.com.ar/nota/145056_candidatos-se-comprometieron-a-impulsar-ley-de-acceso-a-la-informacion-publica

Cruz Mundet, J. R. (1994). *Manual de archivística*. Madrid: Fundación Germán Ruipérez.

da Silva Catela, L. (2-4- Octubre 2008). *El mundo de los archivos de la represión y la construcción de la memoria*. Trabajo presentado en Actas del Congreso Internacional de Archivos y Derechos Humanos. El acceso y la desclasificación de los documentos. Sarrià de Ter. Recuperado de https://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/11975/Llibre_Congreso_Internacional_Archivos_y_Derechos_Humanos.pdf

Fraser, N. (2008). *Escalas de Justicia*. Barcelona: Herder.

Giménez Chornet, V. (Mayo de 2002). Los límites formales al acceso a la información documental en Archivos. *Métodos de Información*, 9(50), 53-58.

González Quintana, A. (15 de Octubre de 2013). *El impacto de los archivos en la sociedad*. Recuperado el 15 de Octubre de 2013, de www.memoriaabierta.org.ar/: www.memoriaabierta.org.ar/

No más archivos secretos. (23 de octubre de 2013). *Red Digital*. Recuperado de <http://www.reddigital.cl/laboral/5800-ministra-del-trabajo-en-marcha-de-la-cut-reforma-laboral-es-una-demanda-ciudadana.html>

Osorio, C. (2-4- Octubre 2008). *La Freedom of Information Act (FOIA): el acceso a la información en Estados Unidos*. Trabajo presentado en Actas del Congreso Internacional de Archivos y Derechos Humanos. El acceso y la desclasificación de los documentos. Sarrià de Ter. Recuperado de https://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/11975/Llibre_Congreso_Internacional_Archivos_y_Derechos_Humanos.pdf

Peschard, J. (03 de marzo de 2014). La desconfianza en la era de la información. *El Universal*. Recuperado el 04 de marzo de 2014, de <http://www.eluniversalmas.com.mx/editoriales/2014/03/69021.php>

Pitkin, H. F. (1984). *Wittgenstein: el lenguaje, la política y la justicia*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.

Pomed Sánchez, L. A. (1989). *El derecho de acceso de los ciudadanos a los archivos y registros administrativos*. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública.

Real Academia Española. (s.f.). Recuperado el 7 de Agosto de 2013, de www.rae.es

Roitberg, G. (12 de septiembre de 2009). El derecho de acceso a la información en Argentina, un mapa. *La Nación*. Recuperado de <http://blogs.lanacion.com.ar/data/acceso-a-la-informacion-2/el-derecho-de-acceso-a-la-informacion-en-argentina-un-mapa/>

Torti, A. (2002). *Comunicar para cooperar*. Córdoba: Fundación INDICE.

**LA CAPILLA DEL HOSPITAL ITALIANO EN LA
MATANZA.
OBRA RELEVANTE DE ARQUITECTURA DEL
INGENIERO DELPINI**

**THE CHAPEL IN THE HOSPITAL ITALIANO IN LA
MATANZA.
RELEVANT ARCHITECTURAL WORK OF
ENGINEER DELPINI**

**Hilda Noemí Agostino
Analía Yael Artola***

RESUMEN

En el partido de La Matanza, Provincia de Buenos Aires, se erige una obra que por su diseño estructural constituye un hito en la historia de la arquitectura argentina, junto a otras dos situadas en la Ciudad de Buenos Aires, realizadas por el Ingeniero José Luis Delpini. Se trata de la Capilla del Hospital Italiano de San Justo.

El objetivo de este trabajo es mostrar las características de este templo y contextualizarla en la obra de quien fuera el ejecutor de su diseño particular y totalmente novedoso para la época de su construcción. Como antecedentes sólo se habían hallado unas pocas menciones acerca de esta obra arquitectónica que, dada la maestría aplicada en su diseño estructural, debe ocupar un lugar destacado dentro del patrimonio cultural de esta región del conurbano bonaerense.

Se llegó a su estudio indagando, a través de técnicas de historia oral, sobre los inmigrantes de distintos orígenes que eligieron esta geografía provincial para radicarse. Fue así como desde la Capilla del Sagrado Corazón se reconstruyeron los vínculos de la comunidad italiana local con el mundo cultural de la década del '40 en Argentina.

PALABRAS CLAVES: patrimonio cultural, historia oral, historia regional, José Luis Delpini, La Matanza.

* Los autores pertenecen a la Universidad Nacional de la Matanza, Argentina, (juntahis@unlam.edu.ar); (juntahis@unlam.edu.ar)

ABSTRACT

In the Municipality of La Matanza, Province of Buenos Aires, there stands a building which, due to its structural design, represents a milestone in the history of Argentinean architecture, along with two more buildings located in the city of Buenos Aires. This building is the Chapel in the Hospital Italiano in San Justo.

The purpose of this paper is to show the features of this temple and to contextualize it in the work of he who was the creator of its particular design, absolutely cutting-edge in the times during which it was built. The history found about it only included a few mentions about this architectural work which, given the mastery used in its structural design, should hold a privileged position among the cultural heritage of this region of the Greater Buenos Aires. This study was carried on using oral history techniques to find information about the immigrants from different origins who chose this provincial location to settle down. Thus, starting from the Capilla del Sagrado Corazón (Sacred Heart Chapel), the bonds of the local Italian community with the cultural.

KEYWORDS: cultura heritage, oral history, regional history, José Luis Delpini, La Matanza.

Introducción

Los antecedentes de este trabajo deben ubicarse en el Programa “Historia Regional de La Matanza”¹, algunos de cuyos proyectos fueron presentados en el PROINCE² desde la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM). En ese marco, dos de sus investigaciones: “El archivo histórico de la palabra de la UNLaM” y “El archivo histórico de imágenes de la Universidad Nacional de La Matanza” son los que permitieron ir descubriendo la importancia de la obra situada en el predio del Hospital Italiano de San Justo, ciudad cabecera del Partido de la Matanza en el conurbano bonaerense.

Dado que el Ingeniero Delpini y su obra constituyen un hito dentro de la ingeniería y de la arquitectura argentina se visualizó como una necesidad el estudio de su obra a nivel local, teniendo en cuenta que la carrera de arquitectura integra la oferta de nuestra casa de altos estudios. Al realizar los trabajos de investigación señalados surgían exponentes de diferentes manifestaciones culturales de esta particular geografía del conurbano bonaerense y en ese contexto y vinculada a la comunidad italiana que se asienta en La Matanza, se tomó contacto con la

¹Aprobado por el Honorable Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Matanza, por Resolución 202/2000.

²Programa Nacional de Incentivos a Docentes investigadores de universidades nacionales, vigente en Argentina desde la década del 90 y que continúa.

obra de Delpini, que luego se retomó en trabajos posteriores sobre imágenes históricas, manifestaciones culturales y patrimonio histórico local. En virtud a la permanente tarea de investigación que ocupa al Instituto de Estudios Históricos de La Matanza de la universidad, los datos existentes sobre el ingeniero y su obra, se han ampliado y el resultado de esas pesquisas fundamentan esta presentación.

El Partido de La Matanza es una división administrativa ubicada en el centro – oeste de la provincia de Buenos Aires, República Argentina, y ocupa una superficie de 323 km. 2³ .

Limita con la ciudad capital de la República, pero hasta hace pocos años todo su acervo cultural ha permanecido invisibilizado.

Se sostiene que una ciudad en si misma constituye un verdadero documento que habla de la sociedad que la habitó, en un tiempo que ya transcurrió y lo hace a través de sus calles, sus edificios y sus espacios. Muestra lo que se hizo y lo que se dejó de hacer y cuenta, quien y porqué lo hizo y cuando. En resumen, señala el legado patrimonial que hemos recibido de los hombres que nos precedieron, por lo tanto, es memoria de nuestro pasado, conciencia de nuestra soberanía e identidad nacional.

Metodología

En los proyectos de investigación que se fueron concretando dentro del programa mencionado se debió recurrir a fuentes diversas y no sólo documentales. Debe dejarse constancia que cuando se trabaja con períodos recientes y en temas de historia local resulta dificultosa la localización de fuentes por una multiplicidad de causas que van desde la inexistencia de estas en sitios accesibles, lo que implica la falta de interés por la conservación de los bienes patrimoniales demostrada por los organismos estatales, hasta la posesión de las mismas por vecinos que muchas veces no desean compartirlas. Para subsanar esta carencia, en las investigaciones emprendidas, sobre todo cuando se hace referencia al siglo XX, resultó imprescindible la utilización de entrevistas obtenidas mediante técnicas de historia oral. Las fuentes de todo tipo utilizadas para construir un discurso histórico, deben estar disponibles para quien desee confrontarlas y es esta disponibilidad la que refuerza la confiabilidad de quien investiga. Con esta

³ Su extensión es casi seis veces mayor que su vecino partido de Morón, que luego de una división territorial quedó reducido a 55 Km 2.

idea como guía se generó un reservorio especial en la UNLaM, abierto a la comunidad.

Cuando se trabajó con informantes claves y según el planeamiento previsto, la metodología comprendió dos partes bien diferenciadas, una relacionada con la realización y sistematización de entrevistas realizadas por investigadores del área científica correspondiente y una segunda que implicó la digitalización del material y su compilación para la consulta, mediante una programación especialmente diseñada. Las entrevistas de la categoría *inmigrantes* que reúne a quienes eligieron La Matanza para radicarse, ascienden actualmente a 120.

En un segundo momento se digitalizaron y se efectuaron las fichas técnicas que contienen también los metadatos correspondientes. Todas ellas se pueden escuchar e imprimir. Ese archivo original continúa activo y se incorporan nuevas voces permanentemente, conformándose nuevas categorías.

Como la *memoria social* no se limita a la memoria de las palabras, sino que existe también a través de las imágenes, otra vertiente del trabajo emprendido se centró en ellas, siendo objeto de otro proyecto posterior que es el que proporcionó algunas de las que ilustran esta presentación. Se pensó allí en conformar un corpus que nos solo permitiera preservar las que correspondían a tiempos pasados sino al presente de La Matanza, para dar testimonio iconográfico de los cambios y sus permanencias que vive la zona en su devenir histórico. Una vez logradas las imágenes se las digitalizó cuando fue necesario y se procedió a realizar las fichas técnicas correspondientes ordenándolas en similares categorías a las de los otros archivos existentes. Los datos de las fichas remiten a la forma de obtención, al autor, y detallan brevemente el contenido de la imagen, brindando precisiones sobre la fecha y el lugar de lo que se muestra.

Para completar un concepto utilizado en párrafos anteriores, se realiza aquí una breve disquisición. Fentress & Wickman (2003) propusieron abandonar el concepto de *memoria colectiva*, acuñado alrededor de 1920, para substituirlo por el de memoria social, ante la pregunta de cómo se hace social la memoria individual, estos científicos sociales responden hablando de ella:

Los tipos de recuerdo que se comparten con otras personas son los que les resultan importantes en el contexto de un grupo social de una clase particular, ya sea estructurado y duradero (una familia; los trabajadores de una fábrica; un pueblo) o informal y puede que temporal (un grupo de amigos que acuden al mismo bar., una comida)". De manera que, hablando de los recuerdos, los grupos sociales (en su diversidad) acaban construyendo sus propias imágenes del mundo y establecen una versión acordada (tácitamente acordada) del pasado. (p.14)

La memoria social es, básicamente, un proceso de negociación constante y mediatizado entre el individuo y el/los colectivo/s al / a los que pertenece o en el/los que se inscribe.

Como la memoria sólo puede ser social si es capaz de transferirse, esa idea de transmisión, o por lo menos la generación de un camino que facilitara el acceso a las fuentes, se convirtió en una idea rectora de esta tarea. Y es por eso que se trabajó para generar archivos digitales, como parte de la metodología, como ya se ha señalado. Se coincide al trabajar en este sentido con la siguiente afirmación de Claudio Abbruzzese (2004): “A través de la evidencia fotográfica se percibe el desarrollo de una cultura y cómo se constituye y evoluciona un grupo social” (p. 2).

Resultados y alcances del trabajo de investigación

a) Punto de partida

En primer término, se hace referencia a la entrevista que resultó clave para comenzar la búsqueda acerca de los autores de la obra ubicada en el predio de la Sede Agustín Rocca del Hospital Italiano de San Justo. Fue la voz de un empleado de la Universidad Nacional de la Matanza⁴, quien aportó la noticia acerca de la creencia popular, que circulaba entre los vecinos, explicando el particular techo de la Capilla del Sagrado Corazón. Contaba que concurría a la capilla cuando era niño y se preparaba para tomar la Primera Comuni3n y el sacerdote que los guiaba le explicó que ese techo representaba “dedos entrelazados de dos manos orando, elevadas al cielo”.

Esta aseveración y la propia observación de la capilla, motivó un nuevo rastreo bibliográfico, pero ya en obras dedicadas específicamente a la arquitectura argentina, sobre los orígenes del hospital y a la construcción de la capilla.

b) El Hospital Italiano de San Justo , contexto espacial de la obra

En 1916 la Sociedad Italiana de Beneficencia de Buenos Aires, que era la propietaria del Hospital Italiano situado en esa ciudad, estableció la necesidad de crear un establecimiento para asistir a los enfermos crónicos, inválidos y los niños huérfanos. Dos años más tarde, el 27 de septiembre de 1918, se procedió a la adquisición del predio de 16 hectáreas, ubicado entre las actuales calles Malabia, Venezuela, Arieta y Presidente Perón de la localidad de San Justo. En aquel momento, el mismo sólo contaba con una casa, pozo de agua motorizado

⁴ Entrevista realizada por Hilda N. Agostino en el año 2003 en San Justo.

y algunas mejoras. Estas instalaciones eran insuficientes, por lo que se encargó a una comisión la elaboración del proyecto para la construcción. La concreción de dicho proyecto permitió alojar en el predio a 600 niños y a 600 adultos, en dos secciones diferenciadas. La arquitectura de los pabellones tenía en cuenta la ventilación y se dejaron amplios espacios verdes entre los mismos. La orientación permitía recibir sol durante la mañana y la tarde. La piedra fundamental se colocó el 10 de diciembre de 1922, dándose inicio a la construcción de los primeros pabellones llamados *Italia* y *Argentina*. (Touer, 2003)



Figura 1. Pabellones *Argentina* e *Italia* 1924.

Sus actividades se iniciaron bajo la denominación de “L’ Asilo del Cronici”. Hacia 1926 el Hospital Italiano tuvo una muy activa participación en el diagnóstico de una epidemia de triquinosis que afectó al personal del Ferrocarril Oeste, proveniente sobre todo de las estaciones de Merlo y de Mechita y en ese mismo año se inauguraron los dos pabellones de la Casa San Justo. La ceremonia inaugural fue el 15 de mayo de 1926 y contó con la presencia de un representante de Su Majestad, el Rey de Italia Vittorio Emanuele III, entre otras personalidades, así como importantes representantes de la ciencia médica y hasta se fletó un tren con invitados especialmente para la ocasión.

A esa época fundacional, hace referencia una huella que en forma de monolito se halla en el predio hospitalario e inscripta en ella se conserva un agradecimiento al Dr. Carlos Spada, que dice así:

“A la augusta memoria del Dr. CARLOS SPADA, que propicio la fundación de esta Casa de San Justo y fue entusiasta propulsor de su obra humanística.”

Al año siguiente y con el auspicio de la empresa Techint se fundó en 1927 el Instituto de Internación y Rehabilitación Geriátrica Ing. Agustín Rocca. Se explayó sobre esos años iniciales el Dr. José Luis Lavalle⁵, quien relataba:

“Por allá por el 1900 los primeros inmigrantes italianos, ya tenían, ya había inmigrantes ancianos para esa época y a su vez, hijos de inmigrantes que por uno u otro motivo no tenían sus padres. Entonces presuntamente deciden comprar una extensión de tierra, lejos, muy lejos, para hacer una asilo de crónicos o ancianos y chicos huérfanos, en definitiva se compra la que hoy es en San Justo, el Hospital Italiano, que era de la familia Bland, familiares directos del Almirante Brown (...) Por el año 1918, 1920 se instala la piedra fundacional de la institución y muy cerquita se empiezan las primeras obras, no sé de qué calibre ni cómo ni de dónde venían los fondos, presumo que de los benefactores, lo que sí sé, es que cada sector luego se hizo por benefactores (...) Devoto, Raggio, Viazzutto, Fundación Roca y unas remodelaciones importantes también de la familia Macri.”

Como se ve en su relato, se traslada a unos años antes la fundación. A partir de los registros del hospital se observa que en la década del '40, cuando se produjo la instalación del templo, muchos pacientes permanecían allí largas temporadas (años) y las patologías que sufrían y mencionadas como frecuentes eran el Mal de Pott⁶, coxalgias y algunos mostraban secuelas de diversos traumas. También se mencionan (y las estructuras edilicias lo confirman), que se trataban enfermos de tuberculosis. Es por eso que se ven solárium, que servían para tratar dicha enfermedad, con la exposición al sol del paciente.

c) La obra arquitectónica existente en La Matanza

La capilla que nos ocupa está dedicada al Sagrado Corazón de Jesús y se construyó más tarde, según reza un manuscrito hallado detrás del altar de la iglesia, donde se lee lo siguiente:

“En Casa San Justo (San Justo Partido de La Matanza, Provincia de Buenos Aires) hoy 13 de junio del año del señor MCMXLII, corriendo el cuarto año del Pontificado de S.S. Pío XII, siendo Presidente de la Nación Argentina el Excmo. Señor Doctor Roberto M. Ortiz; Vicepresidente en Ejercicio del Poder Ejecutivo S.E. el Doctor Ramón S. Castillo, Gobernador de la Provincia de Buenos Aires, el Doctor Rodolfo Moreno; Encargado de negocios de Italia en esta República, Representante de S.M. el Rey de Italia y Emperador de Etiopía Víctor Manuel III, el Comm. Livio Garbaccio di Vallemosso; Cura Párroco de San Justo el Reverendo Padre José F. Marcón, Presidente de la Sociedad de Beneficencia en Buenos Aires, el Señor Comm. Dionisio Armari, Director del Hospital Italiano y Casa Sant

⁵ Entrevista a José Luis Lavalle (2007) UNLaM. Junta de Estudios Históricos de La Matanza. Archivo de la Palabra. Código ITA 24.

⁶ El nombre proviene de Sir Percival Pott, que estudió en 1779 sus síntomas. Es una tuberculosis de la columna vertebral.

Justo el Doctor Carlos Rosasco. Se coloca esta piedra fundamental de la Capilla que la piadosa señora: DOÑA FILOMENA DEVOTO DE DEVOTO Generosamente costea de su peculio, dedicándola a la venerada memoria de su Esposo Don José Devoto⁷, ex Presidente y Gran benefactor de la Institución ya mencionada. Anexa a esta Capilla, la gentil donante costea igualmente: una Casa-Habitación, que llevará el nombre de “Filomena Devoto de Devoto” para las Hermanas de Caridad que tienen a su cargo la asistencia de los asilados, y que en la actualidad son: Las Religiosas de la Beata Capitana de Milán, llamadas Hermanas de la Virgen Niña. Siendo su Madre Provincial la Muy Reverenda Sor María Lorenzina Bernasconi; Bendijo esta piedra el Reverendo Padre Don José Marcón⁸, siendo testigos del acto los que firman al pie.”⁹

En referencia a esta concreción, Liemur & Aliata (2004) dicen que: “Otras obras y proyectos de interés que pueden mencionarse son: la iglesia del Asilo del Hospital italiano (1943) cuyos arcos de hormigón escalonado, desnudos, anticipan la difundida poética postconciliar” (p 201).

El Concilio de la cita anterior es el Vaticano II, convocado por el Papa Juan XXIII, que llevó tres años de preparación antes de ser inaugurado en 1962 y que produjo profundos cambios dentro de la iglesia en cuanto a la liturgia. Eso tiene consecuencias directas sobre la forma en que debían adoptar los templos ya que se insta a tener una relación distinta entre el celebrante y los fieles participantes.

Se afirma al respecto en un folleto eclesiástico que:

“(...) la liturgia introducida o más bien modificada por el Concilio Vaticano II, el cual ha producido una verdadera revolución en la forma espacial de los templos. A partir de ahora y siguiendo sus directrices los arquitectos han de buscar una mayor interrelación de la asamblea con el oficiante, que tiene su punto álgido en los tres actos litúrgicos preponderantes; la misa, el bautismo y la música” .¹⁰

Quienes se refieren a la obra de la Capilla del Sagrado Corazón ven en ella rasgos anticipatorios de las formas que luego del Concilio, ocurrido casi veinte

¹⁰ Folletos Mundo Cristiano. (1965) Constitución sobre la Sagrada Liturgia. Frutos del Concilio. Madrid, España: S.A.R.P.E.

⁷ Filomena Devoto dedicó gran parte de su vida, al voluntariado, colaborando en diversas asociaciones de beneficencia y educativas No fue la de San Justo la única donación que realiza en memoria de su esposo a la iglesia y en la provincia de Buenos Aires, también dona en Pilar, (casi Ruta N° 8), dinero destinado al edificio que, el cardenal Copello inauguró y bendijo, en nombre del papa Pío XII, el 14 de enero de 1941, denominado “Casa de vacaciones Hogar San José de La Montonera”.

⁸ El padre Marcón fue el cura párroco de San Justo durante más de 40 años, gran parte de la historia local de la época lo cuenta como protagonista.

⁹ Dicho manuscrito fue exhibido a los investigadores de la Junta de Estudios Históricos de la UNLaM por el encargado de la capilla en el año 2005.

años después, adoptarían los nuevos templos católicos para adecuarse a las exigencias rituales. Si se trata de definir o caracterizar la obra del Ingeniero Delpini, se sabe que ha sido un verdadero innovador y un auténtico maestro, desde sus propuestas y concreciones.

Esta obra al igual que el edificio del Mercado del Abasto de la ciudad de Buenos Aires y el estadio del club Boca Juniors, la célebre “Bombonera”, fueron concretadas por el estudio Delpini, Sulcic y Bes.

La forma en que llega el grupo que integra Delpini a realizar la obra de La Matanza es relatado por el Dr. Lavalle quien dice:

“Por el 1940 y pico, la Familia Devoto, se contacta con un arquitecto europeo, me parece que es de origen esloveno, que andaba por la Argentina y este efectúa tres obras en Bs .As. Una de ellas es el Mercado del Abasto, otra es el estadio de Boca Juniors y la otra la que más nos interesa para este momento es nuestra iglesia. Cualquiera que vea una u otra sin ningún conocimiento arquitectónico, por ejemplo, como es mi caso, sabe que las tres las hicieron las mismas personas.”¹¹

El entrevistado se refiere a Viktor Sulcic, arquitecto que había estudiado en Europa, pero que en ese momento había conformado un equipo con el Ingeniero Civil José Luis Delpini, y el topógrafo y geómetra Raúl Bes. Los proyectos de obra eran firmados por Delpini ya que Sulcic no había homologado su título en Argentina.

Sobre la conjunción que conformaron Sulcic y Delpini, Irene Mislej¹² ha afirmado que:

Sulcic pudo desarrollar en pleno su talento de arquitecto, con un fuerte acento escultórico, porque formó junto a Delpini, un tándem inimitable: la formación clásica y la sensibilidad formal de Sulcic con el genial aporte de Delpini en el cálculo de estructuras de hormigón armado. Una síntesis entre la riqueza de la tradición europea con el atrevimiento del nuevo mundo, lanzado a conquistar el mundo. (Osojnik, 2010, p. 5)

La capilla del Hospital Italiano fue ejecutada por la Empresa Constructora Fernando Vannelli e Hijos. (Touer, 2003)

En la figura 2 una vista aérea del predio donde se halla el hospital en San Justo donde se puede observar la capilla y en las figuras 3, 4 y 5 detalles de la misma, que son imágenes de la capilla en el año 2015.

