

**I JORNADAS DE EQUIPOS
DE INVESTIGACIÓN**

**INVESTIGAR EN Y DESDE LA
UNPAZ. EXPERIENCIAS Y
SENTIDOS DE LA PRODUCCIÓN
DE CONOCIMIENTOS EN CONTEXTO**

Una aproximación a las representaciones sociales de la universidad y la maternidad en las alumnas-madres de la UNPAZ

Problemáticas vinculadas al manejo de estrategias de lecto-comprensión detectadas en alumnos de UNPAZ

Investigar en y desde la UNPAZ. Experiencias y sentidos de la producción de conocimientos en contexto

Equipos de salud y población trans: un vínculo tensionado. José C. Paz, provincia de Buenos Aires, 2016

El bienestar en la cultura

Situación de la UNPAZ en el marco de la legislación vigente en materia de educación universitaria para personas con discapacidad

¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión?
Notas sobre el inicio de un proceso de investigación

Algunas reflexiones sobre los saberes y las prácticas en torno al cuidado y la crianza de los niños y niñas en instituciones de salud y educación: avances y perspectivas de la investigación

José C. Paz, algunos apuntes para el análisis de la constitución de ordenamientos sociales hegemónicos en la Argentina moderna

Desarrollo de un laboratorio de innovación agrobiotecnológica y sustentable para productores de la región

El principio de “buena administración” y la educación universitaria inclusiva

“Profesores/as universitarios/as” y estudiantes “desaprobados/as”: universidad, alteridad y colaboración etnográfica, UNPAZ, 2014

Diferenciación socioeconómica de las organizaciones de la economía social en José C Paz y zonas aledañas. Aproximaciones empíricas

Derecho a la vivienda y litigio estructural

Cierre de las Primeras Jornadas de Equipos de Investigación de la UNPAZ

ÍNDICE

Prólogo Alejandra Roca	5
Una aproximación a las representaciones sociales de la universidad y la maternidad en las alumnas-madres de la UNPAZ María Julieta D'Avirro, Bárbara Rodríguez, Gonzalo Biaggioni, Sabrina Fernández y Enrique Lombardo	9
Problemáticas vinculadas al manejo de estrategias de lecto-comprensión detectadas en alumnos de UNPAZ María Ximena Maceri	15
Investigar en y desde la UNPAZ. Experiencias y sentidos de la producción de conocimientos en contexto Directora: Sandra Guimenez, co-director: Osmar González; investigadores: Yanina Rivolta; estudiantes: Gricel Colman, Virginia Dorman, Romina Jurado y Sandra Pacheco	21
Equipos de salud y población trans: un vínculo tensionado. José C. Paz, provincia de Buenos Aires, 2016 Nicolás Zygier y Juan Carlos Moreyra	25
El bienestar en la cultura Horacio Eduardo Juárez	31
Situación de la UNPAZ en el marco de la legislación vigente en materia de educación universitaria para personas con discapacidad Alfredo Di Pietro y Silvina Aquino	35
¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión? Notas sobre el inicio de un proceso de investigación Paula Isacovich y Lucía Petrelli	41
Algunas reflexiones sobre los saberes y las prácticas en torno al cuidado y la crianza de los niños y niñas en instituciones de salud y educación: avances y perspectivas de la investigación Jessica Coronel y Marisa Gómez	47

José C. Paz, algunos apuntes para el análisis de la constitución de ordenamientos sociales hegemónicos en la Argentina moderna María Paula de Büren	53
Desarrollo de un laboratorio de innovación agrobiotecnológica y sustentable para productores de la región Octavio Ortiz de Zarate y Juan Trincherro	59
El principio de “buena administración” y la educación universitaria inclusiva Liliana Ronconi y Guillermo Treacy	63
“Profesores/as universitarios/as” y estudiantes “desaprobados/as”: universidad, alteridad y colaboración etnográfica, UNPAZ, 2014 Laura Zapata en colaboración con Gricel Colman y Adriana Guanuco	73
Diferenciación socioeconómica de las organizaciones de la economía social en José C. Paz y zonas aledañas. Aproximaciones empíricas Laura Saavedra, Facundo Ponce, Natalia Lestani y Gloria Ojeda	83
Derecho a la vivienda y litigio estructural Mauro Benente	91
Cierre de las Primeras Jornadas de Equipos de Investigación de la UNPAZ Alejandra Roca, Mónica Mendoza, Gonzalo Acuña, Graciela Morgade, Federico Thea	97



Rector: **Federico Thea**

Vicerrector: **Héctor Hugo Trincherro**

Secretario General: **Darío Kusinsky**

Secretaria de Ciencia y Tecnología: **Alejandra Roca**

Director General de Gestión de la Información

y Sistema de Bibliotecas: **Horacio Moreno**

Jefa Departamento Editorial Universitaria: **Bárbara Poey Sowerby**

Corrección: **María Laura Romero**

Diseño de colección, arte y maquetación integral: **Jorge Otermin**

Coordinadoras: **Alejandra Roca, Pilar Cuesta Moler y Gina Del Piero**

staff

Actas I Jornadas de Equipos de Investigación

Investigar en y desde la UNPAZ. Experiencias y sentidos

de la producción de conocimientos en contexto

27 y 28 de octubre de 2017

© 2018, Universidad Nacional de José C. Paz. Leandro N. Alem 4731 -

José C. Paz, Pcia. de Buenos Aires

© 2018, EDUNPAZ, Editorial Universitaria

ISSN 2618-2106



Licencia Creative Commons - Atribución - No Comercial (by-nc)

Se permite la generación de obras derivadas siempre que no se haga con fines comerciales. Tampoco se puede utilizar la obra original con fines comerciales. Esta licencia no es una licencia libre. Algunos derechos reservados: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es>

Las opiniones expresadas en los artículos firmados son de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista de esta publicación ni de la Universidad Nacional de José C. Paz.

PRÓLOGO

Alejandra Roca
Secretaria de Ciencia y Tecnología de la UNPAZ

En estas Actas se reúnen los trabajos que dan cuenta del resultado del primer año de trabajo de los primeros equipos de investigación de la Universidad de José C. Paz (UNPAZ). En este primer tramo, en el cual nos constituimos como “pioneros”, el trabajo ha sido arduo porque hasta los detalles más insignificantes deben ser ideados por primera vez. Este desafío compromete nuestra creatividad y nuestras energías porque el objetivo que asumimos con entusiasmo es lograr que, a pesar del escenario controversial por el cual transita nuestro país, podamos promover investigación de calidad y excelencia en nuestra Universidad.

La conformación de estos primeros equipos de investigación supone un gran esfuerzo por parte de nuestra comunidad académica debido a que los mismos no han podido financiarse a partir de los aportes regulares del Ministerio de Educación, como sucede en las otras universidades nacionales, sino que los fondos han sido provistos desde el presupuesto general de nuestra Universidad. Esto se debe a que el presupuesto de la UNPAZ en el rubro de Ciencia y Tecnología es nulo; por distintas circunstancias, entre ellas su corta trayectoria, la Universidad no ha podido acceder al financiamiento basal que rige para las nuevas universidades. Esta situación nos sugiere la importancia cualitativa de esta asignación de fondos en el contexto de una Universidad cuyos recursos están destinados exclusivamente a sostener los objetivos de la función docente en términos de un sólido proyecto de inclusión social y educativa. Es decir que, si bien los montos de sostenimiento de proyectos pueden ser magros o “simbólicos”, el esfuerzo presupuestario que implica para esta Universidad joven y con urgencias indispensables de funcionamiento es significativo, no solo en términos económicos

sino como señal de compromiso político con su desarrollo futuro. En este sentido, la UNPAZ ha planteado un horizonte de continuidad a esta política y aprobó la asignación de un fondo superior para convocar la presentación de una cantidad mayor de proyectos para el año 2017, incluyendo la renovación de los que están vigentes ahora.

La continuidad que se dará el año que viene a los proyectos y el crecimiento de la cantidad de equipos permitirá la progresiva institucionalización de la función investigación en nuestra Universidad. De tal forma que este esfuerzo, una suerte de “voluntarismo” y convicción, inscribe las primeras señales de una senda cuya meta es lograr que la UNPAZ se constituya en el ámbito académico como una referencia de calidad, capaz de producir conocimiento de excelencia y pertinencia, a pesar de no poder contar con el apoyo que, creemos, merecería una nueva universidad. A su vez este esfuerzo institucional no solo tiene como objetivo la productividad científica, sino también la formación de nuevos investigadores y la iniciación de estudiantes en la experiencia y el aprendizaje de la investigación, ya que la investigación impacta en el mediano plazo en la calidad de la enseñanza, mejorando la formación y la experiencia de los docentes que integran nuevos y actualizados conocimientos en el aula.

El punto a favor de nuestra pequeña escala –solamente 14 equipos de investigación– es que fue posible realizar unas jornadas en las cuales participó el total de los investigadores. Reunir en una sola jornada a todo este universo tiene como beneficio adicional generar una instancia de diálogo e intercambio en la cual escuchar, conocer y dar a conocer los temas y enfoques con los que trabajan los colegas; también nos habilita a comprender un panorama general respecto de las áreas de interés y las modalidades de abordajes metodológicos que predominan en nuestros equipos de investigación. Un foro como este sería utópico en una universidad tradicional; en cambio, aquí podemos darnos el lujo de propiciar un intercambio cotidiano entre los investigadores. Precisamente esta característica puede resultar una fortaleza a la hora de imaginar un salto cualitativo respecto de la modalidad de producción de conocimiento científico. Mientras que en las grandes instituciones en las cuales en general hemos realizado nuestra formación como estudiantes, docentes e investigadores, la figura preponderante del investigador se constituye desde un rol individual y la actividad científica se traduce en una carrera de logros, productividad y prestigio personal, aquí tenemos la oportunidad de poder pensar en la generación de un tipo de conocimiento que tenga diferencias cualitativas respecto de aquel otro modelo. De tal forma, estas Jornadas de Equipos de Investigación de la UNPAZ pueden ser provechosas para pensar no solo en “cómo” producimos conocimiento sino a qué fines y a qué destinatarios sirve este conocimiento.

El modelo tradicional de producción de conocimiento está anclado en la noción de una ciencia neutra, avalorativa y aislada del contexto sociohistórico. En ese modelo la naturaleza es pensada casi exclusivamente como materia prima para la producción de beneficios y el desarrollo científico-tecnológico es concebido como un proceso ascendente de racionalización y eficiencia. Si bien no parece fácil que podamos invertir una concepción positivista de la ciencia, en cambio, sí podríamos, al menos, beneficiarnos de esta oportunidad histórica que tenemos para explorar la posibilidad de otras modalidades de producción de conocimiento.

De esta forma, los invitamos a desarrollar un conocimiento situado, contextualizado, que trate de resolver interrogantes que tengan trascendencias desde el punto de vista político, desde el punto de vista social y desde el punto de vista comunitario.

Estos objetivos exigen un compromiso institucional de cada uno de nosotros. Más allá de la visibilización literal de inscribirnos como “UNPAZ” cuando hacemos una publicación en una revista o un congreso, debemos intentar visibilizar el lugar desde donde estamos produciendo a través de plantearnos interrogantes de forma colectiva tales como: ¿qué significa esta Universidad en este lugar? o ¿qué particularidades, qué límites, qué potencialidades y qué desafíos nos presenta este enclave dentro del sistema universitario? Nuestro propósito es que el conocimiento que estamos generando sea un insumo para imaginar nuevos escenarios y lleve implícito un compromiso vital con el territorio y con la institución. No por ello estamos pensando en una “ciencia de periferia” o “de segunda clase”. Por el contrario, sugerimos que es posible producir conocimiento con calidad y excelencia que mire *desde* o que tenga una perspectiva *desde* aquí –con una dirección determinada– y que, a su vez, constituya un medio para pensar para qué sirve y a qué fines estamos produciendo este conocimiento.

Entre los principales indicadores de Ciencia y Tecnología encontramos lo que se suele denominar “productividad científica”. En general, se le suele otorgar un predominio excluyente a este indicador siendo objeto de severas críticas dadas sus limitaciones y el sesgo que imprime en favor de ciertas disciplinas y estilos institucionales. Si bien la productividad científica, es decir, las publicaciones y presentaciones en congresos producidas desde la universidad son un indicador utilizado por el sistema científico-tecnológico para evaluar y establecer jerarquías –muchas veces discutidas como único criterio–, resulta importante a su vez para otorgar visibilidad al trabajo que estamos haciendo. No solo se trata de prestigio o de un logro personal del equipo; la productividad científica de los equipos de investigación de la UNPAZ es una de las formas por las que nuestra institución puede empezar a tener presencia en la comunidad académica y en los problemas y debates que abordan sus trabajos. Por eso consideramos importante la publicación de estas actas y que los participantes de los equipos también compartan sus resultados en otras publicaciones, revistas y congresos. De la mano de este esfuerzo colectivo, lograremos imponer en las agendas de la comunidad académica preocupaciones que tienen coordenadas precisas de formulación y desarrollo particulares y distintivas.

Respecto de la breve pero intensa trayectoria de la investigación en nuestra Universidad, podemos trazar un recorrido. La Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNPAZ lanzó la primera convocatoria a proyectos de investigación en el año 2015. En total se presentaron 14 proyectos en los cuales hay 52 docentes y 89 estudiantes comprometidos en llevar a cabo el desarrollo de sus planes de trabajo. La participación de los estudiantes es un aspecto que nos interesa incentivar especialmente debido a que parte del impacto de los proyectos estará definida por la capacidad de crear o fortalecer una cultura académica de participación, investigación y reflexión. Esto contribuye a la consolidación de la función investigación de esta Universidad, así como la incorporación de becarios. Hasta el momento, la UNPAZ tiene cuatro estudiantes be-

cados por el Consejo Interuniversitario Nacional con Becas de Estímulo a las Vocaciones Científicas (EVC), las cuales constituyen el puntapié inicial para aquellos que, una vez alcanzado el título de grado, quisieran dedicarse a la investigación. En el futuro, esperamos poder otorgar desde la Universidad becas de posgrado o lograr que organismos externos las financien, para que ellos, que hoy son estudiantes, puedan continuar su formación dentro de la carrera científica. Para lograrlo, deberemos tener un compromiso mayor, lo cual implica un cambio cualitativo respecto del trabajo del equipo y el desarrollo de las actividades. Esto contribuirá, a su vez, con el propósito de brindar herramientas para que los investigadores tengan la capacidad no solo de pensar críticamente sino también de transformar e imaginar las transformaciones que requiere la comunidad. La formación de estos investigadores noveles es responsabilidad de todos nosotros como parte de la comunidad académica de esta Universidad.

El 31 de agosto de 2016 el Consejo Superior creó los primeros tres institutos de nuestra Universidad: el Instituto de Estudios Sociales en Contextos de Desigualdades, el Instituto de Estudios para el Desarrollo Productivo y la Innovación y el Instituto Interdisciplinario de Estudios Constitucionales.

Por todos los logros obtenidos hasta el momento y por la continuación y la ampliación de los proyectos de investigación en los siguientes años, felicitamos a todos los directores, investigadores, becarios y estudiantes comprometidos con los institutos y los proyectos de investigación por su compromiso y su contribución a la construcción de la comunidad académica de la UNPAZ.

UNA APROXIMACIÓN A LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD Y LA MATERNIDAD EN LAS ALUMNAS-MADRES DE LA UNPAZ¹

María Julieta D'Avirro, Bárbara Rodríguez, Gonzalo Biaggioni,
Sabrina Fernández y Enrique Lombardo (UNPAZ)
Contacto: julietadavirro@hotmail.com

Introducción

El presente estudio parte de los siguientes interrogantes: ¿cuáles son las representaciones sociales (RRSS) acerca de la universidad y la maternidad de las alumnas madres? ¿Cómo influyen tales RRSS en la posibilidad de compatibilizar ambos roles y en la permanencia en el ámbito académico de esas alumnas?

Se asume como marco teórico la teoría de las RRSS de Moscovici, quien las define como sistemas dinámicos cuya estructura implica tanto valores como actitudes, con un estilo discursivo propio, que dan lugar a “teorías sui generis” para interpretar y construir lo real, y generan actitudes que determinan formas de comportamiento (Moscovici, 1979). Para Jodelet (1991), las RRSS refieren a una forma de conocimiento, elaborada y compartida socialmente, que tiene un objetivo práctico y contribuye a la construcción de una realidad compartida por un grupo social.

El estudio es de carácter exploratorio y se lleva a cabo mediante métodos de recolección de datos cualitativos: la entrevista semi-dirigida y la asociación de palabras.

¹ Esta ponencia se enmarca dentro del proyecto de investigación titulado “Representaciones sociales que influyen en la inclusión universitaria de las alumnas-madres de la UNPAZ”, bajo la dirección de María Julieta D'Avirro.

La relevancia de este estudio será aportar datos para generar estrategias que favorezcan la permanencia del alumnado femenino en ejercicio de la maternidad dentro del sistema académico.

Antecedentes

La mayor parte de las investigaciones sobre RRSS de la maternidad se centran en adolescentes de escuelas secundarias y se enfocan en la relación directa entre embarazo, maternidad y deserción escolar o postergación de los estudios (Gómez-Sotelo, 2012).

Cimino Sandoval y Durán Sepúlveda (2014) han investigado el fenómeno de ser madre y estudiante universitaria en la Universidad de Santiago de Chile. Esta investigación evalúa las implicancias psicosociales en el enfrentamiento de ambos roles, madre y estudiante, observando la compatibilidad entre ellos.

En la Argentina se encontraron antecedentes de investigaciones sobre RRSS de la maternidad y paternidad en adolescentes tardíos universitarios sin hijos (Colombo y González, 2010). Para estos autores existe una diferencia entre las RRSS del grupo seleccionado y los modelos hegemónicos del Sistema Patriarcal. Esto se debe a que el lugar que ocupa la paternidad/maternidad en el proyecto vital de los adolescentes tardíos queda relegado para cuando finalicen sus estudios, tengan recursos para satisfacer todas sus necesidades, consoliden una pareja estable o tengan una estabilidad afectiva.

Para el trabajo que aquí se presenta ha sido fundamental tomar en cuenta estos datos para investigar cuáles son las RRSS de las alumnas universitarias que sí tienen hijos, teniendo en cuenta que las RRSS sobre la maternidad, el rol de estudiante y el empleo, entre otras, podrían ser datos relevantes para comprender en qué condiciones estudian las mujeres/madres alumnas de la UNPAZ.

Luego de una exhaustiva búsqueda de antecedentes en este campo se concluyó que existe una escasez de estudios a nivel académico que dan cuenta de los múltiples factores que involucran directa e indirectamente la inclusión plena de las mujeres madres en carreras universitarias, generando un área de vacancia donde se inserta esta investigación.

Contexto universitario local

Las universidades públicas de nuestro país han estado centralizadas en las ciudades principales durante décadas, siendo pobladas por alumnos que tienen el acceso facilitado (por cercanía o posibilidades económicas) y excluyendo a quienes no pueden trasladarse hasta ellas. Estos grupos selectos de alumnos postergan, en su mayoría, la paternidad/maternidad en pos de terminar los estudios (Colombo y González, 2010); en relación a esto en la Ciudad de Buenos Aires se registra la menor tasa de fecundidad adolescente (Pantelides y Binstock, 2001: 28).

La Argentina vivió en la última década una transformación notable en su oferta de formación académica al descentralizar las universidades y abrir sedes en lugares alejados pero principalmente con la creación de universidades nacionales en distintos partidos del Gran Buenos Aires, lo que permite a miles de ciudadanos el acceso a una formación de grado. Es así que el perfil del estudiante cambió y llegan a la universidad una gran cantidad de alumnas-madres. Por ello, se considera importante conocer las RRSS de las alumnas acerca de la maternidad y los estudios de grado para el diseño de políticas universitarias y estrategias docentes. Explorar tales RRSS permitirá, a su vez, develar tabúes y prejuicios que obstaculizan u obturan la inclusión de las alumnas madres.

Dado el contexto universitario descrito, el concepto de inclusión educativa (UNESCO, 2009) cobra especial relevancia, ya que plantea la idea de que niñas, niños y jóvenes tienen derecho a una educación inclusiva, que brinde equivalentes oportunidades de aprendizaje en diferentes tipos de instituciones sin que ello dependa de sus antecedentes sociales y culturales e independientemente de sus diferencias.

Las RRSS sobre la maternidad y el “rol de alumno universitario” son variables que estarían involucradas en el proceso de inclusión educativa de las mujeres-madres, siendo ambos constructos culturales que varían no solo de acuerdo al tiempo y lugar en que se analizan sino también de acuerdo a la clase social de pertenencia. No existe una sola forma de ser madre, ni de ser universitario, por tratarse de construcciones socio-culturales que varían según el contexto.

Resultados preliminares

Hasta el momento, el análisis de las primeras entrevistas muestra la importancia que tienen los estudios universitarios no solo como proyecto personal, sino para el modelo que las madres ofrecen a sus hijos, diferente al que recibieron ellas, ya que en su totalidad son primera generación de estudiantes universitarias.

Respecto de la relación entre la motivación a estudiar y la maternidad, Ana Laura (21 años) sostiene: “Sí, siempre un futuro para mi hijo [...] para que se identifique en mí y que el día de mañana decida estudiar [...] yo siento que soy la referente, que estudie, que sea alguien en la vida”. Frente a la misma pregunta, Johana (36 años) comenta: “sí, hay una relación [...] yo siendo mamá, quiero ser universitaria para que el día de mañana mis hijos puedan tener el mismo ejemplo, entonces... hoy decidí estudiar”. En este mismo sentido, Gladys (45 años), ante la pregunta por el impacto de estar estudiando en su rol de madre responde: “Un impacto pero positivo, de hecho lo veo todo los días, mi hija apenas llega de jardín me pregunta: ‘¿hoy tenés facu?’ Es lo primero que me dice y también me dice: ‘cuando yo sea grande también voy a ir a la facu’. Entonces es como que ella mira mi ejemplo y lo incorpora...”.

Por otro lado, consideran que los estudios han modificado “su cabeza”, su modo de pensar y reflexionar. En este sentido, Gladys cuenta que ser estudiante universitaria: “me ayudó muchísimo a desempeñarme en la sociedad porque tengo otro entendimiento que antes no te-

nía, tengo otra mentalidad [...] esto de estudiar, leer, capacitarme, me hace entender muchas cosas que antes no sabía y que ahora aprendí, para mí es una herramienta muy interesante e importante [...] me abrió la mente”. En el mismo sentido, Sabrina, de 34 años, cuando se le pregunta qué es ser estudiante universitaria responde: “es buscar un futuro mejor [...] me cambió la mente en muchas cuestiones, pienso distinto, soy distinta, yo no soy la misma que entré en la universidad [...] cambia la vida para mí”.

Respecto a la relación entre estudiar y ser madre, compatibilizando ambos roles, Sabrina sostiene: “se compatibilizan bien porque uno lleva la universidad al hijo y el hijo a la universidad [...] él tiene 14 años y ya está haciendo cuestionamientos a bajadas de línea de la sociedad, las relaciones sociales que están pautadas como las propagandas, entonces es como que yo lo estoy llevando a la universidad con sus 14 años [...] o cosas que dice, explicarle por qué están mal y que no tiene que seguir repitiendo lo que los demás dicen”. Frente a la misma pregunta, Carolina (28 años) responde: “sí, me cambia mucho, por ejemplo el conocimiento que he obtenido a través de las materias [...] cambiaron mi forma de actuar ante mis hijas”. Así, la posibilidad de estudiar modifica los vínculos entre madres e hijos, por el grado de conceptualización que las madres logran sobre el proceso de crianza, y también por el efecto menos pensado de compartir roles, madres e hijos, ambos estudiantes, unidos en el proceso de aprendizaje, como explica Laura (40 años): “Sí, me motiva a que yo puedo ayudar a mi hijo de doce años en cosas que no sabía [...] cuando llego a mi casa [...] le digo que es re lindo (estudiar) y que cuando él sea grande también va a aprender un montón de cosas. Yo me pongo a estudiar y él se pone conmigo, me ayuda, me toma como una lección”.

El cambio que manifiestan a partir de su experiencia universitaria impacta en la forma de entender a sus hijos y explicarles las pautas de crianza propias o escolares así como los contenidos de los medios de comunicación. Se trata de mujeres adultas que han decidido por convicción propia encarar un proyecto educativo-profesional dentro del sistema universitario. Las frases de las entrevistadas dan cuenta de una valoración sumamente positiva acerca de su inserción universitaria, dados los efectos de la misma no solo en su futuro, sino en el de sus hijos como proyecto identificador. En ese sentido, Antonia (37 años) manifiesta: “ser estudiante universitario es una buena elección a futuro, aparte es un buen ejemplo para los hijos. Cuando me siento a leer en casa, mis hijos van y vienen y agarran una hoja y me dicen: ‘¡a ver qué lees!’ Todo el tiempo me preguntan cosas de acá, es más, también han venido a cursar varias veces porque querían ver cómo es una universidad”.

Surge aquí una idea nueva, la de integrar a los hijos a la universidad. Lorena (34 años) lo plantea como necesidad: “es como que hay un quiebre entre la maternidad y la universidad [...] a veces siento que ingresando a este mundo tengo que dejar el otro [...] no hay lugar en este mundo para ellos, y a mí me encantaría que las dos cosas se puedan unir, no solo el hecho de traer a mis hijos a la universidad, si bien hay profesores que me lo permiten, siento que no es el lugar de ellos [...] no está preparado para recibirlos, y eso tiene que estar considerado porque somos muchas más las que somos madres que las que no [...] me gustaría que ella diga ‘qué lindo donde va mi mamá’ [...] y la verdad es que a mí no solo me genera incomodidad

traerla sino que yo siento que a ella también [...] debería haber algo como para que ellos se sientan incentivados y digan yo quiero ir ahí donde va mi mamá, yo fui, me sentí cómoda, la pasé bien y el día de mañana quiero ir”.

Conclusiones

A través de los procesos de *objetivación* y *anclaje* es como las RRSS impactan en el contexto social. La objetivación le da forma a la imagen y la estructura, esto es: permite la construcción de significados que dan sentido a la existencia. Un denominador común en las entrevistadas es la imagen de “universitario” como portadora del significado de “ser alguien en la vida”, “estar orgulloso”. Por su parte, el anclaje hace alusión al “arraigamiento” social de la representación y al papel que esta juega al dinamizar la vida social (Jodelet, 1986). En este sentido, la vida universitaria estaría dinamizada por el arraigamiento de la representación de las estudiantes como alumnas y no como madres, anclando en el ámbito universitario el quiebre entre los mundos donde ejercen ambos roles.

Es precisamente por el sentido cultural y dinámicamente cambiante que el “deber ser” de una madre, ya no coincide necesariamente con el formato de familia occidental, moderna y de clase media (Castells, 1998). Hay muchas formas de “ser madre” y entre ellas existe la de complementar ese rol con el de estudiante, lo que no coincide con el estereotipo de la buena madre, descrita como un ser abnegado que posterga sus proyectos personales por el “bien” del niño. Sin embargo, en los últimos tiempos, parecieran coexistir el modelo patriarcal tradicional en el cual el rol de la mujer está directa y casi únicamente ligado a la maternidad, las tareas domésticas y de crianza, con otro modelo en el que las mujeres combinan la maternidad con otros proyectos de vida. Así, el acceso a la universidad de nuevos sectores sociales conduce a la complementariedad de los roles de madre y alumna. Esto compele a toda universidad que pretenda ser inclusiva, a tener en cuenta dicha complementariedad como una situación vital frecuente de su estudiantado que modifica la estructura universitaria tradicional.

Referencias bibliográficas

- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Apuntes Pedagógicos* (2).
- Buchbinder, P. y Marquina, M. (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación: el sistema universitario argentino 1983-2007*. Buenos Aires: UNGS y Biblioteca Nacional, pp. 11-35.
- Castells, M. (1998). *El fin del patriarcado: movimientos sociales, familia y sexualidad en la era de la información*. Madrid: Alianza Editorial.
- Colombo, M. E. y González, A. (2010). Análisis de resultados de entrevistas a jóvenes universitarios sin hijos sobre representaciones sociales de maternidad y paternidad. *Memorias II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVII Jornadas de Investigación. Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires: Ediciones de la Facultad de Psicología, pp. 260-261.

- Feldman, G., González, A., D'Avirro, M. J., Iglesias, S. y Colombo, M. E. (2009). *Análisis de resultados de entrevistas a jóvenes universitarios sin hijos sobre representaciones sociales de maternidad y paternidad*. Congreso Internacional de Investigación de la facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires.
- Gómez-Sotelo, A. (2012). Representaciones sociales del embarazo y la maternidad en adolescentes primigestantes y multigestantes en Bogotá. *Salud Pública*, 14(2), 189-199.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici, *Psicología social II. Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (ed.) (1991). *Les représentations sociales*. París: PUF.
- Marcus, J. (2006). Ser madre en los sectores populares: una aproximación al sentido que las mujeres le otorgan a la maternidad. *Revista Argentina de Sociología*, 4(7) 100-119.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Pantelides, E. A. y Binstock, G. (2007). La fecundidad adolescente en la Argentina al comienzo del Siglo XXI. *Revista Argentina de Sociología*, 5(9), 24-43.
- Puyana Villamizar, Y. y Mosquera Rosero, C. (2005). Traer "hijos o hijas al mundo": significados culturales de la paternidad y la maternidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(2), 111-140.
- Cimino Sandoval, J., Durán Sepúlveda, B., Herbage Amaro, R., Palma Jara, M. y Roa Vergara, J. (2014). Ser madre y estudiante universitaria en la Universidad de Santiago de Chile: un estudio exploratorio acerca de las implicancias psicosociales en el enfrentamiento de ambos roles. *Revista de Estudios Cualitativos*, 1(1), 23-39.
- UNESCO (2009). *Experiencias Educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186472s.pdf>

PROBLEMÁTICAS VINCULADAS AL MANEJO DE ESTRATEGIAS DE LECTO-COMPREENSIÓN DETECTADAS EN ALUMNOS DE UNPAZ¹

María Ximena Maceri (UNPAZ)

Contacto: maria.ximena.maceri@gmail.com

El presente trabajo surge como resultado del programa de apoyo a la investigación y desarrollo de la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ) puesto en marcha por la Secretaría de Ciencia y Tecnología a través de la Primera Convocatoria a Proyectos de Investigación orientados al Desarrollo Local que se realizó en 2014. Para la presentación de proyectos, se propuso una serie de temas prioritarios y nuestra investigación se ubica dentro del tema Educación e Inclusión Social, haciendo foco en las modalidades, acciones y resultados de estrategias y dispositivos vinculados con la inclusión y accesibilidad en el contexto de la educación superior. Según la nomenclatura internacional de la UNESCO, relativa a la ciencia y la tecnología, este proyecto corresponde al área de Lingüística Aplicada y se circunscribe a la disciplina Enseñanza de Idiomas.

La ponencia presentada recorre el camino del equipo de investigación desde que las directoras comenzaron su trabajo como profesoras a cargo del dictado del Taller de Inglés Técnico en la carrera de Profesorado Universitario en Educación Física (PUEF) en la UNPAZ. El interrogante disparador surgió de una observación en la que resultaba llamativa la dificultad que los alumnos manifestaban respecto de la lecto-comprensión en lengua extranjera considerando que la gran mayoría de ellos ya estaban en pleno curso de las asignaturas correspondientes al

¹ Esta ponencia fue presentada en las I Jornadas de Equipos de Investigación de la UNPAZ, realizadas en octubre de 2016 y se enmarca dentro del proyecto de investigación homónimo, dirigido por la Prof. María Ximena Maceri, con la codirección de la Prof. Vanesa Glock. Colaboraron en la exposición los profesores investigadores Leonardo Camargo, Lucía Wood y el alumno investigador Alex Albornoz, quienes también forman parte del equipo de investigación.

tercer año y, por ende, tenían un recorrido académico importante en el que habían hecho uso extensivo de la lecto-comprensión en lengua materna. Con el transcurso del tiempo, atravesando las instancias de evaluación y analizando el trabajo realizado en el dictado de la misma asignatura en otras carreras de la Universidad, comenzamos a hacer cada vez más palpable esta pregunta que hoy se convierte en el eje central de nuestro trabajo: ¿cómo ayudamos a nuestros alumnos desde la enseñanza de la lecto-comprensión en lengua extranjera a hacer conscientes aquellas estrategias de lecto-comprensión en lengua materna y a desarrollar las competencias cognitivas que les permitan construir el sentido y significado de textos? En un plano más amplio, ¿cómo logramos integrar estos aprendizajes con los que los alumnos ya poseen de modo tal que puedan ser útiles en su trayecto formativo y en su futuro como profesionales universitarios?

Sabemos que a través de la lectura comprensiva, la persona desarrolla operaciones tales como omitir, seleccionar, generalizar e integrar la información contenida en el texto (Van Dijk, 1983: 59-62), siendo estas operaciones cognitivas las que actúan como estrategias de aprendizaje de las diferentes disciplinas y no solo de un área específica como la de la lengua. La lecto-comprensión funciona como una vía para lograr una profundización en el desarrollo de la competencia lectora y puede entenderse como un proceso que implica construir nexos entre el conocimiento ya adquirido y el nuevo. Es, sin dudas, una herramienta cognitiva de vital importancia como instrumento de aprendizaje y su adquisición comienza muy temprano, en vísperas de la escuela primaria. A lo largo de su escolarización, el alumno va desarrollando nuevas formas de lectura que le permiten apropiarse cada vez más de textos en lengua materna y, eventualmente, con la incorporación del inglés como lengua extranjera, la lecto-comprensión se transforma en un proceso más complejo pues implica el reciclaje, adaptación y resignificación de conocimientos y estrategias, a la vez que impulsa nuevos aprendizajes. El desafío de este proyecto es reconocer cuáles son aquellas estrategias de lecto-comprensión en lengua materna que el alumno puede transferir a su aprendizaje de la lengua extranjera para convertirse en un lector autónomo, fluido y capaz de construir significado.

Como perspectiva teórica para enmarcar el proyecto, se ha utilizado el modelo de comprensión de tipo cognitivo, interactivo y estratégico propuesto por Cubo de Severino (2007) quien se centra en los aportes de Van Dijk y Kintsch (1983). Cubo de Severino afirma que, si bien en la actualidad existe una diversidad de formas para analizar el proceso de comprensión, basándose en sus investigaciones en Lingüística Aplicada, el modelo más productivo a su entender es el propuesto por Van Dijk y Kintsch puesto que “permite abordar el fenómeno de la comprensión lectora y explicar cómo algo que vemos o escuchamos llega a formar parte de nuestras estructuras mentales” (Cubo de Severino, 2007: 18). Este modelo parte desde un punto de vista semántico y pragmático para explicar el proceso de comprensión lingüística en el adulto, demostrando que gracias a los diferentes subprocesos que realiza la mente se establece una serie de interacciones extremadamente complejas en las que juegan un rol fundamental las estrategias. Estas actúan simultáneamente para procesar la información brindada por los diferentes niveles de la estructura textual.

Según este modelo, el lector establece permanentemente una retroalimentación entre unidades menos complejas, como las palabras, y unidades más complejas, como el texto completo. En su proceso de comprensión, por otra parte, no sólo utiliza el texto como fuente de información sino que también la recibe del contexto y de esquemas previos de conocimiento del mundo que guarda el lector en su memoria (Cubo de Severino, 2007: 18).

En este sentido, podría afirmarse que para construir significado el lector combina representaciones fonológicas, morfológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas para construir un modelo de texto base que se almacenará en la memoria episódica. Esta representación posee, entonces, diferentes niveles que Cubo de Severino (2007: 26) describe como

nivel léxico (de la palabra), proposicional (de las oraciones), microestructural (de la relación o coherencia global en cada párrafo y en el texto completo) y superestructural (de la relación esquemática global entre las partes o secciones en que se organiza el texto, por ejemplo: introducción desarrollo y conclusión).

De esta forma, se hace evidente que el lector necesita hacer uso de diferentes estrategias que aplicará para elaborar cada uno de estos niveles.

Además de servir como base para el desarrollo de nuestra perspectiva teórica, la investigación de Cubo de Severino, nos permite conceptualizar un término esencial para nuestro proyecto: las estrategias de lecto-comprensión. Estas se definen como “procesos flexibles y orientados a una meta, que operan en varios niveles al mismo tiempo y que interactúan entre sí en distintos momentos del procesamiento” (2007: 24). Sacerdote y Vega (en Cubo de Severino, 2007: 43) ofrecen una profundización de esta definición afirmando que las “estrategias son representaciones cognitivas globales de los medios para alcanzar una meta y necesitan ser aprendidas y ejercitadas antes de automatizarse”. Este es el punto de partida de nuestro trabajo, puesto que consideramos que ya sea en la lengua primera (L1), una segunda lengua (L2) o una lengua extranjera (LE) las estrategias son la herramienta fundamental para que el alumno logre no solo una comprensión significativa de los textos académicos que lee durante su formación universitaria, sino que además esta comprensión sirva como generador de otros significados y le permita el acceso a nuevos campos de conocimiento.

Ahora bien, otro concepto que es sumamente importante operacionalizar tiene que ver con las problemáticas relacionadas con la lecto-comprensión. Carlino (2005) comienza su planteo sugiriendo preguntas que apuntan a dilucidar cuáles son los problemas más comunes en la enseñanza de la lecto-comprensión en el ámbito académico y, basándose primeramente en las teorías del psicólogo australiano Biggs (2006), afirma que es más importante correr al docente del rol de expositor para facilitarle al alumno la posibilidad de hacer. En este sentido, afirma que es necesario estructurar las clases para que los alumnos deban llevar a cabo más tareas

y de este modo poner en juego su sistema cognitivo de una manera más activa. Carlino (2005: 12) nos habla de la necesidad de “replantear la distribución de la acción cognitiva en las asignaturas para que, como resultado de nuevas propuestas de trabajo, los alumnos recuperen protagonismo y tengan que desplegar mayor actividad intelectual que la implicada en escuchar al docente y leer la bibliografía una semana antes del examen parcial”. Coincidimos con la autora en este sentido puesto que reconocemos que la lectura comprensiva no es solamente asunto de asignaturas específicas tales como los talleres de lectura y escritura que muchas universidades ofrecen en los tramos de inicio de sus carreras o en cursos de aprestamiento universitario. Absolutamente todas las asignaturas en nivel universitario suponen una lectura comprensiva y crítica de grandes cantidades de material teórico; por ello entendemos que las estrategias que los alumnos puedan traer de su paso por la escuela media para la lecto-comprensión en L1, o aquellas que puedan adquirir en los cursos de ingreso, solo serán desarrolladas y resignificadas si continúan practicándose en las asignaturas con contenido específico de cada disciplina. Otras problemáticas que consideramos esencial relevar tienen que ver con cómo hacer la transferencia de estrategias para la lecto-comprensión de L1 a LE, en este caso inglés. Entendemos que en muchas ocasiones los falsos cognados pueden generar confusión, la cuestión fonológica no permite una rápida identificación entre el signo gráfico y su pronunciación, los géneros y subgéneros pueden presentar diferencias en cuanto a su estructuración, la cuestión semántica y pragmática tiene también sus diferencias. En fin, creemos que es importante caracterizar aquellas problemáticas que surgen por el trabajo en clase para poder evaluarlas y determinar cómo modificarlas.

El diseño de investigación utilizado para este trabajo es exploratorio descriptivo; siendo un estudio extensivo, sincrónico, de campo, que combina análisis cuantitativo y cualitativo de datos (Ynoub, 2014). “La investigación descriptiva busca especificar las propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice” (Hernández Sampieri, Fernández Callado y Baptista Lucio, 2006: 119). Teniendo en cuenta su carácter descriptivo, esta investigación propone, a través de estrategias que permiten un abordaje extensivo (encuestas), conocer las problemáticas de lecto-comprensión que presentan los alumnos y al mismo tiempo las características del estudiante, su relación con el aprendizaje de una o más lenguas extranjeras, los tipos de lectura que realiza y los mecanismos que utiliza.

En relación con las técnicas e instrumentos de recolección de datos, la presente investigación tiene como interés central poder explorar y describir la problemática de la lecto-comprensión que los alumnos de las diferentes carreras presentan al momento de abordar textos en idioma inglés en las diversas asignaturas de Inglés Técnico. Para ello, se diseñó una encuesta, que permite un abordaje extensivo, como instrumento de recolección de datos. La encuesta se administró durante el mes de agosto, al inicio del segundo semestre del ciclo lectivo 2016. Estuvo dividida en dos partes: una primera orientada a describir características personales del alumno (edad, momento en que se encuentra de la carrera, realización o no del Curso de Introducción Universitaria), así como el modo de adquisición, tipo, conocimiento y uso de diferentes idiomas; y una segunda parte a modo de breve prueba de lecto-comprensión

en inglés, orientada a evaluar el modo de resolución de las consignas, posibles dificultades y estrategias utilizadas por el alumno para superarlas. Se combinaron en la encuesta preguntas cerradas con opciones de respuesta prefijadas, y preguntas abiertas, para permitir en este último caso un análisis cualitativo en profundidad.

Respecto de la selección de muestra, esta estuvo constituida por los estudiantes que se encontraban cursando las asignaturas Seminario de Inglés Técnico (Licenciatura en Enfermería, Licenciatura en Producción de Bioimágenes y Licenciatura en Instrumentación Quirúrgica); Taller de Inglés Técnico (Profesorado Universitario en Educación Física y Licenciatura en Administración); Taller de Inglés I y II (Analista Programador Universitario). La cantidad de alumnos encuestados en cada carrera y comisión se ajustó a los parámetros de oferta académica propuesta por la Universidad, quedando constituida la muestra final con un total de 196 alumnos.

Para la recolección de datos, se organizó primeramente una grilla horaria que permitiera a un docente investigador del equipo acercarse a realizar la encuesta acompañado de al menos un alumno investigador, haciendo posible de este modo que el docente de inglés a cargo del curso en ese momento no tuviera que intervenir, evitando así confusiones y delimitándose el trabajo de la recolección de datos como un momento separado y diferente de la clase. Luego se presentaron las encuestas y los alumnos investigadores explicaron el procedimiento para que estas pudieran ser completadas adecuadamente. Las mismas fueron auto-administradas por cada alumno-encuestado, luego de lo cual el equipo las visó detenidamente para controlar que no hubiera campos vacíos. La colaboración del alumno investigador en este caso fue fundamental, porque permitió agilizar tiempos y realizar un mayor control.

En relación al análisis de resultados, se destaca la participación del equipo de investigación completo, ya que las tareas son variadas y dependen de un articulado trabajo en equipo para la clasificación, categorización, relevamiento y valoración de los datos obtenidos durante la recolección anterior. Habiéndose realizado en total 196 encuestas (administradas de manera aleatoria según comisiones y horarios en los que los profesores dictantes otorgaron su permiso), se inició un trabajo minucioso de análisis, tarea que a la fecha se encuentra en curso y cuyos resultados finales serán presentados luego de finalizado el período de investigación. Para llevar adelante el tratamiento y análisis de los datos recolectados a través de las encuestas se prevé servirnos del software estadístico SPSS, así como de técnicas cualitativas para el análisis de los datos correspondientes a las dificultades y estrategias de resolución en la parte de la encuesta relativa a la prueba de lecto-comprensión.

Por último, se destaca el trabajo realizado por el equipo de investigación para la socialización del proyecto y los resultados parciales. A lo largo de 2016 se participó de diferentes eventos científicos donde se difundió el trabajo en sus diversas etapas; presentando ponencias en prestigiosas instituciones tales como la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas “Sofía E. Broquen de Spangenberg”, el Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” y el Instituto Superior de Educación Física N° 2 “Federico W. Dickens”, sitios los tres en la Ciudad

Autónoma de Buenos Aires. La valiosa participación en estas actividades científicas permitió visibilizar puntos de contacto con trabajos de otros equipos, además de dar circulación a las tareas que se llevan a cabo en esta Casa de Altos Estudios.

Bibliografía citada

- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cubo de Severino, L. (2007). *Leo pero no comprendo: estrategias de comprensión lectora*. Córdoba: Comunicarte.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Ynoub, R. (2014). *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica*. México: Cengage Learning.

INVESTIGAR EN Y DESDE LA UNPAZ. EXPERIENCIAS Y SENTIDOS DE LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS EN CONTEXTO¹

Directora: Sandra Guimenez*

Co-director: Osmar González**

Investigadores: Yanina Rivolta***

Estudiantes: Gricel Colman, Virginia Dorman,
Romina Jurado y Sandra Pacheco

Contacto: sanguimenez@gmail.com; osmargonzalez05@yahoo.com.ar

El proyecto presentado esboza los siguientes Objetivos Generales:

- Conocer y analizar el desarrollo socioeconómico alcanzado por emprendimientos de la economía social de José C. Paz y alrededores, principalmente a partir del apoyo financiero y técnico provisto por los programas Manos a la Obra y Microcréditos dependientes del Ministerio de Desarrollo Social.
- Componer un mapa del estado de situación de los emprendimientos productivos respecto de sus fortalezas y debilidades, así como sus potencialidades y demandas en relación a las políticas públicas y a aspectos relacionados con el hacer cotidiano de su actividad.
- Aportar un soporte técnico, relacional y organizacional, desde la Universidad, a los emprendimientos como una manera de transferir conocimientos y acompañar procesos organizativos

¹ Esta ponencia se inscribe dentro del proyecto: Grupos asociativos, autogestión y economía social de José C. Paz y zonas aledañas (2003-2014). Desarrollo, alcances y limitaciones. Hacia la construcción de un puente entre universidad y territorio.

* Doctora en Ciencias Sociales, Magister en Políticas Sociales, Especialista en Planificación y Gestión de Políticas Sociales, Licenciada en Sociología.

** Maestrando de la Maestría en Políticas Sociales, Licenciado en Sociología.

*** Licenciada en Trabajo Social.

1. Sobre cómo encaramos el proceso de investigación

Desde comienzo de año, comenzamos con la labor de “construir” el proceso de investigación y sus distintas etapas, conjuntamente con los estudiantes que se postularon para formar parte del mismo.

Es decir, como postura epistemológica, los miembros investigadores que conducen el proyecto (director, co-director e investigadores), comparten que el desafío de construcción de conocimiento a desarrollar en la UNPAZ debía tener como objetivo que los estudiantes pudieran apropiarse del camino de la investigación y que, una vez finalizada su participación en él, contaran con elementos teóricos, metodológicos y epistemológicos que les permitan desarrollarse profesionalmente en los distintos aspectos que ello implica.

No éramos partícipes de reunirnos y comenzar diciendo cuáles eran las tareas que había que hacer y organizar a los estudiantes para que las hicieran, sino que nos propusimos ir paso a paso, desmenuzando los distintos aspectos que involucra la realización de un proyecto de investigación.

Es por ello que en el mes de marzo comenzamos a reunirnos, generalmente una vez por mes, ya que la cantidad de materias que los alumnos cursan sumadas a las obligaciones de los docentes impiden que el encuentro sea más frecuente.

2. Lo que hicimos: construyendo un acercamiento a la economía social

En los primeros encuentros, planteamos discusiones y materiales bibliográficos que nos aportarían principalmente en dos sentidos: por un lado, debíamos introducir a los estudiantes en el mundo conceptual/teórico/metodológico/experimental de lo que en la academia llamamos “economía social”, ya que la unidad de análisis de este proyecto se reconoce en las personas que autogestionan su trabajo (llamados frecuentemente emprendedores) y unidades económicas que desarrollan algún tipo de actividad productiva.

Los estudiantes investigadores de este proyecto no venían con un conocimiento previo sobre la economía social, por lo que en los distintos encuentros que desarrollamos desde marzo a la fecha hemos discutido una y otra vez sus características.

Para ello, utilizamos algunos materiales como Pastore (2010), como texto introductorio a la economía social, que incluye una caracterización tanto de las experiencias organizativas (cooperativas, mutuales) que conforman ese espacio desde hace más de 50 años, así como las experiencias más nuevas (fábricas recuperadas, emprendimientos familiares y unipersonales, etc.).

Utilizamos algunos materiales para diferenciar la economía social de la economía a secas (Coraggio, 2008), principalmente para rescatar los valores que propone la economía social como modo de ver el mundo.

También, analizamos algunas de las políticas estatales que se dirigen específicamente a este colectivo, como el programa de Microcrédito y el Manos a la Obra.

3. Lo que hicimos: definiendo epistemológicamente cómo conocer

Paralelamente, fuimos llevando adelante una discusión de tipo epistemológico, en relación al proceso de creación de conocimiento. Desarrollando y discutiendo las formas y métodos de investigación desde las posturas positivistas como el empirismo naturalista que intenta abordar lo social desde la metodología de las ciencias naturales, pasando por el quiebre comprensivista hasta llegar a discusiones actuales sobre las posturas pos naturalistas, a partir de lo que se denomina el giro lingüístico, como la hermenéutica (Pardo, 2012).

Partiendo de estas discusiones pudimos ir delineando nuestro enfoque metodológico que será nuestra forma de enfrentarnos a nuestro objeto de estudio: los trabajadores auto gestionados que ejercen su actividad en el marco de la economía social. Reflexionando acerca de cuál es nuestro rol como investigadores, en el proceso mismo de la investigación, y siendo conscientes de nuestro “interés” como equipo de investigación en la relación con nuestro objeto de estudio. En el transcurso de las reuniones fuimos tomando posiciones respecto a distintos conceptos y comenzamos a delinear nuestro marco teórico con el cual construiremos nuestro objeto, las observaciones y el análisis de las mismas.

4. Lo que hicimos: abriéndonos paso metodológicamente

Asimismo, realizamos algunas lecturas metodológicas en relación a cómo llevaríamos a cabo el trabajo de campo y, dadas las preguntas de investigación, definimos a las metodologías cualitativas como las más pertinentes.

En ese sentido, hace dos meses comenzamos a discutir concretamente entre todos y todas qué tipo de preguntas serían las más adecuadas para llevar adelante las entrevistas que, en breve, estaremos realizando. La cuestión de qué dimensiones debíamos incluir nos llevó a una interesante discusión, no solo en términos de cuáles dimensiones abordar, sino también en el cómo imaginamos que debíamos llevar adelante las entrevistas.

En forma paralela, los estudiantes fueron investigando acerca de distintas experiencias que podrían considerarse parte del mundo de la economía social que se hallaran en la localidad de José C. Paz y que pudiéramos contactar para realizar las entrevistas.

Así, surgió como propuesta la visita al Polo Productivo de José C. Paz, que los estudiantes conocen por haber concurrido en alguna oportunidad en el marco de otra materia de la Carrera de Trabajo Social. También surgió la posibilidad de incluir a algunos cooperativistas que han participado del programa Argentina Trabaja en la localidad de San Miguel (ya que el proyecto incluye “zonas aledañas” a José C. Paz como universo a comprender); al respecto dos de las

estudiantes que participan del proyecto formaron parte ellas mismas de este último programa, y nos pareció importante incluir una sistematización de esa experiencia, ya que contribuye a entender la complejidad que caracteriza el mundo de la “economía social”.

Finalmente, también hemos realizado contacto con una Asociación Civil que tiene una amplia trayectoria en José C. Paz, particularmente en el desarrollo de la economía social, para que sea uno de nuestros posibles canales de llegada a emprendedores y unidades económicas a entrevistar.

5. Lo que nos queda por hacer

Hacia fines de mes, estaremos probando la guía de preguntas y yendo a establecer el contacto directo con nuestros primeros entrevistados, tanto a partir de los contactos propiciados por la Asociación Civil Mutual Primavera, como por los contactos establecidos en el Polo Productivo. Las entrevistas las realizaremos de a dos personas, para que uno de los entrevistadores la lleve adelante y el otro pueda tomar notas.