¹⁰ Folletos Mundo Cristiano. (1965) Constitución sobre la Sagrada Liturgia. Frutos del Concilio. Madrid, España: S.A.R.P.E.

¹¹ Entrevista a José Luis Lavalle (2007) ya citada.

¹² Historiadora del arte y directora de la galería Veno Pilon en Eslovenia.



Figura 2. *Vista Aérea del predio el Hospital Italiano en San Justo.*



Figura 3. *Frente de la Capilla del Sagrado Corazón.*¹³

¹³ UNLaM. Junta de Estudios Históricos. Archivo de imágenes. Foto del año 2007.



Figura 4. *Detalle del frente y puerta.*¹⁴



Figura 5. *Vista del techo, lateral y pared trasera.*¹⁵

Si se observa desde su interior se puede ver que los arcos de hormigón escalonados se van reduciendo hacia el altar, tal como lo muestra la siguiente imagen que está datada en 1961 (figura 6).



Figura 6. *Interior de la capilla, vista de arcos de hormigón.*¹⁶

No fue esta la única obra religiosa en donde trabajó del Ingeniero Delpini, ya que entre 1958 y 1968, bajo su dirección y la del Ingeniero Arturo Bignoli se reparó la Basílica del Sagrado Corazón de Jesús del barrio de Barracas en la ciudad de Buenos Aires, aprovechándose también para proceder a la adecuación de su disposición interior, según las modificaciones litúrgicas instituidas por el Concilio Vaticano II.

¹⁴ Ídem.

¹⁵ Ídem.

¹⁶ Obras del Ingeniero José L. Delpini (1961, noviembre- diciembre) Revista de Ingeniería. 981. 4.

El ingeniero José Luis Delpini, vida y obra

A partir de conocer esta obra en el partido de La Matanza, se comenzó a indagar sobre sus autores, y al hacerlo se comprendió que el hacedor por excelencia en este caso era el Ingeniero José Luis Delpini, dado que el punto central de la capilla es su aspecto estructural, campo indiscutido de este.

a) Algunos datos biográficos

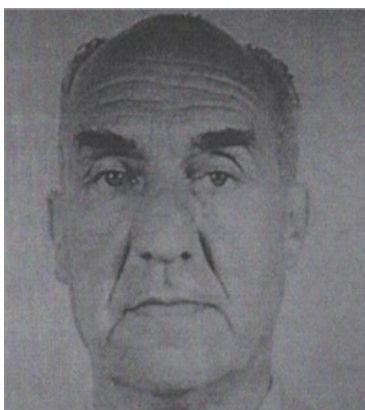


Figura 7. José Luis Delpini ¹⁷

Delpini nació en una casa de la calle Gallo al 700 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el 24 de agosto de 1894. Sus padres fueron: el italiano José Delpini y Dolores Framuglia, joven porteña, descendiente de italianos. Fue bautizado en Nuestra Señora del Pilar y sus padrinos también formaban parte de la inmensa cantidad de italianos que habían elegido a la Argentina para establecerse. Se casó con Adelina Lecce y tuvieron una hija a la que llamaron Beatriz Elena, y quien fue a su vez la madre de Adelina Dalessio de Viola¹⁸.

Delpini realizó su formación media en la Escuela Industrial Otto Krausse, alcanzando allí el título técnico de Maestro Mayor de Obras. En ese mismo establecimiento ejerció la docencia durante dos décadas. Prosiguió sus estudios y se graduó en matemáticas y cosmografía, finalizando su carrera como Ingeniero Civil en el año 1921 en la Universidad de Buenos Aires donde se recibió con medalla de honor y fue premiado. Hasta su muerte ejerció como docente, siendo profesor de Hormigón Armado en la Facultad de Ingeniería del UBA, donde también dirigió el Departamento de Construcciones y Estructuras.

Desde 1956 fue miembro titular de la Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de Buenos Aires.

¹⁷ Club Atlético Boca Juniors. Subcomisión de Historia Ludovico J. Dollenz, (2014). José Luis Delpini. Ingenio Sin Par. Recuperado de <http://es.calameo.com/books/0021288111de563484276>

¹⁸ Fue funcionaria del Presidente Carlos S. Menem y una de las caras de liberalismo de los años noventa en Argentina.

Durante muchos años su estudio estuvo situado según el Ing. Cardoni¹⁹ en la calle Peña 2208 PB esq. Uriburu de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Falleció el 13 de marzo de 1964.

b) Su obra a través del tiempo

Desde el punto de vista técnico, se le reconocen dos importantes aportes:

El hormigón preformado, que independiza las estructuras de hormigón del encofrado y el apuntalamiento, utilizadas en la fábricas de Italar y Gomycuer²⁰, producto de sus preocupaciones por lograr un elemento estructural liviano para grandes cubiertas- (...) Su figura aparece así ligada a un tipo de material y a una forma de aproximarse a sus posibilidades, bastante inusual en nuestro país: esto es, la necesidad de un uso racional del hormigón armado a partir de invenciones basadas en la alianza entre la investigación científica y la técnica. (Liemur & Aliata, 2004, p. 199)

Debe recordarse que desde 1938 Argentina se hallaba entre los primeros cinco países del mundo en la producción de "cemento portland" y es recién en 1953 cuando es superada por Brasil y México en Latinoamérica. Esto determinó el reemplazo de las estructuras de hierro por las de hormigón armado, tanto en la red vial como en la construcción de edificios.

Según Arcioni (2014), Delpini decía de sí mismo que era un compositor estructural y tenía sus propios inventos que fueron el *hormigón preformado* y el *fibrocemento reforzado*.

El primer proyecto de puente atirantado del mundo se debe a su creatividad. Lo acompañó en esa iniciativa el ingeniero Otonello, quien se había comunicado con sus pares de Brasil y tuvo conocimiento de un concurso para realizar un proyecto de puente sobre el Rio Das Antas. Luego hubo otra presentación más, ya que también elaboraron otro proyecto para un puente sobre el Rio Caí.

En el caso del Rio das Antas se trata un arco triarticulado y en el Caí un puente con obenques amarrados a pilas de gran altura, ambos realizados sin cimbra ni puente auxiliar. No pudieron concretarse porque no se contaban con los medios técnicos necesarios para llevar a cabo semejante innovación. Pero quienes valoraron los proyectos dejaron constancia de esto diciendo que la propuesta de Delpini era asombrosa y nada había que objetar a las justificaciones estructurales, pero que un puente así solo se podía construir en ese momento en Alema-

¹⁹ Dato extraído del CV del Ing. Juan María Cardoni, quien fue su discípulo, y más tarde su albacea y que ha brindado conferencias sobre su obra. Publicado en <http://www.cientifica.org.ar/site/docs/curric/CVCardoni.doc>. Consulta realizada en octubre 2015

²⁰ Ambas situadas en el oeste del Gran Buenos Aires, la primera en Morón y la segunda en Castelar.

nía o Japón. (Otonello, 2005)

Se incluyen a continuación dos esquemas de puentes atirantados. Un ejemplo actual de uno de ellos en Argentina que es el que une las ciudades de Rosario y Victoria.

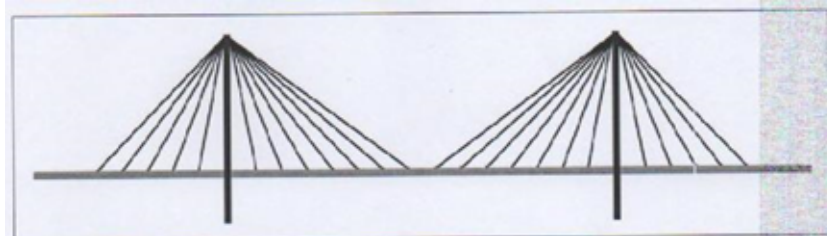


Figura 8. Cable stayed bridge fan design (puente atirantado en abanico)

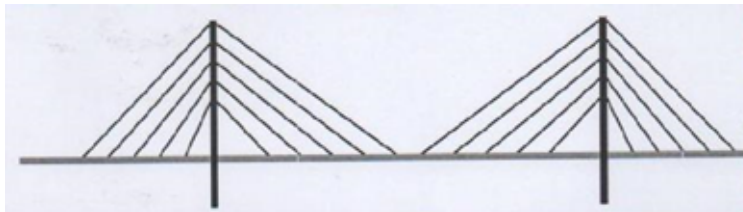


Figura 9. Cable-stayed bridge, harp design (puente atirantado con diseño de arpa)

Estos puentes hoy se conocen como Cable-stayed bridges en lengua inglesa. En el terreno netamente arquitectónico cabe señalar que en las obras más conocidas como lo fueron el Mercado de Abasto y el estadio del Club Atlético Boca Juniors, a las que insistimos en sumar la Capilla que hemos descrito y que se halla en La Matanza, se percibe una gran audacia estructural en la resolución y una creatividad que permite ubicarlo “en la línea de renovación académica nacional de algunos arquitectos italianos como Palanti (...) con una preponderancia de la línea sobre la masa, que en este caso²¹ se invierte” (Liemur & Aliata, 2004, p. 199)



Figura 10. Detalle de la obra en construcción.²²

²¹ Se hace referencia al Mercado del Abasto.

²² Imagen publicada <http://www.aiearg.org.ar/premio-estructura-notable-ing-jose-luis-delpini-2/>

Se introdujo en esta obra un material novedoso para la época; el glass beton o vidrio estructural, que proporcionaba una iluminación uniforme en el interior. Esta obra tiene aspectos de una originalidad que no vuelve a observarse en otras posteriores.

En la imagen que continúa puede observarse la fachada, que está sobre la Avenida Corrientes en la ciudad de Buenos Aires. Se observan allí las 5 naves abovedadas, entre las cuales la mayor, que alcanzó los 20, 60 mts. de luz indicaba el acceso. Por este frente, el Ingeniero Delpini recibió el 1er Premio a la Fachada en 1937.

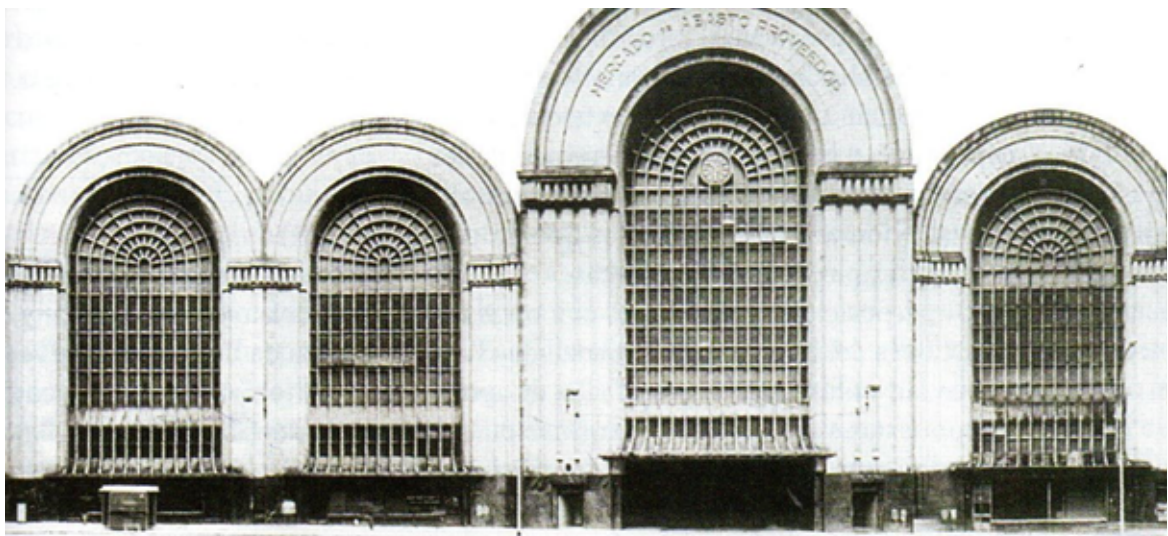


Figura 11. *Fachada del Mercado del Abasto.*

En la siguiente imagen se puede observar un detalle del techo de hormigón y glass-beton y el interior del mercado construido en 1928.



Figura 12. *Detalle del techo.*²³

²³ Obras del Ingeniero José L. Delpini (1961, noviembre- diciembre) Revista de Ingeniería. 981. 4.

También se incorporaron al edificio elementos de confort como: escaleras mecánicas, como se ve en la imagen anterior, que conectaba planta baja con el primer piso y un sistema electromecánico de apertura de los grandes ventanales de la fachada, que permitía graduar la ventilación.

En 1984, el 14 de octubre se decretó el cierre del Mercado de Abasto de Buenos Aires, y se determinó su traslado al Mercado Central, que se halla en la provincia de Buenos Aires, en el Partido de La Matanza, sobre la autopista Richieri, por lo que el edificio quedó sin utilidad, y el barrio Abasto de Buenos Aires, sin su mayor emblema. Hoy, ese edificio alberga un centro comercial: "Abasto Shopping"²⁴.

En el Estadio de Boca Juniors, Delpini imaginó un tipo racional de estadio funcional, que se semejaba en funcionamiento y forma a una turbina o bomba centrífuga, en la cual cada tribuna debía cumplir la función de una rueda (rotor) con su correspondiente dispositivo de distribución de la masa fluida. (Liemur & Aliata, 2004). El proyecto en sí mismo constituyó un gran desafío ya que en el terreno disponible debía erigirse un estadio para 100.000 personas. El estudio contó con varias colaboraciones para su concreción como por ejemplo la autorización para exceder la altura permitida en la ciudad y la eximición de impuestos. El intendente de la época era el Dr. Mariano de Vedia y el presidente del club el Dr. Camilo Cíchero. Para la construcción se consiguió un préstamo del Poder Ejecutivo Nacional a la sazón en manos del Gral. Agustín Pedro Justo Rolón, fanático futbolístico del club en cuestión y suegro del presidente de Boca Juniors, Don Eduardo Sánchez Terrero, bajo cuya gestión se inauguró la obra, el 25 de mayo de 1940.

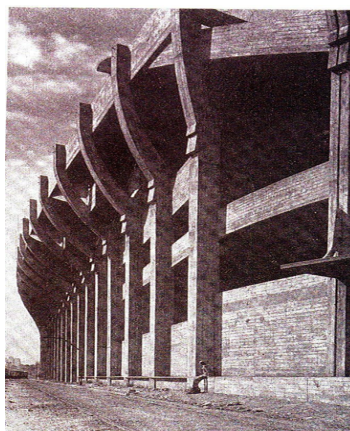


Figura 13. Arcos que sostienen al estadio de Boca Juniors

²³ Obras del Ingeniero José L. Delpini (1961, noviembre- diciembre) Revista de Ingeniería. 981. 4.

²⁴ Esa zona está vinculada con la figura de Carlos Gardel, el cantor de tango más famoso de la Argentina, conocido como "El morocho del Abasto".

Ese estadio planteaba serios problemas de resolución por la estrechez del lote sobre el que se construyó y los requerimientos de la obra. Por eso se avanzó con las tribunas sobre el vacío. Inclinandolas lo más posible. La tercera tribuna se suspende siete metros por fuera de la línea municipal. El estadio es conocido como "La Bombonera". Años más tarde, en 1953, Delpini realizó para este mismo club el natatorio cubierto. Permaneció ligado a Boca hasta su desaparición física.

Trabajando en clubes concretó el estadio cubierto de San Lorenzo de Almagro, donde se ven dos bandejas concéntricas sustentadas por arcos y tensores y una cubierta plástica dirigida automáticamente que representan el estilo norteamericano usado en esa época para representar la modernidad.

Su interés estuvo ligado a la arquitectura industrial en concordancia con el florecimiento que en esa área tuvo el país, desarrollo en el cual la imagen de la fábrica adquirió una importancia primordial.

Sobre este aspecto de su obra Liemur & Aliata, (2004) afirman que: "Las obras realizadas muestran la marca clara del monumentalismo estructuralista y la poética de unidad orgánico-mecánica, que caracterizan la obra de Nervi" (p.199)

Aquí se deben ubicar la Hilandería Juarrós (1942) en Florida, el pabellón de la Tejeduría de Italar (1947) y más tarde en la misma fábrica la usina térmica (1959) en Morón, la fábrica Finlandia y la Hilandería SIT(1949-1950), en Pilar, los lavaderos de lana TESA en Esquel (Chubut, 1950), la sala de Hornos de Bagley (1951), la Fábrica Textil Tapiales (1952), la Textil ITSA (1955) en San Andrés, Colgate-Palmolive, en Llavallol (1959), la fábrica Gomycuer (1961) en Castelar y la Tintorería Industrial Corbela.

Además, entre sus obras también se pueden citar: el proyecto de la casa matriz del Banco Hipotecario, en 1926, (suspendida cuando asumió Hipólito Irigoyen la presidencia de la nación), varios rascacielos de Buenos Aires, el Mercado Vélez Sarfield (1938), la terminal de micros de la empresa El Cóndor (1941-1942) y un hangar del aeropuerto de Ezeiza.

Elaboró proyectos trabajando, no sólo con Sulcic y Bes, sino también con Bignoli, Luchina y Fernández Long. También se desempeñó junto al Ingeniero Néstor Otonello, como ya se ha visto en el diseño de los puentes en Brasil.

Estas obras han sido consideradas por sus pares como obras tipo que muestran soluciones originales.²⁵

²⁵ Obras del Ingeniero José L. Delpini (1961, noviembre- diciembre) Revista de Ingeniería. 981. 1.

Con respecto a la valoración que tuvo su desempeño profesional es nuevamente Otonello (2005) quien nos dice:

En 1951 estuvo en la Argentina, invitado por la Universidad de Buenos Aires, para dictar conferencias en la naciente Facultad de Arquitectura y Urbanismo (...) el eminente profesor de la Universidad de Roma, Ingeniero Pier Luigi Nervi (...) Durante la estadía de Nervi en nuestro país, hice cuanto pude (...) por hacerle conocer las obras de su colega, cuyo nombre no desconocía, el Ingeniero Pier Luigi Nervi (...) Durante la estadía de Nervi en nuestro país, hice cuanto pude (...) por hacerle conocer las obras de su colega, cuyo nombre no desconocía, el Ingeniero José Luis Delpini. A raíz de las visitas a varias obras, Nervi me manifestó que, para él, el autor de ellas era lo más grande que había conocido en su andar por Europa (...) Al año siguiente, el profesor de la Universidad de Madrid, Ingeniero Eduardo Torroja y Miret, coincidió con los juicios que Nervi había hecho sobre las obras de Delpini. (p.1)

Si se recurre a sus discípulos y colegas surge que para ellos era un gran hombre, dispuesto a escuchar a unos y a otros, que dejó profundas huellas y sabrosas anécdotas. Llamaba hijos a sus alumnos que le contaban sus problemas personales y los aconsejaba como “Maistro”, como el mismo se decía.

La Arq. María Madona recuerda que iba a la Facultad de Ingeniería a escuchar su cátedra de Hormigón y decía: “Era una persona extraordinaria, amante de la justicia, de la verdad, con una capacitación fuera de lo común, coherente en lo personal, en su decir y hacer, comprometido con lo que hacía y humilde en su trato” (Boragno, 2010, p.22).

Hoy una escuela técnica lleva su nombre, es la ET N° 13 ubicada en la calle Chilavert 5460 del barrio de Lugano en la ciudad de Buenos Aires. Tomó ese nombre al fallecer Delpini, en el año 1964, siendo este homenaje solicitado por el Centro Argentino de Ingenieros.

La Asociación de Ingenieros Estructurales del país (AIE) entrega bianualmente el premio *Estructura Notable Ing. José Luis Delpini*, a la obra que reúna características especiales de diseño y demuestre calidad técnica en su construcción. En agosto de 1997 al cumplirse 100 años de su nacimiento, la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Buenos Aires lo nombró profesor Honorario Ilustre Post –Mortem en homenaje a su vida y a su obra.

Discusión

No se tienen dudas que la obra sita en La Matanza y de la autoría del Ingeniero Delpini, trabajando en el momento de su concreción con Sulcic y Bes, debe ser

considerada parte del patrimonio histórico del partido por constituir una obra arquitectónica de relevancia, vinculada en este caso con el quehacer de la comunidad italiana de la década del '40. Fueron los benefactores del Hospital quienes concretaron donaciones para que se levantara el templo y los que indicaron a quienes debía consultarse para proyectar la obra deseada.

El Ingeniero Delpini no dejó informes escritos que detallen su obra y es por eso que resulta indispensable que personas relacionadas con la ingeniería estructural y la arquitectura, sobre todo especialistas en la época en que desarrolló su fecunda obra describan, con lenguaje técnico sus trabajos, y apliquen de ser posible en ellos toda la didáctica posible para dejar debidamente esclarecida para las generaciones de seguidores en estas disciplinas lo logrado por el genio creativo de este importante hacedor argentino.

Un hecho que se desea destacar, para comenzar a revertir la invisibilización que se ha realizado sobre este templo, es que cuando se trata de difundir obras siempre logran mayor espacio en las muestras que se efectúan y en las descripciones bibliográficas que se realizan aquellas situadas dentro de los límites de la ciudad de Buenos Aires, en detrimento de las que están en la Provincia de Buenos Aires.

La Capilla del Sagrado Corazón, situada en la sede del Hospital Italiano de La Matanza necesita de precisas explicaciones técnicas que describan su diseño, los materiales utilizados y las técnicas de construcción. Urge mayor difusión para que sea tratada en conjunto con el resto de la obra de Delpini y sobre todo necesita que se la integre a aquellos edificios donde el ingeniero aplicó sus ideas innovadoras. El techo de la capilla y la forma en que se resolvió el ingreso de la luz en su frente, combinándola con la cruz vidriada, merece esa atención. Esta obra de arquitectura relevante es una edificación de características arquitectónicas y antecedentes históricos que son únicos, por ello su conservación es determinante para la imagen urbana de la ciudad de San Justo y el Partido de La Matanza. Además, a través del patrimonio cultural, los seres humanos se identifican, saben quiénes son y quienes no son, y en La Matanza, esta capilla es fiel reflejo de un tiempo pasado y de su legado. No se debe olvidar, que preservar el patrimonio cultural fortalece la soberanía nacional.

Referencias

Agostino, H. N. (2007). *Los inmigrantes que eligieron vivir en La Matanza*.

Ramos Mejía: CLM Editorial.

Arcioni, B. (2014, septiembre). José Luis Delpini, un compositor estructural. *IE*

- 21(56) 53-54. Disponible en: <http://issuu.com/aiearg/docs/revista56>
- Artola, A. Y. (2010, marzo). Derechos humanos y patrimonio en La Matanza. *Carta Informativa de la Junta de Estudios Históricos de La Matanza*. XXIII, 33-35.
- Boragno, S. H. (2010, diciembre). Al “maestro” con cariño: el Ingeniero José Luis Delpini. AES, 266, 22-24.
- Club Atlético Boca Juniors. Subcomisión de Historia Ludovico J Dollenz (2014) “José Luis Delpini. Ingenio sin par. Disponible en: <http://es.calameo.com/books/0021288111de563484276>
- Folletos Mundo Cristiano, (1965). *Constitución sobre la Sagrada Liturgia. Frutos del Concilio*, Madrid, España: S.A.R.P.E.
- Liemur, J. F., Aliata, F. (2004). *Diccionario de Arquitectura en la Argentina, Estilos, obras, biografías, instituciones, ciudades*. c/d. Buenos Aires: Clarín.
- Osojnik, A. (11 de abril de 2010). El arquitecto olvidado. *Página 12*. Disponible en <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-143667-2010-04-11.html>
- Otonello, Néstor J. (2005, marzo) Una creación argentina. *Carreteras*, 177. Disponible en: http://www.aacarreteras.org.ar/uploads/pdf/pdf_Revts/177.pdf
- Obras del Ingeniero José L. Delpini (1961, noviembre-diciembre). *Revista de Ingeniería*. 981. 1-10.