Posteriormente a esa etapa, nos abocaremos al análisis de las mismas para cumplimentar los objetivos propuestos en el proyecto, donde esperamos elaborar un diagnóstico de los grupos emprendedores y personas que autogestionan sus trabajos, sus fortalezas y debilidades, así como aquellos aspectos que esperamos poder fortalecer desde la Universidad.

Bibliografía

- Chaves, R. (2003). La economía social como enfoque metodológico, como objeto de estudio y como disciplina científica. En M. Vuotto (comp.), *Economía Social. Precisiones conceptuales y algunas experiencias históricas*. Buenos Aires: Altamira.
- Coraggio, J. L. (2008). La economía social como un marco de sentido para las relaciones entre la universidad y las comunidades. En *Economía Social*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Pardo, R. (2012). El desafío de las ciencias sociales: desde el naturalismo a la hermenéutica. En H. Palma y R. Pardo (edits.), *Epistemología de las ciencias sociales. Perspectivas y problemas de las representaciones científicas de lo social*. Buenos Aires: Biblos.
- Pastore, R. (2010). Un panorama del resurgimiento de la Economía Social y Solidaria en la Argentina. *Revista de Ciencias Sociales Sumario*, 2(18).
- Argentina, Ministerio de Desarrollo Social. (2006). *Plan Manos a la Obra, Argentina Trabaja, Programa de Microcrédito*. Recuperado de <http://www.desarrollosocial.gob.ar/tramitemanosalaobra>

EQUIPOS DE SALUD Y POBLACIÓN TRANS: UN VÍNCULO TENSIONADO. JOSÉ C. PAZ, PROVINCIA DE BUENOS AIRES, 2016¹

Nicolás Zygier y Juan Carlos Moreyra (UNPAZ)

Contacto: nicolaszygier@gmail.com, juan.carl.moreyra@gmail.com

Introducción

Mientras que no entendamos que somos sujetos de derechos, diferentes pero iguales y no vayamos comprendiendo al otro, a la otra y no nos pongamos en su piel y no entendamos lo que vive, no podemos pensarnos como sujetos transformadores de la realidad y tampoco podemos pensar en cambios verdaderamente profundos.

Diana Sacayán²

El proyecto de investigación en el que nos encontramos participando, “Transformaciones de los servicios de salud post Ley identidad de Género en el Hospital Mercante y el Abete, 2015-2016”, propone como objetivo general analizar las transformaciones de los servicios de salud teniendo en cuenta qué conocimientos sobre el marco legal tienen quienes integran los equi-

1 Esta ponencia se enmarca dentro del proyecto de investigación titulado “Transformaciones de los servicios de salud post Ley de Identidad de Género en el Hospital Mercante y el Abete, 2015-2016”, bajo la dirección de Martín Boy.

2 Amancay Diana Sacayán fue una de las militantes trans más importantes de Argentina. Dirigió la organización MAL y desde allí impulsó el tratamiento y aprobación de leyes como la de Identidad de Género y la de Cupo Laboral Trans en la Provincia de Buenos Aires. Fue asesinada en 2015 y su muerte aún espera el juicio.

pos de salud y cuáles son sus percepciones acerca de los cuerpos e identidades y expresiones de género trans en dos centros de salud de referencia del Partido de José C. Paz: el hospital Mercante y el hospital de Trauma y Emergencias Dr. Federico Abete.

En la Argentina, la aprobación de la Ley N° 26743, de Identidad de Género (LIG) , en mayo de 2012, puso en primera plana la necesidad de despatologizar las miradas de los profesionales de la salud sobre los cuerpos e identidades trans, ya que la identidad es concebida como un derecho humano y no hay nadie mejor que uno para saber quién es uno. Esto último implica que, para cambiar su documentación registral y acceder a tratamientos hormonales o quirúrgicos, las personas trans no necesitan ser aprobadas/os por instancias judiciales o administrativas. Es necesario entender la experiencia trans no como una patología o un problema, sino como un conjunto de construcciones y elecciones personales, de trayectorias heterogéneas, fluidas y cambiantes, actualmente legitimadas por la ley.

A partir de colocar el foco sobre las instituciones de salud y los actores clave de dicho sistema, esta investigación procura explorar el modo en el que los cambios normativos acaecidos en los últimos años fueron incorporados por los agentes del sistema de salud. En efecto, son estos últimos quienes, en el marco de sus intervenciones cotidianas, interactúan con las personas trans y efectivizan o no sus derechos.

El trabajo de campo

El proceso de campo nos permitió conocer una aproximación sobre las condiciones del sistema de salud construido para atender a la población trans en José C. Paz. Esto se pudo realizar a partir de la perspectiva metodológica que propone la investigación cualitativa, dado que esta metodología nos da la posibilidad de indagar a través de las percepciones de las/os entrevistadas/os y entender de qué forma construyen sus mundos a partir de las propias subjetividades y su posición social (clase, género, raza y etnia). Para ello utilizamos como herramienta la entrevista no estructurada, que nos permitió crear un clima de “informalidad” en el que la/la entrevistada/o no se sienta abrumada/o y que brinde la posibilidad de (re)preguntar.

Luego de varias reuniones del equipo de investigación, pudimos concertar las entrevistas, dirigidas a diferentes actores que trabajan dentro del sistema de salud, entre ellos dos trabajadoras sociales, una socióloga, una psicóloga, una instrumentadora quirúrgica y una trans que nos relató sus vivencias como paciente. A su vez, estamos a la espera de confirmar nuevas entrevistas a otros actores involucrados en el sistema de salud del Partido. Por otro lado, cabe destacar que se presentaron obstáculos para poder concertar entrevistas con el Hospital de Trauma y Emergencias Dr. Federico Abete, pero afortunadamente pudimos contactarnos con el Centro de Salud Las Heras, donde también accedimos a entrevistar a una profesional, quien nos facilitó nuevos contactos para entrevistar.

Por el momento, nos encontramos realizando entrevistas y concertando nuevos encuentros a fin de poder obtener insumos. En esta primera instancia creemos que es fundamental la obtención de datos que nos ayuden a problematizar y a entender la realidad que se nos presenta.

En cuanto a nuestra participación específica, desde que comenzamos con el proyecto hemos realizado diferentes actividades, entre ellas:

- Lectura y análisis de documentos, leyes, textos sobre metodología y bibliografía sobre la temática.
- Participación en *Degenerando Buenos Aires*, IV Jornadas Interdisciplinarias de Géneros y Disidencia Sexual, 2016, junto con la organización de la sociedad civil Capicúa que es parte de este proyecto, en la Universidad de Buenos Aires.
- Confección y armado de la ponencia a presentar en las II Jornadas de Género y Diversidad Sexual “Ampliación de Derechos: proyecciones y nuevos desafíos”, en La Plata (Argentina), 27 y 28 de octubre de 2016.
- Presentación a las convocatorias de las Becas otorgadas por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), de las se obtuvo una de las dos becas presentadas.

A partir de este proceso llevado a cabo, se nos presenta un mundo hasta el momento desconocido para nosotros, que interpela nuestras construcciones subjetivas sobre el acceso a la salud que tienen las personas trans. Asimismo, queremos destacar el hecho de poder compartir las experiencias de nuestro director y vicedirectora en el campo de investigación elegido, como algo fundamental y valioso para nuestra formación profesional.

A su vez, este proyecto también nos permite comenzar a trabajar con nuestros prejuicios y sensibilizarnos sobre la importancia de aceptar la identidad y expresión de género dentro del marco de los Derechos Humanos. En esta línea, consideramos que es fundamental retomar los Principios de Yogyakarta para los que la identidad de género refiere a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente profundamente, la cual podría corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo (Principios de Yogyakarta, 2007). De esta forma, podemos ver que todas/os portamos una identidad y expresión de género pero que no todas son aceptadas de igual forma en la sociedad en la que vivimos.

El trabajo de campo desde el marco teórico

En este momento estamos comenzando a analizar las entrevistas realizadas y eligiendo un marco teórico pertinente. En nuestro caso, optamos por problematizar los datos obtenidos en el campo con la idea de la “efectivización de derechos reconocidos”, propuesta por Mariana Chaves. Esta autora plantea que es importante y vital diferenciar el nivel macro del micro en cuanto al acceso a derechos, analizando cómo en un contexto de extensión de derechos no

necesariamente se efectiviza el acceso a ellos y se pregunta cómo pueden pensarse instituciones inclusivas para todas/os si muchas veces operan sobre vidas ideales (Chaves, 2012: 5). Muchas vidas que hasta la aprobación de la Ley de Identidad de Género se vieron invisibilizadas, discriminadas, pero sobre todo relegadas. Pensar la efectivización de los derechos nos invita a problematizar la diferencia que existe entre la ciudadanía abstracta y la ciudadanía concreta para develar cuánto se efectivizan los derechos en la vida cotidiana de las personas. Luego de analizar las entrevistas realizadas por el equipo de investigación lo que postula la autora efectivamente se materializa en la práctica: si bien hoy tenemos una ley que respalda a un colectivo, logramos visibilizar una resistencia muy presente en los diferentes actores que intervienen dentro del ámbito de la salud. Por ejemplo, esto se materializa en la atención de las/os empleadas/os administrativas/os en los centros de salud del municipio, donde estos actores se configuran como obstaculizadores al momento de efectivizar el derecho reconocido en la población trans (Chaves, 2012 4). Las/os profesionales entrevistadas/os dan cuenta que este punto es un tema de inflexión en los tratamientos, ya que las/os administrativas/os recibían los documentos con miradas raras, risas y a la hora de llamar al paciente lo hacían de manera despectiva con el nombre que decía en el documento. A partir del desprestigio, la estigmatización del empleada/o administrativa/o reafirma las relaciones asimétricas, empoderándose, haciendo sentir que ella/él tiene la decisión de efectivizar o no el derecho a la salud del otra/o, produciendo en los/as pacientes trans el rechazo al sistema público de salud local.

Por otro lado, también se visibilizó la ausencia de la efectivización de los derechos en un caso en el que una de las profesionales que trabaja dentro del equipo de salud del hospital menciona en una entrevista que realizamos la llegada de una paciente trans a la guardia, la cual se acercó por un traumatismo. Según la entrevistada, una vez recibida la chica trans por el equipo médico, no pudo evitar sentir las miradas y las risas constantes de las/os empleadas/os del hospital. Si bien ella constantemente se identificó con su nombre femenino y su documento de identidad lo reflejaba porque había hecho uso de la LIG, las/os profesionales no dejaban de tratarla en masculino. La falta de respeto y la no consideración de los derechos de esta persona no terminó con estos agravios, sino que una vez llevada al quirófano, la entrevistada mencionó que era un “desfile del equipo médico”: todas/os tratando de ver qué ropa interior utilizaba y le preguntaban si se dedicaba al trabajo sexual, suponiendo que la lesión se había originado por el golpe de un cliente. Al momento de realizar la intervención médica, la profesional entrevistada menciona que hay un protocolo de bioseguridad en donde las/os profesionales se deben poner todo tipo de protección por riesgo de enfermedades infecto-contagiosas, es decir, antiparras, doble par de guantes, etc. Lo particular radica en que solo toman estas medidas cuando llega al quirófano algún/a paciente trans o pacientes considerados de riesgo. Es decir, no respetaron su identidad, no respetaron su derecho a la salud integral, afirmaron e imaginaron que la lesión había sido causada por un cliente. Jamás se imaginaron que la paciente era víctima de violencia de género y que el traumatismo había sido generado por su pareja. El cuidado excepcional que tuvieron con las medidas de bioseguridad supuso la sospecha de su convivencia con el VIH/sida. Durante todo este proceso, la paciente trans se encontraba despierta.. Este caso muestra una víctima de todo tipo de violencia; en este proceso la ley y el derecho no se efectivizaron.

Palabras finales

En conclusión, cabe destacar que en primera instancia este proceso nos permitió conocer una aproximación sobre la implementación de la Ley N° 26743 en el Municipio de José C. Paz. Si bien dicha ley da un marco de legitimidad al colectivo trans, fue posible advertir que las instituciones del área de salud presentan actualmente diversas dificultades para el pleno ejercicio de los derechos de las personas trans. Por ejemplo, la mencionada ley postula garantizar el goce de la salud integral, acceder a intervenciones quirúrgicas totales y parciales y/o tratamientos integrales hormonales para adecuar su cuerpo y esto no se encuentra presente en las instituciones que deberían garantizar estos derechos dentro del territorio de José C. Paz.

Por otro lado, nos parece fundamental destacar que como estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social esta experiencia nos enriquece de forma particular, ya que nuestra profesión tiene un contacto directo con la intervención en lo social y con los derechos humanos. Formar parte de un equipo de investigación es un desafío que nos interpela y nos hace repensar cotidianamente nuestro rol como futuros profesionales, pero también nos permite descubrir nuevos caminos que hasta el momento eran desconocidos para nosotros.

Bibliografía

- Chaves, M. (2012). Haciendo trámites con los pibes y las familias: barreras de acceso y micropolíticas en lo público. En *Actas de la III Reunión de la Red de Investigadores/as en Juventud de Argentina (RENIJA)*. "De las construcciones discursivas sobre lo juvenil hacia los discursos de las y los jóvenes". Universidad Nacional del Comahue. Viedma, pp. 51-65.
- Entrevista a Diana A. Sacayán. *Canal Encuentro*. Recuperado de http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/ver?rec_id=126128 (consultado 13/10/2016).
- Argentina. Ley N° 26743/12. Boletín Oficial de la República Argentina N° 32404.
- Principios de Yogyakarta: sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género*. (2007). Recuperado de <http://www.yogyakartaprinciples.org/introduction-sp/>

EL BIENESTAR EN LA CULTURA¹

Horacio Eduardo Juárez (UNPAZ)
Contacto: hjpsico28@gmail.com

Introducción

Durante el año académico 2014, cuando se convocó a presentar “Ideas Proyecto” (Resolución N° 69 RO, del 09/09/2014) para una futura investigación, junto con algunos colegas de las carreras de Licenciatura en Enfermería y de PUEF pensamos que uno de los problemas más importantes que observábamos tenía que ver con la considerable deserción que se producía en el primer año de ambas carreras, cercano al 50%, según el relevamiento interno de las asignaturas que dictamos.

Frente a este panorama nos surgió la idea de que una manera de empezar a tratar este tema era mediante un mayor conocimiento de los alumnos ingresantes, investigando sobre sus saberes previos. El psicólogo norteamericano David Ausubel (1918-2008) fue uno de los primeros que investigó sobre lo que él llamó “aprendizaje significativo”, que ocurre cuando una nueva información se conecta con otra ya existente –es decir, un saber o conocimiento previo– y que funciona como punto de anclaje para dicha información nueva.

También en esta etapa inicial nos encontramos con el concepto de “capital cultural” que el sociólogo francés Pierre Bourdieu (1930-2002) desarrolla dentro del marco de aquello que denomina “estructuralismo constructivista”, y partiendo de la base de que el “capital es trabajo

¹ Esta ponencia se enmarca dentro del proyecto de investigación titulado “Capital Cultural. Un activo a desarrollar en alumnos de 1°. Carreras de Enfermería y PUEF. UNPAZ. Cohorte 2015”, bajo la dirección de Horacio Juárez y la codirección de Susana Beatriz Capuzzi.

acumulado”, Bourdieu propone estudiar el capital cultural como una de las tres formas del capital (las otras son el económico y el social), para entre otros aspectos contribuir a estudiar sus relaciones con el rendimiento académico.

Con estas conceptualizaciones nos animamos a pensar que los estudiantes ingresantes a la Universidad poseen al hacerlo un bagaje previo, que podría comprenderse dentro de aquello que Ausubel llama conocimientos previos, o también como capital cultural, en el sentido que propone Bourdieu. Pero también podría significar “saberes” que no tienen una categorización previamente definida para el sistema académico, como ser un idioma de los pueblos originarios o alguna práctica deportiva o acrobática o algún otro conocimiento que podría ser comprendido dentro del campo de prácticas heterodoxas y por ello mismo no reconocido por la ciencia oficial o peor aún, por el arte oficial. Entonces aquí se nos presenta el desafío de pensar cómo acceder a estos saberes y/o prácticas que poseen los estudiantes que ya están transitando la vida universitaria.

Sin desconocer y menos aún desmerecer las conceptualizaciones de Ausubel y Bourdieu, nos propusimos en esta investigación pensar que este bagaje previo del estudiante podría ser un recurso valioso. En primer lugar, la propuesta sería ubicar dicho recurso en la estructura cognitiva del estudiante ingresante y, en segundo lugar, a partir de ello, poder desarrollar estrategias de enseñanza con el fin de producir el efecto de “anclaje” del que nos habla Ausubel.

Alguna vez el fundador del psicoanálisis, Sigmund Freud (1856-1939), reflexionó acerca de la cultura humana, manifestando que la entendía como todo aquello que eleva la vida humana por encima de las condiciones animales, pero también como aquello que progresivamente va alejando al ser humano de la satisfacción plena de sus pulsiones sexuales, provocando por eso mismo, un profundo malestar. Nosotros entrevemos que hoy hay un escenario en esa gran y compleja abstracción llamada “realidad” que puede resultar propiciatorio en múltiples sentidos. La sospecha de que hay un “capital” encerrado o enterrado en muchos estudiantes ingresantes a esta universidad, con algún grado de valor y de encanto, no surge de una mera especulación trasnochada, sino de la experiencia cotidiana que da el aula. Ese capital cultural embellece al sujeto sin que este necesariamente lo sepa y, por ende, al lugar que lo cobija. Si pudiéramos llegar a su naturaleza última y luego procurar a posteriori su posterior “activación” –si es que cabe el término– quizá de este modo alumbre un poco más la oscuridad simbólica de los claustros y contenga a ese estudiante, le invite a permanecer, porque la cultura humana, que pareciera poseer solo una pesada herencia de sacrificios y vicisitudes, también puede en algunos instantes fugaces brindarnos algo de su bienestar.

Desarrollo

Iniciamos el calendario académico del 2016 con el proyecto aprobado, y plenos de entusiasmo nos dimos a la tarea de empezar la investigación. Cabe aclarar que se trata de una investigación cualitativa de carácter exploratorio, al menos en esta etapa del proyecto.

Lo primero que hicimos fue diseñar una encuesta que se iba a repartir entre todos los alumnos ingresantes a 1° año de las carreras de PUEF y Enfermería. A dicha encuesta la denominamos, con algo de grandilocuencia, “Convocatoria de Talentos”. Preguntamos datos tales como edad, carrera, título secundario, fecha de egreso, idioma, teatro, música, canto, danza, artes plásticas, producción audiovisual, fotografía, literatura, otro arte, disciplinas deportivas, otras prácticas informales. Realizamos 523 encuestas que estamos recién en este tramo final del año comenzando a procesar sus datos. La demora obedeció tanto a falta de tiempo real para dedicarse a ello como a cuestiones que podríamos situar en el ámbito de la vida personal de la mayoría de los integrantes y sus avatares.

No obstante, en este primer período que se ubica temporalmente en el primer cuatrimestre, el entusiasmo del equipo de investigación, incluyendo a alumnos y docentes, no decayó. Una circunstancia que hoy podemos evaluar como disruptiva produjo un desvío en el curso lógico que estaba trazado en el plan de trabajo previo del proyecto de investigación. En el mes de abril, aproximadamente, nos comunicaron la organización de un Congreso a realizarse en España en el mes de junio –al que enviamos un resumen de nuestra investigación. Nos respondieron que les interesaba nuestra propuesta y que estábamos invitados a ir, siempre y cuando nos costeásemos el pasaje y la estadía. Esta idea nos encandiló durante algunos meses, y aunque nos movimos en consecuencia (–como por ejemplo solicitar y entrevistarlos con el subsecretario de Gobierno de la Municipalidad de José C. Paz para obtener por su intermedio una entrevista, con el Sr. Intendente, a los efectos de solicitar su apoyo, entrevista que finalmente no se realizó)– no obtuvimos resultados.

Esta situación fue generando de manera gradual una merma en el entusiasmo, en el interés del grupo, que costó revertir. Precisamente, en este último mes, es decir septiembre, para el Día de la Primavera, surgió la idea de realizar una serie de talleres como un modo de recuperar ese entusiasmo perdido, pero tampoco pudieron realizarse, porque para dicho día las autoridades resolvieron que no hubiera actividad académica, es decir, actividad con alumnos. No obstante, se pudieron reunir algunos grupos focales para tratar el tema de la relación de la cultura con el desarrollo personal y académico. También en el mes de agosto último tuvimos en nuestro poder la aprobación del proyecto de investigación por parte del Comité de Bioética del Hospital Interzonal General de Agudos “Eva Perón” de San Martín, con el respectivo consentimiento aprobado. Hay que destacar que habría un renovado interés en un grupo de estudiantes investigadores para realizar actividades desde el inicio del año próximo con sus pares ingresantes.

Conclusión

Ya habíamos señalado en la búsqueda de antecedentes que cuando se trata de establecer las razones por las que un estudiante “fracasa” o, mejor dicho, cuando al no encontrar recursos que lo ayuden en su trayecto educativo abandona los estudios, dichas razones se inclinan mayoritariamente hacia el nivel socioeconómico del estudiante y su grupo familiar. Es muy significativo como lo expresa la investigadora chilena Violeta Arancibia, siguiendo esta línea

argumental que estas razones o variables casi nunca rozan en su responsabilidad en el llamado fracaso escolar al docente a cargo.

Cuando comenzamos a vincular un hecho muy simple pero no por ello menos complejo, como es que la cultura se aprende y que un espacio fundamental de tal proceso se da en los sucesivos trayectos educativos por los que vamos pasando, comenzaron a surgir algunos interrogantes que esperamos puedan tener mayores posibilidades de ser desarrollados el próximo período. Entre estos interrogantes se halla uno muy básico, casi al nivel de una expresión de deseos, como lo es saber si en un futuro se le ofrece al docente capacitación para desarrollar y ampliar su capacidad expresiva, capacitación en el dominio de las TIC, mayor estabilidad laboral y mejores condiciones en su desempeño como investigador; por ejemplo, si dicha situación facilitaría una mejor vinculación docente-estudiante y, a partir de ello, generar mejores condiciones para que el capital cultural del estudiante funcione como ancla para los saberes nuevos.

Bibliografía

- Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (2008). *Manual de Psicología Educacional*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile. Recuperado de <http://galeon.com/nada/parte3.pdf> y <http://galeon.com/nada/parte4.pdf> (Consultado el 02 de octubre de 2016).
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- (2001). *Poder, derecho clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brower. Recuperado de <https://rfdvcatedra.files.wordpress.com/2013/02/pierre-bourdieu-poder-derecho-y-clases-sociales.pdf> (Consultado el 02 de octubre de 2016).
- (2008). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (2009). *Los Herederos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freud, S. (1992). El malestar en la cultura. En *Obras Completas: tomo XXI*. Buenos Aires: Amorrortu.

SITUACIÓN DE LA UNPAZ EN EL MARCO DE LA LEGISLACIÓN VIGENTE EN MATERIA DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD¹

Alfredo Di Pietro y Silvina Aquino (UNPAZ)

Contacto: alfredodipietro@derecho.uba.ar, alfredodipietro@gmail.com

1. Presentación

El trabajo de investigación propuesto y en desarrollo, adopta como marco conceptual la definición de Discapacidad establecida en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con discapacidad (CDPCD) (ONU, 2006), orientando sus acciones específicas desde la visualización de las personas con discapacidad como ciudadanos titulares de derechos, participativos y responsables que asumen la dirección total y completa de su vida personal, social y política.

La discapacidad era pensada hasta hace poco tiempo como una cuestión que concernía exclusivamente a las personas afectadas, quienes con asistencia y protección, podían rehabilitarse a fin de adaptarse al medio y lograr la integración social.

Centrado en los aspectos médicos, en lo patológico, este modelo médico de la discapacidad perdía de vista los derechos de este heterogéneo grupo, como personas y como ciudadanos. Ignoraba que lo que está en juego es la calidad de vida y la construcción de una sociedad realmente inclusiva, capaz de enriquecerse de la diversidad.

¹ Esta ponencia se enmarca dentro del proyecto de investigación titulado “Situación de la UNPAZ en el marco de la legislación vigente en materia de educación universitaria para personas con discapacidad”, bajo la dirección de Alfredo Di Pietro y la codirección de Silvina Aquino.

El énfasis que hace la CDPCD, ratificada por el Congreso de la Nación mediante la Ley N° 26378 en 2008 y con rango constitucional otorgado por la Ley N° 27044 (BO 22/12/2014), se orienta a que el Estado debe resolver las trabas, barreras y dificultades que la sociedad antepone entre la persona con discapacidad y su plena inclusión.

En el modelo social, el “problema” de la discapacidad está localizado en el entorno sociocultural y físico y se deriva de la falta de conciencia del Estado y la sociedad hacia la diferencia que representa la discapacidad.

Esta investigación se pensó como un diagnóstico para visualizar la problemática que implica el acceso a la educación universitaria desde una casa de altos estudios nueva y en formación, y se realizó mediante entrevistas y el contacto in situ con alumnos y docentes de la UNPAZ, teniendo presentes los conceptos de la Convención y su necesaria internalización como parte de las acciones cotidianas de la Universidad.

Considerando lo anterior, el presente proyecto permitirá, además, realizar un análisis de la dimensión institucional, partiendo de ciertas consideraciones de la dimensión jurídica, relacionándola con cuestiones áulico-curriculares-edilicias, ya que es en el predio universitario donde se da la interacción docente-alumno.

Formar parte de este ámbito, ser docente en una carrera y desarrollar acciones permanentes en docencia, investigación y extensión acerca de la temática son cuestiones que motivaron este proyecto como base para un análisis institucional considerando los distintos actores y estamentos universitarios de la UNPAZ.

La investigación pretende tomar contacto con datos de la realidad cotidiana de la UNPAZ y en base a esta busca describir el escenario particular en el cual confluyen alumnos y docentes, en referencia a las necesidades para afrontar el aprendizaje y enseñanza de personas con discapacidad.

Asimismo procura identificar las diferentes “barreras” que impiden o dificultan el acceso a la formación universitaria, ya que estas no son solamente físicas o estructurales, sino también invisibles (sociales en materia de relaciones, pedagógicas, sensoriales para determinado tipo de discapacidades).

El planteo del proyecto involucra también la posibilidad de familiarizar a los docentes de todas las carreras con la necesidad de cumplir la normativa constitucional en materia de inclusión educativa universitaria.

2. Metodología

- **Población:** la investigación se desarrolla en el ámbito de la Universidad Nacional de José C. Paz, comprendiendo tanto a la población estudiantil como al personal docente de la casa.

Asimismo se tiene presente que al hablar de accesibilidad en materia de educación, no solamente se hace referencia a las cuestiones pedagógicas, sino también a la cuestión edilicia, así es que como objetos de estudio se tendrán en cuenta los relevamientos estructurales de los edificios donde la UNPAZ desarrolla sus actividades académicas.

Metodología: se utilizan entrevistas anónimas mediante el empleo de formularios confeccionados para ser contestados en internet, impresos y enviados por mail (con expresa mención de la confidencialidad en favor de la muestra: teniendo presente que la muestra sobre la que trabajamos debe corresponder a un subconjunto representativo de la población, se utilizan distintos tipos de muestreo, que dependerán de la calidad y cuán representativo se quiera hacer el estudio de la población.

1. Aleatoria: se hace una selección al azar y cada miembro tiene igual oportunidad de ser incluido (Ejemplo: cuestionario en el hall de la facultad que puede ser respondido por cualquier actor).

2. Estratificada: cuando dividimos el muestreo teniendo presentes las diferentes carreras universitarias, el cuerpo docente regular y contratado, etc. Cada estrato debe corresponder proporcionalmente a la población.

En la investigación descriptiva se emplean muestras grandes y algunas veces se recomienda seleccionar de un 10 a un 20% de la población accesible. Es a lo que aspira este trabajo

- **Procedimiento:** cada integrante del equipo tiene a su cargo la realización de trabajos o actividades tendientes a conformar el marco normativo ideal, el escenario de la accesibilidad y cumplimiento de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad en el ámbito universitario a través de la recopilación de información sobre otras universidades. Finalmente se realiza el trabajo de campo en la UNPAZ con la implementación de los muestreos, recopilación de información, realización de verificaciones y constatación de datos in situ (en materia arquitectónica esto es fundamental).

Para arribar a las conclusiones del trabajo, esto es, describir la situación o escenario que presenta la UNPAZ en determinado momento histórico en materia de cumplimiento de la normativa internacional sobre accesibilidad educativa, se analizarán las respuestas obtenidas y el cumplimiento de requisitos administrativos (código de planeamiento, edificación y normas de catastro).

3. Antecedentes y estado de la cuestión: el Programa Universidad y Discapacidad (Resolución N° 5110/2000), que funciona de manera permanente en la Universidad de Buenos Aires en base al marco legal vigente y las necesidades descubiertas.

La Comisión Universitaria sobre Discapacidad que funciona en la UNLP (Universidad Nacional de La Plata) desde el año 2001.

La labor de la Oficina de Inclusión Educativa para personas en situación de discapacidad de la Dirección de Inclusión Social de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la Universidad Nacional de Córdoba.

El rango constitucional otorgado al Tratado de los Derechos de las Personas con Discapacidad en el derecho argentino.

En el último año, la Universidad Nacional de Lanús viene desarrollando programas de capacitación y formación docente en discapacidad, utilizando la modalidad virtual para su desarrollo.

ADUBA (Asociación de Docentes de la UBA) realiza constantemente talleres y coloquios para docentes de las distintas unidades académicas a efectos de debatir las cuestiones que involucran la adecuación de la universidad a la problemática, incluyendo el tratamiento de tensiones entre la autonomía universitaria y el cumplimiento de la normativa constitucional.

Actualmente se están desarrollando en la UNNE (Universidad Nacional del Nordeste), en Resistencia, las IX Jornadas Nacionales de Universidad y Discapacidad (12 al 14 de octubre).

3. Análisis documental

El análisis se centra en instrumentos normativos, resoluciones internas de la UNPAZ en materia de programas de carreras y eventos de capacitación a docentes, alumnos y personal administrativo.

Asimismo se tiene en cuenta el resultado del relevamiento fotográfico in situ sobre aspectos constructivos del predio.

4. Resultados

a) Facilitadores o barreras para la presencia del aprendizaje y la participación con relación a la legislación y a las ayudas disponibles.

Atención a los alumnos: recursos disponibles.

Información y formación de la planta docente: actividades de coordinación interdepartamentales.

Profesorado: actitudes. Coordinación entre profesionales. Transición entre etapas

b) Proceso de la inclusión.

1. Intervenciones edilicias y urbanísticas.

2. Transferencia de conocimientos específicos sobre el abordaje pedagógico de población con discapacidad.

3. Aportes a la formación académica y profesional de los egresados como replicadores sociales.

c) Prospectiva: en este punto se esbozará lo que entendemos –en el equipo de investigación– que comprende una visión estratégica sobre la previsión de situaciones y propuestas que podrían derivarse de la utilización de la información recabada, en aras al mejor desarrollo de la función social que tiene la UNPAZ.

Primeros resultados en materia de accesibilidad edilicia

Del relevamiento de datos sobre la estructura del edificio de la Universidad, se pueden extraer los siguientes resultados parciales:

Fecha del informe 25.10.2016

Universidad Nacional de José C. Paz - Edificio principal y aledaños.

Accesos

Al predio se accede desde la vereda en un plano semi-llano, con escalinatas y rampas para acceder al hall principal.

Las dificultades para el desplazamiento de sillas de ruedas, camillas o muletas al acceder al edificio están dadas por la falta de pavimentación completa desde la acera hasta el hall principal.

En primer lugar, en el caso de las personas con movilidad reducida, el principal factor que asegura su acceso al edificio es la existencia de una entrada sin escaleras o, en su caso, complementada con rampa.

En nuestro edificio hay al menos una entrada con condiciones de accesibilidad. Pero el hecho de tener una rampa de acceso no significa que el edificio sea accesible, sino que se encuentra cumpliendo una serie de condiciones aunque falten otras.

Evaluación de las barreras arquitectónicas en el **itinerario horizontal**: podemos decir que una vez que la persona con discapacidad, motora o sensorial, haya entrado en el hall central, se requiere que el edificio presente una serie de características en pasillos, puertas y pavimento que faciliten y permitan su desplazamiento por el centro, sin obstáculos o barreras que impidan o dificulten su movilidad.

Del relevamiento se desprende que las barreras poseen un ancho libre mayor de 1,20 metros y una altura superior o igual a 2,10 metros, lo que supone el espacio suficiente para que una persona pueda desplazarse sin dificultad, sobre todo personas en sillas de ruedas.

Sin embargo, las mayores dificultades en el itinerario horizontal las encontrarán los alumnos con discapacidad sensorial, sobre todo visual, debido a la ausencia de carteles en braille o altorrelieve, así como a la falta de cambios de texturas en pavimento y paredes que sirvan de orientación.

Por este motivo, no podemos afirmar que las instalaciones del itinerario horizontal del edificio central evaluado cumplan lo establecido en materia de accesibilidad de edificios públicos previsto por la CONADIS, ya que la comunicación entre el ingreso del edificio y sus diferentes áreas no es accesible para las personas con discapacidad visual, aunque sí lo sea para los alumnos, docentes y personal administrativo con discapacidad motora.

Como otro de los objetivos específicos planteados en la investigación y dentro del itinerario vertical, se analizaron las características de escalera, rampas y ascensores (sobre todo la existencia de los dos últimos).

Elevación y desplazamiento entre pisos: se observa un ascensor que recorre todas las plantas y permite el ingreso de sillas, una camilla y capacidad de transporte para más de cuatro personas.

No se observan elementos mecánicos para subir sillas de ruedas a los pisos superiores. Tampoco rampas que permitan el desplazamiento y evacuación de personas con movilidad reducida, que requieran la utilización de sillas de ruedas o desplazarse, con camillas, ante supuestos de emergencia o inhabilitación de los ascensores.

Los pasillos para el desplazamiento son amplios. Los corredores centrales permiten el tránsito de sillas de ruedas.

En materia de barreras arquitectónicas en el área de sanitarios, no se observan instalaciones adecuadas para personas con movilidad reducida. Las instalaciones se comparten con los espacios asignados a hombres y mujeres.

Conforme se observa año a año hay una notoria movilidad en la organización administrativa y la relocalización de espacios de trabajo en el ámbito del edificio, y, con la continuación de los relevamientos a realizar en el marco de esta investigación, podrán registrarse nuevas modificaciones en los planos descriptos.

¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE INCLUSIÓN? NOTAS SOBRE EL INICIO DE UN PROCESO DE INVESTIGACIÓN¹

Paula Isacovich y Lucía Petrelli (UNPAZ)

Contacto: paulaisacovich@gmail.com / petrellilucia@gmail.com

El proyecto que coordinamos se titula: “Jóvenes, políticas estatales, y vida cotidiana: un estudio etnográfico de procesos de ‘inclusión’ de sectores populares en la Universidad Nacional de José C. Paz”. El equipo que lo llevó adelante está integrado por tres investigadoras formadas (dos antropólogas y una socióloga) y por seis estudiantes, de las cuales cinco pudieron participar activamente a lo largo del año en el desarrollo de las tareas de investigación.

El objetivo general que formulamos para este proyecto fue describir y analizar las relaciones entre el Estado y los sectores populares, en especial los y las jóvenes, en torno de la implementación de políticas de “inclusión” en educación superior. El abordaje de dicho objetivo recupera los aportes de investigaciones que identificaron la centralidad que cobraron las políticas en aquellas relaciones, en el marco de las transformaciones sociales asociadas al denominado “neoliberalismo” (Shore, 2010; Chatterjee, 2011), y en particular una línea propia que sostiene que el abordaje estatal de las juventudes en Argentina se centró en políticas educativas orientadas a la inserción laboral (Isacovich, 2015). En función de la perspectiva teórica adoptada, entendemos que es necesario registrar aspectos de lo estatal en términos de sus múltiples *presencias* (Petrelli, 2012), y específicamente atender a las relaciones establecidas en torno a la implementación de políticas de “inclusión”. De esta manera, procuramos aportar a la comprensión del Estado y de los modos de vida de las juventudes.

¹ Esta ponencia se enmarca dentro del proyecto de investigación titulado “Jóvenes, políticas estatales, y vida cotidiana: un estudio etnográfico de procesos de ‘inclusión’ de sectores populares en la Universidad Nacional de José C. Paz.” bajo la dirección de Paula Isacovich y la codirección de Lucía Petrelli.

La multiplicación de la oferta universitaria que tuvo lugar a lo largo del siglo pasado y especialmente en la última década puede ser pensada en ese proceso. El emplazamiento de nuevas universidades nacionales en territorios en los cuales no existían establecimientos de nivel superior, han sido en sí mismas fundamentadas en tanto políticas “inclusivas” y de promoción de la movilidad social ascendente por medio de la articulación entre el sector productivo y la educación superior en territorios habitados por poblaciones caracterizadas como de “sectores populares”. La presencia de estas casas de estudios se complementa con políticas específicamente orientadas a la “inclusión académica”, tales como cursos de introducción a la vida universitaria; dispositivos de tutorías para el apoyo en la preparación de exámenes; cursos de lectoescritura académica, generados en el ámbito de las propias universidades, y también con otras impulsadas desde instancias nacionales, tales como el Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (más conocido por su sigla PROGRESAR).

Para abordar el objetivo general, propusimos partir del seguimiento etnográfico de dos políticas orientadas al acceso y/o permanencia de estudiantes en el ámbito de la educación superior: por un lado, dos diplomaturas superiores en Economía Social y Desarrollo Local, y en Pedagogía y Educación Social, cuyo proceso de difusión convocó durante 2015 a diversas organizaciones sociales de la zona interesadas en fomentar la inscripción de sus integrantes, y también a docentes de la casa que dictarían módulos en ese marco. El otro dispositivo propuesto para abordar el objetivo general fue el denominado “Tutores pares”, por el cual estudiantes avanzados colaboraban en el tránsito de aquellos alumnos de primer año que así lo requirieran orientándolos en diversas cuestiones tales como la preparación de exámenes, las inscripciones, entre otros asuntos.

De acuerdo con el problema, el objetivo general, el marco teórico adoptado y la metodología propuesta, entre los objetivos específicos, propusimos:

1. Describir y analizar las características de las estrategias orientadas a la “inclusión” de sectores populares en la Universidad Nacional de José C. Paz.
2. Identificar, describir y analizar los actores sociales que intervienen en los procesos de políticas de “inclusión”, atendiendo a las relaciones que establecen con jóvenes.
3. Relevar los sentidos sobre las experiencias ligadas a las políticas de “inclusión” producidos por quienes las transitan como estudiantes.
4. Relevar los sentidos producidos por quienes se desempeñan como docentes, como trabajadores universitarios y como tutores, acerca de los estudiantes que asisten a la UNPAZ, en especial de aquellos jóvenes, mujeres y varones, y sobre la cuestión de la “inclusión educativa”.

Al iniciar el trabajo de campo, a comienzos de 2016, observamos que los dos dispositivos que habíamos seleccionado previamente, al comienzo del año no iniciaban las actividades.² Planteado el obstáculo, nos propusimos reorientar la mirada considerando que tales dispositivos no constituían el objeto de estudio per se sino más bien instancias concretas a partir de las

² En el caso de las Diplomaturas no estaba claro que el Ministerio de Educación de la Nación fuera a efectivizar el financiamiento para su desarrollo. En el caso de las Tutorías pares, al iniciar el ciclo lectivo notamos que quienes se habían desempeñado como tutores en 2015 no eran convocados para retomar o reiniciar la tarea.

cuales podríamos estudiar las políticas de “inclusión” en educación superior, y con ellas las relaciones entre el Estado y los sectores populares –los jóvenes en particular–. Para ello, adoptamos la estrategia de *seguir a los sujetos*, entendiendo que había procesos en curso –observables en múltiples escalas simultáneas–: comunicaciones entre estudiantes y quienes habían sido tutores en 2015; redefiniciones en curso en torno a la política de tutorías (sobre las cuales en aquel momento no se conocían mayores detalles); discusiones y tensiones en torno a las nuevas universidades y el presupuesto que demandan, encuentros organizados por el centro de estudiantes para apoyar la preparación de exámenes; entre otros. Desde estas premisas, además de sostener el trabajo de campo, pudimos capitalizar lo que inicialmente se sintió al interior del equipo como un fuerte desconcierto y transformarlo en un interesante proceso formativo en términos teórico-metodológicos.

Paralelamente a la redefinición de las estrategias para la realización del trabajo de campo, las reuniones de equipo apuntaron a construir un posicionamiento: tomar, pensar, asumir la “inclusión” no como una categoría analítica sino como una categoría social. Este posicionamiento, nada sencillo cuando desde la letra de las políticas se define qué es o qué debe ser la inclusión, nos colocó frente a la necesidad de advertir que si estábamos ante una categoría en uso, esos usos variarían, no serían siempre los mismos, y los sentidos, entonces, debían estar siendo fuertemente disputados.

Las reuniones de equipo funcionaron como espacios formativos (en línea con uno de los objetivos que formuláramos en el proyecto de conformar un grupo de trabajo). Asimismo, fuimos identificando que también constituían situaciones directamente *registrables* en términos de documentar sentidos que circulan en la institución vinculados a la cuestión de las políticas de inclusión y las experiencias de los jóvenes en relación a ellas.

En este resumen, por razones de espacio, haremos una breve mención a lo que fue emergiendo en esos espacios de reunión. El debate respecto de la posibilidad de hacer el pasaje desde la concepción de la inclusión como categoría de análisis a la “inclusión” como categoría social permitió que fueran emergiendo una multiplicidad de sentidos asociados: la cuestión de las alumnas madres y las posibilidades de permanecer en la Universidad; la cursada escolarizada y las dificultades de sostener los estudios para quienes no lograban aprobar todas las materias (y debían, por tanto, cambiar de comisión, de compañeros de estudios); el abordaje o no de los temas ligados a las discapacidades; la experiencia de alumnos cuyas sexualidades disidentes hallaron mejores posibilidades de “inclusión” en el contexto universitario que en sus contextos familiares; la accesibilidad por motivos geográficos y de transporte. Con lo dicho hasta acá ya nos atrevemos a plantear cierto carácter elástico de la inclusión en sus usos nativos, sociales. Asimismo, en las reuniones, las estudiantes integrantes del equipo se refirieron a las formas en que en los barrios se tematiza la existencia de políticas socioeducativas implementadas tanto por el Ministerio de Educación de la Nación como por la propia Universidad, que distribuyen dinero entre los estudiantes. Y específicamente mencionaron ciertos “estigmas” que circulan en barrios aledaños en torno a la UNPAZ como una Universidad donde aprobar “es fácil”, o donde los estudiantes se inscriben “por un plan”. Esta cuestión dio lugar a una

reflexión sobre la “inclusión” en educación superior como un tema que no culmina con la graduación, porque “los graduados de UNPAZ vamos a tener que luchar siempre para defender el trabajo que hagamos” de la “desconfianza” y los “estigmas” asociados a su formación.

En otro orden, las discusiones del equipo permitieron advertir que al interior de algunas familias diferentes personas cursan estudios universitarios: en algunos casos, hermanos y/o hermanas, madres e hijos, nuera y suegra, etc., comparten la UNPAZ como ámbito de estudio, e incluso las aulas si es que recorren la misma carrera; en otros, las experiencias universitarias de los distintos integrantes del grupo familiar se sitúan en distintas casas de estudio.³ En este recorrido, el caso de una alumna que podría catalogarse como “primera generación de estudiantes universitarios” en su contexto familiar, y que no obstante tiene una hija graduada de médica por la Universidad de Buenos Aires, abrió un interrogante sobre lo que oculta aquella clasificación. Finalmente, una discusión colocó en foco la edad –un tema de nuestra investigación– aunque desde una perspectiva inesperada: la experiencia de los estudiantes de edad avanzada y la discusión sobre el sentido de la inversión pública en formar personas mayores.

Otra actividad de campo que permitió interrogar la noción de “inclusión” fue una jornada organizada por un sindicato docente de esta Universidad, a la cual asistimos en octubre de 2015 cuatro integrantes del equipo con el objeto de realizar una observación y elaborar registros. El evento, denominado “Jornada de Debate: Inclusión Educativa y Relación Socioterritorial en la UNPAZ: La universidad que tenemos y la universidad que queremos”, contó con la participación de docentes, estudiantes y autoridades tanto de la Universidad (un secretario y una consejera superior) como del sindicato y de la CONADU, federación de sindicatos docentes a la cual está asociado el gremio convocante.

En aquella ocasión, el tema se colocó como foco de debate con la consigna: ¿Qué es inclusión? Y cobró también numerosos sentidos: por un lado, se planteó la relación entre “inclusión” y “calidad académica”; se habló de las relaciones entre inclusión y condiciones de trabajo de los y las trabajadores de la Universidad, tanto docentes como no-docentes; nuevamente de las maternidades, de los vínculos pasados y presentes con el territorio en el cual se inscribe la UNPAZ, de las políticas sociales de terminalidad de estudios medios y sus relaciones con el crecimiento de la matrícula del nivel superior.

En esta ocasión, posiblemente por las características del evento, la discusión sobre la inclusión dio lugar para que se expresaran demandas. Distintos asistentes reclamaron: concursos docentes, una guardería para los hijos e hijas de las estudiantes, modalidades de examen adecuadas a las posibilidades de estudiantes no videntes, estrategias pedagógicas para facilitar el acceso a los contenidos académicos a estudiantes con conocimientos previos diferentes a los que “la Universidad”⁴ les demanda hoy. La Jornada fue propicia, también, para alertar

3 Esta diversidad de experiencias fue ampliamente tematizada en el marco de una reunión de equipo. A su vez, la discusión dejó traslucir que, de modo similar, es tratada en el ámbito doméstico. Dejamos pendiente el análisis para futuros trabajos.

4 El uso de mayúsculas indica tanto el modo en que el término fue utilizado como un interrogante que es preciso formular en torno a los sentidos que encierra. En particular, en esa oportunidad oímos reiteradas referencias a un sentido de Universidad reificado y conceptualizado como elitista y excluyente. En dichas

sobre las tensiones en torno a la *inclusión* que se expresaban por medio de objeciones hacia la gratuidad de la educación superior y a la existencia misma de nuevas universidades, planteadas por quienes en aquel momento eran candidatos en el marco de las inminentes elecciones y actualmente ofician como funcionarios de gobierno.

Seleccionamos estas instancias de campo para esta presentación porque permiten dar cuenta de una diversidad de sentidos que abrieron las puertas a nuevos rumbos posibles de la investigación, algunos de los cuales iniciamos este año (mientras que otros continúan pendientes). Las instancias de discusión y de campo compartidas entre investigadoras y estudiantes fueron asimismo relevantes para el proceso de conformación de un equipo de trabajo, y también fueron en sí mismas actividades formativas.

Nuestro interés se centra en estudiar las relaciones entre el Estado y los sectores populares, en especial los y las jóvenes, en torno de la implementación de políticas de “inclusión” en educación superior. En una primera formulación, nuestros supuestos no reflexionados ligaban la “inclusión” a las condiciones económicas para sostener los estudios de nivel superior y a las competencias específicas que pudieran resultar imprescindibles para el mismo fin. Por ello, entre los ejemplos referidos para fundamentar la existencia de políticas de inclusión referíamos a cursos de lectoescritura o a políticas de transferencia de ingresos como el PROGRESAR.

Interrogar el término “inclusión” desde el campo nos permitió reformular algunas de nuestras preguntas de investigación con mayor nivel de precisión y también atender a aspectos de la experiencia de estudiar en la Universidad que no habíamos considerado (tales como las sexualidades disidentes y la discapacidad, entre otros). Ello nos obligó a reflexionar en términos teórico-metodológicos la necesidad de registrar los sentidos no previstos del término y nos permitió elaborar colectivamente un listado de las iniciativas, dispositivos, políticas, acciones vinculadas a la “inclusión” (entendida en el sentido ampliado a partir del trabajo del equipo de investigación). Junto a las becas, los talleres de lectoescritura y el curso de ingreso a la Universidad, se colocaron talleres extracurriculares sobre temáticas específicas, ciclos de cine implementados por profesores de materias de grado, grupos de estudio organizados por el centro de estudiantes, entre otras experiencias.

También fue posible, por ese camino, identificar actores sociales relevantes para la producción de sentidos y experiencias en torno a la “inclusión”: estudiantes, docentes, autoridades universitarias, habitantes de los barrios aledaños, sindicatos docentes, centros de estudiantes, candidatos electorales, funcionarios de gobierno, por citar solamente los referidos aquí y advirtiendo que este formato de exposición, por lo sintético, no permite dar cuenta de la diversidad que oculta el sustantivo plural. En otras palabras, identificar actores tales como “docentes” o “estudiantes” no supone asimilarlos a roles o a miradas en torno a la inclusión y sus políticas.

referencias, enunciadas en tono crítico, se advertía una recuperación parcial de las reflexiones de Rinesi (2015) sobre el “derecho a la educación superior”.

Asimismo, indagar en estos sentidos nos permitió advertir las tensiones en torno a las nuevas universidades como la UNPAZ que se expresan tanto en medios de comunicación masiva, por ejemplo en el marco de campañas electorales, como en contextos familiares y barriales. Estas tensiones guardan relaciones (pendientes de análisis) con los cambios políticos ocurridos desde las últimas elecciones nacionales, los cuales repercuten en las políticas de educación superior, y específicamente en aquellas orientadas a la “inclusión”, de modos que deberemos describir y reflexionar.

De esta manera, y a modo de cierre, el camino recorrido este año (que no se reduce a lo expuesto) deja numerosos interrogantes abiertos y da cuenta de la pertinencia de indagar en los sentidos, las tensiones y los modos de vivir la “inclusión” en educación superior para abordar procesos sociales más amplios, en el marco de los cuales se producen las universidades, las políticas, y la vida de los sectores populares.

Bibliografía

-
- Chatterjee, P. (2011): La política de los gobernados. *Revista Colombiana de Antropología*, 47(2), 199-231.
- Isacovich, P. (2015). Políticas para la inserción laboral de jóvenes: estudios en Latinoamérica y Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 893-905.
- Petrelli, L. (2012). Las presencias estatales en las escuelas configuradas como cooperativa. Notas sobre la estructuración del trabajo docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 927-951.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Los Polvorines: UNGS-IEC.
- Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública. *Antípoda*, (10), 21- 49.

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LOS SABERES Y LAS PRÁCTICAS EN TORNO AL CUIDADO Y LA CRIANZA DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN INSTITUCIONES DE SALUD Y EDUCACIÓN: AVANCES Y PERSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN¹

Jessica Coronel y Marisa Gómez (UNPAZ)

Contacto: jessicacoronel19@gmail.com, marisagomez1986@gmail.com

Introducción

Desde la década del '60, a partir de la obra Ariès (1987), sabemos que la infancia es una construcción social cambiante a lo largo del tiempo y el espacio. Son muchos los trabajos historiográficos que documentaron los modos en los que ella ha sido dotada de diferentes significados en los distintos contextos históricos. Estos trabajos permiten constatar cómo los sentimientos y valores relativos a la infancia, a su bienestar y cuidado, se han ido transformando a lo largo del tiempo (Gélis, 1990; Varela, 1986).