EL ORIGEN DE LA REPRESIÓN Y SU IMPACTO EN LA ESTRUCTURACIÓN DEL APARATO PSÍQUICO

THE ORIGIN OF REPRESSION AND ITS IMPACT ON THE STRUCTURING OF PSYCHE

Mario Cabanillas
Julieta María Zapata*

RESUMEN

Freud caracteriza la represión como un proceso mediante el cual una fuerza psíquica se opone a la expresión de un deseo. Lo describe como un mecanismo de defensa que emplea el yo, mediante el cual se desaloja de la consciencia una representación que resulta intolerable. Se describen distintas fases en el proceso de represión, una represión primaria y una represión secundaria, y las distintas modalidades que adquiere el proceso en distintas patologías. Sin embargo, no se presenta de manera clara en la teoría freudiana el modo en que este mecanismo se instaura en el aparato psíquico. Por ese motivo, el objetivo de la presente investigación ha sido plantear cuáles serían los posibles factores que dan origen a la represión y qué implicancia tiene este mecanismo en la estructuración del psiquismo.

PALABRAS CLAVES: represión, origen, inconsciente, conciencia.

* Los autores pertenecen a la Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Psicología (cabanillas8@yahoo.com.ar); (julieta.m.zapata@gmail.com).

ABSTRACT

Freud repression characterized as a process by which a psychic force opposes the expression of a wish. He describes it as a defense mechanism used by the self through which dislodges a representation of consciousness is intolerable. Different phases of the different modalities acquired by the process in different pathologies are described in the process of repression, repression primary and secondary repression, and. However, it is not clearly presented in Freudian theory how this mechanism is established in the psychic apparatus. For that reason, the objective of this research has been pose what would be the possible factors that give rise to repression and what implications has this mechanism in the structuring of the psyche.

KEYWORDS: repression, origin, unconscious, conscious.

Introducción

La represión es uno de los pilares fundamentales sobre el cual descansa toda la elaboración teórica del psicoanálisis. Freud asume que es una conquista de su trabajo psicoanalítico, ganada de manera legítima como decantación teórica de innumerables experiencias.

Cuando hablamos de represión nos referimos al mecanismo de defensa más importante en la dinámica psíquica. El proceso que conduce a Freud a pensar, nada más y nada menos, en la existencia del inconsciente.

En términos generales la represión refiere a un mecanismo psíquico mediante el cual se excluyen de la conciencia cuestiones que son inaceptables para el sujeto, que resultan displacenteras. Las explicaciones que Freud brinda sobre el modo en que se desarrolla este mecanismo implican la importancia de la sexualidad, la moral y el desarrollo biológico del ser humano. Sin embargo, no se establece de manera clara cómo se produce la represión, cómo se instala en el aparato psíquico.

Considerando que la represión constituye uno de los fenómenos más importantes sobre los cuales se estructura la teoría psicoanalítica, creemos imprescindible cuestionarnos sobre los orígenes del mecanismo y su impacto en la estructuración del aparato psíquico.

En la primera parte del trabajo, se expone la manera en que Freud se encuentra con la represión y las primeras elaboraciones que desarrolla sobre el funcionamiento del mecanismo. En la segunda parte, nos adentramos a las explicaciones teóricas, la conceptualización y la descripción del fenómeno. Finalmente, en la tercera parte, planteamos un posible camino que hemos tomado para aproximarnos al origen de la represión e interrogarnos a partir de estas explicaciones ¿cuál es el impacto que tiene el proceso en la estructuración del aparato psíquico?.

Primer apartado: el encuentro de Freud con la represión

El encuentro de Freud con la represión surge a partir del trabajo clínico con sus pacientes histéricas. El fenómeno se presenta a través de la *resistencia* en el tratamiento; y la misma comienza a manifestarse a partir del abandono de la hipnosis como método terapéutico. Aclara Freud (1915, Vol. XIV):

La doctrina de la represión es ahora el pilar fundamental sobre el que descansa el edificio del psicoanálisis, su pieza más esencial. Sin embargo, no es más que la expresión teórica de una experiencia que puede repetirse a voluntad toda vez que se emprenda el análisis de un neurótico sin auxilio de la hipnosis. Es que entonces se llega a palpar una resistencia que se opone al trabajo analítico y pretexto una falta de memoria para hacerlo fracasar. El empleo de la hipnosis ocultaba, por fuerza, esa resistencia; de ahí que la historia del psicoanálisis propiamente dicho sólo empiece con la innovación técnica de la renuncia a la hipnosis (p. 15 – 16).

De esta manera, los síntomas histéricos aparecen como sustitutos de una satisfacción pulsional denegada, resultado de un proceso represivo.

Consecuentemente, la primera vez que Freud utiliza el término represión fue en *Sobre el mecanismo psíquico de los fenómenos histéricos: comunicación preliminar* escrito junto a Breuer entre los años 1893- 1895.

¿De dónde proviene la idea, de dónde surge el término? Strachey comenta en la introducción de *La represión* en 1915, que el término ya había sido utilizado por el psicólogo Herbart a comienzos del siglo XIX y que Freud debió tomar conocimiento del mismo a partir de su maestro Meynert, admirador de Herbart. Sin embargo, Freud insiste en sus escritos que el descubrimiento de la represión le pertenece de manera independiente.

Por otro lado, al comienzo de *Contribución al movimiento psicoanalítico* de 1914, Freud expresa que sus ideas sobre la represión muestran similitud con la propuesta del filósofo Schopenhauer en su libro *El mundo como voluntad y representación*. No obstante, dice no haber leído este libro antes de expresar sus ideas. Sin embargo, es tan asombrosa la similitud de la propuesta de Schopenhauer con la de Freud que es difícil creer que el neurólogo no tenía conocimiento de las propuestas del filósofo antes de elaborar la teoría sobre la represión.

En las primeras elucidaciones teóricas, el término represión es utilizado junto al término defensa; se emplean estas palabras de manera intercambiable. En un momento posterior al periodo de Breuer, el término represión comienza a predominar sobre el término defensa (alrededor de 1897). Ya en 1926 en *Inhibición, síntoma y angustia* (Freud, Vol. XX) Freud confiesa que ha decidido retomar la expresión «proceso defensivo» la cual había sido sustituida por el término re-

presión. Afirma que el término defensa designa algo más amplio que la represión, refiere a los mecanismos que utiliza el yo contra los conflictos que podrían llevar a la neurosis (mecanismos de defensa). El término represión, en cambio, se utiliza para designar un tipo particular de defensa.

A partir de esta última idea, quisiéramos marcar un aspecto que distingue la defensa de la represión. En el *Proyecto de psicología* y en el *Manuscrito K* que datan de los años 1895 y 1896, Freud distingue un tipo de defensa normal en el funcionamiento del aparato psíquico y un tipo de defensa patológica. Brinda una explicación en términos físicos en el *Proyecto* donde describe que el aparato psíquico se defiende contra el aumento de energía.

Concibe en primera instancia un aparato psíquico compuesto por materia (neuronas) y cantidades (energía) que se encuentra regulado por lo que llama principio de inercia neuronal. Según este principio, el dispositivo está destinado a contrarrestar la recepción de cantidad que provienen desde el exterior y descargar la energía interna que proviene de los propios elementos somáticos. En otras palabras, el aparato tiene dos funciones: recibir estímulos desde el exterior y descargar cantidades endógenas.

Dada la tendencia natural a la descarga, existe una defensa normal contra el aumento de energía en el interior del dispositivo. En términos cualitativos el aumento de cantidad es sentido como displacer y la reducción de cantidad es sentida como placer. En estos términos, el psiquismo se defiende de lo que le provoca displacer.

En contraposición a la defensa normal aparece una defensa patológica que consiste en reprimir una representación displacentera proveniente de la vida sexual. Como podemos notar, en este primer momento la represión está vinculada a un tipo de defensa patológica. Retengamos esta idea y aclararemos algunas cuestiones más.

En los *Estudios sobre la histeria* de 1893-1895 y en *Las neuropsicosis de defensa* de 1894 (trabajos realizados en la misma época que el *Proyecto*) Freud describe el caso de la histeria adquirida (anteriormente llamada histeria de defensa). Lo que caracteriza a este tipo de histeria es la imposibilidad de hallar en estos pacientes un componente hereditario como causa de su enfermedad (Freud, 1894).

La condición bajo la cual se adquiere la histeria implica que entre el yo y una representación que a él afluye surja una relación de incompatibilidad. La representación que emerge produce displacer en el yo, pero no es destruida sino impulsada al inconsciente, es reprimida. En consecuencia, la represión consistiría en un apartamiento de la conciencia de algo que resulta intolerable (displacen-

tero) para el yo.

La predisposición patológica en la histeria adquirida está vinculada a la aptitud del enfermo de provocar, mediante un empeño voluntario, el estado patológico. El médico sugiere que la disociación es voluntaria e intencionada, o por lo menos iniciada con un acto de voluntad (Freud, 1984). Esta concepción de la disociación voluntaria se enlaza a la posibilidad de rastrear el momento en que surgió la representación inconciliable y el enfermo vivenció una especie de extrañamiento. Es decir, podemos rastrear el conflicto que provocó la disociación. No obstante Freud (1984) aclara: "Desde luego no sostengo que el enfermo se proponga producir una escisión de la conciencia, su propósito es otro, pero él no alcanza a producir su meta, sino que genera una escisión de la consciencia" (p. 48).

Digamos que el yo pretende tratar como no acontecida la representación inconciliable pero no consigue hacerlo de manera satisfactoria. La solución que encuentra es reprimir la representación: quitarle carga afectiva para evitar que exija trabajo asociativo. Gracias a este trabajo del yo la representación intensa ahora figura como una representación débil.

De esta manera se ha conseguido apartar la contradicción, pero la huella mnémica de la vivencia displacentera permanece en el inconsciente de un modo parásito y continuamente retorna.

Un dato de suma importancia, es que la vivencia displacentera que se reprime refiere a un contenido sexual. Aquí Freud encuentra una regularidad: todas las representaciones que las enfermas intentan empujar lejos de la conciencia provienen de un vivenciar sexual.

¿De dónde proviene el displacer que genera la vivencia sexual prematura? En el *Manuscrito K* el médico sugiere que lo primero que consideramos como fuerza represora del yo refiere a la vergüenza, la moral y el asco que provoca la vivencia sexual (Freud, 1896). Pero estas fuerzas represoras del yo no son suficientes, debe existir algo dentro de la vida sexual, una fuente independiente de desprendimiento de displacer, que impulse la percepción de asco, dé fuerza a la moral y a la vergüenza.

Las vivencias sexuales infantiles generan una perturbación en el psiquismo debido a que la suma de excitación que producen no halla empleo dentro del proceso sexual. En consecuencia, la estimulación sexual prematura estaría destinada al desprendimiento de displacer, sin lo cual no se explicaría la represión (Freud, 1896).

El recuerdo de las vivencias sexuales infantiles adquiere un carácter actual por su intensidad. Incluso, el efecto retardado del recuerdo puede producir mayor

displacer que la vivencia misma. Esto se debe a que se interpone la pubertad entre la vivencia sexual y su repetición.

En relación a esto, en la *Carta 52* escrita a Fliess en 1896, el neurólogo expresa que las magnitudes que la excitación sexual desprende crecen con el tiempo (en el desarrollo sexual). Por eso el recuerdo se torna más intenso y adquiere un carácter actual. Freud reafirma entonces que la condición de defensa patológica (represión), es la naturaleza sexual del suceso y su ocurrencia dentro de una fase anterior (infancia) (Freud, 1896).

También es importante destacar que para que se produzca la represión no es suficiente que haya un excedente de excitación sexual sino también una defensa contra ese desprendimiento. En palabras de Freud (1896): “El excedente sexual no puede crear por sí solo represión, hace falta cooperación de la defensa. Sin excedente sexual la defensa no produce neurosis alguna” (p. 270).

Cuando Freud escribe en: *Mi tesis sobre el papel de la sexualidad en la etiología de la neurosis* (Freud, 1906) concibe que, más valor que las excitaciones sexuales que el niño ha experimentado en su infancia, adquiere la reacción frente a estas vivencias: si ha respondido o no con la represión a esas impresiones¹. Contrae los síntomas como resultado del conflicto entre la libido y la represión sexual. (Freud, 1906)

Respecto de la práctica sexual espontánea en la niñez, se demuestra que a menudo es interrumpida en el curso del desarrollo por un acto de represión. En efecto, el comportamiento de la función sexual normal surgiría en base a la represión de ciertos componentes.

Los factores que estimulan la represión estarían por un lado vinculados a predisposiciones biológicas, como el retardo en la maduración de la sexualidad que hace que aumente la suma de excitación provocando displacer, y, por otro lado, a disposiciones culturales que irrumpen el desarrollo de la práctica sexual infantil. Por un lado, la represión figura como una defensa patológica, por otro, como algo necesario para el funcionamiento normal de la sexualidad.

Segundo apartado: una definición conceptual de la represión

En términos generales, la esencia de la represión consiste en rechazar algo de la conciencia y mantenerlo alejado de ella. Este proceso se lleva a cabo sobre

¹ Recordemos que a partir de 1897 Freud hace explícito su abandono de la teoría de la seducción.

representaciones, en la frontera de los sistemas inconsciente y preconscious (conscious). De esta manera implica un aparato psíquico ya constituido, con sus instancias psíquicas diferenciadas. Freud (1915) lo expresa del siguiente modo: “La represión no es un mecanismo de defensa presente desde el origen; no puede engendrarse antes que se haya establecido una separación nítida entre actividad consciente y actividad inconsciente del alma” (p.142).

En sus primeras conceptualizaciones sobre la represión Freud la describe como un *esfuerzo de desalojo*: se pretende desalojar de la consciencia una representación que resulta intolerable. El mecanismo que se emplea para desalojar una representación consiste en la sustracción de energía. Cabe preguntarse ¿De dónde se sustrae la energía y hacia donde se desplaza?

En *Tópica y dinámica de la represión* (Freud, 1915) expresa:

... debido a que la representación reprimida sigue teniendo capacidad de acción dentro del sistema inconsciente, tiene que haber conservado la energía de este sistema, por lo tanto, la energía que se sustrae pertenece al sistema preconscious. Lo que ocurre es una mudanza de investidura que conlleva un cambio de estado. (p.177)

Para aclarar mejor esta cuestión, recordemos que la represión se ejerce contra un representante de la pulsión que pretende expresarse en la consciencia. Las pulsiones no solo están representadas en el interior del sistema consciente sino también en lo inconsciente, por lo tanto, sus representantes son inervados con energía de ambos sistemas.

El hecho de estar reprimida, no impide a la agencia representante de la pulsión seguir existiendo en lo inconsciente. Continúa formando retoños y procurando conexiones. “En realidad, la represión sólo perturba el vínculo con un sistema psíquico: el de lo consciente” (Freud, 1915, p. 144).

A raíz de esto, Freud vislumbra la existencia de una represión primaria que antecede a la represión propiamente dicha. Al parecer, el proceso de sustracción de energía resulta efectivo para la represión secundaria pero no para la primaria. Lo que sucede en este último caso es que la representación inconsciente aún no ha recibido investidura del sistema preconscious (no ha sido traducida), por lo tanto, la energía del preconscious no puede ser sustraída (Freud, 1915).

Sin embargo, la represión primordial cuenta con un mecanismo propio. Se trata de una conrainvestidura que se ejerce desde el sistema preconscious. Esto implica mantener el equilibrio por medio de una contrapresión incesante. De este modo, la represión primaria utiliza la formación reactiva mediante el fortalecimiento de lo opuesto. Sintetiza Freud (1915):

La conrainvestidura es el único mecanismo de la represión primordial; en la represión propiamente dicha (el esfuerzo de dar caza) se suma la sustracción de la investidura prcc. Y es muy posible que precisamente la investidura sustraída de la representación se aplique a la conrainvestidura (p.178).

Fases de la represión

Quisiéramos puntualizar algo más sobre la represión primaria y secundaria, dado que la idea de una represión primordial nos aproxima al origen de la represión.

El médico puntualiza que la mayoría de las represiones que emergen en el trabajo terapéutico son casos de represiones secundarias, pero que detrás de éstas se encuentran represiones primordiales que ejercen una atracción sobre la situación reciente.

En Puntualizaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia de 1910 y en *La represión de 1915* se desarrolla la idea de que el proceso de represión consta de tres fases.

En la primera fase ocurre una fijación de la libido en un estadio del desarrollo. Esto quiere decir que la pulsión no recorre el desarrollo previsto como normal y queda inhibida en un estadio infantil. De esta fijación surge la represión primordial, en la cual se deniega el acceso a la consciencia a la agencia representante de la pulsión. A partir de la fijación la agencia representante y la pulsión quedan ligadas y esta fijación pasa a ser precursora y condición de cada represión. En tales fijaciones reside la predisposición a enfermar y el determinismo para el desenlace de la tercera fase de la represión (Freud, 1911).

En la segunda fase se produce la represión propiamente dicha o *esfuerzo de dar caza*. Acontece cuando los retoños psíquicos de la agencia representante reprimida en la primera fase florecen provocando un conflicto ante el yo. Esta represión secundaria parte de los sistemas del yo más elevados, susceptibles de consciencia. Es un proceso activo en contraposición a la primera fase en la cual la fijación sucede como un retardo pasivo en el desarrollo (Freud, 1911).

En este segundo momento ya contamos con dos fuerzas que actúan en el mismo sentido para consumir la represión: la repulsión desde lo consciente y la atracción desde lo inconsciente. Se da una atracción y una repulsión de aquellos retoños que no pudieron ser reprimidos eficazmente. Expresa Freud (1915): "Probablemente, la tendencia a la represión no alcanzaría su propósito si estas fuerzas de atracción y repulsión no cooperasen, si no existiera algo reprimido desde antes, puesto a recoger lo repelido por lo consciente" (p.143).

La tercera fase implica el fracaso de la represión y el retorno de lo reprimido. Se

produce una regresión de la libido hasta el lugar de la fijación y un retorno de lo reprimido con las características de la etapa en la cual la libido quedó fijada (Freud, 1911).

Lo reprimido retorna con toda la fuerza de sus orígenes debido a que siempre estuvo activo y presto a pasar la barrera de la represión. El quantum de energía que adquiere es vital para que la represión pierda efectividad. Culmina en un compromiso entre el deseo y la defensa, instaurándose el síntoma como símbolo del conflicto psíquico.

Lo que nos interesa destacar en cuanto a las fases de la represión, es que la represión primaria nos permite reflexionar sobre un momento mítico en el que a un agente representante de la pulsión se le ha denegado el acceso a la consciencia. Nunca ha sido traducido. El único indicio que se obtiene sobre el cual Freud deduce la existencia de algo reprimido desde el comienzo, es una fuerza de contrainvestidura que se ejerce desde el sistema preconscious. Una fuerza que se opone a que la pulsión pueda expresarse en la consciencia.

Tercer apartado: un camino posible hacia el origen de la represión

Hasta el momento hemos realizado un recorrido por el modo en que Freud se encuentra con la represión y sus primeras conceptualizaciones teóricas sobre el fenómeno. En este apartado quisiéramos expresar el camino que nosotros, como autores implicados en este proceso de investigación, hemos considerado para aproximarnos al origen de la represión.

Discernimos que la represión corresponde a un tipo particular de defensa y que no existe en el psiquismo desde el origen, sino que requiere de una separación nítida entre actividad inconsciente y preconscious – consciente para llevarse a cabo.

En relación a esto, Freud sugiere que existen otros destinos de pulsión mediante los cuales el psiquismo se defiende del aumento de excitación antes de la existencia de la represión. Estos son: la mudanza hacia lo contrario y la vuelta hacia la persona propia (Freud, 1915).

Veamos cómo funciona la defensa. Cuando el yo se defiende de los estímulos exteriores que provocan displacer emprende un intento de huida: realiza acciones para sustraerse del campo de acción de lo que considera peligroso (se aleja). De esta manera puede encontrar socorro en la evitación de la situación dolorosa hasta adquirir la fortaleza necesaria para cancelar la amenaza alterando la realidad objetiva.

La situación cambia cuando los estímulos que provocan displacer provienen desde el interior. El yo todavía endeble no logra resistirse al dominio pulsional del ello, todavía no ha desarrollado las herramientas necesarias. Recurre al mismo patrón de defensa que utiliza frente al mundo exterior y pone en marcha la represión quitando la investidura (preconsciente) de la agencia representante de la pulsión. En este sentido decimos que la represión equivale a un intento de huida del mundo interior. Pero la realidad es que el yo no puede huir de sí mismo, la represión termina debilitándose, no cuenta con el monto de energía, mermando su accionar.

Algo más que debemos tener en cuenta es que la satisfacción de la pulsión no produce displacer en sí misma. La satisfacción sería siempre placentera de no resultar inconciliable con otras exigencias. Por este motivo Freud deduce que la satisfacción proporciona placer en un lugar, en el inconsciente y displacer en otro, la consciencia. La condición para que se produzca la represión es que el motivo de displacer cobre mayor relevancia que el placer (Freud, 1915).

Debemos tener en cuenta que en el periodo infantil cuando el yo comienza a diferenciarse del ello, existe un temprano florecimiento sexual que culmina con el ingreso al periodo de latencia y retorna en la pubertad. Por esta razón la función sexual constituye un punto débil en la organización del yo.

En este proceso de desarrollo, una serie de pautas culturales limitan la satisfacción de la pulsión. El pequeño se convierte progresivamente en una criatura civilizada mediante la educación que implantan los progenitores y educadores. Se coarta la actividad del yo por medio de prohibiciones y castigos. De esta manera se promueven la generación de represiones.

Por último, también quisiéramos poner en consideración una serie de elementos que Freud identifica en *Inhibición, síntoma y angustia* (Freud, 1925) como promotores de neurosis. Si sostenemos que la neurosis es una patología posibilitada por la represión, creemos oportuno proponer estos factores como facilitadores de la misma. Estos son: lo biológico, lo filogenético y lo psicológico:

1) Lo biológico refiere al desvalimiento y dependencia de la criatura humana. Gracias a esta condición cobra relevancia la incidencia del mundo exterior en la constitución del ser. En contacto con el mundo exterior se produce la diferenciación entre yo y ello. A su vez se eleva la significatividad que adquieren los peligros del mundo exterior y la necesidad de un objeto protector. "Así, este factor biológico produce las primeras situaciones de peligro y crea la necesidad de ser amado, de que el hombre no se libraré más" (Freud, 1925, p.145).

2) En relación al factor filogenético, Freud admite que ha llegado a considerarlo por medio de un hecho importante en el desarrollo libidinal. El hecho de que en

la vida sexual del ser humano se encuentra una discontinuidad entre un florecimiento temprano de la sexualidad que sufre una irrupción alrededor de los cinco años con la entrada al periodo de latencia. Luego resurge en la pubertad. En relación a esto Freud (1925) agrega lo siguiente:

La significatividad patógena de este factor se debe a que la mayoría de las exigencias pulsionales de esa sexualidad infantil son tratadas como peligros por el yo, quien se defiende de ellas como si fueran tales, de modo que las posteriores mociones sexuales de la pubertad, que debieran ser acordes con el yo, corren el riesgo de sucumbir a la atracción de los arquetipos infantiles y seguirlos a la represión. Nos topamos aquí con la etiología más directa de las neurosis. Es notable que el temprano contacto con las exigencias de la sexualidad ejerza sobre el yo un efecto parecido al prematuro contacto con el mundo exterior. (p.145 – 146)

3) El tercer factor es el psicológico. Implica la imperfección de nuestro aparato anímico. Se vincula con las vicisitudes que se enfrentan en la diferenciación entre un yo y un ello, y esto remite al influjo del mundo exterior. El yo actúa de manera defensiva frente a las mociones pulsionales del ello, las percibe como peligrosas. Dado que no puede huir de los peligros internos como huye de los externos, la manera de defenderse que encuentra factible es la limitación de su propia capacidad y la consecuente formación de síntomas neuróticos.