Los aportes de la antropología han sido también fundamentales a este respecto. Incluso con anterioridad a la década del '60, esta disciplina ha mostrado que la infancia no es representada ni es vivida del mismo modo en los distintos contextos socioculturales. Si bien son excepcionales los trabajos profundos y sistemáticos que tengan al niño como objeto central (Mead, 1993), los antropólogos clásicos advirtieron tempranamente el carácter social y cultural de las

¹ Esta ponencia se enmarca dentro del proyecto de investigación titulado "Saberes y prácticas en torno al cuidado y la crianza de los niños, niñas y adolescentes: las instituciones de salud y educación y su intervención con familias de sectores populares del Municipio de José C. Paz", bajo la dirección de Julieta Grinberg.

categorías de clasificación etarias (Mead, 1993). También desde temprano la antropología ha indagado sobre los rasgos que asumen las relaciones de parentesco y la vida familiar entre las distintas sociedades (Zonabend, 1986). En tal sentido, otro de los aportes de esta disciplina ha sido desmontar el carácter natural y universal de la familia occidental (Zonabend, 1986; Segalen, 1992). Más recientemente, numerosos autores han documentado la diversidad de arreglos familiares y prácticas de crianza presentes en barrios populares marcados por la desigualdad y la pobreza (Fonseca, 1998; Colángelo, 2005; Santillán, 2009, 2011, 2012). Estos trabajos muestran que no se vive la misma infancia en las distintas clases sociales, permitido así visibilizar que la experiencia infantil varía incluso en el interior de una misma sociedad.

Estos diversos trabajos, permiten afirmar que si bien actualmente ciertos modos de concebir a los/as niños/as operan como parámetro de normalidad y bienestar, lejos de ser naturales y universales, ellos son el producto de procesos históricos de larga duración a partir de los cuales determinados valores han logrado imponerse (Colángelo, 2005; Santillán, 2009; Fonseca, 1998). Ahora bien, si los modos de entender la niñez se transforman a la largo del tiempo y varían de uno a otro contexto sociocultural, también lo hacen los modos de concebir qué es lo mejor para un niño, cómo deben ser sus cuidados, cuál es la crianza indicada y cuál es el modelo de familia que debe contener al niño para que este logre transitar una “infancia normal”.

A partir de estos aportes conceptuales, nuestro proyecto de investigación apunta a contribuir al conocimiento de los modos de gobierno de la niñez y la familia (Foucault, 2001) en el marco de la implementación de políticas estatales e intervenciones sociales contemporáneas tramadas desde la “protección integral de derechos” de la infancia. En tal sentido, nos proponemos indagar el abanico de acciones a partir del cual, luego de la sanción Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes de 2005, el Estado, a través de sus distintas instituciones, busca transformar los comportamientos de los padres y madres que, por una u otra razón, no logran llevar a cabo las tareas relativas al cuidado y la crianza de los/as niños/as que les han sido asignadas por la sociedad.

En el año 2005, luego de largos años de debate parlamentario, la Argentina sancionó la Ley N° 26061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Esta ley derogó la Ley N° 10903 de Patronato de Menores de 1919, reconfiguró las antiguas competencias de los organismos judiciales y administrativos y creó un “sistema de protección de los derechos de los/as niños/as” estableciendo que el mismo está conformado por

Todos aquellos organismos, entidades y servicios que diseñan, planifican, coordinan, orientan, ejecutan y supervisan las políticas públicas, de gestión estatal o privadas, en el ámbito nacional, provincial y municipal, destinado a la promoción, prevención, asistencia, protección, resguardo y restablecimiento de los derechos de las niñas, niños y adolescentes... (Art. 32)

A partir de colocar el foco sobre las instituciones de salud y educación –dos actores claves de dicho sistema–, esta investigación procura explorar el modo en el que los cambios normativos acaecidos en los últimos años fueron receptados por los agentes de dichas instituciones. En efecto, son estos últimos quienes en el marco de sus intervenciones cotidianas interactúan con las familias, evalúan los comportamientos de los padres y madres, promueven determinados valores relativos al cuidado de los/as niños/as y la organización familiar, y en algunos casos, deciden dar intervención al organismo administrativo local de protección de la infancia. ¿En base a qué nociones de infancia, familia, cuidado y descuido intervienen estos agentes institucionales? ¿Qué prácticas concretas despliegan para modificar los comportamientos y modos de ser de los padres y madres, previo a decidir denunciar a la familia ante los organismos de protección de la infancia? ¿Qué justificaciones y argumentos ofrecen dichos agentes en estos casos? He aquí algunas cuestiones que esta investigación procura explorar y poner en discusión.

El trabajo de campo: su diseño e implementación

Luego de varias reuniones de equipo y de diversos encuentros con informantes claves (Alberto Fernández, secretario de Extensión; Leonel Tesler, director del Departamento de Ciencias de la Salud y el Deporte, y Omar Vidable, docente de dicho Departamento y secretario de Salud de la Municipalidad de José C. Paz), llegamos a definir los barrios sobre los cuales nos encontramos actualmente desarrollando nuestro trabajo de campo. Para ello construimos el siguiente esquema de entrevistas a aplicar en cada uno de ellos:

- a. Un jardín en el que se prevé entrevistar a su director/a y al Equipo de Orientación Escolar en forma conjunta y a uno/dos docentes.
- b. Una escuela primaria en la que entrevistaremos a su director/a y al Equipo de Orientación Escolar en forma conjunta y a uno/dos docentes.
- c. Un centro de salud en el que se prevé entrevistar al director y al pediatra. Asimismo, respecto de la zona centro, estamos evaluando la posibilidad de realizar entrevistas en el servicio social y en el servicio de pediatría del Hospital Mercante.²

Por el momento, nos encontramos realizando entrevistas en uno de los barrios a donde comenzamos yendo para conocerlo y presentarnos ante las instituciones. Allí ya hemos realizado un total de seis entrevistas.

En cuanto a la participación de los/as estudiantes en el diseño e implementación de la investigación, nos gustaría mencionar de qué modo se nos ha integrado. En un primer momento hemos participado en la discusión de artículos que conjuntamente trabajamos en distintas reuniones de equipo y participado a su vez en la elección de los barrios a explorar en esta fase de la investigación. Aquí nuestra experiencia resultó importante no solo porque muchos

² Por motivos de anonimato y confidencialidad evitaremos mencionar sus nombres.

de nosotros nacimos y crecimos en José C. Paz sino también porque en el marco de nuestra formación venimos desarrollando prácticas pre profesionales que nos han permitido tener un conocimiento profundo del territorio. Luego, hemos discutido conjuntamente las guías de entrevistas y actualmente nos encontramos participando del trabajo de campo. Para la realización de este último, se construyó el siguiente dispositivo: a cada entrevista concurre un equipo conformado por una investigadora y dos estudiantes. Si bien en esta primera etapa la entrevista está a cargo de la primera, hacia el final de la misma los estudiantes preguntan aquello sobre lo que desean profundizar, es decir, se nos brinda un espacio de participación en el proceso del trabajo de campo para poner en práctica lo que venimos aprendiendo. Paralelamente, cada uno de ellos construye un registro etnográfico de la visita al barrio y de la interacción observada durante la entrevista. El objetivo es que en una fase posterior los/as estudiantes se incorporen a la realización de la entrevista propiamente dicha, primero acompañados por las investigadoras y luego solos/as.

Perspectivas abiertas

A partir de este primer acercamiento al campo, de este primer conocimiento del territorio y, fundamentalmente, al conversar con operadores y profesionales insertos en la trama barrial, diversas líneas de investigación se abren como posibilidades a indagar en una posterior etapa de investigación. En tal sentido, nos resulta interesante la posibilidad de replicar el esquema de entrevistas mencionado más arriba en nuevos barrios de José C. Paz. A su vez, nos parece también enriquecedor realizar una exploración paralela en el Municipio de Malvinas Argentinas. La incorporación de este último nos permitiría además comparar el modo en el que el sistema de protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, creado por la Ley N° 26061 de 2005, toma forma en cada municipio. Indagar acerca cómo se entrelazan las acciones de las instituciones de salud y educación con los organismos de protección de derechos existentes en cada contexto local, en función de configuraciones histórico-políticas particulares, nos parece sumamente importante. Explorar sobre ello nos llevaría a su vez a abordar por medio de entrevistas cómo se conforman y actúan los organismos de protección de los derechos de la infancia en cada municipio.

Por último, en el marco del proyecto de Becas de Estímulo a las Vocaciones Científicas (EVC-CIN), presentado por Jessica Coronel y recientemente aprobado, también se contempla enriquecer la perspectiva a través de la realización de entrevistas a los/as promotores/as de salud asignados a los distintos barrios por la Secretaría de Salud del Municipio, así como el acompañamiento cotidiano de su labor y la asistencia a reuniones y espacios de formaciones destinados a estos agentes. A partir de estas múltiples estrategias metodológicas, este proyecto apunta entre otras cuestiones a explorar los sentidos que los/as promotores/as de salud le otorgan al cuidado y la crianza de los niños y las niñas, a identificar las nociones de infancia y familia que los orientan y documentar el repertorio de saberes y prácticas que dichos agentes despliegan en sus interacciones con estas últimas.

A modo de cierre: algunas apreciaciones sobre esta primera experiencia

Para concluir, nos gustaría mencionar algunas cuestiones que esta experiencia nos está dejando como estudiantes de la carrera de Trabajo Social. Como sabemos, nuestra profesión ha estado vinculada históricamente con la intervención social. Por ello, formar parte de un equipo de investigación con investigadoras que nos acompañan y enseñan la práctica es una experiencia que enriquece nuestra formación pre-profesional y un desafío a la apertura de nuevos caminos y horizontes poco explorados por el trabajo social. Por otra parte, si nos centramos especialmente en la temática del proyecto, esta experiencia nos aporta además un conocimiento sobre un tema de particular interés para el trabajo social. Desde un posicionamiento crítico, se considera relevante la investigación en trabajo social, para generar conocimiento, pero también para pensar y repensar el ejercicio profesional en general, y en el campo de las infancias en el contexto actual en este caso.

En efecto, la infancia y las instituciones estatales a ella destinadas constituyen un área del campo laboral del Trabajo Social en la que probablemente, en un futuro no tan lejano, muchos de nosotros/as nos encontremos trabajando. Así pues, esperamos transitar por este espacio, aprender y recaudar todas las herramientas que el mismo nos brinde para poder contar en un futuro como profesionales.

Bibliografía

- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Barcelona: Taurus.
- Colángelo, A. (2005). *La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje*. Recuperado de www.me.gov.ar/currifom/publica/oei_20031128/ponencia_colangelo.pdf
- Fonseca, C. (1998). *Caminos de adopción*. Buenos Aires: Eudeba.
- Foucault, M. (2001). Le sujet et le pouvoir. En M. Foucault, *Dits et écrits, 1954-1988: tomo II*. París: Gallimard.
- Gélis, J. (1990). La individualización del niño. En P. Ariès y G. Duby (dirs.), *Historia de la vida privada: tomo 4*. Madrid: Taurus, pp. 311-329.
- Mead, M. (1993). *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Barcelona: Planeta- Agostini.
- Santillán, L. (2009). La crianza y educación infantil como cuestión social, política y cotidiana: una etnografía en barrios populares del Gran Buenos Aires. *Anthropologica*, XXVII(27), 47-73.
- (2011) El cuidado infantil, la vida familiar y las formas en que se territorializan las intervenciones sociales: un estudio en barrios populares del Gran Buenos Aires. En Cosse, I., Llobet, V., Villalta, C. y Zapiola, M. C. *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil. Siglos XIX y XX*. Buenos Aires: Teseo.
- (2012). *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires: Biblos.
- Segalen, M. (1992). *Antropología histórica de la familia*. Madrid: Taurus.
- Varela, J. (1986). Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños. *Revista de Educación*, (281), 155-175.
- Zonabend, F. (1986). De la familia. Una visión etnológica del parentesco y la familia. En A. Burguière (coord.), *Historia de la familia: tomo I*. Madrid: Alianza.

JOSÉ C. PAZ, ALGUNOS APUNTES PARA EL ANÁLISIS DE LA CONSTITUCIÓN DE ORDENAMIENTOS SOCIALES HEGEMÓNICOS EN LA ARGENTINA MODERNA¹

María Paula de Büren (UNPAZ/CONICET)
Contacto: pauladeburen@yahoo.com.ar

Resumen

Entendemos, desde la obra de Antonio Gramsci (2009), que la hegemonía expresa la supremacía ideológica y económica de un grupo sobre el conjunto de la sociedad, la cual, se prolonga generalmente mediante la toma del poder del aparato de cohesión estatal cuando consigue ocuparlo. Si bien comprende que tanto la dictadura de la burguesía como la del proletariado se caracterizan por el uso de la coerción violenta, tiene por objeto remarcar la preeminencia de la dirección cultural e ideológica ejercida por una clase o una alianza de clases y por entender que el Estado –lejos de limitar sus fronteras a la sociedad política– se constituye como una combinación de sociedad política-sociedad civil cuyo poder se asienta en una clase social o en una alianza de clases (Portelli, 2007).

La esencia de la hegemonía ejercida por la clase dirigente reside en el monopolio intelectual, en la atracción que sus representantes detentan sobre los intelectuales de otras clases sociales, quienes se subordinan a los intelectuales de la clase principal, formando lo que Gramsci denomina “bloque ideológico”. Así, la clase fundamental dirige la sociedad mediante el consenso que obtiene de la sociedad civil a través de la difusión de su concepción

¹ Esta ponencia se enmarca dentro del proyecto de investigación titulado “Neoliberalismo, su introducción en el espacio nacional argentino. Algunas vinculaciones con el territorio de la comunidad de José C. Paz”, bajo la dirección de María Paula de Büren y la codirección de Susana Isabel Murillo.

de mundo que deviene sentido común y mediante la constitución de un “bloque histórico” al que corresponde la gestión de la sociedad civil.

La hegemonía expresa la supremacía ideológica y económica de un grupo –ella se prolonga generalmente mediante el dominio político–, mientras que la dictadura se caracteriza por aquella situación en la cual un grupo no hegemónico domina la sociedad por la sola coerción que ejerce a través del aparato estatal que, en el mismo momento, detenta (Portelli, 2007: 65-73).

En este marco conceptual, nuestra investigación intenta analizar el modo en que sectores de la oligarquía vernácula nacional han gestionado la construcción de su dominio hegemónico. Abonando a la hipótesis de otros autores que entienden que el neoliberalismo se constituye en un movimiento conservador (Bourdieu y Wacquant, 2011), esta investigación procura –mediante el estudio de la construcción de ese espacio, de ese territorio y población, que hoy denominamos José C. Paz– analizar las vinculaciones entre las familias y sectores sociales que en el siglo XIX tomaron preeminencia en la construcción o modulación de la Argentina moderna y el arribo en el siglo XX del entramado conceptual neoliberal destinado a mantener los privilegios que, hasta aquí, había garantizado en este territorio la expansión del modo de producción capitalista. Un orden forjado a fuerza de sangre en el espacio nacional, y ahora, en el siglo XX, en peligro por la emergencia de sus propias contradicciones, por la disputa capital-trabajo, manifestada a principios de siglo en movimientos anarquistas y socialistas y, más avanzado el siglo, en lo que en términos generales entendemos como Guerra Fría.

En ese contexto, emerge en Europa primero en el año 1938 en el Coloquio Walter Lippmann y, luego, en 1947 en la conformación de la Sociedad Mont Pèlerin formas de resistencias al avance del comunismo y de cualquier otra forma de intervención estatal de la economía que repare las condiciones de apropiación de lo producido por parte de la clase trabajadora respecto del capital, tome ello la forma de Estado de Bienestar, de keynesianismo, socialismo o populismo para el caso latinoamericano. Ambos encuentros reúnen a intelectuales, periodistas, políticos y empresarios convencidos de que el avance de las anteriores puede ser explicado por la difusión de determinadas ideas, por lo cual, se hace necesario, por un lado, deslegitimar los marcos conceptuales que las sostienen, al tiempo que evitar todas las derivaciones que el liberalismo pueda desarrollar hacia ellas. Se hace necesario reescribir el liberalismo, es preciso redactar un nuevo entramado discursivo y difundirlo en todas las partes del globo. Tal entramado es lo que ellos dan a llamar neoliberalismo (de Büren, 2014b; Denord, 2002; Foucault, 2008; Anderson, 2003a, Harvey, 2007; Murillo, 2012).

Participarán distintas corrientes de pensamiento en tal empresa, de las cuales la más conocida en nuestro territorio es la Escuela de Chicago, debido a las recetas monetaristas que desde ella se aplicaron en el último tercio del siglo XX; pero entre las mismas encontramos también, con una trayectoria más antigua, la Escuela Austríaca de Economía. Las construcciones discursivas elaboradas por esta última ingresan a nuestro país –al menos– desde finales de la década de 1950, y son difundidas a la población general –ellas y las visitas al país de sus representantes– mediante el matutino fundado y mantenido por quien fuese homenajeado en 1916 con la

nominación del territorio, la estación y la calle principal del lugar donde se emplaza nuestra universidad, José C. Paz. Matutino que, además, sede sus instalaciones para tales conferencias.

José C. Paz, quien fuese además primo de Julio Argentino Roca, funda el periódico *La Prensa* en 1869 para dar continuidad a *El Inválido Argentino*, matutino al que da inicio para divulgar las novedades de la Guerra de la Triple Alianza y solventar los gastos del Hospicio de los Inválidos de la Sociedad Protectora de los Inválidos, fundación que crea en 1865 precisamente para dar protección a tales heridos de guerra (Braco de Zamora, 2003; Roskin, 2015).

La comunidad de José C. Paz, su territorio, ha adoptado tal nominación tras una serie de acontecimientos que pueden centrarse en la vida y obra de José Vicente Altube, quien en 1891 adquiere las tierras de este espacio decidido a fundar una villa.

Altube nace en 1847 en Oñate (España). En 1861 emigra a la Argentina y se afinca en Dolores. Allí se dedica al acopio de cereales, a los transportes por carretas y provee a José C. Paz de carretas para transportar los abastecimientos necesarios para la contienda que el último libra en la denominada “Revolución de 1874”, batalla desencadenada contra la presidencia de Nicolás Avellaneda, quien fuese acusado de fraude electoral previamente por el matutino de su amigo, *La Prensa*, y luego por el periódico *La Nación* (Biblioteca de la Municipalidad de José C. Paz, 2015; Gerardi y Fernández, 2013).

Posteriormente se traslada a Moreno donde realiza labores de agricultura y ganadería y fabricación de ladrillos. Tras radicarse en las tierras que Juan Buzzini y sus hijos adquirieron en 1869, compra en 1891 las tierras a José Buzzini, y cede una casa para que se instale el segundo establecimiento educativo de la zona. En 1896 gestiona –junto a otros comerciantes de la zona– la apertura de la estación Piñero del Ferrocarril Central de Buenos Aires. En 1897 funda Villa Altube, para la que, tras el trazado de calles, dona los terrenos destinados a la construcción de la plaza pública, los edificios fiscales, las iglesias y los centros de recreación; todo, en un intento por disminuir el costo de vida de sus humilde pobladores. En 1902 consigue que se construya en el centro de la planta urbana la estación Arroyo el Pinazo (hoy estación José C. Paz) en el trazado del Ferrocarril Buenos Aires al Pacífico, inaugurada en 1906. Año en el cual Altube parcela y vende sus tierras consiguiendo con ello, para el año siguiente, la radicación de gran número de familias. Lo seguirán, en igual emprendimiento, sus amigos Serafín Germano y Félix Iglesias, quienes, respectivamente, en 1908 y en 1912, fundan Villa Germano y Villa Iglesias, constituyendo, de ese modo, las tres villas de lo que por algún tiempo se denominó Villa Pinazo (Biblioteca de la Municipalidad de José C. Paz, 2015; Gerardi y Fernández, 2013).

De este modo, José Altube consigue fundar en 1897 y hacer prosperar en 1907 su soñada villa. No en las lejanías, sino atravesada por dos caminos reales: el de Buenos Aires al Pilar y el de San Fernando a Luján, y desde 1886, por dos caminos de hierro: el Tramway Rural² y el

2 El Ferrocarril Central de Buenos Aires que inicia su recorrido en la ciudad de Buenos Aires, atraviesa la Provincia de Buenos Aires y finaliza su recorrido en la Provincia de Santa Fe. Firma que tiene sus orígenes en las líneas de tranvías traccionadas a caballo inauguradas por los hermanos Federico y Julio Lacroze para hacer el recorrido Plaza de Mayo- Plaza Once en 1868, que es re-inaugurada en 1870 como Tramway Central Lacroze, extendida en 1884 hasta Pilar mediante concesión otorgada por decreto a Federico La-

Ferrocarril Buenos Aires al Pacífico,³ esto es, dos importantes vías ferroviarias nacionales e internacionales. Y a continuación inaugura sus respectivas estaciones. Caminos destinados a cambiar el mapa político-geográfico nacional de manera radical y definitiva (Argentina. Municipio de José C. Paz. Biblioteca, 2015).

Pero en 1913, cuando acababa de concretar su sueño y a un año del fallecimiento de su amigo José C. Paz, Altube gestiona la red denominación de la localidad, que hasta ese tiempo se conocía como Arroyo Pinazo, la estación de tren con igual denominación, una calle y una placa en la plaza principal, para que a partir de tal momento lleven el nombre de José C. Paz, quien fue propietario y fundador de *La Prensa*. Periódico abocado, por un lado y en sus primeros tiempos, a acompañar en el ámbito de las letras a Julio Argentino Roca y su Partido Autonomista Nacional (PAN) en su disputa contra Bartolomé Mitre, en tanto voz cantante de una fracción los sectores dominantes provenientes del patriciado nacional y, por otro lado y ya entrado el siglo XX, a propiciar el ingreso y la difusión del entramado discursivo neoliberal –previamente acuñado, en distintas partes del globo, por referentes de *Mont Pèlerin Society*– en el territorio argentino desde los inicios de su arribo.

De este modo, el análisis del territorio de José C. Paz nos permite considerar el conjunto de estrategias extradiscursivas desplegadas por algunas fracciones de clase dominante para hacerse del poder y los privilegios materiales, así como observar las disputas interclasistas e intraclasistas por ellas desplegadas.

Las tierras que hoy conforman José C. Paz primero fueron de Pinazo, luego de Buzzini y finalmente de José C. Paz.

Don Manuel de Pinazo fue cabildante en vigencia del Cabildo de Luján, institución responsable del gobierno y la administración de justicia entre 1755 y 1821 en el territorio, más precisamente se encargaba de nombrar los “alcaldes de la santa hermandad”, facultados para juzgar los delitos cometidos en la campaña y encargados de garantizar el control social (Allindo, 2008). Una vez terminado el período colonial, y las instituciones que les eran propias, con el avance de la independencia nacional y la expansión de las formas republicanas de gobierno, Pinazo –en tanto representante de aquel poder en decadencia– pierde preeminencia y comienzan a conquistarla las instituciones y actores vinculados al nuevo orden y sus representantes, que no solo necesitan consolidar esa preeminencia frente a los representante del viejo orden, sino también frente a otras fracciones de clase con las que se encuentran en disputa. Una ley pronunciada el 11 de abril de 1855 designa jueces de paz –quienes son elegidos por el

croze, inaugurada en 1888 con la nominación Tramway Rural, autorizada a operar con máquinas a vapor en 1891 y ampliada hasta su máxima extensión en 1915.

3 El Ferrocarril Buenos Aires al Pacífico destinado a unir la Ciudad de Buenos Aires con el Océano Pacífico comunica a la primera con Mendoza para que, desde allí, se realice trasbordo con el ya existente Ferrocarril Trasandino que comunica por entonces tal capital provincial con la localidad de Valparaíso (Chile). Concesionada en 1872, la compañía *Buenos Aires and Pacific Railway* inicialmente estaría destinada a unir Mercedes -Provincia de Buenos Aires- con Villa Mercedes -Provincia de San Luis- y sus trenes alcanzarían la localidad de Buenos Aires mediante el trazado del Ferrocarril Oeste; programa que se verá modificado cuando la ciudad de Buenos Aires concede la construcción de un acceso independiente que conecta el tramo Mercedes (Provincia de Buenos Aires) – Palermo (Ciudad de Buenos Aires); tramo que inicia su operación en 1888.

gobernador y acompañados por la Comisión Municipal conformada por cuatro municipales escogidos por los vecinos– al municipal procurador, al inspector de negocios, al inspector de escuelas, al síndico de templos y al recaudador de rentas, más dos suplentes. En 1886 emerge la ley orgánica de las municipalidades, que contempla las figuras de intendente y de Consejo Deliberante (Allindo, 2008). Se delinean, de ese modo, las instituciones modernas y, con ellas, los vencedores del nuevo orden y/o sus representantes van tomando sus puestos.

Altube fundará en 1897 Villa Altube, comprará las tierras en 1891, casualmente en un momento donde se delinean las vías férreas nacionales y se establecen estaciones en las proximidades, lo cual pone dicho territorio en un lugar privilegiado. Así como los primeros representantes de la corona repartían tierras entre sus amigos para mantener y resguardar el espacio territorial apropiado, es posible pensar que las nuevas fracciones dominantes desplegaran prácticas similares; más aún cuando tales tierras debían ser custodiadas y su población puesta a disposición para producción de la misma. Se constituye así un territorio, un conglomerado que articula tierra y población destinado a producir excedente para el comercio internacional. Argentina y el territorio que hoy se conoce como José C. Paz se van delineando en función de la nueva división internacional del trabajo, se delinea el trazado ferroviario para exportar la producción y se incorpora mano de obra inmigrante, es decir, eficiente para la producción; fracciones dominantes organizan el territorio y la población para ello y para obtener excedentes.

Altube se encargará de organizar la población en torno a su “villa”, se ocupará de garantizar la existencia de establecimientos escolares y de articular la inmigración española, tarea esta última que también ocupará los días de José C. Paz en España, cuando tramite –en su estancia en ese país– la papelería de los inmigrantes provenientes de aquel destino.

Entonces, para los comienzos y mediados del siglo XX tales sectores, que han construido y se han beneficiado con las ganancias de la emergencia y consolidación de la Argentina agroexportadora, deberán procurar sostener la manutención del orden conseguido tras años de guerras civiles, así como los privilegios adquiridos. Deberán resguardarlos de las amenazas comunistas, socialistas, estatal bienestariastas, populistas, etc. que se despertarán no solo en la Argentina sino también en el resto del globo. Siguen para ello iguales estrategias que las que enuncian y ponen en práctica los centros gestores de este nuevo orden o, al menos, algunas de ella. Precisamente, la que conocemos aquí y vemos replicada en Argentina: la difusión de un entramado discursivo que les permita, tal como lo plantea Gramsci, mantener el dominio hegemónico, el gobierno hegemónico de las clases subalternas.

Bibliografía

- Allindo, A. (2008). Apuntes desde la historia de Pilar para la de José Paz. En A. Allindo et al, *I Jornada de Historia de José C. Paz*. José C. Paz: Museo Altube.
- Anderson, P. (2003a). *La batalla de ideas en la construcción de alternativas*. (Presentación). Conferencia General del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), La Habana.

- (2003b). Neoliberalismo: un balance provisorio. En E. Sader y P. Gentili (comps.), *La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social*. Buenos Aires: CLACSO, p. 192. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/trama/anderson.rtf>
- (2003c). Historias y lecciones del neoliberalismo. *Deslinde, Revista del Centro de Estudios del trabajo*. Recuperado de <http://cedetrabajo.org/wp-content/uploads/2012/08/25-7.pdf>
- Argentina. Municipio de José C. Paz. Biblioteca (2015) *Historia del Partido de José C. Paz*. (Apuntes cedidos por la institución).
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2011). Sobre las astucias de la razón imperialista. En P. Bourdieu, *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Buenos Aires.
- Braco de Zamora, A. (2003). Los Paz y Figueroa en Santiago del Estero. *Genealogía*, (31), 137-22.
- Chartier, R. (2005). Intelectual (Historia). En A. Burguière (dir), *Diccionario de Ciencias Históricas*. Madrid: Akal.
- de Büren, P. (2013). Mont Pèlerin Society en la articulación del discurso neoliberal. En H. Ramírez (coord.), *O neoliberalismo sul-americano em clave transnacional: enraizamento, apogeu e crise*. São Leopoldo: Oikos-Unisinos.
- (2014a). "Mont Pelèrin Society, un espacio de articulación. En S. Murillo (coord.), *Neoliberalismo y gobiernos de la vida. Diagrama global y despliegues en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Biblos.
- (2014b). *La Escuela Austríaca de economía, expansión y difusión de sus ideas fuerza. Argentina 1959-1989*. (Tesis doctoral). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Denord, F. (2002). Le prophète, le pèlerin et le missionnaire. La circulation internationale du néo-libéralisme et ses acteurs. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (145), *La circulation internationale des idées*, 9-20.
- Foucault, M. (2008). *El nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gerardi, J. A. y Fernández, J.(2013). José Vicente Altube. Fundador de José C. Paz. *El palenque de Areco*. Recuperado de <http://elpalenquedeareco.com.ar/notis/jose-vicente-altube-fundador-de-jose-c-paz/>
- Gramsci, A. (1950). *Cartas desde la cárcel*. Buenos Aires: Lautaro.
- (2008a). *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- (2008b). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- (2009). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Harvey, D. (2007). *La breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal.
- La Prensa Digital (2013). Nuestra historia. Recuperado de <http://www.laprensa.com.ar/historia.aspx> (Última consulta: 9/8/2013).
- Mont Pèlerin Society (2013). Recuperado de <https://www.montpelerin.org/montpelerin/home.html> (Última consulta: 28/05/2013).
- Morresi, S. (2008). *La nueva derecha argentina: la democracia sin política*. Los Polvorines: Universidad Nacional General Sarmiento-Biblioteca Nacional.
- Argentina. Municipalidad de José C. Paz (2015). *Reseña Histórica*. . Recuperado de <http://josecpaz.gob.ar/hcd/resena-historica/>
- Murillo, S. (2012). *Neoliberalismo y neurociencias. Debates sobre Gobierno, Estado y Control social. Neoliberalismo y luchas sociales en Nuestra América*. (Conferencia de Cierre). Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta. Salta (en prensa).
- Portelli, H. (2007)]. *Gramsci y el Bloque Histórico*. México: Siglo Veintiuno.
- Roskin, R. (2015). *El Hospital Rawson, Hospicio de los inválidos*. En Buenos Aires Antiguo. Recuperado de <http://www.buenosairesantiguo.com.ar/notasdebuenosaires/hospitalrawson.html>

DESARROLLO DE UN LABORATORIO DE INNOVACIÓN AGROBIOTECNOLÓGICA Y SUSTENTABLE PARA PRODUCTORES DE LA REGIÓN¹

Octavio Ortiz de Zarate y Juan Trincherro (UNPAZ)

Contacto: oortizdezarate@gmail.com

El proyecto consiste en un estudio de factibilidad y oportunidad, proponiéndose analizar los distintos factores necesarios para la creación de un laboratorio de biotecnología aplicada por parte de la UNPAZ.

Dentro del amplísimo espectro de la biotecnología y considerando la realidad socioproductiva y ambiental de la región de influencia de la UNPAZ se consideró pertinente orientar la propuesta al campo de los denominados “bioinsumos”.

Marco teórico

El empleo de plaguicidas en la producción agrícola genera riesgos para el medio ambiente y la salud humana (Organización Mundial de la Salud, 2005). Resulta necesaria la promoción de prácticas agrícolas que sin descuidar la sostenibilidad propia de la actividad económica sean también amigables con el medio ambiente y la salud humana. En ese sentido, se han desarrollado numerosas propuestas de base científica dentro de las cuales se considera el empleo de los denominados “bioinsumos”.

¹ Esta ponencia se enmarca dentro del proyecto de investigación titulado “Desarrollo de un laboratorio de innovación agrobiotecnológica y sustentable, para productores de la región”, bajo la dirección de Octavio Ortiz de Zarate y la codirección de Juan Trincherro.

Los bioinsumos son productos biológicos compuestos por microorganismos, artrópodos, extractos de plantas o metabolitos destinados a ser aplicados como insumo en la producción agroalimentaria, agroindustrial, agroenergética, e incluso para el control de vectores de enfermedades humanas y animales. En Argentina, recientemente el INTA impulsó la creación de Microplaguicidas Argentinos (Micoplar), consistente en una planta piloto que desarrolla bioinsecticidas y bioplaguicidas basados en hongos benéficos que combaten las plagas, sin daños para el ambiente o la salud humana (Lecuona, 2004).

Por otra parte, la provincia de Buenos Aires es la mayor productora hortícola y ornamental del país (Fernández Lozano, 2012; Morisigue et al, 2012). Su cinturón verde, ubicado en el segundo y tercer cordón del Conurbano bonaerense, y especialmente en las zonas norte y sur, provee entre el 60% y 90% de las hortalizas, flores y plantas a los casi 15 millones de habitantes de la Región Metropolitana de Buenos Aires, además de abastecer algunas otras regiones del país. (García, Le Gall y Mierez, 2008; Fernández Lozano, 2012). Según el Censo Hortiflorícola 2005 de la provincia de Buenos Aires, en la zona norte del periurbano y en el conjunto de los partidos de Escobar, José C. Paz, Malvinas Argentinas y Pilar existen un total de 341 explotaciones hortiflorícolas que destinan 831,46 hectáreas a la horticultura, 36,37 a la floricultura y 66,96 a viveros. Dentro de la superficie destinada a la horticultura, 457,79 hectáreas se destinan a la producción de hortalizas de hoja (fundamentalmente lechuga criolla y acelga) y 207,79 hectáreas a hortalizas de flores, frutos y tallos (predominan frutilla, zapallo, tomate, y en menor medida berenjena y pimiento). Con una agricultura intensiva de tipo familiar, bajo predominio del régimen de arrendamiento de la tierra, la zona muestra un perfil de producción “a campo” (812 ha de las 831 están cultivadas bajo esta modalidad) y una fuerte especialización en la producción de hortalizas de hoja. El empleo de agroquímicos constituye uno de los problemas socioambientales más importantes en la producción agrícola del cinturón verde bonaerense (Benencia y Casadhino, 1993; Bocero, 2013; Cieza, 2005; Casadinho, 2008). El problema se agudiza si se considera la cercanía y el crecimiento de núcleos poblacionales urbanos de la zona donde, de acuerdo con el Censo 2010, viven alrededor de 1.100.000 habitantes. Se trata de una problemática de dimensiones múltiples que involucra una trama de actores compleja. Por un lado, son los proveedores de insumos los principales asesores en el proceso de selección, recomendación y uso de agroquímicos (Fernández Lozano, 2012; Casadinho, 2008 y 2010). Dicha situación se ha comenzado a revertir incipientemente a través de políticas recientes implementadas mediante convenios entre el Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca y los municipios, por actividades de capacitación en el uso de agroquímicos llevadas adelante por el INTA y SENASA y por la creación del “Programa del Uso de Bioinsumos Agropecuarios (PROFOBIO)” del Ministerio de Agricultura, con el objetivo de promover y facilitar el uso de estos productos biológicos.

La idea que inspira la elección del área disciplinaria se basa en algunas consideraciones:

- 1- La biotecnología es una de las áreas científicas más dinámicas a nivel nacional e internacional.
- 2- La biotecnología presenta un circuito de incorporación al sector productivo más rápido –en términos relativos– que otras áreas científicas.
- 3- La Argentina posee calificadas capacidades en recursos humanos en este sector resultando factible el acceso a personal adecuado para encarar esta iniciativa.
- 4- El sector productivo regional de influencia de la UNPAZ presenta una alta incidencia del sector agrícola hortícola y ornamental en términos provinciales, siendo una actividad con alta ocupación de mano de obra y necesidades evidentes de actualización tecnológica.
- 5- Existe un claro problema medioambiental en el empleo de compuestos de síntesis química para el cultivo agrícola en regiones periurbanas, y una legislación regulatoria en proceso de aprobación que seguramente causará un alto impacto en la competitividad de las producciones y en la generación de puestos de trabajo.
- 6- El sector biotecnológico mantendrá su importancia en las políticas de Ciencia y Tecnología (CyT) nacionales e internacionales más allá de las gestiones coyunturales, resultando –en términos relativos– accesible la obtención de financiamiento futuro.
- 7- La UNPAZ posee en sus estatutos la posibilidad de producción de bioinsumos –además de las tradicionales acciones universitarias como la docencia, la investigación y la extensión–, y considerándose que la producción de bioinsumos para el sector agrícola resulta de bajo costo (en términos de inversión en industrias tecnológicas), habrá una demanda potencial insatisfecha a corto plazo, pero existe disponibilidad de recursos humanos para encararla.

Tareas indicadas en el proyecto:

1-Diseño de las instalaciones y equipamiento necesario. Se evaluaron las necesidades de equipamiento y de infraestructura que resultaron incorporados al proyecto Agrovalor II 2015 (seleccionado favorablemente por el Ministerio de Agricultura de la Nación).

2-Definir los perfiles de un equipo interdisciplinario científico. Se trabajó en la presentación del proyecto Agrovalor II con personal de la CABUA (Comisión Asesora en Biosinsumos de uso Agropecuario), del Ministerio de Agricultura (Secretaría de Agricultura Familiar), antropólogos, sociólogos, ingenieros agrónomos, biólogos y bioquímicos.

3-Definir las relaciones de cooperación científico-tecnológicas internacionales con laboratorios especializados en el campo, tales como el Instituto Nacional de Sanidad Vegetal (INISAV) de Cuba y el Instituto de Investigaciones Biológicas Clemente Estable (IIBCE) de Uruguay. Se

entablaron relaciones orientadas a la cooperación científica con el INISAV de Cuba, resultando en una Carta de Intención.

4-Definir líneas de cooperación con organismos técnicos públicos con competencia en la temática, tales como SENASA e INTA. Se elaboró un Convenio Marco de Cooperación con el INTA.

5-Definir los vínculos de cooperación y de desarrollo participativos con asociaciones representativas del sector productivo como beneficiarias primarias de las acciones del laboratorio. Se estableció un Convenio Marco de Cooperación con la Cooperativa Argentina de Floricultores.

Bibliografía

- Benencia, R. y Casadinho, J. (1993). Alimentos y salud: uso y abuso de pesticidas en la horticultura bonaerense. *Realidad Económica*, (114/115), 29-53.
- Bocero Silvia L. (2013). Mujeres asalariadas en el cinturón frutihortícola marplatense. Trabajo, trabajadoras y hogares. *Huellas*, (17), 233-258.
- Casadinho, S. (2008). Agrotóxicos: condiciones de utilización en la horticultura de la Provincia de Buenos Aires (Argentina). *Revista Iberoamericana de Economía Ecológica*, 9, 87-101.
- Casadinho, S. (2010). La utilización de plaguicidas en el área periurbana, utilización e incidencia en la salud. En INTA, *Sanidad Vegetal en huertas vecinas al consumidor*. Buenos Aires: Ediciones INTA, p. 22.
- Cieza, R. (2005). Adopción de tecnologías de bajo impacto ambiental en el Cinturón hortícola Platense. *Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Agrarios y Agroindustriales*. CIEA, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Fernández Lozano, J. (2012). *La producción de hortalizas en Argentina*. Buenos Aires: Corporación del Mercado Central de Buenos Aires, Gerencia de Calidad y Tecnología, Secretaría de Comercio Interior, p. 29.
- Food and Agriculture Organization of the United Nations, World Health Organization (2015) *International Code of Conduct on Pesticide Management: Guidelines on Pesticide Legislation*, p. 61.
- García, M. y Le Gall, J. (2010). Reestructuraciones de las periferias hortícolas de Buenos Aires y modelos espaciales ¿un archipiélago verde? *Echogéo*, (11), 1-18.
- García, M. (2013). La renta de la horticultura de la Plata (Buenos Aires, Argentina). Causas de su heterogeneidad intra y extraregional. *Agroalimentaria*, 20(38), 107-120.
- García, M., Le Gall, J. y Mierez, L. (2008). Comercialización tradicional de hortalizas de la región metropolitana bonaerense. *Boletín hortícola de la Facultad de Ciencias Agrarias*, 13(40), 8-15.
- Lecuona, R. E. (2004). Bioinsumos. *Una contribución a la agricultura sustentable*. Buenos Aires: INTA, p. 60.
- Morisigue, D. E., Mata, D. A., Facciuto, G. y Bullrich, L. (2002). *Floricultura. Pasado y presente de la floricultura argentina*. Buenos Aires: Ediciones INTA.
- Organización Mundial de la Salud-Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (6-9 de diciembre de 2005). *Conferencia Regional OMS/FAO sobre Inocuidad de los Alimentos para las Américas y el Caribe*. San José, Costa Rica.

EL PRINCIPIO DE “BUENA ADMINISTRACIÓN” Y LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA INCLUSIVA

Liliana Ronconi* y Guillermo Treacy** (UNPAZ)

Contacto: lmronconi@gmail.com, guillermotreacy@derecho.uba.ar

Introducción

El derecho a la educación impone obligaciones claras a los Estados. En materia de educación universitaria esas obligaciones consisten, por un lado, en la creación y sostenimiento de establecimientos educativos. Por otro, en garantizar la permanencia dentro de esos establecimientos. Como todo derecho requiere ser gozado en condiciones de igualdad real (art. 75, incs. 19 y 23 de la Constitución Nacional). Este es el gran desafío que enfrenta hoy el sistema educativo y, en especial en Argentina, la universidad (Ezcurra, 2011). Es necesario tener presente que más allá de la cercanía, gratuidad y otras políticas de inclusión que se realizan en y desde la universidad, el objetivo de inclusión puede resultar truncado si no es acompañado de un procedimiento administrativo acorde. En este contexto aparece el procedimiento administrativo como un elemento que puede disuadir o facilitar el acceso y permanencia en el sistema educativo, en especial en el ámbito universitario. Así, el ingreso y la permanencia dentro de la universidad no solo requiere “revisitar” la relación docente-alumno/a, sino principalmente las relaciones de los diferentes actores con el sistema administrativo. Este es el objeto de estudio de este trabajo.¹

* Profesora Adjunta Regular de Derechos Humanos, UNPAZ.

** Profesor Titular de Derecho Administrativo, UNPAZ.

1 Este trabajo muestra los primeros resultados producto de la investigación realizada en el marco del proyecto de investigación orientado al desarrollo local de la UNPAZ: “El procedimiento administrativo como favorecedor de la educación universitaria inclusiva”, Programación SeCyT 2015-2016, bajo la dirección de Guillermo Treacy y la codirección de Liliana Ronconi. El equipo de trabajo estuvo integrado por los/a abogados/a Noelia Garone, Walter Lara Correa, Dante Amoroso, Juan Gavaldá y José Luis López Castiñeira y las estudiantes Margarita Nicoliche y Lorena Yaquettes.

Nuestra hipótesis sostiene que *la educación universitaria inclusiva no solo debe atender a la accesibilidad al sistema y/o a la excelencia académica sino también a la permanencia dentro del sistema educativo. Por esto, el principio de “buena administración” en la administración universitaria es un determinante clave para crear y sostener un proyecto educativo universitario inclusivo.* Partimos del siguiente marco teórico:

1. La educación es un derecho humano que debe ser gozado en condiciones de igualdad real más allá de la obligatoriedad, la educación es un derecho² que debe gozarse en condiciones de igualdad. Tanto el derecho constitucional como el derecho internacional de los derechos humanos fijan hoy una pauta más robusta de lo que debe entenderse por igualdad. En una primera concepción, la igualdad puede ser entendida como simple ausencia de discriminación (igualdad como no discriminación). Lo que exige es la evaluación de las razones (o sinrazones) del legislador o autoridad respectiva para establecer determinado criterio de distinción (sexo-género/nacionalidad). Si no existen razones más o menos suficientes, la norma o práctica se declara inconstitucional y deja de aplicarse al caso concreto. Pero además, desde una concepción más robusta, la igualdad puede ser entendida no solo como ausencia de discriminación arbitraria, sino también como el reconocimiento de la existencia de ciertos grupos que se encuentran en situación de vulnerabilidad, respecto de los cuales el Estado asume obligaciones bien concretas. En este sentido, por ejemplo, respecto de las mujeres, niños y niñas, personas con discapacidad (art. 75, inc. 23 de la Constitución). Se reconoce que en estos casos no alcanza con no discriminar, ya que se trata de grupos que requieren de políticas concretas de parte del Estado para gozar efectivamente de sus derechos. Ya no se trata de la igualdad entre iguales y la ausencia de discriminaciones arbitrarias o irrazonables, sino que el mandato implica garantizar la igualdad real de oportunidades para los sectores más desaventajados (Saba, 2012; Treacy, 2014). La igualdad real de oportunidades implica entonces realizar acciones positivas (reparadoras y/o transformadoras [Fraser, 2006]) a favor de ciertos sectores que han sido históricamente postergados. Estas pueden ser de lo más variadas, pero en educación básicamente deben buscar garantizar el ingreso y permanencia en el sistema educativo, como asimismo garantizar ciertas condiciones en el egreso.³

En lo que corresponde a la **educación universitaria**, y conforme la normativa internacional y nacional, si bien, no necesariamente debe ser garantizada para todos/as (a diferencia de lo que sucede con la educación básica), es necesario que se garantice en condiciones de igualdad real.⁴ ¿Qué implica la igualdad real en la enseñanza universitaria? En Argentina existe una fuerte presencia de la educación pública universitaria, que es gratuita. ¿Se garantiza de esta manera la igualdad real de oportunidades? ¿Es suficiente la gratuidad para garantizar el acceso y permanencia en la educación universitaria? Las respuestas negativas se imponen. Los factores que influyen son varios: lejanía de los centros de estudio, costos de transporte y materiales de estudio, condiciones de la educación previa, entre otras.

2 Sobre las diferencias entre la educación como derecho y como servicio público Véase Scioscioli (2015).

3 Para mayor amplitud, véase Ronconi (2016).

4 La educación superior (universitaria) hasta no hace muchos años seguía siendo reservada para las elites. Actualmente, se habla de la educación universitaria como un derecho (UNESCO, 1998).

Esto ha llevado a que en los últimos años exista una expansión del Sistema Universitario Público Nacional, creándose, en los últimos años, más de cinco universidades nacionales,⁵ y se han ampliado, asimismo, las carreras que se dictan. Esta expansión de la educación superior, específicamente de las universidades nacionales en sectores estratégicos tiene como objetivo cumplir con el mandato de igualdad real de oportunidades (art. 75, inc. 18 y 19 de la CN) en lo que respecta al acceso a la educación universitaria. En este sentido, un claro objetivo de estas universidades es lograr la inclusión social de ciertos sectores que se veían imposibilitados por distintas causas (lejanía, tiempo, costos económicos, entre otras cuestiones) de acceder a la educación universitaria.⁶ Sin embargo, la mera creación de universidades en sectores estratégicos resulta insuficiente si no va acompañada de otras políticas de sostenimiento. Este dato resulta de especial relevancia en el contexto de estas nuevas universidades, y en especial, en la UNPAZ. Es necesario tener presente que estas universidades se caracterizan por recibir estudiantes que, en su mayoría, son la primera generación de la familia en acceder a formación de nivel superior. Asimismo, en muchos casos, es quizá también el primer encuentro con el sistema público que tienen en forma sistemática. Esta cuestión, no debe pasarse por alto si el objetivo que se busca con estas universidades es la “inclusión social”. Así, la cuestión no se refiere solo a la calidad académica (Camilloni, 2010), sino principalmente a garantizar que lo que sucede dentro de estos establecimientos, las prácticas cotidianas, no impidan u obstaculicen el acceso y permanencia en el sistema.

2. El procedimiento administrativo y el derecho a la “buena administración” como derecho emergente

El procedimiento administrativo puede pensarse como la serie, sucesión o secuencia de actos que, dirigida a la satisfacción inmediata del bien común o interés legítimo, constituye el elemento ordenador, regulador y sistematizador del desenvolvimiento de la función administrativa del Estado (Comadira et al, 2013: 1135). Este procedimiento viene acusando en forma creciente el impacto de los instrumentos internacionales de derechos humanos (art. 75, inc. 22 de la CN), cuyo efecto directo en nuestro derecho interno está fuera de discusión y obligan a repensar las reglas que lo rigen en función de un acabado respeto por los derechos de los administrados, aunque armonizándolo con el interés público que toda actuación de una entidad pública debe perseguir.⁷

Así, desde hace un tiempo se comienza a hablar del derecho a la buena administración. En este sentido, el principio de “buena administración” se origina en el derecho de la Unión Europea como exigencia del Estado de Derecho. Una buena conceptualización puede partir del artículo 41 de la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea, que establece el derecho de todas las personas a que se traten sus asuntos imparcial y equitativamente,

5 En los últimos años se crearon más de cinco universidades nacionales, entre ellas las siguientes: la Arturo Jauretche, en Florencio Varela; la del Oeste, en Merlo; la de José C. Paz; la de Avellaneda y la de Moreno.

6 La creación de estas nuevas universidades se complementó con distintas políticas de ayuda económica: AUH, PROGRESAR, etc. mediante las cuales el Estado buscó garantizar el acceso a la educación.

7 Recientemente varios autores han abordado la problemática del impacto de los tratados de derechos humanos en nuestro derecho público. Con referencia al procedimiento administrativo, véase Treacy (2012).

y dentro de un plazo razonable. En particular, la norma señalada incluye como contenidos de este derecho los siguientes: el derecho de toda persona a ser oída antes de que se tome en contra suya una medida individual que le afecte desfavorablemente; el derecho de toda persona a acceder al expediente que le afecte, dentro del respeto de los intereses legítimos de la confidencialidad y del secreto profesional y comercial; la obligación que incumbe a la administración de motivar sus decisiones.

En rigor, este principio puede derivarse de disposiciones del Derecho Internacional de los Derechos Humanos. En un plano más general, aparece en el artículo 8.1 de la Convención Americana de Derechos Humanos (Thea, 2013). Aunque el precepto parece referido a la actuación judicial, existen buenas razones, a partir de la jurisprudencia de la Corte,⁸ para postular que estos derechos son extensibles al procedimiento que lleva adelante la administración pública en cualquier orden, inclusive el universitario.

Desde luego, el principio (o el derecho) a una buena administración no está ausente en nuestro derecho: por lo pronto, la Ley Nacional de Procedimientos Administrativos prevé entre sus principios el de celeridad, economía, sencillez y eficacia en los trámites (art. 1, inc. b). Tampoco es ajeno a este principio la regla de publicidad de las normas administrativas (art. 11), ni el debido proceso adjetivo (art. 1, inc. f), ni la motivación de los actos administrativos (art. 7, inc. e).

Algunos resultados obtenidos al momento

El principio de “buena administración” en el ámbito universitario: la situación de la UNPAZ

La UNPAZ se creó en el año 2009 como fruto de este proceso de expansión de los ámbitos universitarios enmarcándose en una política de Estado destinada a lograr la inclusión social en el ámbito universitario. Su localización responde también a este objetivo de expansión y democratización del ingreso a la universidad. J. C. Paz es una localidad ubicada en el noroeste de la provincia de Buenos Aires, siendo una de las más pobres del Conurbano bonaerense. La Universidad recibe estudiantes de diversos partidos cercanos (como San Miguel, Moreno, Malvinas Argentinas).

En general, la mayoría de los/as estudiantes son personas adultas que no tuvieron oportunidad de continuar sus estudios luego de terminada la escuela secundaria por la falta de oferta en la zona y la imposibilidad de solventar los costos de asistir a otros espacios. Además, se caracteriza por ser este, en su mayoría, el primer acercamiento que tiene la población con el ámbito universitario. Proviene de familias no universitarias, siendo en su mayoría trabajadores/as asalariados/as y/o amas de casa. Muchos de sus estudiantes, son los/as primeros/

⁸ En efecto, en el precedente “Losicer” (Fallos 335:1126) el Alto Tribunal consideró que la garantía del plazo razonable era aplicable en un procedimiento administrativo de carácter sancionador.

as de sus familias que ingresan a la universidad y/o que tienen una relación sistemática con el sistema público. De esta manera, la creación de la UNPAZ en este contexto no es un hecho aislado sino que respondió a una política de Estado que buscó jerarquizar la educación superior en forma estratégica a fin de promover la igualdad de oportunidades.