La angustia como impulsión para la represión

En 1926 Freud considera otro importante factor como promotor de la represión, aparte de los que había considerado hasta el momento que eran la incidencia de la sexualidad, el infantilismo y la moral.

El factor que presenta de manera tardía es la angustia. No fue tenida antes en cuenta porque al comienzo de la teoría, Freud consideraba que era la represión la que promovía la angustia. Luego invierte los términos y propone que la angustia promueve la represión.

El nuevo planteo es que el yo utiliza la investidura libidinal que ha sido quitada a la agencia representante de la pulsión, para el desprendimiento de displacer, lo que generaría angustia. De esta manera la angustia sirve como una señal de alerta sobre el proceso pulsional del ello.

Es muy frecuente que en el ello ocurran procesos que den al yo motivo de angustia. Argumenta Freud (1925): "...las represiones probablemente más tempranas, así como la mayoría de las posteriores, son motivadas por esa angustia del yo frente a procesos singulares sobrevenidos en el ello" (p. 133).

Por otro lado, el neurólogo afirma: "Es enteramente verosímil que factores cuan-

titativos como la intensidad hipertrófica de la excitación y la ruptura de la protección antiestímulo constituyan las ocasiones inmediatas de las represiones primordiales” (Freud, 1925, p. 90). Vinculado a esto podríamos tener en cuenta que las vivencias sexuales presentan la particularidad de producir elevados montos de excitación.

Antes de concluir quisiéramos comentar algo más sobre la manera en que la represión pasa de ser concebida como una modalidad patológica de defensa, a una función necesaria para la estructuración psíquica.

Al comienzo del trabajo, desarrollamos esta idea de la represión como un tipo de defensa patológica. Al contextualizar esa noción, advertimos que la concepción patológica de la represión responde a la idea de que la modalidad de defensa que emplea el yo, mediante la cual expulsa una representación intolerable al inconsciente, trae como consecuencia la patología. En otras palabras, debido al fracaso de la represión se desencadena un proceso patológico.

Pero, a medida que avanzamos en las consideraciones freudianas, vamos descubriendo en la represión un proceso necesario para el desarrollo normal del psiquismo.

Adquiere relevancia la noción de la represión como algo inevitable y necesario. *En Mi tesis sobre el papel de la sexualidad en la etiología de la neurosis*, que data de 1905- 1906, Freud (1905) expone: “... la disposición sexual constitucional del niño es enormemente más variada de lo que podría creerse; merece ser llamada «perversa polimorfa», y el comportamiento de la función sexual llamada normal surge de esa disposición, por represión de ciertos componentes” (p. 268).

A continuación, Freud distingue entre lo que considera la normalidad, la perversión y la neurosis. La normalidad resulta de la represión de ciertas pulsiones parciales, que deben ser subordinadas bajo el dominio de la zona genital al servicio de la reproducción. En contraste con esta idea, la perversión resulta de la imposibilidad de lograr esta síntesis; el individuo queda detenido en una modalidad de satisfacción parcial sin poder llegar a una síntesis en la cual las pulsiones se colocarían al servicio de la reproducción. Finalmente, la neurosis resulta de una represión excesiva de las aspiraciones libidinosas. Las pulsiones perversas de la disposición infantil se encuentran reprimidas en la neurosis.

En 1908 Freud expresa en *La moral sexual cultural y la nerviosidad moderna* que nuestra cultura se basa en la insatisfacción de pulsiones. Se sustituye una meta sexual por otra no sexual, se desplaza la satisfacción.

La renuncia del individuo a la vida sexual plena es progresiva en el desarrollo social cultural, en el cual se encuentra inserto. La educación incide limitando la

satisfacción y exigiendo un modo de descarga de la excitación acorde a pautas y normas sociales. Se logra acceder a la cultura, sofocar las pulsiones perversas, pero a cambio se contrae la posibilidad de padecer algún tipo de neurosis.

Conclusión

Las preguntas que motivaron la presente investigación implican reflexionar sobre el origen de la represión y su impacto en la estructuración del psiquismo. Al respecto debemos aclarar en principio que Freud no responde a estas preguntas, ante lo cual hemos decidido exponer lo que consideramos pertinente para aproximaciones a una respuesta, aunque no acabada.

El primer indicio de la represión se manifiesta a partir de la resistencia que oponen las enfermas al tratamiento terapéutico. Se resisten, se defienden contra la declaración de algo que resultaría doloroso. Esta defensa responde a una tendencia natural a la evitación del displacer, que coincide con el aumento de tensión en el aparato psíquico.

Una de las modalidades de defensa que se emplean es la represión. No es un mecanismo presente desde el origen, sino que exige un aparato psíquico con sus instancias inconsciente y consciente bien establecidas para llevarse a cabo, dado que justamente se emplea en la frontera entre estos dos sistemas. Su trabajo consiste fundamentalmente en mantener alejado de la consciencia lo que provoca displacer.

No podemos identificar algo preciso que dé origen a la represión, no obstante, podemos identificar una serie de condiciones que facilitan el desarrollo de este modo particular de defensa. Entre ellos podemos realizar una distinción entre factores biológicos y factores culturales. Los primeros responden a circunstancias relativas a procesos de maduración del organismo. Hallamos una cantidad excesiva de libido que brota de pulsiones sexuales y que funcionan como una fuente independiente de desprendimiento de displacer. Por otra parte, una imposibilidad del yo de domeñar esa cantidad de energía, debido a las condiciones de desvalimiento y dependencia en las que nace la criatura humana.

Los factores culturales se entremezclan con los biológicos. El niño incorpora una serie de pautas de comportamiento en su desarrollo. La actividad sexual en la infancia no solo es impedida por las condiciones de inmadurez del yo sino por un impedimento cultural que la prohíbe. De esta manera, las pautas culturales limitan la satisfacción y promueven la represión.

En cuanto a la vergüenza, la moral y el asco, considerados fuerzas impulsoras de la represión, requieren de la existencia de una represión primordial para pro-

ducir sus efectos.

Lo que Freud identifica como una represión primordial, es lo que más cercano al planteo de un origen de la represión. Acontece mediante una fijación pasiva de la libido, como un retardo en el desarrollo. El mecanismo que utiliza la represión primordial exige una contrapresión que se ejerce desde el sistema preconscious contra el empuje pulsional; fuerza que impide que la agencia representante de la pulsión sea traducida a la consciencia.

Esta fuerza de contrainvestidura que se genera desde el sistema preconscious, es lo que permite a Freud pensar en algo reprimido de manera primordial. Daría sustento a la vergüenza, la moral y el asco como formaciones reactivas que se generan a partir de la represión primaria.

Posteriormente, adquiere relevancia la angustia como fuerza promotora de represión en el desarrollo teórico. Freud la propone como uno de los motores más originarios. En este sentido sugiere las represiones más tempranas son motivadas por la angustia que desprende el yo frente a las amenazas del ello. Una vez más esto implica una clara distinción entre las instancias del yo y el ello como condición de la represión.

El factor fundamental para que se lleve a cabo la represión, es que cobre mayor relevancia el displacer más que el placer que provocaría la satisfacción de la pulsión. La represión implica un conflicto entre la expresión de la pulsión y una restricción moral. De esta manera se conjugan el factor biológico y el cultural. El yo prematuro no tiene las herramientas para domeñar la energía sexual que, de permitirle la manifestación, terminaría por despertar displacer. El displacer que provocan las pulsiones sexuales, se debe a la cantidad de energía que tramitan y a las restricciones que se ejercen desde la realidad contra su expresión. De esta manera la fuerza que se opone desde el preconscious contra la exteriorización de la pulsión es empleada por el yo para desarrollar angustia, lo que funciona como impulso para la represión.

Por último, la represión no participa en el proceso de diferenciación entre el ello y el yo, pero quizá sí en la estructuración del superyó que supone la incorporación mandatos culturales en el psiquismo. La incorporación de prohibiciones, es un límite a la satisfacción de la pulsión, es crucial para pensar la estructuración de un sujeto que pueda vivir en sociedad y desarrollarse culturalmente.

Referencias

Freud, Sigmund (1986). Sobre el mecanismo psíquico de los fenómenos históricos. En José Luis Etcheverry (Traduc.), *Obras completas: Sigmund Freud*

- (vol. II). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1895).
- Freud, Sigmund y Breuer, Josef (1986). Estudios sobre la histeria. En José Luis Etcheverry (Traduc.), *Obras completas: Sigmund Freud (vol. II)*. Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1895)
- Freud, Sigmund (1986). Las neuropsicosis de defensa. En José Luis Etcheverry (Traduc.), *Obras completas: Sigmund Freud (vol. III)*. Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1893)
- Freud, Sigmund (1986). Proyecto de una psicología para neurólogos. En José Luis Etcheverry (Traduc.), *Obras completas: Sigmund Freud (vol. I)*. Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1886-1899)
- Freud, Sigmund (1986). Manuscrito K. En José Luis Etcheverry (Traduc.), *Obras completas: Sigmund Freud (vol. I)*. Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1886-1899).
- Freud, Sigmund (1986). Mi tesis sobre el papel de la sexualidad en la etiología de la neurosis. En José Luis Etcheverry (Traduc.), *Obras completas: Sigmund Freud (vol. VII)*. Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1901).
- Freud, Sigmund (1986). La moral sexual cultural y la nerviosidad moderna. En José Luis Etcheverry (Traduc.), *Obras completas: Sigmund Freud (vol. VII)*. Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1908).
- Freud, Sigmund (1986). A propósito de un caso de neurosis obsesiva (caso del "hombre de las ratas"). En José Luis Etcheverry (Traduc.), *Obras completas: Sigmund Freud (vol. X)*. Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1909).
- Freud, Sigmund (1986). Sobre un caso de paranoia descrito autobiográficamente (Schreber). En José Luis Etcheverry (Traduc.), *Obras completas: Sigmund Freud (vol. XII)*. Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1910).
- Freud, Sigmund (1986). Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico. En José Luis Etcheverry (Traduc.), *Obras completas: Sigmund Freud (vol. XIV)*. Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1914).
- Freud, Sigmund (1986). La represión. En José Luis Etcheverry (Traduc.), *Obras completas: Sigmund Freud (vol. XIV)*. Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1915).
- Freud, Sigmund (1986). En José Luis Etcheverry (Traduc.), *Obras completas: Sigmund Freud (vol. XIV)*. Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1915).
- Freud, Sigmund (1986). El yo y el ello. En José Luis Etcheverry (Traduc.),

Obras completas: Sigmund Freud (vol. XIX). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1923).

Freud, Sigmund (1986). Inhibición síntoma y angustia. En José Luis Etcheverry (Traduc.), *Obras completas: Sigmund Freud (vol. XX)*. Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1926).

Freud, Sigmund (1986)- Esquema del psicoanálisis. En José Luis Etcheverry (Traduc.), *Obras completas: Sigmund Freud (vol. XXIII)*. Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1938).

Laplanche Jean-Pontalis Jean (1996). *Diccionario de Psicoanálisis*. En Fernando Cervantes (Traduc.). Buenos Aires: Ed. Paidós. (Trabajo original publicado en 1967).

**INCLUSIÓN EDUCATIVA.
ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DE ATENCIÓN A
LA SOBREEDAD EN EL NIVEL PRIMARIO**

**EDUCATIONAL INCLUSION.
TEACHING STRATEGIES OVERAGE CARE IN PRIMARY**

**Marianela Guerrero
Berta del Valle Uliarte***

RESUMEN

Numerosas investigaciones muestran que las trayectorias escolares que desarrollan los sujetos en el sistema educativo presentan una serie de avatares que se apartan del diseño teórico previsto. En este sentido, la sobreedad se expresa en términos de trayectorias escolares fracturadas, atravesadas tanto por la situación social, económica y familiar de los estudiantes, como por las decisiones que la escuela toma ante estas situaciones. El presente artículo tuvo por objetivo analizar las estrategias pedagógicas de atención a la sobreedad que adoptaron las escuelas de nivel primario de la provincia de La Rioja- Argentina, en el año 2015. Se empleó como metodología un modelo mixto cuantitativo-cualitativo. Se utilizaron como fuentes de datos: entrevistas semiestructuradas, cuestionarios y análisis de documentos institucionales.

PALABRAS CLAVES: trayectorias escolares, sobreedad, estrategias pedagógicas, nivel primario

* Los autores pertenecen a la Universidad Nacional de La Rioja, Argentina. (guerreromarianela.93@gmail.com); (bertauliarte@hotmail.com)

ABSTRACT

Numerous studies show that school trajectories develop subjects in the education system have a number of avatars that deviate from the expected theoretical design. In this sense, the overage is expressed in terms of fractured school careers, crossed both the social, economic and family situation of students, such as school decisions taken in these situations. This article aimed to analyze the pedagogical care strategies that have adopted overage primary schools in the province of La Rioja, Argentina, in 2015. A mixed quantitative-qualitative model was used as methodology. They were used as data sources: semi-structured interviews, questionnaires and analysis of institutional documents.

KEYWORDS: school trajectories, overage, instructional strategies, primary level.

Introducción

En los últimos años, mucho se habló de la inclusión educativa, especialmente de aquellos chicos que tienen dificultades persistentes para cumplimentar con las condiciones que la trayectoria escolar sistemática les prevé como obligatoria en nuestro país, desde hace más de un siglo con la Ley de Educación 1.420 y con sus sucesivas reformas (Ley Federal 24.195 y la actual Ley de Educación Nacional 26.206).

Numerosas investigaciones basadas en la historia de vida y experiencia de la escuela, muestran que las trayectorias escolares que efectivamente desarrollan los sujetos en el Sistema Educativo (S.E.) presentan una serie de avatares. Dichas trayectorias se apartan del diseño teórico previsto por el sistema. Flavia Terigi (2010) las denomina “trayectorias no encausadas” y son las que verdaderamente se encuentran a diario en las escuelas, en los niveles educativos de primaria y secundaria, respectivamente.

En este sentido, la sobreedad es entendida como un tipo de trayectoria escolar que refleja discontinuidades, rupturas, interrupciones, debido a diversos factores como: ingresos tardíos, repitencias reiteradas, abandonos temporarios, trabajo infantil, entre otros. Una problemática que afecta a aquellos estudiantes que se encuentran cursando un grado, con una edad superior a la esperada para ese grado o curso.

Según los últimos datos estadísticos disponibles del año 2013, el 21,11% de los estudiantes de escuelas primarias de gestión estatal de la provincia de La Rioja, tenían sobreedad. (DiNIECE, 2013).

En la última década, Argentina desarrolló un conjunto de políticas con el objeto de atender a los problemas de inclusión educativa, reducción del fracaso escolar y mejora de los aprendizajes en la educación básica. Se tratan de distintos

planes y programas tendientes a promover trayectorias escolares continuas y completas en niños, jóvenes y adultos; a generar condiciones básicas para la escolarización y equiparar las oportunidades de aprendizaje de los sectores sociales más desfavorecidos.

En el marco de estas acciones, se pretendió analizar las estrategias pedagógicas que se diseñaron e implementaron para atender a las trayectorias escolares discontinuas de los estudiantes con sobreedad, en la ciudad Capital de la provincia de La Rioja en el año 2015.

Metodología

Este trabajo se realizó a partir de un estudio exploratorio-descriptivo. Se seleccionó una muestra intencional de dos escuelas de la ciudad Capital de La Rioja-Argentina. Los criterios para la selección de las mismas fueron los siguientes: contaban con un alto índice de sobreedad y llevaban a cabo estrategias específicas para atender a este fenómeno educativo.

La metodología que se escogió para dicho estudio se basó en un modelo mixto cuantitativo-cualitativo. El tipo de diseño de investigación fue empírico no experimental.

Se elaboraron entrevistas semi-estructuradas que se aplicaron a Supervisores, Directores y Docentes de las instituciones seleccionadas para este estudio. Se utilizaron cuestionarios que se administraron a 23 estudiantes con sobreedad que asisten a estos centros escolares. Las preguntas formuladas fueron, en su mayoría, cerradas de alternativas de respuestas delimitadas, de tipo dicotómicas, de selección múltiple y, en menor medida, se plantearon preguntas abiertas. Así mismo se realizó un análisis de documentos institucionales tales como: proyectos escolares, informes, entre otros.

Las trayectorias escolares discontinuas: un concepto para pensar la sobreedad

Las trayectorias escolares pueden ser definidas como el recorrido que los alumnos realizan por grados, ciclos o niveles a lo largo de su biografía escolar (Ministerio de Educación de Nación, 2009).

En consonancia con lo expuesto, se plantean dos conceptos en torno a la idea de trayectoria escolar: trayectoria escolar teórica y trayectoria escolar real. Antes de entrar de lleno en ellos, es necesario precisar otro concepto importante denominado "trayectoria educativa", en el cual contemplamos que el recorrido

de los sujetos no se reduce a la trayectoria escolar únicamente. De acuerdo con esto, la trayectoria educativa se refiere a los aprendizajes que realizan las personas a lo largo de la vida y que no se reducen a los que se les proponen en la escuela.

Según diversos autores, el sistema educativo define a través de su organización y sus determinantes, lo que se denominan trayectorias escolares teóricas. Estas se expresan en los recorridos que los sujetos realizan en el sistema, si es que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar (Terigi, 2007).

Existen tres rasgos del sistema educativo que son relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum, la anualización de los grados de instrucción.

Estos tres rasgos permiten anticipar las trayectorias teóricas de los estudiantes en el sistema. Según tales trayectorias, el ingreso se produce en forma indeclinable a determinada edad, aunque pueda comenzar antes. Y los itinerarios que recorren los sujetos a través del S.E son homogéneos y lineales: el avance se produce a razón de un grado por año, estando pre-establecidas las transiciones entre niveles escolares y el tiempo teórico de duración de una cohorte escolar (Terigi, 2007, p.4).

Sin embargo, se reconoce la existencia de otros caminos, otros modos de atravesar la experiencia escolar: niños que cambian de escuela, que retoman su escolaridad luego de un tiempo de ausencias, que han tenido que realizar dos o tres veces el mismo grado, etc. Transita la experiencia escolar de forma divergente. Se trata de las verdaderas trayectorias o de las "trayectorias reales". Definida conceptualmente, las trayectorias escolares reales o discontinuas son aquellas que contemplan diferentes recorridos, que expresan discontinuidades, rupturas, interrupciones, fracturas por diversos procesos; abandonos, repitencia, ingresos tardíos, etcétera (Terigi, 2010).

Según Ricardo Baquero (2006), explicaciones diversas pueden darse a estas realidades. Desde algunas perspectivas, las dificultades que los alumnos tienen en su escolaridad son responsabilidad de los mismos y sus capacidades. Repite porque no aprendió lo suficiente, porque no alcanzó los logros indicados en el currículum, porque no realizó el esfuerzo necesario, porque tuvo dificultades en la apropiación de los saberes, porque encuentra problemas para seguir el ritmo de estudio de las materias, etc.

Desde otras perspectivas, las causas de la dificultad en la trayectoria se encuentran prioritariamente en el ambiente. Se repite de grado porque la familia no colabora, porque la cultura propia está muy lejos de la escolar, por falta de

expectativas, porque las condiciones económicas y sociales de injusticia ponen a los niños y jóvenes en situación de desventaja.

Una tercera mirada se vuelca sobre la escuela y a las condiciones que la misma genera para que los niños y jóvenes puedan efectivamente aprender. En este sentido más que centrar la explicación en las causas individuales y externas; se analiza críticamente la organización escolar, la organización de los tiempos y los espacios, los agrupamientos de los niños y jóvenes, las situaciones de enseñanza, etc. Desde esta perspectiva, las causas de la repitencia, el abandono y la sobreedad están ligadas a la calidad de la propuesta escolar y la manera en que se organizan, secuencian y acreditan los aprendizajes escolares.

Factores asociados a las trayectorias escolares

Las formas en que se configuran las trayectorias escolares de los estudiantes dependen de un conjunto complejo de factores de índole individual, familiar, social, material y cultural que se refuerzan y afectan mutuamente.

El conjunto de factores que inciden en las trayectorias escolares de los alumnos pueden ser clasificados en dos grandes categorías: Factores Exógenos a la escuela, que pueden incidir en el aprendizaje de los estudiantes (pobreza, desocupación, exclusión social, clima educativo del hogar, entre otros) y Factores Endógenos al sistema educativo, dentro de los cuales encontramos aquellos que son ajenos a la responsabilidad directa de la escuela (el financiamiento educativo, la estructura del sistema educativo, la articulación con otros órdenes de gobierno, el grado de descentralización, la situación de los docentes en cuanto a formación, actualización y condiciones laborales; las decisiones de política curricular, etc.) y otros que dependen directamente de las decisiones que se toman en los establecimientos escolares (las prácticas pedagógicas, las propuestas didácticas de las instituciones, la valoración y expectativas respecto del aprendizaje de los alumnos) (Proyecto DiNIECE-UNICEF, 2004).

Estos factores no se dan en forma aislada; sino que por el contrario se combinan en una configuración única que determinaría una particular trayectoria escolar en el estudiante. Superándose así esquemas de explicación monocausales y simplificadores en el abordaje de estas problemáticas.

La sobreedad como fenómeno educativo

La sobreedad, o extraedad escolar consiste en cursar un grado con una edad superior a la esperada para ese grado o curso. Este fenómeno, puede ser en-

tendido en términos de trayectorias escolares fracturadas, atravesadas tanto por la situación social, económica, familiar de los estudiantes así como por el tratamiento que la escuela hace de estas situaciones (Pagano & Buitron, 2009). Según Irene Kit (2004) la sobreedad puede ser caracterizada como simple, cuando el alumno asiste a un grado con un año de sobreedad o avanzada cuando asisten con dos o más años de desfase con la edad teórica de cursado. Ambas condicionan las potencialidades del alumno para aprender porque, por un lado, representa una situación de estigmatización con respecto a sus pares, y por otro, una falta de adecuación por parte de las instituciones educativas. Los cuestionarios realizados a los estudiantes, marcan una distribución por edad, teniendo en cuenta los años cumplidos al 30-06-2015. Como puede observarse en la figura 1, se presenta un alto porcentaje de estudiantes que tienen una edad de 14 años, por lo que supera considerablemente a la edad teórica esperada para la culminación del nivel primario equivalente a 12 años, en el sistema educativo provincial. Esto da cuenta de una categoría de sobreedad denominada avanzada, ya que tienen dos años de sobreedad respecto a la esperada para cursar ese año escolar.