Más allá de la posibilidad de ingreso, existen diversas situaciones que los estudiantes pueden atravesar a lo largo de su vida universitaria, desde el ingreso, la inscripción a cursos de su carrera, las vicisitudes en su desarrollo (pérdida de regularidad, reincorporación), las situaciones especiales (alumnos con capacidades diferentes, alumnas embarazadas). Estas situaciones se canalizan a través de peticiones, dando origen a un trámite administrativo. Frente a tales peticiones, la adecuada y oportuna respuesta por parte de las autoridades universitarias competentes constituye un indicador de “buena administración”. Una respuesta administrativa inadecuada o lenta puede ser un disuasivo para quienes por primera vez acceden al ámbito universitario. En nuestra investigación nos ha interesado ver de qué modo los estudiantes se vinculan con la administración universitaria y cuáles son las dificultades que han tenido en su contacto con esta. Así, teniendo presente este posible vínculo entre procedimiento administrativo e inclusión educativa, consideramos que una posible clasificación de los problemas “administrativos” con que se encuentran los/as estudiantes en la vida universitaria podría ser la siguiente:

- a) ausencia de normas: en una administración sometida al principio de legalidad, la ausencia de normas puede llevar a la discrecionalidad administrativa y, en consecuencia, se advierte el riesgo de actuar arbitrariamente.
- b) exceso de normas: a veces se ha detectado un exceso reglamentarista que puede afectar a una buena administración, ya que se traduce en una mayor lentitud en los plazos para decidir.
- c) incongruencia entre las acciones y las normas: en ocasiones el problema no está en las normas, sino en su falta de cumplimiento; en este sentido, puede ser oportuno determinar las razones por las cuales tales normas no son observadas.

A fin de corroborar esta clasificación, llevamos a cabo, por un lado, la sistematización de la normativa que regula la UNPAZ y, por otro, la identificación de los (posibles) problemas con que se enfrentan los y las estudiantes. Veamos:

El procedimiento administrativo en la UNPAZ. Normativa

El procedimiento administrativo es una herramienta que permite garantizar derechos frente a la administración en casos concretos. La primera etapa de nuestra investigación consistió en hacer un relevamiento de las normas que existen y que regulan las relaciones institucionales en la UNPAZ.

El régimen de autonomía universitaria aparece como imposición constitucional (art. 75, inc. 19 de la CN), y en la actualidad, ha sido reglamentado por el Congreso a través de la ley antes

citada. Sobre tal base normativa, por Ley N° 26577 se creó la UNPAZ, que se rige por el Estatuto Provisorio aprobado en su momento por el Ministerio de Educación de la Nación.⁹ Además, el Reglamento Académico regula las actividades académicas de estudiantes, docentes y personal técnico administrativo.

Desde el punto de vista de la administración universitaria, resulta relevante la aplicación de la Ley Nacional de Procedimientos Administrativos N° 19549 y del Reglamento de Procedimientos Administrativo aprobado por Decreto N° 1759/72 (t.o. 1992) para el ámbito universitario. Estas normas proporcionan el marco de una administración orientada a la consecución de los objetivos indicados por el estatuto universitario. Otras normas nacionales, como la Ley de Ética Pública N° 25188 o el Código de Ética Pública (Decreto N° 41/99) también se proyectan en el ámbito de la administración universitaria.

Algunos problemas detectados

En una segunda etapa de la investigación, algunos miembros del grupo han realizado entrevistas¹⁰ con estudiantes de distintas carreras de la UNPAZ. Ello se ha hecho con una finalidad exploratoria, ya que nos interesaba establecer los problemas más usuales que encontraban los alumnos en su vida universitaria. Debe quedar claro que el objetivo de estas entrevistas no fue el de analizar los problemas en concreto, sino tan solo poder identificarlos a fin de que, en una tercera etapa y como forma de cierre del proyecto, se construyan mecanismos para superarlos. Las entrevistas realizadas nos indican que

- Los/as estudiantes desconocen cómo se toman las decisiones administrativas en la UNPAZ. En un solo caso se indicó que las mismas deben ser por medio de resoluciones aunque sin indicar quién las adopta o, en su caso, el procedimiento que se sigue para concretarlas (es de destacar que esta respuesta fue brindada por un/a estudiante de Abogacía).

- Respecto de las normas que regulan el funcionamiento administrativo en la UNPAZ, casi todos/as los/as estudiantes indican desconocerlas. Solo en dos casos se indicó el conocimiento de las mismas (ley de creación, Reglamento Académico) aun cuando nunca fueron consultadas (también estos dos casos eran estudiantes de abogacía).

Estas respuestas indican que, pese a la existencia de normas, los/as estudiantes desconocen cómo funciona la toma de decisiones en la universidad y cuál es la importancia de tener y conocer el reglamento académico, más aun cuando las respuestas relativas a los procedimientos administrativos en particular fueron en general negativas en cuanto a los problemas que estos representan en la práctica cotidiana. Veamos:

⁹ El Ministerio de Educación aprobó su Estatuto Provisorio por conducto de la Resolución N° 584/2015.

¹⁰ Se trató de entrevistas semiestructuradas anónimas realizadas por las estudiantes que formaron parte del equipo de investigación. Se realizaron, hasta el momento, 16 entrevistas (7 a estudiantes de Abogacía, 4 a estudiantes del Profesorado de Educación Física, 2 a estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social y 3 a estudiantes de Licenciatura en Enfermería).

- Respecto del procedimiento administrativo vinculado con la inscripción a las materias (no inscripción a la carrera) en la mayoría de las respuestas se destaca, por un lado, que el procedimiento de inscripción *online* tiene muchos inconvenientes por la falta de información disponible o porque no resulta actualizada la base de datos (por ejemplo, esto dificulta la inscripción en caso de que existan correlatividades). Por otro lado, se destaca la falta de respuestas adecuadas por parte de la administración. Todos/as los/as entrevistados/as sugieren algún tipo de modificación en el sistema de inscripción pero no en el tema de la atención en la oficina correspondiente (pese a que lo ven como un problema). Esto podría deberse al desconocimiento de la existencia de un principio de derecho administrativo vinculado a “la buena administración” que conlleva a que se analice solo como un problema del sistema.

- Ante situaciones de reclamos, como por ejemplo por falta de hallarse inscriptos/as en el acta de cursada, las entrevistas realizadas indican que la mitad de los/as entrevistados/as se enfrentó con este problema alguna vez. Esto se hace más visible en los casos de carreras más masivas, como son Abogacía y Profesorado Universitario de Educación Física, siendo inexistente en las otras carreras que cursaban los/as entrevistados/as. La forma en que se resolvió la situación fue de lo más variada, sin embargo, parece mostrar que la solución provino de la actividad de los/as estudiantes y docentes pero no de la administración.

En este sentido, indican que lo resolvieron ellos/as mismos/as luego de insistentes reclamos, en algunos casos acompañados/as por el centro de estudiantes y en otros acompañados por el titular de cátedra o docente a cargo del curso o por algún vínculo con el personal de la Universidad (“el contacto con amigos dentro de la Universidad”). En un solo caso se indica que la respuesta provino directamente y en forma eficiente de la Secretaría Académica.

El vínculo entre las “buenas prácticas administrativas” y la inclusión surge cuando se detecta que, conforme a uno/a de los/as entrevistados/as, el hecho de no figurar en el acta de cursada le hizo perder la materia, ya que pese a los insistentes reclamos el problema nunca fue resuelto. En otras entrevistas se destaca también esta situación como una de aquellas que produce abandono o retraso en la cursada de otros estudiantes que conocen. Además, se indica que este problema genera constantes reclamos, que producen largas filas en la oficina de reclamos correspondiente, lo que origina que se pierdan las primeras horas de cursada de otras materias o primeras clases (ya que en general se trata de estudiantes que llegan a la Universidad luego de una jornada de trabajo o deben retirarse rápidamente para ingresar a su trabajo y/o asumir tareas de cuidado).

- En el caso de los pedidos de equivalencia, las entrevistas indican que este no es un trámite común en la Universidad, ya que para la mayoría es la primera carrera que cursan. Solo en dos casos se indicó que se enfrentaron con diversos problemas con el tema de las equivalencias (para la carrera de Abogacía) y que no recibieron respuestas adecuadas al planteo efectuado.

Consideraciones finales

Hasta el momento, en el desarrollo de este proyecto, hemos seguido las siguientes líneas, en concordancia con la hipótesis oportunamente expuesta:

- hemos examinado la normativa que rige en el ámbito de la UNPAZ en materia administrativa, constituida tanto por normas externas (aplicables en general en toda la administración pública nacional) como por normas que esta dicta en ejercicio de su autonomía académica e institucional.
- Partiendo del marco teórico que ofrece el denominado “derecho a una buena administración”, hemos explorado la viabilidad de trasponerlo al derecho argentino. Hemos concluido que una serie de principios que tienen recepción en diversas normas nacionales, pueden ser constituyentes de ese derecho también en nuestro ámbito interno. El principio tiene otras derivaciones, y puede ser proyectado al ámbito de la administración universitaria y, en particular, puede ser relacionado con la inclusión educativa.
- El análisis de los datos provenientes de encuestas, a título exploratorio, realizadas entre alumnos de distintas carreras de la UNPAZ, muestra que existen ciertos problemas “administrativos” que deben enfrentar los y las estudiantes en su vida académica, en su relación con la administración universitaria. Estos se vinculan con la ausencia de normas, con el exceso de estas, o bien en la discordancia entre las normas y las prácticas administrativas.
- Asimismo, las encuestas realizadas muestran cómo resulta patente el vínculo entre “procedimiento administrativo” e inclusión social, ya que las dificultades en el primero impiden que los estudiantes puedan cursar en forma regular las materias, retrasando o impidiendo su continuidad.

De esta manera, resulta necesario reflexionar sobre las posibles medidas a adoptar para difundir las buenas prácticas en la administración universitaria.

Bibliografía y documentación consultada

- Argentina. Ley N° 26577.
- Argentina. Ministerio de Educación de la Nación (2015). Resolución N° 584/2015.
- Camilloni, A. (2010). Calidad académica e integración social. En *Actas del IV Congreso Nacional de Extensión Universitaria*. Mendoza: UNCU.
- Comadira, J., Escola, H. y Comadira, J. (coords.) (2013). *Curso de Derecho Administrativo: volumen 2*. Buenos Aires: Abeledo-Perrot.
- CSJN (2012) “Losicer”. Fallos 335:1126
- Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines: UNGS.
- Fraser, N. (2006). La justicia social en la era de la política de la identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. En N. Fraser/A. Honneth, *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Ediciones Morata.

- Ronconi, L. (2016). *Igualdad como no sometimiento y Derecho a la educación. La tesis de la insuficiencia aplicada*. (Tesis de doctorado). Facultad de derecho, UBA. Buenos Aires.
- Saba, R. (2012). (Des)Igualdad Estructural. En M. Alegre y R. Gargarella (coords.), *El derecho a la igualdad. Aportes para un constitucionalismo igualitario*. Buenos Aires: Abeledo Perrot.
- Scioscioli, S. (2015). *La educación básica como derecho fundamental. Implicancias y alcances en el contexto de un Estado federal*. Buenos Aires: Eudeba.
- Thea, F. (2013). Comentario al Artículo 8 de la Convención Americana de Derechos Humanos (Garantías judiciales). En AAVV, *La Convención Americana de Derechos Humanos y su proyección en el derecho Argentino*. Buenos Aires: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.
- Treacy, G. (2012). Los principios supranacionales de derechos humanos en el procedimiento administrativo. En H. Pozo Gowland, D. Halperin, O. Aguilar Valdez, F. Juan Lima y A. Canosa (dirs.), *Procedimiento Administrativo: tomo I*. Buenos Aires: La Ley, pp. 857 y ss.
- (2014). Igualdad y Nacionalidad. En L. S. Grosman, S. Elías, S. Legarre y J. C. Rivera (h) (codirs), *Tratado de los Derechos Constitucionales*. Buenos Aires: Abeledo Perrot.
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*. Aprobadas por la Conferencia Mundial sobre la educación superior.

“PROFESORES/AS UNIVERSITARIOS/AS” Y ESTUDIANTES “DESAPROBADOS/AS”: UNIVERSIDAD, ALTERIDAD Y COLABORACIÓN ETNOGRÁFICA, UNPAZ, 2014

Laura Zapata en colaboración con Grisel Colman
y Adriana Guanuco (UNPAZ)
Contacto: lauramarcelazapata@yahoo.com.ar

El ingreso a la universidad

En marzo del año 2014 me inscribí en un concurso público para la cobertura de los cargos para profesora titular y profesora adjunta de la cátedra Antropología Social y Cultural al que llamaba la Universidad Nacional de José C. Paz, en el distrito del mismo nombre en la zona del Conurbano bonaerense. La materia a la que aspiraba es una de las cinco que conforman el primer año de cursada de la carrera Licenciatura en Trabajo Social. En abril de ese año se sustanciaron los concursos y quedé primera en el orden de mérito, accediendo al cargo; otras personas se presentaron también para los mismos cargos y una de ellas, Patricia Vargas, accedió al de profesora adjunta. A los pocos días de este evento me solicitaron el envío del programa a las autoridades de la carrera de Trabajo Social, la organización del equipo de la materia y la planificación para el comienzo del dictado de la materia en menos de diez días.

Para el dictado de la materia decidí reunir en una sola propuesta didáctica un solo programa, el programa que había presentado al concurso sumándole algunas líneas de trabajo del programa de la profesora adjunta. La materia consistiría entonces en la enseñanza de una selección de algunos tópicos centrales de la disciplina antropológica (naturaleza, cultura, sociedad, organización social y política, familia y parentesco, etnia, raza, racismo y etnocentrismo) junto a los procedimientos metodológicos que permiten una aprehensión etnográfica de los mismos. En lugar de enseñar contenidos abstractos escindidos de los métodos que le permitieron a los practicantes de la antropología su desarrollo, el programa estuvo orientado

a la enseñanza de los procedimientos (el trabajo de campo, la observación, la observación participante, la entrevista y el registro) a través de los cuales se produce una serie de datos, con respecto a un determinado recorte de la realidad, que permiten su organización en torno a categorías analíticas. De “tema” de estudio, la antropología, por medio del enfoque etnográfico adoptado, fue propuesta como un conjunto de prácticas. Ello implicó una decisión difícil de adoptar: eliminé de los contenidos y de la bibliografía toda referencia al contexto sociohistórico y político en el cual fueron forjados los conceptos y los procedimientos metodológicos y etnográficos. En su lugar los trasladé a las presentaciones orales de introducción a cada unidad, con objeto de situar la emergencia histórica de la disciplina.

Concretamente, cada unidad de la materia está atravesada por un eje etnográfico que pone el foco en la metodología antropológica. En el programa del año 2014 cada unidad y el eje etnográfico que la atraviesa cuenta con una bibliografía discriminada. Además de bibliografía teórica, generalmente organizada en torno a manuales de enseñanza (como los de Mirta Lischetti, Ana Rosato y Mauricio Boivin, Paul Bohannan, Mariano Garreta y Cristina Belleli, entre otros), se introdujo la lectura de etnografías íntegras, con el objeto de trabajar en ellas los tópicos de interés teórico junto con los procedimientos que les permitieron a los/as antropólogos/as producir una descripción de un grupo empírico determinado. De esa manera, un conjunto de problemas teóricos es vinculado a diversos procedimientos metodológicos con la finalidad de lograr la comprensión de la forma de existencia de un determinado grupo social: la sociedad huaorani, el voluntariado católico de una parroquia, la organización ética de los obreros de la construcción, entre otros.

Aunque mi aprendizaje de la etnografía como enfoque, como método y como texto había sido eminentemente práctico y guiado por una autoridad en la materia, Rosana Guber, nunca había aplicado un criterio semejante en el dictado de ningún seminario referido a la disciplina. Pero como la profesora adjunta contaba con una *expertise* semejante a la mía, creí que podríamos sostener esta propuesta que fue adquiriendo la forma del “experimento”. Cada clase sería el lugar donde se debería desarrollar un conjunto de operaciones destinadas a descubrir las propiedades del método de enseñanza que el programa ponía en marcha: si los/as estudiantes lograban comprender lo que los/as profesores responsables por cada una de las comisiones intentaba proponerles y ello provocaba un diálogo más o menos razonable, significaría que el experimento podía sostenerse en el tiempo.

A los pocos días de haber ganado el concurso y haber armado el programa que sintetizaba estas “apuestas” pedagógicas y teóricas, el entonces rector de la UNPAZ fue removido de su cargo y el día jueves 10 de abril a las 13 horas nos presentamos a dar nuestra primera clase en la Universidad en un clima de desorientación y desorganización institucional. Nada se sabía sobre quién era responsable de la Universidad. Puesto que la institución no contaba con autoridades regulares (rector/a, secretario/a académicos, decanos/as), designadas a través de mecanismos de elección colegiados como son los “consejeros” que componen el Consejo Superior y Consejo Académico, el clima era por demás desalentador para comenzar el dictado de clases de una materia que, además, proponía una forma heterodoxa de aprendizaje. Se su-

maba a ello que el trámite administrativo de mi propia designación como profesora titular y la de las otras personas que componían la materia dependía precisamente de las autoridades que habían sido removidas de su cargo.

A principios del año 2014 para mí la localidad de José C. Paz era apenas un nombre entre varios otros que componían el llamado Conurbano Bonaerense. Durante el año 2013, fruto de mis intereses de investigación en grupos indígenas urbanos en Buenos Aires, había viajado dos o tres veces a San Miguel en la línea San Martín de trenes para participar de encuentros de jóvenes. Durante los últimos cinco años, entre 2009 y 2014, una parte del año vivía en la Capital Federal y otra en la localidad de Olavarría, provincia de Buenos Aires. Mi conocimiento de la misma Capital era pobre e incluso instrumental, limitándose a una reducida área delimitada por el microcentro, abarcando la zona que va de Retiro a Constitución, y una parte de Palermo y Belgrano. En marzo de 2014, cuando me dirigí a la UNPAZ para presentar mis papeles para la inscripción en el concurso docente viajé por primera vez a esta ciudad. En la casi hora y media que duró mi viaje en tren, sentada en los desvencijados asientos de los vagones de la línea San Martín, que aún no habían remodelada, apretando firme mi cartera y mis papeles, no solo me sorprendí por el número de personas que viajaban apretadas en los pasillos y colgadas de los marcos de las inexistentes puertas de los vagones, sino por la cantidad de vendedores (mujeres y varones adultos pero también niños y niñas entre ocho y doce años) que ofrecían diferentes clases de productos y alimentos. De repente comenzaron a desaparecer los edificios y las calles asfaltadas y aparecieron barrios enteros compuestos por casas con patio, hechas de ladrillo sin revoque y techos de chapas, en algunas de ellas unas pequeñas casitas instaladas en los patios revelaba la ausencia de cloacas en zonas enteras. Este paisaje, no obstante, era cortado por la presencia de casas imponentes, con piletas, rejas, grandes arboledas y autos nuevos en los patios.

A mi bajada en la estación de José C. Paz, el comercio callejero y los puestos de venta de ropa, comida, fruta y verdura, junto a la música que acompañaba los cafés y restaurantes, el tránsito apretado de autos, motos, ómnibus y personas que cargaban bolsas, carteras, bebés y niños pequeños por veredas angostas, me reveló que me encontraba en un lugar totalmente diferente de los que había conocido durante los treinta años que llevaba viviendo en la Argentina. Aquí había algo desconocido para mí. No obstante, algo de este entorno –menos disciplinado que las calles de la Capital– y del aspecto y actitud de las personas que lo componían, me hacía recordar algo muy familiar: en algunas calles de Concepción, mi ciudad natal en Chile, la gente solía aglomerarse para comprarle a los vendedores ambulantes ropa y verduras, y también para comer rápido un sándwich sobre un mesón improvisado en una vereda mientras esperaba que pasara “la micro” (ómnibus).

Las universidades en las que me había desempeñado como estudiante, y más tarde como profesora (en Comodoro Rivadavia, Mar del Plata y Olavarría), se ubicaban en zonas muy diferentes a aquella en la que me encontraba aquel día que viajé a José C. Paz: ¿Acaso la población que frecuentaba la UNPAZ iba a resultarme “extraña” al mismo tiempo que “familiar”?

Me ayudó a zanjar esta sensación de extrañeza y familiaridad un recuerdo vago: hacía tiempo había escuchado hablar de la creación reciente de nuevas universidades en la Argentina, especialmente en el Conurbano bonaerense, como las de Florencio Varela, Moreno y Avellaneda, donde, incluso, algunas colegas eran profesoras. También había leído una que otra nota periódica que para referirse a estas universidades señalaba a su población estudiantil recurriendo a la categoría “Primera Generación de Estudiantes Universitarios” (en adelante PRIGEU). Algo había en esa noción que movilizaba al reconocimiento de un valor positivo; que justificaba una distinción, vía ponderación de un “esfuerzo extraordinario”, de la población estudiantil.

Pese a que la UNPAZ había sido creada en el año 2009, cuando en 2014 entré por primera vez a su edificio y tomé trato con el personal no docente y los procesos administrativos que estos emprendían con respecto a mi inscripción al concurso docente reparé en el hecho de que se trataba de una Universidad que se estaba construyendo desde sus cimientos. Todo se estaba haciendo allí desde sus cimientos. Inmediatamente me simpatizó la idea de ser parte de tamaño esfuerzo.

Fueron estos múltiples motivos los que me impulsaron el primer día de clases –sin autoridades a las cuales apelar ante algún inconveniente y sin contar siquiera con una designación que me habilitara a hablar formalmente como la profesora titular de la materia– a presentarme ante los/as estudiantes y comenzar el dictado de Antropología Social y Cultural para quienes, con un “esfuerzo extraordinario”, como PRIGEU, comenzaban a cursar el primer año en la carrera de Trabajo Social. “Extraordinario” debía ser entonces el esfuerzo docente por montar el dictado de una materia en aquellas condiciones.

El encuentro con los/as estudiantes

Ese año 2014 estaban habilitadas para cursar la materia 211 personas. Las autoridades de la carrera dividieron a los inscriptos en cuatro comisiones de trabajo. Los jueves por la tarde la primera comisión con 33 inscriptos/as; ese mismo día por la noche dos comisiones con un total de 116 alumnos/as; y los viernes, con 62 alumnos/as. Los jueves por la noche se reunió a las dos comisiones en una sola aula para el trabajo conjunto. Después de trece semanas de clases y dos evaluaciones parciales, cada una instancia de recuperación, aprobaron, en condición de regulares y promocionales, un total de 60 personas. Los tres profesores que componíamos el equipo asistimos a la primera clase de todas las comisiones de trabajo. La consigna que llevamos fue presentarnos y hacer que cada estudiante se presentara a sí mismo respondiendo a algunas preguntas tales como: nombre, apellido, origen, lugar de residencia, actividad laboral, con quién vive, pasatiempo, participación en alguna organización y por qué estudia Trabajo Social. Para organizar su exposición les pedimos que escribieran en un papel sus respuestas y luego de compartirlas con el grupo nos las entregaran. Dispusimos para ello las mesas en círculo, cuando el lugar lo admitía, para facilitar que todos/as pudieran ver a todo/as mientras se presentaban. En la presente ponencia proponemos hacer foco en la experiencia de los/as estudiantes de esta comisión.

En nuestros archivos no pudimos retener más que los "papelitos" que entregaron los/as estudiantes de la comisión de los jueves a la noche. Además de los tres reconocidos y autoidentificados como "profesores/as", 65 personas identificadas por nosotros/as como "estudiantes" se presentaron ese día. Un tercio de ellas eran mujeres (53); un cuarto, varones (12). La gran mayoría señaló haber nacido y/o residir en el área de influencia de José C. Paz (Grand Bourg, Derqui, San Fernando, Garín, Polvorines, Tigre, Tortuguitas, Del Viso, etc.). Once personas señalaron que provenían de otras provincias de la Argentina (Tucumán, Santiago del Estero, Misiones, Corrientes, Chaco) y de otros países (Brasil, Colombia, Paraguay). Pero, al mismo tiempo, nos llamó la atención que cuatro señalaron haber nacido en Argentina o ser "argentinos" sin identificar un lugar específico de origen. Cuando trabajemos sobre los tópicos elegidos para resolver la primera evaluación parcial de la materia, la nacionalidad de los/as estudiantes volverá a aparecer de manera significativa nuevamente.

La mayoría de los/as estudiantes que tuvimos ese año en la comisión de la noche trabajaba. El 40% (casi 30 personas) declaró empleos formales, como operarios de fábricas y talleres y como empleados de la administración pública o privada, comercio, gastronomía. El 20% señaló al trabajo doméstico ("trabajo en casa de familia", "soy empleada doméstica", "cuido chicos") como su principal actividad laboral. Ocho personas dijeron no trabajar; dos se reconocieron como "amas de casa" y seis personas señalaron estar "desocupadas".

En su gran mayoría los/as estudiantes se reconocieron como jefes de familia. Cuando respondieron con quiénes vivían, 26 personas dijeron vivir con sus "esposos/as" e "hijos/as", reconociendo unidades familiares nucleares como pauta organizativa. Pero otra parte, doce personas, señalaron vivir no solo con sus hijos/as sino también con sus padres, madres, hermanos/as, abuelos/as, sobrinos/as, primos/as, además de sus hijos/as, siguiendo la pauta de las familias extensas. Sólo un cuarto de los/as estudiantes señaló vivir con sus "padres y hermanos/as" exclusivamente. Ello nos hace pensar que se trata de alumnos/as que no necesariamente contribuyen con ingresos para el sostén del hogar. Aunque la mayoría manifestó residir junto a un grupo doméstico, una parte pequeña señaló vivir "solo/a" (nueve personas).