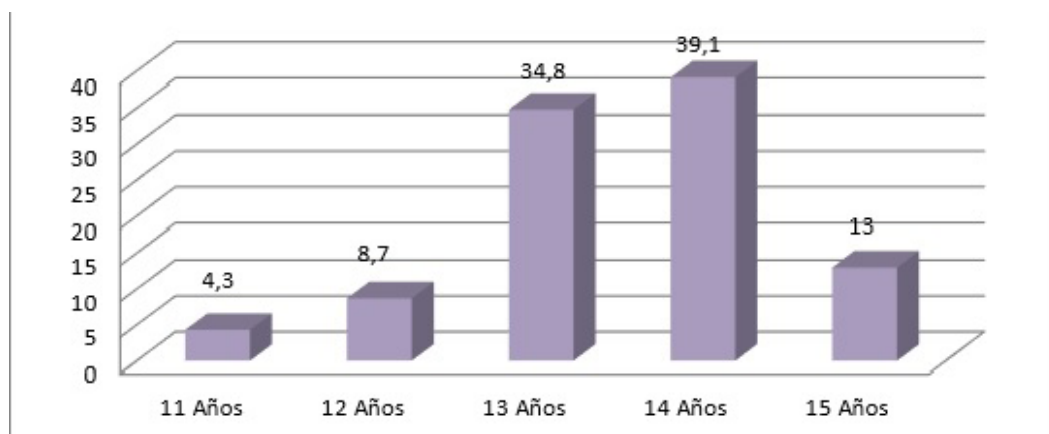


Figura 1 – Distribución de estudiantes por edad

Fuente: Elaboración propia en base a datos Ad Hoc

Diversos autores mencionan que entre las posibles causas que llevan a los alumnos a cursar en las escuelas con más años que los estipulados, se destacan: el ingreso tardío a la educación básica, las repitencias reiteradas; abandonos temporarios, enfermedades, mudanzas y cambios de residencia del país de origen; el trabajo infantil, entre otras.

De acuerdo con los resultados obtenidos a partir de entrevistar a los diferentes actores institucionales: supervisores, directores y docentes (ver figura 2), ellos identifican como las principales causas a: las repitencias reiteradas y el ausentismo. Este último no se considera desde la bibliografía como causa directa de sobreedad, sino como un factor altamente vinculado a esta problemática.

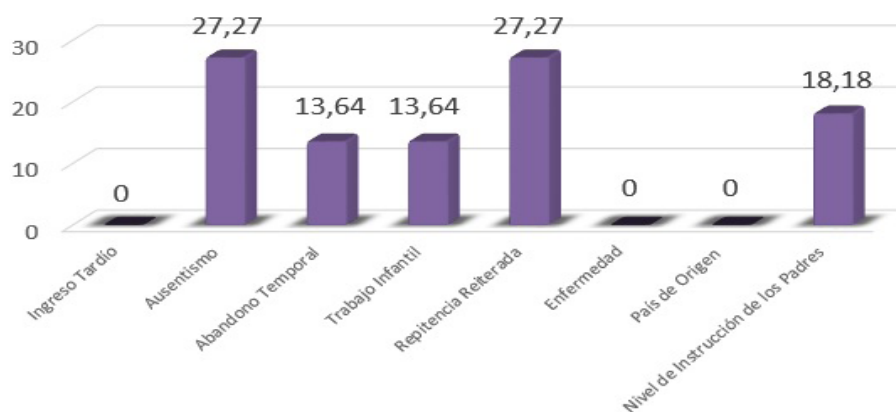


Figura 2 – Causales de la sobreedad según actores institucionales entrevistados
Fuente: Elaboración propia en base a datos Ad Hoc

Con porcentajes menores se presentaron los motivos de abandono temporal y trabajo infantil, cada uno con un total del 13,64%.

Los resultados también muestran la incidencia del nivel educativo del hogar, en la situación de sobreedad del estudiante. Como se mencionó en el apartado anterior, éste se presenta como un factor exógeno que refiere a los años de escolaridad promedio de los miembros de 18 años y más del hogar, y que fue tenido en cuenta para este estudio.

Según los entrevistados, la mayoría de los padres de estos chicos solo completó la escolaridad primaria y seguidamente coinciden en señalar el escaso valor que se le asigna a lo educativo en estos entornos. Aspecto que permite plantear como hipótesis inicial que lo escolar se torna un aspecto secundario en sus vidas. Tales resultados pudieron ser triangulados con los cuestionarios. En los mismos, se destaca de modo frecuente que los jóvenes desconocen la escolaridad que poseen sus progenitores. Sin embargo, los estudiantes que, si dieron cuenta del nivel de instrucción de los mismos, mencionaron mayormente que sólo han alcanzado la escolaridad primaria. Esto se traduce a un 17,4% en la escolaridad del padre y un 21,7% de la madre. También se presentaron casos en el que este nivel básico resulta incompleto. Se observa que, en el caso de las madres, el 21,7% culminó el nivel secundario. Por último, es llamativo ver que el nivel superior aparece ausente en las respuestas de los estudiantes y demás actores entrevistados, respecto a esta variable.

Analizar las razones por las cuales un alumno presenta sobreedad implicó también indagar la repitencia, ya que diversos autores la mencionan como la principal causa de este fenómeno. De acuerdo con los resultados, los alumnos aducen que el persistente ausentismo ocasionó la repitencia de un determinado año escolar. Esto representa un total de 39,1% y coincide con lo manifestado por las docentes en las entrevistas que se realizaron.

cen que el persistente ausentismo ocasionó la repitencia de un determinado año escolar. Esto representa un total de 39,1% y coincide con lo manifestado por las docentes en las entrevistas que se realizaron.

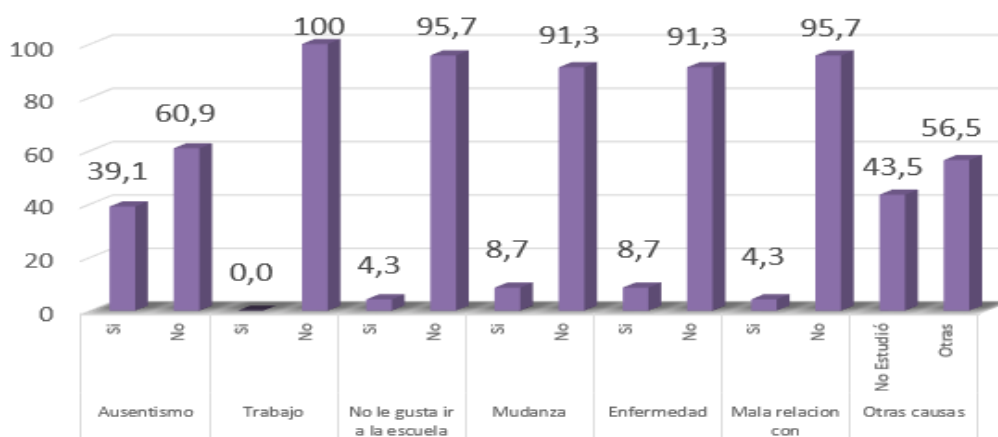


Figura 3 – Causas por las que los alumnos piensan que repitieron

Fuente: Elaboración propia en base a datos Ad Hoc

Del mismo modo, la categoría Otras Causas: No Estudió, alcanza un total de 43,5 % siendo la de mayor notoriedad. Esto cobra relevancia en la medida que se presenta como recurrente lo expresado por las docentes respecto a la existencia de un vínculo de baja intensidad del estudiante con la escuela. El autor Kessler (2004), describe este tipo de escolaridad como “escolaridad de baja intensidad” caracterizada, en buena medida, por el “desenganche” de los alumnos de las actividades escolares.

Las trayectorias escolares de los estudiantes con sobreedad presentan discontinuidades, por lo que se indagaron qué grados los estudiantes repitieron y la cantidad de veces que atravesaron por esta situación. Es llamativo observar que la mayoría repitió el “primero”, “tercero” y “cuarto” grado de la escolaridad primaria (ver tabla 1). Superando ampliamente los restantes años de cursado. Lo cual indicaría que, en estos tramos del sistema, es necesario realizar revisiones de las estrategias que se implementan que permitan focalizar las problemáticas presentes en el mismo.

Tabla 1- Grado que repitió indicando cantidad de veces

Grado	No Repitió	Repitió una vez	Repitió dos veces	Suma de años
1°	15	8	0	23
2°	19	4	2	23
3°	12	11	0	23
4°	15	8	2	23
5°	21	2	1	23
Total	82	33	5	115
Promedio	3,6	1,4	0,2	5

Fuente: Elaboración propia en base a datos Ad Hoc

Terigi (2010) expone que:

La (sobre) edad es una manera escolar de mirar la edad de los sujetos. Los alumnos en sí mismos no tienen sobreedad, sólo la tienen en el marco de la relación con la escuela". Como dice Baquero "la sobreedad es una enfermedad que se contrae solamente en la escuela". (p.12)

La sobreedad se simboliza como desviaciones y anomalías dentro del sistema educativo. Ésta opera como una "inclusión por exclusión". Ya que el sujeto se encuentra corporalmente ligado al espacio del aula, pero en un estado de segregación o exclusión silenciado. Es así como, alrededor del estudiante con sobreedad giran una serie de estigmatizaciones negativas (Ruiz Moron & Pachano, 2006), que repercuten disminuyendo su autoestima, provoca descontento hacia la escuela, pone en riesgo la pertenencia al grupo y puede comprometer la continuidad.

Para los estudiantes que se encuentran en esta condición de sobreedad resulta problemática, porque estos chicos están en riesgo de no poder sostener su proyecto escolar, empujados por sus circunstancias vitales y por el propio funcionamiento institucional, a dejar la escuela. Y por ende a poner en riesgo un futuro proyecto de vida ligado a ella.

Trabajar en el contexto educativo con estos chicos "grandes", como comúnmente se los llama en las instituciones a estos estudiantes, representa ciertas ventajas, las cuales devienen de las potencialidades cognoscitivas, corporales y afectivas que ellos van desarrollando a medida que crecen (Terigi, 2002).

El trabajo en el aula, implica tomar en cuenta que posiblemente han trabajado o trabajan, que han tenido o tienen responsabilidades familiares. Lo cual significa que pueden, entre otras capacidades, haber aprendido a manejar dinero, a tomar decisiones de organización de tiempo y espacio, a prever y gestionar recursos, a planificar traslados y circular autónomamente en la calle, a manejar información de diversas fuentes y con diverso grado de organización, a interactuar con personas muy diferentes, etc. (Terigi, 2002, p.17).

Sin embargo, otros estudios¹ muestra que la escuela tiene dificultades para identificar estos recursos, entre otros motivos porque, no reconocen las relaciones entre las habilidades que despliegan en la vida cotidiana y las tareas escolares que formulan demandas cognitivas similares.

Esto abre un desafío para las instituciones educativas que buscan generar estrategias para que estos estudiantes puedan atravesar una experiencia de éxito

¹ Por ejemplo, Carraher, T., Carraher, D. y Schliemann, A. (1991). En la vida diez, en la escuela cero. México, Siglo XXI. Capítulo 2.

en el aprendizaje, que pueda ser fundante de una etapa nueva de su trayectoria escolar. Al respecto conviene mencionar que muchos de ellos han perdido la confianza en sus posibilidades de aprendizaje en la escuela, lo que les cierra caminos futuros. En este sentido, las políticas educativas y fundamentalmente las estrategias pedagógicas son indispensables para la concreción de esas oportunidades de aprendizaje.

Políticas educativas de inclusión educativa

La definición y puesta en marcha de estrategias pedagógicas sostenibles para atender a la sobreedad, se ha tornado una preocupación altamente significativa para las autoridades. Es por ello que el Ministerio de Educación de la Nación, impulsó la puesta en marcha del programa “Reorganización de las Trayectorias Escolares de los Alumnos con Sobreedad en el Nivel Primario”. Esta línea representa una propuesta dirigida a dar respuesta pedagógica a las problemáticas vinculadas con la situación de discontinuidad en las trayectorias escolares de los alumnos con sobreedad. Su principal fundamento se apoya en la convicción de que

[...] bajo condiciones pedagógicas adecuadas a sus edades, posibilidades, intereses y condiciones, todos los estudiantes pueden aprender los contenidos escolares y por ende, alcanzar los objetivos de aprendizaje que plantea el currículum. Y subraya la importancia que posee el mejoramiento de la trayectoria escolar aspirando a que los jóvenes tengan experiencias de aprendizaje exitosas, que les permitan recuperar confianza en sus posibilidades y les abran caminos para aprendizajes posteriores (Terigi, 2002, p.13)

La propuesta organizacional de este programa se divide en tres proyectos: “Fortalecimiento de los aprendizajes”, “Aceleración de los aprendizajes” y “Terminabilidad del nivel primario”, que pueden implementarse en las instituciones educativas según las necesidades que presenten las mismas.

En la provincia de La Rioja, la puesta en marcha de esta política es muy reciente. Se comenzó a implementar a comienzos del ciclo lectivo 2015, a través de las modalidades de Fortalecimiento y Aceleración de los aprendizajes; en un conjunto de escuelas de nivel primario donde los estudiantes registran un importante desfasaje en su edad cronológica con respecto a la edad teórica del grado que cursan.

Esta iniciativa intenta disminuir los altos índices de sobreedad presentes en la provincia, que pese a haber disminuido en los últimos años, continúa siendo una preocupación para las autoridades provinciales.

Analizar las estrategias pedagógicas que se implementan en las escuelas primarias resulta el eje central de este estudio. Estas estrategias son entendidas en un sentido amplio del término, como:

Conjunto de criterios o líneas directrices que orientan claramente el diseño, la realización y la continua adaptación de las distintas prácticas pedagógicas e institucionales, un conjunto que tiene coherencia de sentido y provoca tal convergencia de esfuerzos que llega a ser percibido subjetivamente por los destinatarios (Kit,2004, p.125).

La autora Irene Kit (2004) hace una distinción entre estrategias pedagógicas como

Aquellas cuyos criterios se refieren a las prácticas de enseñanza, a los logros de aprendizaje y al itinerario escolar de los alumnos. Incluyen prácticas de selección y jerarquización curricular, de evaluación de los alumnos y de organización metodológica de las actividades de enseñanza y aprendizaje. (p125)

Y estrategias institucionales, que son complementarias, y se refieren a:

La estructuración y dinámica de la institución escolar, fundamentalmente en cuanto al clima de trabajo y la comunicación, a las normativas y pautas de organización de las prácticas pedagógicas (tiempos, espacios, agrupación de los alumnos, asignación de los docentes), a la articulación de esfuerzos con otras instituciones educativas y no educativas, de y en la comunidad de referencia. Las estrategias institucionales se ordenan para el mejor despliegue de las estrategias pedagógicas, al crear las mejores condiciones ambientales para que éstas se cumplan. (Kit, 2004, p.125)

Entre las estrategias implementadas por las escuelas primarias estudiadas, se destaca la propuesta de aceleración de los aprendizajes, a través de la conformación de grados de aceleración. A continuación, se exponen sus principales metas y líneas de acción, las cuales fueron analizadas en función de su impacto en el proceso de aprendizaje de los estudiantes con sobreedad.

Grados de aceleración

La conformación de grados de aceleración consiste en la formación de un grado o la reformulación de los agrupamientos vigentes en la escuela, para organizar una sección de grado con los alumnos que tienen dos o más años de sobreedad (Pagano & Buitron, 2009). Tiene como meta producir avances en la escolaridad de los estudiantes en un tiempo menor que el que se prevé en la secuencia habitual un año lectivo/ un grado escolar.

Es una de las propuestas que se enmarca dentro del programa de Reorganiza-

ción de las Trayectorias Escolares, que surge en el año 2000, y que planteaba la posibilidad de relevar y dar respuesta a algunas problemáticas educativas de la Ciudad de Buenos Aires, vinculadas con la exclusión educativa. Sin embargo, comenzó a desarrollarse partir del ciclo lectivo 2003 en un conjunto de escuelas de esa provincia.

Programas similares de otras ciudades o países se constituyeron en precedentes, entre ellos se resalta el que fue pionero en la temática, el Projeto de Reorganização da Trajetória Escolar no Ensino Fundamental: Classes de Aceleração, de la Prefeitura da Educação de Porto Alegre, Brasil (1996), y el Programa de Aceleración del aprendizaje, del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1999). (Pagano & Buitron, 2009)

La estrategia básica de aceleración de los aprendizajes consiste en definir condiciones de escolarización adecuadas para lograr los objetivos que se pretenden alcanzar (Terigi, 2002). En este sentido, es necesario que se definan y generen un conjunto de condiciones pedagógicas tales como:

- Se conformará un grado con un número reducido de alumnos.
- Se relevarán datos sobre las trayectorias escolares de los estudiantes destinatarios del proyecto. El mejor conocimiento acerca de las trayectorias educativas de los alumnos permitirá prever condiciones adecuadas para fortalecer su experiencia educativa en el grado de aceleración.
 - Se establecerá un marco curricular específico para estos grados.
 - Se definirán centralmente las condiciones de acreditación de los grados. Al terminar de cursar el grado de aceleración, evaluación mediante, son diversas las opciones posibles: cursar al año siguiente 6°/7° grado de aceleración, promover a un grado común, incluirse nuevamente en una instancia de aceleración, finalizar la escuela primaria, etc.
- Designar maestros/as para el trabajo con esos estudiantes. Es importante que esté dispuesto a revisar sus modos habituales de enseñar con el fin de incorporar nuevas formas de trabajo, con otros docentes de la escuela y de otras escuelas, con las familias de los alumnos/as, estar dispuesto a recibir acompañamiento y a planificar conjuntamente propuestas de enseñanza y diversas acciones para favorecer la marcha del dispositivo.
- Diseñar un proyecto de articulación con escuelas de nivel secundario. Para la finalización del 7° grado (o del grado de aceleración 6°/7°) para promover una propuesta pedagógica atenta a su situación educativa.

Según los lineamientos establecidos por esta política educativa, los grados de aceleración no deberían ser una modalidad de agrupamiento permanente en la escuela común. Éstos dan respuesta a la situación de sobreedad. A continua-

ción, se presentan algunas conclusiones a las que hemos podido arribar a partir de la realización de este trabajo final.

En primer lugar, se ha podido observar que la implementación de la propuesta “grado de aceleración” es una alternativa pedagógica favorable para los estudiantes con sobreedad; dado que brinda la posibilidad de reunir a los estudiantes con sobreedad; dado que brinda la posibilidad de reunir a los estudiantes con su grupo de pares que transitan por las mismas experiencias y le ayuda a su sostenimiento emocional y social. Favorece la prevención de posibles problemas conductuales asociados, que se suscitan en grados donde la mayoría posee una edad cronológica inferior, según nos revelan los datos obtenidos de las entrevistas realizadas.

Flavia Terigi (2009) advierte respecto a los posibles riesgos de estigmatizar a estos grupos. Debe considerarse que se tratan de alumnos que en muchos casos han sido estigmatizados previamente a conformar estos agrupamientos, como los “repetidores”, “los chicos grandes”. En este sentido, es importante subrayar que los actores institucionales entrevistados, en ocasiones mencionan a estos estudiantes como “los de tal programa”, sin tomarlos como una sección más que forma parte de la escuela.

Sin embargo, lo interesante de esta estrategia es que, bajo estas condiciones pedagógicas, los estudiantes pueden encontrar otra posición como sujetos de aprendizaje y resignificar así su trayectoria escolar. Es una alternativa para que los jóvenes continúen sus itinerarios escolares. Al ser una población en riesgo pueden terminar abandonando o asistiendo a la modalidad de educación para jóvenes y adultos. Desde ésta propuesta se les da la posibilidad de finalizar el nivel primario en escenarios y tiempos diferentes a los que se establecen tradicionalmente.

Además, el número reducido de estudiantes en los grados de aceleración, permite realizar un seguimiento más intenso de los chicos. A la par que favorece la conformación de un vínculo pedagógico con el docente signado por el conocimiento de cada chico, la contención y el acompañamiento de los diferentes procesos por los que atraviesen, entre otras cosas.

El hecho de poder adelantar dos grados escolares en un ciclo lectivo, es un aspecto mencionado en reiteradas ocasiones. La aceleración como meta, ayuda a mediano plazo a equiparar la edad cronológica de los estudiantes con la edad teórica de cursado que establece el sistema educativo; disminuyéndose, por ende, las tasas de sobreedad.

Es de destacar que esta estrategia se presenta, según los estudiantes encuestados, como una alternativa diferente a lo que la escuela venía realizando de

manera frecuente. Ejemplo de ello son las instancias de recuperatorio y los cuadernillos de tareas.

En definitiva, ofrecen una opción más ajustada a las necesidades, intereses y motivaciones que tienen estos estudiantes; puesto que se seleccionan contenidos y actividades más acordes a la edad evolutiva de los jóvenes. Si bien no fue objeto de esta investigación revisar las prácticas de enseñanza de los docentes a cargo de estos grados, se propone, para próximos estudios; analizar este componente estrictamente didáctico.

Siguiendo con este planteo, es oportuno considerar el perfil docente que se pone a cargo de estos estudiantes. Al respecto, la selección de éste no debe ser una cuestión menor. Es necesario que posea las condiciones adecuada para trabajar con esta propuesta; ya que reviste un desafío profesional significativo. El trabajo con secuencia didáctica les posibilita apropiarse de otros modos de enseñar y de registrar los avances en los aprendizajes de los alumnos.

Aunque no fueron estrictamente objeto de análisis las prácticas de enseñanza; si debe subrayarse que el rol del docente y la experiencia que éste tenga en la atención a la diversidad, va a tener un papel importante a la hora de acompañar a estos estudiantes. De acuerdo a la exploración realizada, los perfiles docentes seleccionados fueron en uno de los casos, con experiencia en plurigrado y otro con formación en Jóvenes y Adultos.

Por último, pero no en menor importancia, se destaca que las instituciones le otorgan un lugar central al grupo familiar, haciéndolos participes de las decisiones y puesta en marcha de las estrategias que se generan a partir de la implementación de esta propuesta. Sin embargo, muchos de ellos no pueden sostener el acompañamiento a lo largo del tiempo.

Referencias

- Baquero, R. (2006). Sujeto y Aprendizaje. 1ª ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Carraher, T., Carraher, D. y Schliemann, A. (1991). En la vida diez, en la escuela cero. México, Siglo XXI.
- DiNIECE. (s.f.). Indicadores Educativos. Disponible en <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/indicadores-educativos/> Recuperado 3 de marzo 2015.
- Kessler, G. (2004). Sociología del delito amateur. Buenos Aires: Paidós.
- Kit, I. (2004). La expansión de las oportunidades educativas de la población en situación de pobreza. Buenos Aires: UNICEF.
- Ministerio de Educación de Nación. (2009). Documento de trabajo. Trayecto-

rias escolares: debates y perspectivas. Argentina.

- Pagano, A., & Buitron, V. (2009). Estudios de políticas inclusivas. Programas de aceleración. Reorganización de las trayectorias escolares de los alumnos con sobreedad en el nivel primario. Buenos Aires: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC).
- Proyecto DiNIECE-UNICEF. (2004). Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país. Disponible en <http://diniece.me.gov.ar/documentos/trayescolar.pdf>
- Ruiz Moron, D., & Pachano, L. (2006). La extraedad como factor de segregación y exclusión escolar. Revista Pedagógica. Vol 37, Nro 78. Disponible en http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922006000100003. Recuperado 20 de mayo del 2015.
- Terigi, F. (Octubre de 2002). Bases pedagógicas de los grados de aceleración. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Dirección de Curricula. Disponible en <https://drive.google.com/file/d/0B2tNpJnvdpZJTHMtandlaEdCMGs/view>. Recuperado 15 de marzo del 2015.
- Terigi, F. (2007). III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Fundación santillana. Disponible en http://des.mza.infed.edu.ar/sitio/upload/desafios_de_flavia_terigi.pdf. Recuperado 1 de junio 2015.
- Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Santa Rosa- La Pampa. Disponible en <http://programaaceleracion.blogspot.com.ar/p/normativa.html>. Recuperado 20 de marzo 2015.

**LA CONSTRUCCIÓN DE LA
SUBJETIVIDAD EN LAS OBRAS
LITERARIAS DE
JOAQUÍN V. GONZÁLEZ.**

**THE CONSTRUCTION OF
SUBJECTIVITY IN JOAQUIN V.
GONZÁLEZ'S LITERATURE**

Miguel Ángel Oviedo Álvarez*

RESUMEN

En las obras literarias de Joaquín V. González existen rasgos subjetivos que nos hablan de su lugar de nacimiento (Nonogasta), su provincia (La Rioja), su familia patricia y su forma de encarar la contingencia nacional. En este trabajo se consideran tres obras: Mis Montañas, Cuentos y Tradiciones. Y también la importancia de Joaquín V. González en el proceso de formación de la Nación Argentina y su acceso a la modernidad.

PALABRAS CLAVES: Literatura, Modernidad, Región, Subjetividad.

* El autor pertenece a la Universidad Nacional de La Rioja- Universidad Nacional de Chilecito, Argentina, (oviedoalvarez@hotmail.com)

ABSTRACT

This is so because he inherited Caseros generation's predecessors who are situated within '37s and whose revolutionary ideals belonged to those of 1810. His strong culture and political work in Argentina during the late 19th and early 20th centuries is also present in this work as well as *Mis Montañas* and *Cuentos* and *Traditions* works which evidence subjective marks that belong to González's birth place (Nonogasta), his province (La Rioja) and his aristocratic family. This work also considers Joaquín V. González preponderant role in Argentine history as well as its formation process as a Nation and its access to modernity.

KEYWORDS: Literature, Modernity, Region, Subjectivity

Introducción

Los objetivos que se plantea el presente trabajo se refieren en primer lugar a rastrear el carácter autobiográfico en *Mis montañas*, *Cuentos e Historias*. Quizás, las obras literarias más conocidas del intelectual riojano. En segundo lugar, valorar la subjetividad literaria de un partícipe de la creación de la nación argentina en el siglo XIX y, finalmente, ubicar generacionalmente a Joaquín V. González.

Generacionalmente Joaquín V. González pertenece al Modernismo cuya época de gravitación en la literatura argentina coincide con la llegada al país en 1896 de Rubén Darío.

Actuó junto a la Generación del '80 y probablemente, por ese motivo, algunos críticos lo ubican allí. Nació en 1863 y murió en 1923 y en el '80, sólo tenía 17 años.

Su narrativa, en términos discursivo/narrativos, está fuertemente signada por la referencialidad autobiográfica coincidentemente con la característica obsesiva de la literatura producida en el surgimiento de la modernidad: una preocupación por dejar huellas subjetivas de las personalidades que estaban construyendo una nueva sociedad.

Esa sociedad moderna se encuadra en un marco de realizaciones culturales y simbólicas cuando se avanzaba hacia la construcción de la modernidad y la incorporación al modo de producción capitalista. La "modernidad" era una empresa de la razón que combinaba la filosofía con el desarrollo productivo de diferenciación cultural urbana. Noé Jitrik (1997) afirma que la disciplina filosófica era un sistema formado por la racionalidad política económica liberal y el positivismo de carácter spenceriano. José Joaquín Brunner (1992) dice que la modernidad se incorpora a las sociedades latinoamericanas y sus culturas bajo el impulso de la integración a los mercados internacionales con sus efectos en el despliegue de las múltiples racionalidades conforman la sociedad.

A este proceso lo pensaron los hombres de la generación del '37, herederos de las generaciones que consolidaron la independencia política en 1810 y en 1816, cuya concreción económica y política tomó forma entre 1880 y los primeros años del siglo XX. Aproximadamente cuarenta años duró la construcción del dispositivo simbólico de construcción de la nación. Intensos debates socioculturales ocuparon la escena nacional durante la transición del siglo XIX al siglo XX: el aumento de la inmigración desencadenó discusiones acerca de la identidad; las controversias por la estabilidad política y económica; el surgimiento de nuevas formas literarias el nativismo entre ellas; la fundación, construcción y desarrollo del Sistema Educativo; la irrupción de los primeros conflictos sindicales; el problema de la lengua nacional y sus cuestiones concomitantes –la enseñanza de la lectura y la escritura-; la fundación de la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad de Buenos Aires en 1896; la reconciliación con España y el reconocimiento de su herencia cultural.

Hacia el '80 se habían superado muchos obstáculos para el surgimiento “de la nueva nación”: el “caudillismo” y la anarquía promovida por Juan Manuel de Rosas (1793-1877) se había aquietado; se había superado la falta de unidad nacional evidenciada luego de Caseros. Recordemos que la Constitución unitaria de Bernardino Rivadavia (1780-1845) no logró unir a un país anarquizado que tampoco aceptó la Constitución dictada por la Convención que convocó Justo José de Urquiza (1801-1870); Buenos Aires se sintió segregada y se aisló hasta que después de diez largos años de conflictos y desacuerdos y luego de la batalla de Pavón -17 de septiembre de 1861- el país empezara a unificarse bajo el signo del liberalismo. Se puebla y se educa a la naciente Nación, según los criterios de Juan Bautista Alberdi y Domingo Faustino Sarmiento.

Noé Jitrik (1997) sostiene que en *Facundo*, Sarmiento traza el derrotero que debía seguirse después de la caída de Rosas: “poblar, educar y organizar la libertad”.

Las ideas de Sarmiento encuentran en Bartolomé Mitre (1821-1906) un jefe decidido a apoyarlas, ya que le ayudarían a llevar a cabo su plan político, e integra Buenos Aires a la Confederación con la finalidad de unificar al país del que después sería presidente (1862-1868). Para transformar la realidad comienza a importar capitales europeos, fomentar la inmigración, ordenar el Estado y desarrollar la educación pública.

Junto a la llegada de los inmigrantes europeos comienza la extensión de los ferrocarriles, se empiezan a alambrar los campos y a considerar el problema del indio y las inseguridades que provocaban.

José Luis Romero (2013) afirma que hasta ese entonces la inmigración era un

instrumento del progreso económico, gracias a ello creció la producción y durante la presidencia de Nicolás Avellaneda (1874-1880), se logró exportar cereales e inaugurar una época de prosperidad económica.

Romero (2013), aporta un dato elocuente sobre el crecimiento de la llegada de inmigrantes en 1862 llegaron 6.716 inmigrantes; en el curso del año 1880 vinieron 41.651 y la cifra había ascendido a 70.000 en 1874.

El acceso a la modernidad marca, en términos de Paul de Man citado por Nora Catelli (2007), un momento autobiográfico que es la narración de la propia vida, de la experiencia objetivada.

Mis Montañas

Mijail Bajtín (1982) en el capítulo I de *Estética de la creación verbal*, dice que el rasgo más singular de la literatura autobiográfica es el hecho de que el personaje es el autor y comprende su vida de manera estética. En *Mis montañas* el acontecimiento estético es La Rioja y su autor Joaquín V. González. Bajtín (1982) asegura que “un acontecer estético puede darse cuando hay dos participantes” (p.27). González reacciona frente al objeto, La Rioja, sus festejos, su paisaje, sus personajes, sus creencias, y el personaje estetizado es la familia patricia de González. La propia educación, sus experiencias y su concepción valorativa de los acontecimientos vivenciales. En *Mis montañas*, el objeto es pintar una región de La Rioja, festividades religiosas, cuadros y personajes típicos. Y la intención sobre el objeto es puramente evocativa. En el capítulo I “Cuadros de la montaña”, González [1892 (1934-1937)] dice:

Buscando reposo, después de rudas fatigas, de esas que rinden el cuerpo y envenenan el alma, quise visitar las montañas de mi tierra natal [...] para refrescar mi espíritu en presencia de los parajes donde transcurrió mi primera edad [...] los recuerdos de infancia y la poesía de las regiones de portentosa belleza, donde un tiempo se alzó el hogar de mis mayores [buscaba el consuelo] que [...] anhelaba [...] en medio de esas luchas que solo a historia describe y analiza y en las cuales cada uno derrama, cuando no la sangre de sus venas, esa otra sangre invisible que filtra en el corazón, de heridas más hondas y dolorosas, abiertas por las injusticias de los hombres, los desencantos del patriotismo inexperto y las infidencias de las amistades prematuras. Para eso, y para rendir tributo al pueblo en que he nacido [...] emprendí con algunos amigos, en marzo de 1890, un viaje al interior de la Sierra de Velazco.

De manera que la visión regional se une a la literaturización que estructura la estética de la producción Gonzaleana. Cuando decimos literaturiedad nos remi-

timos a Jonathan Culler que en *Teoría Literaria*, establece que “literariedad” es la categoría que hace que algo sea literatura. Las estrategias verbales específicas presentes en una obra literaria integradas estratégicamente para producir significación y goce estético. Por ejemplo: el uso de un lenguaje que exija un esfuerzo de interpretación “las fatigas que rinden el cuerpo y envenenan el alma” utilizado al comienzo del libro de González. Es mejor y más elegante decirlo de este modo que, por ejemplo, “el cansancio que ocasionan los esfuerzos físicos y mentales exigidos por las luchas políticas”. El lenguaje se focaliza en el mensaje que conlleva y, entonces, la obra se constituye en una estructura autónoma ligada al ejercicio de la imaginación del autor y del lector. Una estructura con un lenguaje polisignificante donde las connotaciones (sentidos figurados del lenguaje) puedan entrar en juego y porten sentidos ocultos, indirectos y significados complementarios. González introduce al lector en un mundo real presentado de forma que impresione, maraville, denote y connote. Denota un paisaje y hechos reales que parecerán fabricados y nos hace ingresar como receptores en un discurso autobiográfico.

Noé Jitrik (1997) en *El ejemplo de la familia*, nos informa que gran parte de la literatura argentina del siglo XIX está formada por memorias y cita ejemplos: las del General Paz o las autobiografías de Domingo Faustino Sarmiento o los diarios y charlas de Lucio V. Mansilla. A lo que nosotros podemos agregar casos anteriores a los de Sarmiento, el presidente de la Asamblea del año 13, Pedro José Agrelo. Cornelio Saavedra con ideas disímiles de Agrelo. Manuel Belgrano. Gervasio Antonio de Posadas. Juan Cruz Varela. Y después de *Mi defensa* de Sarmiento, dejan testimonios Florencio Varela, Bartolomé Mitre, Juan Bautista Alberdi, Vicente Fidel López, Carlos Guido y Spano, Vicente Quesada, Santiago Calzadilla, Mariquita Sánchez, José Antonio Wilde, Miguel Cané. En la misma bibliografía, Noé Jitrik (1997) nos dice que “el gesto autobiográfico” es la historia subjetiva de un hombre que ha desempeñado un papel importante en un país, es el resumen de la historia contemporánea, iluminada por las costumbres, los hábitos nacionales, las ideas dominantes.

Adolfo Prieto (1982), señala que en el siglo XIX hay una “actitud autobiográfica” (p.93) y es la necesidad del hombre que necesita justificarse ante la opinión pública. Prieto (1982) señala que las causas de esta actitud eran variadas y disímiles: prestigio de la riqueza, del poder o de la sangre, resistencia al cambio que protagonizaba nuestro país en el siglo XIX.

En efecto, pasamos de ser colonia a la independencia política de 1816, desde allí al período de anarquía y la organización nacional, para finalizar el siglo hasta las dos primeras décadas del siglo XX en el acceso a la modernidad y al modo

de producción capitalista.

Prieto (1982) conceptualiza a la producción autobiográfica como la que “marca el grado de comprensión de sí mismo respecto a los demás” (p.92). Pues su análisis comprende a las personalidades de los integrantes de las élites del poder o el prestigio de la sangre. Recordemos que Joaquín V. González, además de conformar el sector de poder, provenía de una familia patricia y no escapó del asombro que produjo a su generación, intervenir en el progreso material del país, entonces su estilo literario se compone de una posición analítica del país y del N.O.A., de la historia de los sucesos que vive la Patria desde que logró la independencia política hasta la organización nacional. Su padre, tomó parte en ésa empresa y fue perseguido durante las turbulentas guerras civiles que continuaron a Caseros. Nicolás Dávila, su abuelo, junto al coronel Francisco Zelada cruzaron la cordillera de los Andes hacia Copiapó para auxiliar a las columnas del general José de San Martín.

Como Sarmiento en *Recuerdos de provincia*, González asocia su vida a la historia de su familia y al nacimiento de la república pero González va más allá, incluye al paisaje nativo, personajes típicos, devociones religiosas, rastros de la civilización incaica, fiestas populares.

En *Mis montañas* no hay una “marcada intención autobiográfica” como lo dice Adolfo Prieto. Sino que Joaquín V. González [1892 (1934-1937)], junto a los acontecimientos de su vida, nos transmite sus experiencias infantiles, el aprendizaje escolar junto a la atmósfera del hogar de su niñez. Nos advierte lo que la anarquía está causando en el país:

Mis padres y otros patriotas de la provincia [...] pudieron escapar a las hordas de Facundo [...] eran el blanco, la presa codiciada de las turbas desenfrenadas [...] Unos volvieron a Chile, otros se asilaron en las provincias vecinas y los más infortunados tuvieron que caer exánimes bajo el cuchillo mortífero.

Nos cuenta del negro Joaquín que era a la vez, custodio de la familia y maestro de las primeras letras:

[...] los antiguos esclavos, quienes por gratitud a la libertad que se les dio en homenaje a la Revolución de 1810, se esclavizaron más por el amor a sus amos a sus antiguos amos, hasta dar la vida por defenderlos [...] lealtad a muerte nacida de la comunidad del sufrimiento entre señores y criados el cuyas relaciones más parecía obrar el vínculo del amor que el de la servidumbre [...] el negro Joaquín, esclavo de mi bisabuelo se quejaba cuando se le prohibía servir la brasa en la palma de la mano, donde la sostenía sin el menor dolor porque las faenas del campo le habían encallecido la piel. [,,] en sus brazos se criaron mi abuelo mi padre y mis tíos [...] era un hombre libre que pagaba con abnegación el cariño

acendrado de sus amos [...] era el maestro que enseñaba a montar a caballo, entretenía en el paseo por las sierras cercanas, asimilaba a la vida campesina, mostraba el arte de enlazar un caballo [...] enseñó a no tener miedo a los difuntos y los vivos levándonos a largas expediciones, pasar la noche al raso, durmiendo sobre el suelo en el fondo de una quebrada oscura, donde se decía que bajaba el diablo y donde las brujas celebraban sus fiestas espeluznantes.

Nora Catelli (2007) sostiene que la autobiografía es la subjetividad que tiene valor en el discurso y desde ese lugar se localiza en la fiabilidad textual de lo íntimo y coincide con Adolfo Prieto (1980) en que la existencia de la literatura autobiográfica se pone de moda en la literatura Argentina en la década de 1880, como actitud generacional y consecuencia de la modernidad y la inseguridad que vive el hombre ante un mundo cambiante que lo obliga a convertirse en centro de la escena donde los políticos eran escritores que consideraban sus destinos ligados al de la Patria y muchos como por ejemplo Eugenio Cambaceres abandonaban su actividad política para dedicarse de lleno a las labores literarias.

González nos muestra el paisaje de su terruño natal, las costumbres, las experiencias infantiles, los aprendizajes; pero también nos muestra el ensañamiento que tuvieron con su entorno familiar los personeros de la anarquía que envolvió el país hasta el período de la organización a través de la sanción de la Constitución.

En ese paisaje se destaca la muestra de la Sierra de Velazco que es el anuncio del comienzo de la Cordillera de los Andes, allí se encuentran huellas arqueológicas, restos de la vivienda del misionero y la enormidad del paisaje sorprende al viajero. La noche tiene su lenguaje y en el silencio se escuchan ruidos extraños que alimentan la imaginación. Las descripciones de las montañas son como pinceladas impresionistas sobre la tela. En la llanura de una meseta aparece un Pucará, que eran los puestos de vigilancia de los huacos, las ciudades fortificadas de los Incas. Y en su imaginación cabe la última batalla de los Incas, armados con piedras y flechas contra las armas de fuego que traía el conquistador, en defensa de las poblaciones que poblaban las montañas de La Rioja, últimos bastiones de la gran familia Calchaquí en rendir sus armas. Que no obstante no se doblegaron ante la espada y el arcabuz sino a la fuerza del Evangelio sostenido por Francisco Solano, artífice de la evangelización del hombre originario que luego en su fusión con el europeo daría lugar a la raza criolla.

En "Costumbres campesinas", capítulo incluido en *Mis Montañas*, González [1892 (1934-1937)] registra la fe católica que queda como vestigio de esa guerra de conquista que sólo terminó cuando el misionero plantó la cruz en lo más

alto de las montañas y las comarcas andinas actuales que presentan sus templos sencillos y sus costumbres religiosas.

Venían los músicos seguidos de una multitud de hombres mujeres y niños, [...] vestidos de domingo, los hombres con chaqueta blanca y almidonadas, dejando ver por debajo del sombrero la huincha de seda punzó. Ensilaban con las monturas de gala, con caronas esquinadas de charol reluciente y riendas chapeada de plata [...] montado en un asno, camina un hombre llevando en la cabecera de su recado una imagen de la Virgen, [...] Es la Semana Santa, y la Madre de Dios va a acompañarle al sacrificio. La población de cinco leguas a la redonda de la aldea la sigue en su peregrinación [...] Allí surge [...] el sentimiento argentino nacido de la tierra, que vibra en sus vientos cadenciosos, [...] la gracia de sus aves nativas, que vuelan con la solemnidad de sus cóndores [...] Allí están la historia y los elementos ignorados del grave problema nacional no abordado todavía; [...] Leyes, religión, poemas e historia se ciernen en confusión, difusos [...] sus principios sus fórmulas van borrándose con la invasión desordenada de lo externo, de lo ajeno, de lo exótico, constituyendo un progreso institucional extraño a nuestra naturaleza, que no tiene nuestra savia y nuestro aliento vitales.

González, registra así los elementos de una parte ignorada del país, donde vive lo autóctono y lejano a la urbe "invadida" por lo externo. Aquí está el surgimiento nacionalista de fines del siglo XIX que hablábamos; los detalles del país que crece al margen, con sus vivencias y paisajes regionales olvidados porque están alejados de las urbes pero están grabados en la impronta nativa en sus vivencias particulares y sus modos de vida.

Noé Jitrik (1997) en *El ejemplo de la familia* realza el valor autobiográfico que tienen los recuerdos familiares, las casas paternas, las estirpes, los hechos y lugares de la infancia:

El sesgo autobiográfico se acentúa cuando González [1892 (1934-1937)] habla de su familia, antiguos patricios provincianos, y sus padecimientos durante la época de la anarquía.

[...] cuando he recordado la historia sombría de los primeros años de mi vida, transcurridos en medio de las peregrinaciones de mis padres, perseguidos por la cuchilla y la lanza de los bárbaros en la época dolorosa de nuestra anarquía [...] Mi padre y otros patriotas de la provincia, descendientes de las más distinguidas familias que pudieron escapar a las hordas de Facundo, trasmontando los Andes en 1828, eran el blanco, la presa codiciada de las turbas desenfundadas. Unos volvieron a Chile [...] otros se asilaron en las provincias vecinas, y los más infortunados [cayeron] bajo el cuchillo mortífero. Mi familia, huyendo [...] fue a buscar descanso [en el valle del Huaco (actual Antinaco-Los Colorados)] sin sospechar que hasta allí llegaría el odio de los bárbaros

González refiere en estos recuerdos las desventuras de su padre y amigos patricios como una sinécdoque, en el metalenguaje de Jitrik (1997), de las luchas intestinas del siglo XIX entre los caudillos y la clase liberal que protagonizará las décadas finales del siglo. Con el mismo propósito presenta otros pasajes y la figura de los negros que ante el beneplácito de los patricios continuaban su servidumbre por propia elección más allá que se hubiera decretado su libertad. Y desde su aldea provinciana mira la contemporaneidad y con conciencia nacional lo que desencadenó la inmigración. Vimos en párrafos anteriores que Domingo Faustino Sarmiento también, hacia fines de siglo, advirtió los problemas que el cosmopolitismo causaba a la nación pródiga y acogedora pergeñada por el pensamiento liberal de la generación romántica.

Los únicos que brindaban “seguridad y custodia” a aquella familia eran los negros criados en el seno familiar a los que se les dio la libertad después de 1810 pero ellos se quedaron cuidando a la descendencia unidos por los lazos de la gratitud. Los recuerdos de estos ex esclavos unidos por la fidelidad del amor más que por la servidumbre señalan en González una visión aristocratizante de la sociedad -según Adolfo Prieto (1982)-, dividida en hombres nacidos para mandar y otros para obedecer; para este crítico de la literatura argentina esta visión fundada en distinciones de sangre se asienta en lejanos recuerdos de la infancia y son rasgos de la literatura autobiográfica argentina.

En *La tradición nacional*, González [1888 (1934-1937)] había dicho que la conquista fue realizada por el soldado español pero a su lado llegaba el sacerdote católico persuadiendo con los misterios del nuevo Dios y poniendo la impronta espiritual y cultural. En el capítulo “El niño alcalde”, incluido en *Mis Montañas*, González [1892 (1934-1937)] cuenta la festividad del Tinkunaco que aún se celebra el primero de enero de cada nuevo año. Atribuye a la educación colonial la persistencia de la fiesta religiosa y popular.

[...] las costumbres populares [mantienen] vivas las huellas de la antigua cultura, con sus ideas, sus hábitos y sus tradiciones, que se traducen en sus fiestas y en los diversos aspectos exteriores de su vida. Ésta refleja el pasado, en cuya fisonomía se ve la influencia profunda que ejerció [...] la conquista religiosa [...] celébrase el primer día del año [...] la conversión de las tribus que disputaban a las armas españolas el dominio del valle donde habían levantado [...] la ciudad de Todos los Santos de la Nueva Rioja. Siempre tras del general venía el sacerdote, tras de la espada la cruz [lo que se celebra es] la gran solemnidad de la conversión realizada por San Nicolás de Bari, auxiliado milagrosamente por el niño Jesús en un momento supremo. Los Padres Jesuitas dieron forma litúrgica y social al hecho histórico [...] Eligieron el más respetable de los indios convertidos, y lo

cubrieron con la investidura regia de los Incas; diéronle el gobierno inmediato de todas las tribus sometidas y el carácter de gran sacerdote de la institución, como un trasunto del que revestía el emperador del Cuzco. Los caciques obtuvieron el nombre y oficio de *alféreces*, o caballeros de la improvisada orden [...] Doce ancianos llamados *cofrades* forman el Consejo de aquella majestad extraña [...] que asistía a los reyes del Perú. Viene en seguida la clase popular de los *allis*, u hombres buenos, que son los que reconociendo la dignidad real del Inca [dedican] al culto y a la devoción del Niño Dios, erigido, según la tradición, en “Alcalde del mundo”. Se le llama el *Niño Alcalde*, y San Nicolás es su lugarteniente en la tierra. Juan Aurelio Ortíz (2003), en su opúsculo sobre la celebración del *Tinkunaco*. En las referencias) cuenta el origen de la celebración: fue un conflicto entre españoles y diaguitas que se resolvió pacíficamente y para entenderlo es preciso que hagamos una distinción entre el hecho histórico acaecido en 1593, es decir a dos años de fundada La Rioja, y la ceremonia religiosa que comenzó aproximadamente a mediados de 1600.

El hecho histórico sucedió el jueves santo 15 de abril de 1593 cuando Francisco Solano (1549-1610), entonces misionero franciscano luego canonizado en 1726 por el papa Benedicto XIII, arengó a cuarenta y cinco caciques con su tropa de nueve mil guerreros que venían a cortar el agua a la ciudad, quienes después de oír al misionero se pusieron de rodillas y le pidieron, llorando, que les diera el sacramento del bautismo; Solano los abrazó en señal de paz y bautizó a los nueve mil pobladores originarios. Los diaguitas aceptaron la propuesta de paz pero la condicionaron a dos cláusulas: la renuncia del Alcalde y la designación del Niño Dios en su reemplazo.

La ceremonia religiosa “la forma litúrgica y social del hecho histórico” la dieron los jesuitas que llegaron a La Rioja en 1624 y se encontraron con que el hecho histórico estaba fresco en la mente del pueblo entonces para fijarlo definitivamente en la memoria colectiva decidieron crear una ceremonia religiosa que es el actual Tinkunaco. Rescatado de la historia cultural de España donde moros y cristianos representan y ponen en escena dramas donde hay contiendas entre un bando moro y otro cristiano. El mensaje que dejaban esos dramas españoles el restablecimiento del orden y el poder político y el acatamiento a la Iglesia Católica.

Cuentos

Cuentos, es de 1894, su estilo es similar al de *Mis montañas* sin llegar a su tono pero continúa la especie autobiográfica, porque sigue esbozando al espíritu na

tivo y regional, las historias de su pueblo montañés, sus personajes peculiares, sus recuerdos de la infancia impregnados del vigor de la tierra, la suya, que pinta con originalidad. Aquí también tienen cabida los personajes típicos del pueblo, el solar natal, y el recuerdo patricio cuando González [1894 (1934-1937)] relata:

Allí está Nonogasta, asiento legendario de mis ascendientes, cubierto de viñedos y alfalfares, y cruzado de arrogantes alamedas que se divisan de lejos como las avenidas de un paraíso de inalterable ventura, de inextinguible verdor.

También está el recuerdo para la humanidad con la que la familia trataba a la servidumbre y su descendencia como el caso de “Mauricio” retratado en una de las historias de *Cuentos*:

Él era uno de los muchachos más queridos de toda la hacienda; descendía de los viejo servidores encanecidos en compañía de sus amos, y era respetado por los de su clase por algo superior reflejado en el acento, en la mirada y los modales ennoblecidos por la proximidad de los patrones [...].

Encontramos su concepción modernizante de las bibliotecas como instrumento de cultura y liberación de los pueblos. Y el establecimiento y progreso de las vías férreas como signo del progreso que vivió la nación en la época a la que nos referimos:

[En nombre del gobierno nacional se hizo entrega al pueblo natal] de la primera biblioteca popular, establecida en ese sitio para ir a buscar la luz de la verdad y a iluminar las conciencias, para conocer los derechos de cada uno y para ser más libres [El suelo desolado despertó también] al silbato estridente de la locomotora [...] debió asemejarse al clarín de la resurrección resonando en una inmensa necrópolis.

Historias

Historias, es un libro publicado en 1900 y fue una obra aprobada por la Dirección y Consejo General de Educación de la provincia de Buenos Aires, para servir de texto de lectura en los 4º y 6º años de las escuelas comunes.

Lleva una carta-prólogo del Dr. Carlos Berg, investigador en Ciencias Naturales, a quién González le dedica la leyenda *El señor del agua* por su artículo sobre el Escuerzo (Anales del Museo Nacional, tomo V, p. 166) y al poeta Rafael Obligado por el Sapo del Saladillo. Ambos escritos vindicatorios del sapo.

La leyenda “El señor del agua”, incluida en *Historias*, trata de un “sapo gigantesco”. La historia está inserta dentro de la corriente literaria fantástica cultivada por la generación del ochenta que se apoya en datos de la experiencia cotidiana y que hacen volar la imaginación. El batracio vive naturalmente entre los cerros

del cordón precordillerano del Velazco custodiando una cavidad natural de arcilla que se llena de agua de lluvia y del rocío nocturno cuyo líquido sirve para que las mulas de los transeúntes y arrieros sacien la sed. Por lo que la leyenda del singular batracio está también inserta en la literatura montañesa de González [1900 (1934-1937)].

Así, no es extraño que los arrieros de mi provincia puedan conversar con el sapo majestuoso de la gruta, y celebren con él, no ya los convenios transitorios del comercio de aguas, sino los coloquios ya amistosos, ya airados, a veces, que su vario humor les sugiere [...] Hijo autóctono de la tierra andina, por más que reconozca parentescos en la historia de otros continentes, como las razas humanas, él está ajeno a todo cuanto se escribiera para denigrar a sus semejantes.

Declara González [1900 (1934-1937)] que la tradición literaria de la figura de los ofidios y batracios deviene de los tiempos en que Zupay -diablo en las mitologías andinas aimará e inca- dominaba las mentes cuasi mágicas de los pobladores de América y eran equiparables al reptil que protagonizara la desobediencia primitiva de Adán y Eva, la figura del batracio presidía los aquelarres y era caracterizado como:

[...] la de un sapo corpulento y abigarrado, cuya espalda de verdosos y amarillentos reflejos, cuyo vientre blanco o violáceo y cuya cabeza triangular y ojos exaltados, satisfacían las exigencias aparatosas de las grandes congregaciones que debía presidir sobre un trono resplandeciente.

Leopoldo Lugones (1874-1938) en su obra prosística recurre a la temática en *El escuerzo*, pero no lo refiere como un animal diabólico sino como un pequeño animal vengativo.

En la actualidad, dice González [1892 (1934-1937)], los batracios son enemigos de los ofidios a quienes vencen con artilugios y ardides cuando los sorprenden dormidos formándoles una especie de muralla con su baba verdosa que les provoca náuseas seguidas de muerte. Los batracios viven entre la humedad derivada de las lluvias escasas o de los deshielos que se filtran entre las rocas inquebrantables, y forman un anhelo del agua de las zonas semidesérticas.

[...] Como toda idea o sentimiento colectivo se condensa en el símbolo, este universal anhelo del agua, en la región andina de La Rioja tiene, sin duda, el suyo, en aquel sapo solitario de forma y aspecto fósiles, como arrancado del muro de un templo antiguo.

En “La Maestra de palotes”, también incluido en *Historias*, González [1900 (1934-1937)] recuerda a Augusta, su maestra de la infancia que en su finca paterna le enseñara los rudimentos de la escritura.

Y junto a este recuerdo añade un recurso de “repetición” sobre el tema de las

luchas internas. Tema que ya en *La tradición Nacional y Mis montañas* lo había abordado y más tarde, en 1910, lo haría en *El juicio del siglo*. Esta vez, en “La maestra de palotes”, recuerda la llegada a Nonogasta, su pueblo natal, del Coronel Felipe Varela.

Estrépito infernal, [...] turbó un día [la paz] de aquel idilio delicioso. Una nube de polvo, espesa y extendida a lo largo del camino que desciende de la montaña al valle, divisada por los hombres de la finca, anunció la catástrofe. [La tranquilidad se trocó] por la expresión del miedo [...] Sólo mi maestra de palotes mantuvo su bondadosa sonrisa para todos los niños [...] nos condujo con sus suaves e inalterables caricias hacia la huerta y nos ordenó estar quietos bajo un espeso bosque [...] No tardamos en escuchar estridores de clarines, [...] Llegaban [y vimos que asomaban] las puntas de lanzas, adornadas con banderolas de sangre, [alguien dio la noticia] –Han entrado los montoneros. El comandante Varela con su escolta se aloja aquí en casa, hasta mañana. [vimos] ese aparato marcial y [conocimos] de cerca al hombre que, para nuestra imaginación, era como los gigantes de los cuentos [...] mi maestra, llevándome protegido por sus brazos, se acercó al corredor y saludó al jefe, que en ese instante podía disponer de todas las vidas y las haciendas [él] puso en mi cara su mano rugosa [me atraían] sus prominentes facciones y su gran bigote [como demostraba miedo] creyó el sanguinario invasor que debía hacerme mayores agasajos, y alzándome sobre sus rodillas me habló varias veces y me dijo ¿Quiere irse conmigo? [...] a mi preceptora se le ocurrió auxiliarme [...] le contó mis travesuras, le habló de mi glotonería, y por último se fue a traerle mi plana de palotes.

El mismo recurso discursivo se despliega en otro capítulo de *Historias*, “El patrono del Huaco” en varios acontecimientos. El paraje del Huaco fue narrado también en *Mis montañas*, junto al detalle autobiográfico y la llegada de los misioneros jesuitas fue relatada en *La tradición nacional*:

El Huaco fue un fuerte de la indomable tribu que la conquista española encontró poblando las faldas orientales de los Andes, en la provincia de La Rioja, la de los bravos calchaquíes [...] La conquista religiosa penetró antes que la militar, porque los indígenas, como los niños, están más dispuestos a ceder al arrullo del amor que al empuje de la fuerza. [...] El Huaco, fuerte militar de los calchaquíes, se convirtió en asiento de una misión jesuítica; y al abandonar los Padres sus posiciones americanas, dejaron también en aquel lugar de las montañas los restos de su paso....

Los sacerdotes jesuitas dejaron en la chozas del paraje del Huaco las imágenes de los Santos, fieles seguidores de Jesús, para que las generaciones posteriores los adoraran y en sus conciencias quedó una mezcla de la supersticiones

con la nueva fe. González, en un nuevo pasaje autobiográfico, cuenta que en ese lugar se establecieron sus antepasados. Allí se dedicaron a la agricultura, haciendo dar frutos a la tierra que, por influencia de los Padres jesuitas, como cuenta también en *La tradición nacional*, tenía su santo patrono y todavía sigue siendo San Isidro Labrador cuya fiesta se celebra el 15 de Mayo. En “El patrono del Huaco” cuenta de su infancia:

En lo alto de aquellas montañas he aprendido a balbucir mis primeras palabras, y sus espectáculos gigantescos me enseñaron desde niño a tener fe en el trabajo y en el pensamiento del hombre. Quizá también allí aprendió mi corazón a desafiar las tempestades.

También en “El patrono del Huaco”, refiere que la historia de San Isidro se la narró “un anciano criado de mi padres”. Recurre al tema de la servidumbre como en *Mis montañas*. El criado lo hacía admirar las montañas y sus picos elevados en excursiones que duraban todo el día. Pero una vez llegaron a una fosa vacía abierta en medio de una piedra, el anciano refirió que en esa fosa encontraron la imagen de San Isidro con la campanita y la yunta de bueyes. El encuentro fue en una época de gran sequía que había durado tres años, andaba toda la servidumbre explorando las piedras en búsqueda de alguna vertiente para sacar agua y paliar la sed del ganado y sembradíos cuando en esa fosa encontraron la imagen de San Isidro. La imagen fue llevada a la casa de los amos donde se le levantó un altar y se elevaron plegarias pidiendo la lluvia, entonces sobre la tierra cayeron gruesas gotas de agua.

Entonces, tus abuelos, mis amos dijeron que desde aquel día quedaba San Isidro declarado Patrono del Huaco y de todos sus campos de pastoreo y labranza [...] Mandaron construir una capilla, y en ella se ofrecen hasta hoy las oraciones de todos los que vivimos aquí, y cada vez que la sequía amenaza destruir y matar de sed y de hambre los ganados, hacemos las mismas rogativas que las del día del milagro [...] Emprendimos la vuelta [y] seguía a mi viejo amigo con la frente sombría y el labio mudo [...] Mi espíritu, lleno de temores supersticiosos, sólo pudo fortalecerse, cuando delante de los libros de la ciencia y de los fenómenos visible, pudo deducir las verdades grandes y pequeñas que brotan con el ejercicio libre e independiente de la inteligencia. Me ausenté de la casa de mis nros caudillos dominó mi tierra nativa, ese hogar pobre pero querido fue azotado por el robo y la matanza, y mis padres desterrados de él, vagaron sin rumbo ni reposo, sin tener donde reposar la cabeza.

Aquí plasma su adhesión al positivismo y hay una recurrencia al tema de los caudillos que persiguieron a su familia.

Conclusión

Para terminar me apoyaré en los conceptos de Leonor Arfuch (2010) para sostener que “la vida y la realización personal son el mayor bien de cada individuo” (p.61). Esa intimidad se convierte “en refugio” del avance sobre la privacidad por eso prefiero situar a las obras de Joaquín V. González entre las obras del llamado “espacio biográfico” porque sitúan la ubicación del individuo en la sociedad, en el espacio mínimo y significativo del clima y los imaginarios de época que son las evocaciones de toda construcción cultural.

Referencias

- Bajtín, M. (1982). Autor y personaje en la actividad estética. *En Estética de la creación verbal*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Brunner, J. J. (1992); *América Latina: cultura y modernidad*. México: Editorial Grijalbo.
- Catelli, N. (2007). *En la era de la intimidad. El espacio autobiográfico*. Rosario: Beatriz Viterbo editora.
- González, J. V.; *Obras Completas*. Bs. As. Senado de la Nación 1934-1937.
- Jitrik, N. (1997). *El ejemplo de la familia. Ensayos y trabajos sobre literatura argentina*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ortíz, J. A. (2003); *¿Qué es el Tinkunaco?* La Rioja: Master Impresiones. La Rioja.
- Prieto, A. (1980). La generación del ochenta. La imaginación. *En La historia de la Literatura Argentina. Fascículo nº 27*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Prieto, A. (1982). Biblioteca Argentina Fundamental. *En La literatura autobiográfica argentina*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina (pp. 181-187).
- Romero, J. L. (2013). *Breve Historia de la Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

**RESEÑA DE:
EL TAO DE LA LIBERACIÓN
UNA ECOLOGÍA DE LA TRANSFORMACIÓN**

ÁGORA UNLaR, Vol. 1, N° 1, nov. 2016 - abr. 2017, Argentina, ISSN: 2545-6024, pp.

Gabriel Díaz

Universidad Nacional de la Rioja
e.mail: patergabriel@hotmail.com

Información General

Fecha de publicación: noviembre 2016

Idioma: español

Soporte: digital

Revista: Ágora UNLaR vol. 1, nro. 1

Institución de origen: Universidad Nacional de La Rioja,
Argentina

ISSN: 2545-6024

Extensión: 6 Págs.

Materia: Teología

Descriptores: Reseña de Libros

Palabras clave; Cosmología de la dominación, Ecología
de la transformación, Teoría de sistemas, Complejidad

RESUMEN

Mark Hathaway y Leonardo Boff en su: *El Tao de la Liberación* acusan un importante impacto del documento de la UNESCO, hecho público en el año 2000 y denominado *La Carta de la Tierra*. El mismo tuvo una contribución importante de Boff, con su intensa preocupación acerca de la sustentabilidad ecológica del planeta. Nueve años después, los autores de la publicación que nos ocupa, hablan además de *El Tao* y, cuando lo hacen, se refieren al *Tao Te Ching*, escrito hace más de 2.500 años, el mismo condensa la sabiduría milenaria china y lo toman como una fuente inspiradora en la búsqueda de alternativas para enfrentar el deterioro del planeta, denunciado ya en el documento de la UNESCO. Este escrito chino resulta ideal para la tarea que se propusieron los autores, ya que contiene propuestas, estrategias y políticas para la efectivización de acciones concretas. Es por esto que este libro constituye una profunda denuncia acerca de las consecuencias devastadoras para nuestro planeta, de lo que los autores denominan el capitalismo global.

PALABRAS CLAVES: Cosmología de la dominación, Ecología de la liberación, Teoría de sistemas, Complejidad.

Introducción

El *Tao de la Liberación* ha sido publicado originalmente en el año 2009, bajo el título original: *The Tao of Liberation. Exploring the Ecology of Transformation*. En el año 2014 fue publicada al español por la Editorial Trotta con la traducción de Carlos Martín Ramírez. El prefacio estuvo a cargo de Fritjof Capra. Exhibe además la novedad de haber sido también publicado como una edición digital, en formato .pdf.

Sus autores son Mark Hathaway y Leonardo Boff. El primero ha trabajado durante años en Canadá y América Latina en organizaciones ecuménicas y eclesiales, dedicándose a cuestiones de justicia social, derechos humanos y ecología. Es profesor universitario y pedagogo, Actualmente investiga, escribe y enseña en el ambiente universitario sobre psicología, espiritualidad y cosmovisiones ecológicas y, su directa relación con la educación transformativa integral.

Por su parte, Genésio Darci Boff nació en Concórdia, Brasil y es más conocido como Leonardo Boff. Es un teólogo, ex-sacerdote franciscano, filósofo, escritor, profesor y ecologista. Está considerado como uno de los integrantes del movimiento eclesial denominado *Teología de la Liberación*, y no sólo eso, se lo conoce como uno de sus fundadores. Leonardo es un luchador por los *Sin-Tierra* y está al lado de las comunidades de base. Su teología no ha sido aceptada en la Santa Sede de la Iglesia Católica de Roma.

Una Ecología de la Transformación

Leonardo Boff junto a otros autores produjeron un documento para la UNESCO denominado *La Carta de la Tierra* (2000), en el mismo se afirma que:

Nos encontramos en un momento crítico de la historia de la Tierra, un tiempo en el que la humanidad tiene que elegir su futuro. Conforme el mundo deviene más interdependiente y más frágil, el futuro contiene a la vez un gran peligro y una gran promesa (...) La elección es nuestra: formar una asociación global para cuidar de la Tierra y para cuidarnos unos de otros o exponernos a nuestra destrucción y a la destrucción de la diversidad de la vida (...) Tenemos que decidimos por vivir con un sentido de responsabilidad universal e identificarnos con la totalidad de la comunidad terrestre, así como nuestras comunidades locales.

Y la obra que nos ocupa ahora, reafirma y refuerza las ideas vertidas en ese documento, como afirma Fritjof Capra en su prólogo: “El Tao de la liberación contiene asimismo muchas propuestas concretas de objetivos, estrategias y políticas para una acción transformadora y efectiva que nos permita avanzar hacia una sociedad justa y ecológicamente sostenible”. (p.18)

Aquí se observan dos marcos que se exponen en detalle uno, el bio-regionalismo, basado en la idea de recuperar una profunda relación con la naturaleza a nivel local y otro, la Carta de la Tierra (Boff et. al, 2000), “un sueño verdaderamente liberador para la humanidad, que menciona como primer principio el respeto por la comunidad de la vida y su cuidado”.

El *Tao Te Ching* es, después de la Biblia, el texto más publicado en el mundo. Existen innumerables traducciones del mismo, algunas más eruditas y literales; otras más poéticas. Ciertamente este libro cita más al *Tao* que a la Biblia, pese a ser teólogos cristianos o quizás por su deseo de no confrontar con la Teología establecida por la Iglesia.

Ya en *El Tao de la Liberación* podemos deducir el llamado, claman los autores por crear conciencia y presentan el escenario mundial del nuevo milenio, determinado por la pobreza y la destrucción del medio ambiente, el ascenso del capitalismo global que coexiste con la creación de comunidades sostenibles basadas en la práctica del diseño ecológico.

Partiendo de esta situación y, sobre una base interdisciplinaria que integra ideas procedentes de las ciencias sociales, la ecología, la cosmología, la psicología, la espiritualidad y, principalmente la visión propia de los autores, la presente obra busca formular los principios de una sabiduría que conduzca a una auténtica liberación: un camino hacia la comunión, diversidad y creatividad de la comunidad humana que constituye la Tierra. Los autores describen esta sabiduría mediante la palabra china *Tao*, que significa tanto la vía que conduce a la armo-

nía como el propio desarrollo del cosmos. Ofrecen así una nueva síntesis: la ecología de la transformación. Pues si la conexión, la relación y la interdependencia son conceptos fundamentales de la ecología, también forman la esencia de la experiencia espiritual. La ecología puede constituir de este modo el puente imprescindible entre ciencia y espiritualidad, acá está el eje que mueve la obra. Según sugieren los autores, conforme se va desarrollando nuestro nuevo siglo hay dos procesos que tendrán un gran impacto en el futuro bienestar de la humanidad. Uno de ellos es el *ascenso del capitalismo global*; el otro es la *creación de comunidades sostenibles* basadas en la práctica del diseño ecológico. El capitalismo global tiene que ver con redes electrónicas de flujos financieros y de información; el eco diseño, con redes ecológicas de flujos materiales y de energía. La finalidad que persigue la economía global, en su forma actual, consiste en potenciar al máximo la riqueza y el poder de sus élites; la finalidad del eco diseño es potenciar al máximo la sostenibilidad del tejido de la vida. Estos dos escenarios se encuentran en la actualidad, enfrentados

La nueva economía, que ha surgido a partir de la revolución debida a la tecnología de la información de las tres últimas décadas, se estructura en gran parte en torno a redes de flujos financieros. Unas sofisticadas tecnologías de la información y la comunicación permiten al capital financiero moverse rápidamente por todo el globo en incesante búsqueda de oportunidades de inversión. El sistema se basa en modelos informatizados que gestionan la enorme complejidad producida por una rápida desregulación y una mareante variedad de nuevos instrumentos financieros.

Esta economía es tan compleja y turbulenta que desafía el análisis en términos económicos convencionales. Lo que en realidad tenemos es un casino global manejado electrónicamente. Quienes juegan en este casino no son oscuros especuladores, sino importantes bancos de inversión, fondo de pensiones, empresas multinacionales y fondos de inversión organizados, precisamente, con finalidad de manipulación. El llamado mercado global no es en rigor un mercado en absoluto, sino una red de máquinas programadas de acuerdo con un solo valor -ganar dinero- con exclusión de todos los demás valores. Lo cual significa que la globalización económica ha excluido sistemáticamente de los negocios todas las dimensiones éticas.

Conclusión

El *Tao de la Liberación* ha sido publicado en un momento oportuno en la historia de la humanidad, un momento en el que se están tomando grandes decisiones de importancia mundial. Podemos decir que las principales tienen que ver con lo relacionado al calentamiento global y al destino de la gran mayoría de la humanidad que son pobres, éste es un tema central en la obra en cuestión. Son los pobres los que son menos culpables de la situación actual que nos encontramos, pero son ellos los que van a sufrir más injustamente.

Esto es realmente una crisis de la civilización humana, una crisis en la raíz de todas las otras crisis, es una verdadera crisis de valores elementales que llaman a reflexionar y replantearnos sobre el verdadero sentido de nuestra vida.

Desde este punto de vista, compartamos o no la forma o el fondo del mensaje, estemos de acuerdo o no con la teología de los autores, no podemos desconocer que la presente obra es un aporte generoso a crear conciencia de la necesidad de hacer un cambio profundo en esta sociedad carente de valores elementales que permitan dar solución real a la crisis en la cual nos encontramos como sociedad.

Sin lugar a dudas, el fin de la obra es un clamor por defender a los más necesitados y el cuidado del medioambiente como la responsabilidad de todos.

Es un llamado para transformar la falta de valoración de la creación como un regalo de Dios y más aun el compromiso desde nuestra primigenia creación para señorear, cuidar y proteger la creación como un don del *Teantropo* Padre.

Referencias

- Boff, L. et. al (2000). La carta de la tierra. Paris: UNESCO. Disponible en <http://www.leonardoboff.com/site-esp/proj/carta-terra.html>
- Capra, F. [2009 (2014)]. Prefacio. En *El tao de la liberación. Una ecología de la transformación*. Buenos Aires: Trotta
- Hathaway, M. y Boff, L. [2009 (2014)]. *El tao de la liberación. Una ecología de la transformación*. Buenos Aires: Trotta

**LA SINGULARIDAD DEL SUJETO EN LA CLÍNICA
PSICOPEDAGÓGICA**
ENTREVISTA CON SILVIA SCHLEMENSON

Viviana Saadi

Universidad Nacional de La Rioja
vivi_saadi@hotmail.com

Información General

Fecha de publicación: noviembre 2016
Entrevistada: Silvia Schlemenson
Entrevistadora: Viviana Saadi
Formato: Personal
Ubicación: La Rioja - Argentina
Idioma del documento: español
Revista: Ágora UNLaR. vol 1, nro. 1
Institución de origen: Universidad Nacional de La Rioja
ISSN: 2545-6024
Extensión: 6 págs.
Materias: Psicopedagogía
Descriptores: Aprendizaje, Clínica psicopedagógica

RESUMEN

La entrevista fue realizada cuando Silvia Schelemenso participó como disertante en las VI Jornadas Académicas de Psicopedagogía, realizadas el 30 de septiembre de 2016, en la UNLaR. La entrevista comenzó girando alrededor de la postura respecto del concepto de aprendizaje que sostiene Silvia Schlemenso y sus problemas. Luego y, a partir de las propuestas discursivas de la entrevistada, fue corriéndose hacia la inclusión de la normalidad y los procesos simbólicos en las marcas singulares de diferentes formas de aprender, como así también hacia el impacto de los distintos escenarios socio-económicos en la clínica psicopedagógica.

-Viviana Saadi: ¿Cree doctora que su concepción del aprendizaje, fue un concepto revolucionario?

-Silvia Schelemenso: Bueno, ojala esto sea tomado de este modo, pero considero que es sencillamente diferente pues, pude recuperar al aprendizaje como un proceso psíquico singular y diferente en cada sujeto y no exclusivamente como una forma de intervención psicopedagógica, de un adulto sobre las producciones de un niño. Esto quiere decir que, consideré al aprendizaje como trabajo exclusivamente humano asociado al proceso de simbolización, en el cual se concretaba la confluencia de los aspectos psíquicos y pedagógicos para que pueda ser investigado desde ambas disciplinas poniendo el acento en la subjetividad de quien aprende

-VS: ¿Cómo se entiende, desde esta perspectiva, el problema de aprendizaje?

-SS: La incorporación de la modalidad singular y subjetiva en el aprendizaje había sido colateralmente abordada como una problemática que era distintiva de elementos patológicos sin embargo, mi propuesta es incluir la normalidad y considerar al aprendizaje como trabajo psíquico, de investimento de objetos sociales, que no es uniforme, sino que es absolutamente singular y particular de acuerdo a las modalidades psíquicas de quien lo concreta. En este sentido y, algo que me sorprende muy gratamente, es que algunas pruebas clínicas clásicas, cuando intentan visualizar procesos de aprendizaje en un niño para lograr la expresión de los aspectos psíquicos que este niño compromete en esta situación de aprendizaje, incluyen una contra argumentación en la cual dice: *Otro niño me dijo que, es decir, sin que ese otro niño existiera*, las posibilidades interpretativas singulares no ofrecían nuevas aperturas a la comprensión de la cultura; los objetos sociales y el campo social en su conjunto; pues cada sujeto inviste el mundo con sus hipótesis singulares y sus modalidades particulares. Para cada uno, el proceso de aprendizaje y enunciación de hipótesis cognitivas, es diferente, se producen marcas singulares de diferentes formas de aprender.

-VS: Cuando dice “En esta marca de singularidad” ¿Hay alguna diferencia cuando hablamos de problema de aprendizaje en la niñez y cuando hablamos de problema de aprendizaje en la adolescencia? ¿Puede haber algunas marcaciones que nos diferencian o nos enfoquen a algunas particularidades?

-SS: Hay que pensar que la niñez y la adolescencia son dos distintos momentos de características o de posicionamiento psíquico de un mismo sujeto, en los cuales se juegan procesos e intereses totalmente distintos. Sin embargo, las representaciones que un niño tiene del campo social y del mundo, son muy diferentes respecto de las que tiene un adolescente.

-VS: Claro, esas diferencias son las que habría que atender y tener en cuenta al momento de limitar modalidades de abordajes ¿No?

-SS: Así es, y acá confluye otra temática que es la del desarrollo. Es decir, los momentos particulares que atraviesa un niño o un adolescente, son absolutamente diferentes. En todo caso, si un adolescente mantiene ciertas relaciones infantiles en su intercambio con el campo social, podríamos pensar que es una problemática mas específica de este sujeto.

-VS: En este momento ¿Está preparando otra publicación? ¿Las investigaciones actuales de su equipo están orientándose en función de algunos temas prioritarios, los que van detectando en los recorridos que hacen desde la especificidad de su cátedra?

-SS: Cuando la problemática socio-económica era absolutamente restrictiva en los años 2001, nosotros trabajábamos fundamentalmente con las potencialidades de los sujetos a cargo de los niños para el despliegue de la simbolización. Cuando, comenzó a haber una mayor dignidad ciudadana, comenzamos a trabajar más ampliamente aspectos meta-psicológicos, es decir, modos de circulación del afecto, generando productos extensamente interdisciplinarios que nos permitieron intervenir más específicamente en la clínica propiamente dicha. Es así que trabajamos mucho más el proceso de diagnóstico, todo lo que tiene que ver con modalidades de circulación del afecto en los distintos momentos de constitución del psiquismo y, en este momento hay preocupación por la teoría de la técnica, es decir, por empezar a legitimar que las intervenciones de los terapeutas en la clínica psicopedagógica, no se hacen de cualquier manera sino que son teórico-clínica. Hay siempre en los terapeutas un proceso reflexivo teórico acerca de cómo y por qué intervenir en cada momento. Un pensamiento clínico., que permite reflexionar sobre las particularidades psíquicas y dinámicas de las modalidades de aprendizaje prevalente en el paciente, el tipo de conflictos históricos y actuales que motivaron sus resoluciones y formas de investimento del conocimiento que actúan restringiendo sus aprendizajes. Cada

paciente, concentra entonces el proceso reflexivo de su terapeuta en preocupaciones acerca del sentido que tienen cada una de sus dificultades. A partir de su atención terapéutica alrededor de la temática prevalente que distingue a cada paciente, el terapeuta elabora consignas para su trabajo e intervenciones que resulten pertinentes a su problemática específica. No se trata de encontrar argumentos, causas ni justificaciones, sino de generar realces de sus estrategias y restricciones que puedan tener coherencia con sus modalidades prevalentes y cotidianas que restringen sus aprendizaje.

En este marco teórico, asistir a un niño con problemas de aprendizaje requiere de un conocimiento importante de parte de su terapeuta sobre los conflictos restrictivos de su modalidad psíquica para tratar de realzar oportunidades de búsqueda de espacios de resolución de los mismos en forma más dinámica, incorporando plasticidad a sus procesos de pensamiento.

Hablar de pensamiento clínico, quiere decir, reflexionar sobre la problemática asistencial que compromete a ese sujeto, generar cuestionamientos ya no desde la óptica estructural del psiquismo de cualquier niño, sino las particularidades que adquieren el psiquismo del niño que estamos asistiendo. Es decir, que hay un tipo y momento de intervención terapéutica pensado para cada paciente, desde un terapeuta que reflexiona sobre la mejor forma de intervenir de un modo y no de otro. Para saber hacerlo, se necesita una formación teórica muy extensa sobre las particularidades dinámicas del psiquismo humano y sus posibilidades de transformación y cambio. Hemos descubierto que hay maneras de agilizar y volver más plástico el modo de pensar de los sujetos si uno atiende a sus conflictos y particularidades psíquicas y las interpreta adecuadamente. En este sentido, la clínica psicopedagógica grupal, nos ha ayudado a producir cambios y transformaciones singulares que en la clínica individual tardan muchísimo tiempo en consolidarse. En los grupos, el lugar del otro; el lugar del semejante; el lugar de la interrogación; el lugar de la diferencia pasa a ocupar el espacio de activadores clínicos que nos permiten avanzar en conceptualizaciones teóricas sobre los cambios psíquicos de cada uno de los miembros de un grupo de tratamiento.

-VS: ¿Cómo podemos pensar la Escuela para trabajar -nosotros desde la Psicopedagogía- con las escuelas para que también tomen en cuenta al niño y sus posibilidades o limitaciones?

-SS: La escuela, de acuerdo a sus particularidades, podría ofertar nuevas posibilidades de enriquecimiento simbólico en niños y adolescentes, es decir, tendría que ser una escuela que transfiera riqueza, literatura, inscripciones históricas, curiosidades.

-VS: Hoy en su exposición quedó clara una visión amplia de la clínica, que los que ejercemos, hemos tratado de poder pensar en una clínica diferente, en una clínica que responda al contexto. ¿Cuál sería esa sugerencia a los jóvenes que están en el camino de formación y que vayan a optar el día de mañana por este hacer en el ámbito de la clínica, cuales serian algunos elementos como sugerencia para que ellos puedan ingresar con esa apertura necesaria?

-SS: En principio, yo diría que para trabajar en la clínica hay que tener un conocimiento profundo de cada uno de los sujetos con quien uno trabaja. Esto quiere decir, poder trabajar aspectos edipicos, transferencias, modalidades, conflictos históricos, relaciones actuales, inscripción social del sujeto de acuerdo a los ejes históricos que atravesó. De modo que, lo importante para los jóvenes, en principio es conocer mucha teoría y, luego tener una riqueza muy fuerte de conocimientos e inscripciones sociales, esto quiere decir, poder pivotear entre el hoy y el ayer. El ayer del paciente y el hoy del campo social, de modo que todo clínico tiene que poder tener la cabeza dispuesta a pensar en forma muy divergente y a poner en cuestión desde lo actual, las restricciones históricas que el paciente trae.

-VS: Bien Silvia, yo creo que hoy justamente lo que ha quedado de resultado es esta invitación a pensar, y que es lo que ha quedado instalado en nuestros jóvenes de la carrera que con el tiempo, y con este seguir recorriendo tus producciones las existentes y seguramente las que estén en camino de generarse , Desde ya, ¡Muchas gracias!

-SS: No, gracias a ustedes.

-VS: ¡Gracias Silvia!

LA PORTADA: SEMBRANDO ESPERANZA

Mural de Construcción Colectiva

Andrea Bustamante, Santiago Areosa, Eliana Bustamante, Juan Carlos Ortega, Diana Guzmán, Marta Clara, Marcelo González, Gustavo Romero, Gabriela Grimaux, Ayelen Argañaraz, Daniela Fuenzalida, Diego Sarmiento, Miriam Corzi, Camila Rodríguez, Priscila Avila, Rebecca Murúa, Sara Farut, Paula Andrada, Victoria Castro, Ariel Gómez, Julio Moreno, José Luis Cuello, Mario Orquera, Oscar Díaz, Miguel Godoy y Pedro Pazos.

La portada del presente número está constituida por un fragmento del Mural realizado en un trabajo colectivo de varios grupos de artistas riojanos y que fuera compuesto para recordar la figura y el mensaje del obispo Enrique Angelelli



El mismo se encuentra emplazado en la plazoleta *Sembradores de Esperanza* ubicada al frente del Rectorado de la UNLaR y fue inaugurado el 4 de agosto de 2016, fecha en la que se cumplieron 40 años del asesinato del obispo, por parte de la dictadura militar que dió inicio en el año 1976, en Argentina.



La inauguración contó con gran cantidad de público, como así también con la

presencia del Rector de la UNLaR Fabián Calderón, del obispo de La Rioja Marcelo Colombo, del Secretario de Derechos Humanos Délfór Brizuela, Marilé Coseano, sobrina de Angelelli y numerosas personas pertenecientes a distintas agrupaciones de artistas y de DD HH

La realización del mural fue una de las actividades organizadas por la Catedra Abierta *José Martí*, para lo que se convocó a distintos artistas riojanos y colectivos como *Minga*, *La Casa*, *Espacio de arte independiente*, *Acción Poética*, *Cooperativa Amalaya* y el *Proyecto antirepresivo*. También se convocó a estudiantes de Artes de la UNLaR y del Profesorado de Artes Visuales del ISFDyT Crulcich. La idea era poder materializar la palabra y el trabajo de Angelelli con una obra de arte.

Nos interesó intervenir una pared y trabajar con otros discursos plásticos más urbanos, arte callejero, como los estenciles, pegatinas, frases propuestas por Acción Poética



expresó Santiago Areosa, del *Grupo Minga*.

Queríamos trabajar lo efímero Para ello se plantearon lecturas, trabajamos el concepto de la escena, teniendo presente la cuestión histórica pero también el hoy, que implica estar emplazado en este lugar de jóvenes. No se pretendía hacer un manual de historia

sostiene Andrea Bustamante, también de *Minga*.

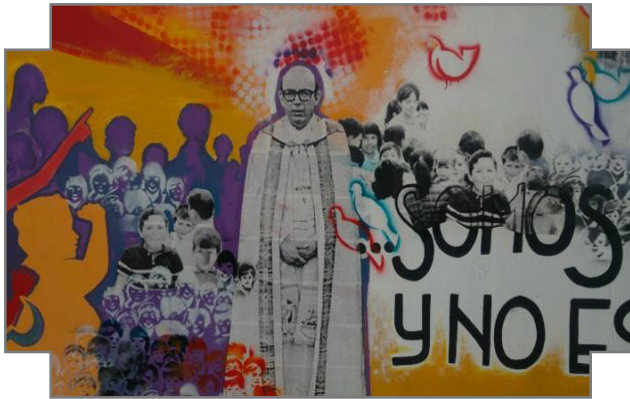
Los artistas coincidieron en que se buscó dentro de la memoria de la sociedad, un mensaje que sirva y que siembre conciencia. Y eso se refleja en los distintos lenguajes utilizados: distintos discursos que puedan dialogar en un mismo muro. Las técnicas utilizadas fueron no convencionales, se realizó sin bocetos y la creación colectiva fue compuesta con pintura, pegatinas y estencil.

La UNLaR, mediante Resolución Rectoral N° 755/2016, otorgó el Reconocimiento Institucional a los artistas participantes.

¿Quién fue Angelelli?

Enrique (el “pelado”) Angelelli nació en Córdoba (Argentina) en 1923. Fue un obispo católico y como tal, padre conciliar en el Concilio Vaticano II, adhiriendo públicamente a las posiciones del mismo. Fue designado obispo de la diócesis de La Rioja en 1968. Era un hombre fuerte, decidido y proactivo. Exhibía una gran potencia, la que le era otorgada por la fuerza de sus convicciones en favor

de los pobres, lo que sin lugar a dudas trajo consigo conflictos. Es por esto que el 4 de agosto de 2006, al cumplirse 30 años de su muerte, el entonces



presidente de la Conferencia Episcopal Argentina Jorge Bergoglio, luego papa Francisco, señaló en una homilía en la catedral de La Rioja que monseñor Enrique Angelelli “recibía pedradas por predicar el Evangelio y derramó su sangre por ello”.

Frente al compromiso de Angelelli, un Mural como este, intenta evitar despojarlo de su potente prédica que aún en la actualidad nos interpela, porque si se concreta este despojo, queda reducido al Angelelli de “la estampita” o simplemente en un *landmark*.

Pautas de Presentación para Autores

Los artículos enviados por los autores deben ser inéditos. El envío de un trabajo para su publicación supone la obligación del autor de no mandarlo, simultáneamente, a otra revista

Para enviar los artículos es conveniente registrarse en la web de la revista, en la pestaña "Login", desde este link: <https://revistaelectronica.unlar.edu.ar/index.php/agoraunlar/login>
Por cualquier inquietud, el mail de la revista es: agoraunlar@gmail.com

Una vez enviado, el artículo es revisado por el Comité Editorial, para verificar el cumplimiento de las Pautas de Presentación y luego es evaluado por dos especialistas en el Área de Conocimiento. De cualquiera de estas instancias puede surgir la necesidad de devolver el artículo al autor para su corrección.

1- FORMATO DEL TEXTO

Formato: Documento Word. Tamaño de página A4, con 2,5 cm en los cuatro márgenes. Letra Arial 11, con interlineado doble, sin sangría y alineación izquierda
Numeración consecutiva en la parte inferior central de la página

Portada: Título en español y en inglés

Resumen: hasta 250 palabras, en español y en inglés. (Arial 10, interlineado simple)

Palabras clave: Describen un contenido específico de una disciplina. Hasta cinco, en español y en inglés. (Arial 10, interlineado simple)

Área del conocimiento: El autor especifica el área del conocimiento

Sección: Especificar a qué sección va dirigido el trabajo, por ejemplo: Artículos de investigación o Revisión Teórica, Artículos de Tesis, Producción Artística, etc.

Cuerpo del manuscrito: Introducción, Metodología, Resultados y Discusión.

Extensión (máxima)

Artículos de Investigación o Revisión Teórica: 25 páginas

Artículos de Tesis: 20 páginas

Producción Literaria: 5 páginas por poema o texto narrativo

Crítica Literaria: 20 páginas

Producción artística: 10 páginas

Reseña: 5 páginas

Entrevista: 25 páginas

2- CITAS Y REFERENCIAS:

Siguen el estilo básico de las Normas APA 6ta. Ed.

a. Citas

Citas de menos de 40 palabras basadas en el autor: Apellido (año) afirma: "cita" (p. xx).

Citas de menos de 40 palabras basadas en el texto: "cita" (Apellido, año, p. xx)

Citas de más de 40 palabras basadas en el autor:

Apellido (año) afirma:

Texto de la cita con sangría de un punto y letra Arial 10, sin comillas. (p. xx)

Citas de más de 40 palabras basadas en el texto

Texto de la cita con sangría de un punto y letra Arial 10, sin comillas. (Apellido, año, p. xx)

Paráfrasis basada en el autor

Apellido (año) refiere que

Paráfrasis basada en el texto

Texto de la cita (Apellido, año).

Citas en idioma distinto

Por normas de Cortesía con Lector, si el artículo incluye citas en un idioma distinto al utilizado en el texto, el mismo presentará también su traducción.

b. Referencias

Las Referencias se ubican al final, en orden alfabético y con sangría francesa

Libro

Apellido, A. A. (año). Título en cursiva, Ciudad: Editorial.

Si el libro tiene varios autores, se separan por comas y el último se separa por la letra 'y'.

Capítulo de un libro

Apellido, A. A., y Apellido, B. B. (año). Título del capítulo. En A. A. Apellido. (Ed.), Título del libro (pp. xx-xx). Ciudad: Editorial

El año de la primera edición de la obra deberá ir entre corchetes: Ejemplo: ([1984] 2004)

Artículo Científico

Apellido, A. A., Apellido, B. B., y Apellido, C. C. (año). Título del artículo. Nombre de la revista, volumen(número), xx-xx (páginas, sin pp adelante).

Artículo de Revista Impresa

Apellido, A. A. (Fecha). Título del artículo. Nombre de la revista. Volumen(Número), xx-xx (páginas, sin pp adelante).

Artículo de Revista on line

Apellido, A. A. (Fecha). Título del artículo. Nombre de la revista. Volumen(Número), xx-xx (páginas, sin pp adelante). Disponible en www.....

b.1. Referencias Especiales

Diferenciar el tipo de material citado agregando un subtítulo en las referencias, por ejemplo: Partituras, Grabaciones, etc.

Partituras

Apellido, inicial del nombre (Año). Título. Ciudad: Editorial

Grabaciones

Apellido, inicial del nombre(Año). Título. Sello. Soporte.

Se pueden incluir: compositor, otros intérpretes, lugar

Pintura, escultura o fotografía

a) Si se consultó la obra:

Apellido, inicial del nombre. Título de la obra. Fecha. Composición. Institución donde se encuentra la obra, ciudad.

Puede agregar la colección a la que pertenece o señalar si es una colección privada.

b) Si se consultó la foto de una obra:

Apellido, A. A. Título de la obra. Fecha. Composición. Institución donde se encuentra la obra, ciudad. En A. A. Apellido. (año) Título del libro (pp. xx-xx). Ciudad: Editorial

Catálogos de muestras

Apellido, inicial del nombre. Año. Artista. Ciudad: Museo

Espectáculo en vivo (Ópera, concierto, teatro, danza)

Título. Nombre y apellido del autor. Nombre y apellido del director, actor o intérprete.

Nombre del teatro o escenario, ciudad. Fecha. Tipo de espectáculo (ópera, concierto, teatro, danza).

Si la cita se refiere a una persona involucrada, se comienza la Referencia con el nombre de ésta

Citas de Cuentos o Poemas

Siguen la misma composición que Capítulo de Libro

3- RECURSOS VISUALES

Para destacar una palabra o una idea se utiliza cursiva; nunca comillas, subrayado o negrita.

Los neologismos o palabras en lengua extranjera se consignan en cursiva

El texto debe estar redactado utilizando un lenguaje respetuoso e incluyente

Niveles de títulos

- Nivel 1: Arial 12. Centrado. Negrita
- Nivel 2: Alineación izquierda Negrita
- Nivel 3: Sangría de 5 puntos. Negrita. Con punto final
- Nivel 4: Sangría de 5 puntos Negrita cursiva. Con punto final
- Nivel 5: Sangría de 5 puntos. Cursiva con punto final

Notas al pie (En lo posible, las mismas deben ser evitadas)

Extensión máxima: tres líneas. Se usarán, únicamente, para ampliar o agregar información.

Fragmentos del discurso del entrevistado o texto de fuentes primarias y secundarias

Sangría de 1 punto. Identificación del entrevistado con las siglas correspondientes o identificación de la fuente. Fragmento en letra Arial 10, cursiva, sin comillas.

Tablas y Cuadros: Con interlineado sencillo. Numeración correlativa con números arábigos. Se hace referencia a ellas desde el texto (Tabla 1). Cada tabla tiene su propio título en la parte superior, del siguiente modo: la palabra tabla y su correspondiente número en negrita, el título con mayúscula inicial solamente y en cursiva. Ej: **Tabla 1.** Título
Si corresponde citar la Fuente, la misma se incorpora en la parte inferior.

Figuras. Las imágenes (fotografías, diagramas, gráficos, dibujos, etc.) se designan como Figura. Numeración correlativa con números arábigos y se referencian desde el texto (Figura 1). Cada Figura tiene su título en la parte inferior, así: la palabra Figura y su correspondiente número en negrita, el título con mayúscula inicial solamente y en cursiva. Ej: **Figura 1.** Título.

En archivos de imágenes (JPG, GIFF, etc.), de buena calidad. Cantidad: 6 por artículo
Si corresponde citar la Fuente, la misma se incorpora siguiendo al título, y entre paréntesis.

Pies de fotos | Epígrafes

Estos se utilizan para obra artística o partitura del siguiente modo:

Obra artística:

Figura 1. *Título de la obra*, año entre paréntesis, nombre y apellido del autor.

Partitura:

Figura 1. *Título de la partitura*, año entre paréntesis, nombre y apellido del autor. Aclaraciones.

También podrá indicarse el tema o el contenido que se refleja en la partitura.

Toda situación no contemplada aquí, se resuelve en base al criterio de Cortesía con el Lector



SOMOS LLAMADOS A SER ACCIORES
Y NO ESPECTADORES MIEDOSOS.

Contenidos

La postergación de tareas en alumnos universitarios de la Unlar.

Liliana Recchioni, Ana González, Mario González

Lecto-comprensión en español como lengua extranjera (ele): El ingreso de estudiantes extranjeros a la universidad.

Gustavo Kofman, Gabriela Ayan, Romina Nieva

Los residentes: navegando en territorios de intemperie.

María Inés Nazar

Accesibilidad a la información registrada en los documentos de la administración pública de la provincia de Córdoba.

Roberto Lucas Andrada

La capilla del Hospital Italiano en La Matanza. Obra relevante de arquitectura del ingeniero Delpini.

Hilda Agostino, Analía Artola

El origen de la represión y su impacto en la estructuración del aparato psíquico.

Mario Cabanillas, Julieta Zapata

Inclusión educativa. Estrategias pedagógicas de atención a la sobreedad en el nivel primario.

Marianela Guerrero, Berta del Valle Uliarte

La construcción de la subjetividad en las obras literarias de Joaquín V. González.

Miguel Ángel Oviedo Álvarez

El tao de la liberación. Una ecología de la transformación Mark Hathaway y Leonardo Boff.

Gabriel Díaz

La singularidad del sujeto en la clínica psicopedagógica. Entrevista con Silvia Schlemenson.

Viviana Saadi

**La portada: Sembrando esperanza.
Mural de construcción colectiva**