La gran mayoría de los/as estudiantes (46 personas) no manifestó participar de ninguna institución. De quienes contestaron este ítem once señalaron una institución religiosa (evangélica o católica), cinco se vincularon a agrupaciones políticas, dos se vincularon a una cooperativa y sociedad de fomento, y una de ellas dijo tener un "merendero en su casa".

La explicitación de las razones por las cuales eligieron Trabajo Social como carrera tampoco concitó la atención, al menos en los papeles que entregaron a los/as profesores/as. De las cuatro personas que respondieron dos de ellas tuvieron experiencias directas de contacto con situaciones que demandaron la intervención de un/a profesional del área; las otras dos señalaron que buscaban capacitarse para mejorar el trabajo de ayuda social que realizaban.

La pregunta por la alteridad

Entre abril y mayo de ese año 2014, implementamos el señalado programa durante unas cinco clases, que tenían por duración cuatro horas dispuestas en un solo día de trabajo, intentando enseñar la antropología e incitando a la puesta en práctica de la misma por parte de los/as estudiantes: leyendo etnografías y preparándose para resolver las consignas de la evaluación parcial que les entregamos con anterioridad. Las consignas señalaban la necesidad de elegir del propio entorno barrial de los/as estudiantes algo (una persona, un grupo, una institución) que les pareciera que podía ilustrar el concepto antropológico de “alteridad”; buscar aproximarse a ese grupo o persona usando los procedimientos antropológicos; vincular la forma en la que el grupo se presenta a sí mismo con conceptos vistos en la materia y elaborar un informe escrito al respecto. Como los/as estudiantes manifestaban una onda desorientación respecto de las consignas buscamos sintetizar y simplificar lo que les solicitábamos señalándoles “tienen que buscar algo raro, extraño y trabajar con eso”. De manera sucesiva, aproximándonos a la fecha de entrega del trabajo y su evaluación oral y escrita, íbamos preguntándoles, a sabiendas de los riesgos de esencialización en los que incurriamos: “¿cómo van con su raro?”. Gran parte de los/as estudiantes respondían con mucha inseguridad a nuestras preguntas. Aunque el trabajo fue domiciliario, muchos de ellos fueron desaprobados por diversos motivos: error en la interpretación de las consignas o su total desconsideración para la presentación del ejercicio, poca claridad en la redacción de las ideas, falta de uso de la bibliografía vista en clases, etc. Al escucharlos presentar oralmente sus ejercicios y al leer sus informes, esa sensación de extrañeza y familiaridad que había sentido muy íntimamente cuando conocí José C. Paz y la propia Universidad volvió a manifestarse, ahora bajo la forma de la perplejidad conceptual: no entendía a partir de qué instrumentos propios (ideas o nociones vinculados a la universidad, a la carrera, a las ciencias sociales, entre otros tópicos) los/as estudiantes habían interpretado las consignas que les habíamos dado.

Sabiendo que estaba produciéndose un encuentro con lo “extraño”, que necesariamente debía remitir a una clase particular de familiaridad que era dada por obvia por parte mía como profesora, decidí guardar los materiales de trabajo que los estudiantes presentaron en la primera y segunda evaluación parcial de ese año; tomé especial cuidado, incluso, en destacar entre ellos aquellos que me habían resultado más ininteligibles; en algún momento, pensé, iban a serme de utilidad para comprender, no solo instrumental sino antropológicamente, dónde y con quiénes me encontraba y qué era lo que estas personas entendían de cuanto intentábamos decir/enseñar/transmitir/provocar en la materia. Reservé un espacio cognitivo para almacenar la perplejidad que me causaron varios de los ejercicios que realizaron los/as estudiantes.

Esta reserva precisa ser explicada con mayor detenimiento. Los “parciales” deben ser tomados aquí como objeto culturales socialmente producidos al interior de una relación social compleja, constituida de al menos dos posiciones vinculadas de manera jerárquica: “profesor/a” y “estudiante” que se encuentran en un espacio-tiempo específico denominado generalmente “clase”. Los parciales que más llamaron mi atención fueron aquellos que recibieron como

nota 1, 2 y 3; es decir, aquellos que fueron desaprobados. "Desaprobado" como categoría de clasificación de la producción textual y simbólica de una persona, un/a "estudiante", sugiere la descalificación de las competencias evidenciadas en un trabajo por al menos dos motivos: por mostrar insuficiencia en el dominio de las destrezas sujetas a evaluación o por evidenciar una falta de adecuación a la comprensión de la existencia y naturaleza de esas destrezas.

Me interesa destacar especialmente el segundo aspecto de la palabra "desaprobado". Muchos de los/as estudiantes en sus producciones manifestaron, según mi criterio, una comprensión específica de los conceptos y de las consignas que constituían el "parcial", según este era significado por los/as profesores/as. Una parte de la evaluación de la producción oral y escrita de los/as estudiantes, sobre todo en los casos en que los mismos eran desaprobados/as, revelaba una distancia o "diferencia" entre la forma en que las consignas eran interpretadas por los/as profesores y la manera en la que los/as estudiantes las consideraban y organizaban sus prácticas y producciones textuales en función de ello. "Desaprobado", bajo el signo de la lógica de la evaluación pedagógica, es la categoría que clasifica lo inadecuado, lo impertinente, lo diferente, la alteridad en el ámbito de la formación académica en la educación superior. Deconstruir esta noción, estableciendo las condiciones en las cuales ella emerge y se torna legítima, para interrogar la clase de conocimiento y procedimientos (prácticas) que los/as estudiantes social y culturalmente producen al interior de la relación pedagógica que mantienen en el "aula" con los/as "profesores de la universidad" es el objetivo de este trabajo de investigación.

Para realizar este trabajo contamos con unos ciento cincuenta "parciales", contando con la primera y la segunda evaluación parcial administradas durante el ciclo lectivo del año 2014. Para analizarlos es preciso desarrollar un dispositivo metodológico de gran complejidad, comprometiéndose en ello la autoobjetivación como "profesores/as" y las prácticas, saberes y jerarquías comprometidas en esta noción. La indagación de la producción textual de los/as estudiantes que admita una interrogación por la positividad en ella comprometida nos lleva a formular ante cada parcial algunos interrogantes reflexivos tales como:

- ¿Qué hacen los/as estudiantes cuando escriben su evaluación parcial?
- ¿Qué rasgos empíricos asume la alteridad para ellos/as? ¿Qué relaciones de proximidad y distanciamiento revelan en sus escritos con respecto a los grupos seleccionados como ejemplos de alteridad?
- ¿Qué procedimientos usan para dar cuenta de ello?
- ¿Qué recurrencias gramaticales y deícticas manifiestan en la transfiguración escrita de la alteridad?
- ¿Quién es su interlocutor/a en la evaluación parcial? ¿Qué rasgos le asocian a ese/a interlocutor/a?

La investigación en colaboración y la reemergencia de la alteridad

A partir de algunas indagaciones actuales que hemos iniciado entre los/as estudiantes de aquel año, algunos/as de ellos/as, cursantes del tercer año de la carrera Trabajo Social, hemos podido dialogar sobre las experiencias y significados cifrados por ellos/as en las categorías “parciales”, “finales”, “universidad”, entre otras. Para realizar esta tarea de aproximación hemos procedido a dos recursos diferentes: la entrevista no directiva y el trabajo en grupos de investigación en colaboración con estudiantes en proceso de formación como investigadores/as interesados en objetivar su propia experiencia como estudiantes de la UNPAZ.

Ha sido enormemente significativo el hecho de que cuando los hemos interrogado por la cuestión más extraña y rara que les haya sucedido en la Universidad, hayan elegido situaciones en las que ilustran comportamientos, actitudes y principios de distinción jerárquica del conglomerado que reconocen como “profesores/as”. Aparece aquí un contraste conceptual que merita nuestra atención. Por un lado, el examen minucioso de las evaluaciones parciales permite advertir una clase de “alteridad” más o menos previsible en el entorno regional de José C. Paz: “los bolivianos”, “los evangélicos”, “los umbanda”, “los barrios de paraguayos”, “la vecina paraguaya”, “club del barrio”, etc. Pero, por otro lado, a través de diálogos más profundos y sistemáticos la forma de alteridad más radical, la que mayor inquietud conceptual y simbólica produce en ellos/as, es la situación de “clase” y dentro de ella somos los/as profesores/as. Este hallazgo ha sido fruto de la implementación de métodos y técnicas de investigación en colaboración que hemos venido implementando en las sesiones de trabajo del grupo de investigación, en los que tienen lugar instancias de lectura, reflexión y escritura en base a consignas construidas de manera más o menos colectiva.

Los propios/as estudiantes en formación dentro de este proyecto han manifestado lo que hacen en este espacio de formación y la clase de objeto que vamos produciendo. Las autoras del siguiente apartado son las estudiantes Adriana Guanuco y Gricel Colman:

¿Qué hacemos en el proyecto etnia y clase social en la PRIGEU?

Este proyecto pregunta, define, caracteriza y/o analiza algo que está presente en nosotros casi a diario. La Universidad. Es más que una estructura, más que un edificio. Es un ámbito donde convergen ideas, personas, vidas, es donde generamos conocimientos. Con este proyecto nos proponemos analizar etnográficamente determinados conceptos, que sin darnos cuenta son necesarios y afectan directamente sobre cada actor que esta Universidad reúne. Surgen palabras como aula, parcial, profesor, términos simples a primera vista pero que esconden un gran significado.

La misma palabra lo dice: universidad. Universo. Este es nuestro universo y proponemos que lo conozcan, que lo aprehendan y comprendan.

Dicho proyecto tiene tres ejes a indagar:

Construir el sentido de la "Universidad" desde una perspectiva de los/as estudiantes. Intentamos comprender "el modo" en que los/as estudiantes no familiarizados con el mundo universitario "aprenden a aprender" en situaciones específicas de la vida cotidiana universitaria y se apropian significativamente, a través de interacciones, de formas y contenidos académicos propuesto en la clase de Antropología Social y Cultural.

Como estudiante de la Universidad Nacional de José C. Paz, que participa del proyecto: "Clase social y etnicidad en la primera generación de estudiantes universitarios en la UNPAZ", considero que este es un espacio en el cual a través de la escritura los estudiantes podemos transmitir las experiencias áulicas; por medio de la etnografía, se podrán describir diferentes escenarios del mundo académico. Un mundo imaginario, emocional, donde la tensión entre docente-estudiante construye estereotipos de actores.

Espacios donde las voces acalladas, por diferentes motivos, permiten tomar vida y poder expresar eso que se le oprime, reprime y silencia en los momentos áulicos.

Una cuestión más amerita una última reflexión, ninguno/a de los/as estudiantes del año 2014 se reconoció o usó la categoría PRIGEU para autopresentarse.

Este es el estado de avance de nuestra investigación dentro del proyecto oportunamente presentado. La misma se ha nutrido del trabajo serio, responsable y comprometido que han desarrollado los/as estudiantes Lisandro Rumbo, Gricel Colman, Virginia Dorman y Adriana Guanuco.

DIFERENCIACIÓN SOCIOECONÓMICA DE LAS ORGANIZACIONES DE LA ECONOMÍA SOCIAL EN JOSÉ C. PAZ Y ZONAS ALEDAÑAS. APROXIMACIONES EMPÍRICAS¹

Laura Saavedra, Facundo Ponce, Natalia Lestani y Gloria Ojeda*
Colaboradores: Rosario Austral, Federico Marcó, Ailén Pagnoni, Romina Riffel, Jaqueline Gastea y Celeste Morinigo** (UNPAZ)
Contacto: lau.gsa1@gmail.com; facumdqar@yahoo.com.ar; natales15@hotmail.com; damiglo18@yahoo.com.ar

Introducción

A partir del 2003 en Argentina comenzaron a cobrar un rol más relevante las políticas socio-productivas destinadas a la creación y apoyo de experiencias de trabajo asociativo, cooperativo y autogestionado, buscando promover la integración social y económica de personas en situación de desempleo, pobreza y/o vulnerabilidad social (Vuotto, 2011; Coraggio, 2013; Saavedra, 2016, entre otros).

En este marco, este trabajo presenta los primeros hallazgos empíricos de una investigación en curso en torno a seis organizaciones asociativas de José C. Paz y zonas aledañas, haciendo hincapié en los factores que moldean, desde una mirada relacional, las características y procesos de desarrollo socioeconómicos de estas organizaciones. Para lo cual se relevó infor-

¹ Esta ponencia se enmarca dentro del proyecto de investigación titulado “Trayectorias y diferenciación socio-económica en MIPYMES y trabajadores de la economía social de José C. Paz. Aportes para gestionar innovando”, bajo la dirección de Laura Saavedra y la codirección de Facundo Ponce.

* Mg. Laura Saavedra, profesora-investigadora UNAJ-UNPAZ y directora del proyecto mencionado. Dr. Facundo Ponce, profesor-investigador UNAJ-UNPAZ y co-director del proyecto. Natalia Lestani (titulación en proceso) y Gloria Ojeda, estudiantes avanzadas de la Carrera de Administración de la UNPAZ e integrantes del proyecto. Asimismo, Gloria Ojeda posee Beca EVC-CIN2016 por el proyecto “Herramientas de gestión organizacional y desarrollo socio-económico en MIPYMES de la economía social de José C. Paz”, dirigido por Laura Saavedra y codirigido por Facundo Ponce.

** Mg. Rosario Austral, profesora-investigadora UNPAZ; Lic. Federico Marcó, profesor-investigador UNAJ-UNPAZ; Lic. Ailén Pagnoni, JTP UNPAZ-UNAJ. Romina Riffel (titulación en proceso), Jaqueline Gastea y Celeste Morinigo, estudiantes avanzadas de la Carrera de Administración de la UNPAZ. Todos los colaboradores han participado en instancias de ejecución del proyecto en curso en calidad de integrantes del mismo.

mación estructurada y no estructurada mediante entrevistas semiestructuradas a referentes claves por su actuación en el proceso de conformación y desarrollo de las respectivas organizaciones, que fueron seleccionados por un muestreo intencional obtenido por entrevistas a expertos en la temática en el entramado productivo local.

Notas empíricas acerca de la diferenciación socioeconómica de organizaciones de la economía social

En este apartado se presentan aproximaciones empíricas en torno a los factores que moldean, desde una mirada relacional, las características y procesos de desarrollo socioeconómico de seis organizaciones asociativas de José C. Paz y zonas aledañas.

En principio cabe resaltar que el surgimiento de las prácticas de las organizaciones de la economía social tiene como antecedente clave el proceso de marginalización de la mano de obra, que se registra en la región latinoamericana desde mediados del siglo pasado (Quijano, 1998). En lo que atañe a la Argentina, desde mediados de los '70 comienza el contexto de privatización, reducción del Estado y de ajuste estructural que trae aparejado el desempleo y la precarización-flexibilización del empleo como procesos de polarización social crecientes (Marañón et al, 2009), llegando a su punto álgido con la crisis de 2001. Ante este proceso, la población marginalizada comenzó a desarrollar estrategias de sobrevivencia.

Aquí se presentan organizaciones asociativas que son fruto de estrategias de sobrevivencia de carácter colectivo y basadas en la solidaridad-reciprocidad. Las mismas se conforman en el marco de dos escenarios: el de la crisis de 2001 y el de comienzos de 2003, en el que se implementan programas sociales que contemplan al cooperativismo de trabajo como herramienta eficaz para favorecer la creación de empleo y estimular la participación colectiva (Vuotto, 2011). Así, una característica común a todas ellas es que participan en el mercado en condiciones de menor poder relativo por la baja productividad que presentan en el sector de actividad en el que se enmarcan. De este modo, estas organizaciones asociativas nacen signadas por su situación desfavorable en el marco de la heterogeneidad estructural,² aunque en un contexto pos convertibilidad que favoreció el desarrollo y fortalecimiento de experiencias de asociatividad para el trabajo en Argentina.

Ahora bien, no todas las organizaciones analizadas se han desarrollado con la misma intensidad, ya que las características inherentes a la tecnología, organización y gestión del trabajo, los atributos objetivos y subjetivos de sus trabajadores y las redes de apoyo en el territorio, hacen a la conformación de estas experiencias.³

² Este concepto alude a la coexistencia de sectores, ramas o actividades donde la productividad del trabajo es elevada y otros en los que la productividad es mucho menor (Pinto, 1976; Chena, 2009). Esta situación denota marcadas asimetrías entre segmentos de empresas y trabajadores (CEPAL, 2010).

³ Para ahondar en la relación entre organización y gestión del trabajo y desarrollo organizacional remitirse a: Gartner, 1985; Varela, 2001; Werther y Keith, 2008. Acerca de la relación entre atributos de los trabajadores y desarrollo organizacional puede verse: Pavitt, 1984; Leal Millán, 1991 y Sen, 1998. En cuanto a redes de apoyo territorial se sugiere leer Bráncoli, 2006; Lee, 2009.

Así, a partir de los atributos inherentes a estas experiencias se pueden distinguir tres estratos:⁴ un estrato que se ha fortalecido y aprovechó más las estructuras de oportunidades⁵ brindadas por el contexto, que se aproxima al segmento “más moderno” de la economía, pudiendo compartir algunas de sus características (mejor gestión y organización del trabajo, mejores calificaciones, salarios, etc.); otro de “subsistencia”, más ligado a resolver problemas de ingresos y necesidades básicas de las personas y, en el medio, uno de “transición o mixto”, que comparte características de los estratos opuestos.

En el primer estrato “**más moderno**” se encuentran tres organizaciones, una de ellas es la Mutual Primavera (40 integrantes), de José C. Paz, que cuenta con un jardín de infantes, un comedor comunitario, un roperito, una posta sanitaria, y organizan jornadas culturales y el mercado popular entre sus actividades centrales. Otra organización es la Mutual El Colmenar (diez integrantes), de Moreno, muy conocida por su transporte, que funcionó entre 1990 y 2004. Luego por tensiones con la competencia y el escaso acompañamiento de las autoridades municipales dejó de funcionar.⁶ Actualmente continúa con una farmacia y con un centro de apoyo escolar, asistiendo a niños/as y adolescentes de 6 a 18 años con diferentes problemáticas, como adicciones, por ejemplo. Finalmente el grupo asociativo Hidroponia San Miguel (diez integrantes) que producen mil plantas de frutillas libres de agroquímicos e insecticidas obteniendo quinientos gramos por planta una vez al año. Tienen sistema hidropónico NFT, cultivo vertical en bolsa con sistema de riego y por goteo por gravedad y produce sus propias sales, nutrientes y soluciones. También producen hortalizas y verduras.

Todas ellas comparten una serie de características que han sido agrupadas según dimensiones de análisis. En cuanto a *tecnología*, los/as entrevistados/as consideran que las herramientas/maquinarias que poseen son modernas y relativamente adecuadas a la escala productiva o de servicios que brindan. En materia de *gestión y organización del trabajo*, realizan informalmente (vía reuniones entre integrantes) planificación de objetivos a mediano plazo, llevan un plan de trabajo y un seguimiento básico de actividades y presupuesto (en Word, Excel), presentan actividades básicas de comunicación y marketing, como Facebook, y un desarrollo esporádico de carteles por actividades puntuales. Sin embargo, tienen demandas de capacitación en estos temas como en comercialización –distribución/logística– y en información y acceso a programas de apoyo a la inversión.

En lo que atañe al *capital social acumulado*,⁷ todas estas organizaciones asociativas presentan un liderazgo activo de un grupo/persona referente en el proceso de conformación y desarrollo de la organización, con trayectoria de militancia (política partidaria, sindical, religiosa, barrial) para la resolución de problemas/demandas sociales del territorio, y poseen trayectoria en articulación con organizaciones de la zona. De hecho, ambas mutuales, Primavera y El Colmenar, han articulado actividades y en el caso de Hidroponia San Miguel articula con otros gru-

4 Para el planteo de estratos se toma como base la teoría de segmentación del mercado laboral de Piore, 1975.

5 Para el concepto de estructura de oportunidades remitirse Kaztman y Filgueira, 1999.

6 Para una mayor especificidad remitirse a Forni, 2003.

7 Para las nociones de capital social y cultural remitirse a Gutiérrez, 1994.

pos asociativos de hidroponía de la localidad de Malvinas, centralmente. Además, la mayoría de sus integrantes tienen experiencias previas en organizaciones o actividades asociativas. Por último, cuentan con una relación positiva –con acompañamiento consensuado– con el Estado, principalmente municipal. Por ejemplo, en el caso de Hidroponía San Miguel el Consejo Deliberante declaró de interés municipal la hidroponía ante la emergencia alimentaria. La Mutual Primavera consiguió recientemente asfaltar el barrio y apoyo municipal para el desarrollo de la posta sanitaria. También han articulado con programas públicos nacionales, por ejemplo, el Fin ES, en el caso de la Mutual El Colmenar, para la finalización del secundario en el centro de apoyo escolar.

En lo que refiere al *capital cultural* (educación formal y no formal), estas organizaciones cuentan entre sus integrantes con profesionales, técnicos especializados y empleados administrativos. Asimismo, varios de sus integrantes han participado y participan en cursos/diplomaturas de economía social, de género, de liderazgo, entre otras, en universidades (Universidad Nacional de Quilmes, Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional de José C Paz y Universidad Nacional de San Martín).

Finalmente, en lo que respecta a las *apreciaciones* de los entrevistados/as sobre *atributos subjetivos de los trabajadores*, específicamente las fuerzas activas o pasivas de los sujetos sociales, consideran que la mayoría de sus integrantes buscan estrategias resolutivas ante un problema en la organización (económico, administrativo, falta de insumos, etc.) y en materia de innovación en la organización.

En el *estrato opuesto “de subsistencia”* se encuentra la empresa recuperada ARGYPAZ de José C. Paz, que produce ladrillos huecos entre los 39 trabajadores que la integran. En cuanto a *tecnología*, el entrevistado considera que las herramientas/maquinarias que poseen son poco o nada modernas y ello impide ampliar la escala productiva. En relación a la *gestión y organización del trabajo*, no realizan planificación de objetivos a mediano plazo, ya que “viven al día, con la maquinaria que tenemos”, llevan un plan de trabajo y un seguimiento básico de actividades y presupuesto en papel, que se lo entregan al Dr. Caro del MNFRT –Movimiento Nacional de Fábricas Recuperadas por los Trabajadores– y no presentan actividades de comunicación y marketing. Requieren, centralmente, maquinaria moderna (y no conocen programas de apoyo a la inversión) para luego pensar en capacitaciones y otras demandas.

En materia de *capital social acumulado*, no presenta un liderazgo activo de un grupo/persona referente en el proceso de conformación y desarrollo de la organización. Quien lidera la fábrica es el hijo de un ex operario sin trayectoria militante (política partidaria, sindical, religiosa, barrial), el único con secundario completo. No articulan con organizaciones de la zona y la mayoría de sus integrantes no posee experiencia previa en organizaciones asociativas. Por último, cuentan con escasa relación con autoridades municipales y no articulan con programas públicos nacionales. Firmaron un convenio para ceder parte del predio al polo productivo de gestión municipal, pero ahora no quieren integrarse a dicho polo. Por ello no entablan relación.

En lo que hace al **capital cultural**, como se mencionó anteriormente, una sola persona cuenta con secundario completo, ya que muchos son trabajadores de edad avanzada, aunque sí hay operarios calificados. Y no buscan ni demandan capacitaciones.

Respecto de las **apreciaciones** del entrevistado sobre **atributos subjetivos de los trabajadores**, específicamente las fuerzas activas o pasivas de los sujetos sociales, considera que la mayoría de sus integrantes no buscan estrategias resolutivas ante un problema en la organización (económico, administrativo, falta de insumos, etc.) y en materia de innovación en la organización, ya que de ello se encarga el Dr. Caro del MNFRT.

Por último, en el **estrato “de transición o mixto”**, que comparte características de los estratos opuestos, se encuentran las cooperativas de trabajo El Cruce y La Gloriosa de San Miguel. La primera es de José C. Paz, cuenta con tres integrantes y ha desarrollado “la cadena de producción del transporte social”, ya que posee transporte (un colectivo), lavadero de autos, mecánica y lubricentro, y la segunda cuenta con catorce integrantes que se dedican a la construcción con fin social (playones en clubes deportivos, etc.). Ambas son cooperativas que pertenecen al programa Argentina Trabaja, aunque se conformaron en el marco del programa Manos a la Obra.

En lo que hace a **tecnología**, los/as entrevistados/as consideran que las herramientas/maquinarias que poseen son modernas y relativamente adecuadas a la escala productiva o de servicios que brindan. En materia de **gestión y organización del trabajo**, realizan informalmente (vía reuniones entre integrantes) planificación de objetivos a mediano plazo, en el caso de La Gloriosa –no así El Cruce– llevan un plan de trabajo y un seguimiento básico de actividades y presupuesto (en Word, Excel), y no presentan actividades básicas de comunicación y marketing. Además, tienen demandas de capacitación en estos temas como en comercialización –distribución/logística– y en información y acceso a programas de apoyo a la inversión.

En lo que atañe al **capital social acumulado**, estas organizaciones asociativas presentan un liderazgo activo con trayectoria de militancia, centralmente de un integrante, y en articulación con organizaciones de la zona. La mayoría de sus integrantes no tienen experiencias previas en organizaciones o actividades asociativas. Por último, cuentan con una relación positiva –con acompañamiento consensuado– con el Estado, principalmente municipal.

En lo que refiere al **capital cultural** (educación formal y no formal), los integrantes de la cooperativa El Cruce poseen secundario incompleto y no realizan actividades de capacitación, mientras la cooperativa La Gloriosa cuenta con una profesional, técnicos especializados, varios poseen secundario completo y quien la lidera realiza una diplomatura en Liderazgo de la Universidad Nacional de San Martín, que auspician autoridades municipales de San Miguel.

Respecto de las **apreciaciones** de los/as entrevistados/as sobre **atributos subjetivos de los trabajadores**, específicamente las fuerzas activas o pasivas de los sujetos sociales, consideran que algunos de sus integrantes buscan estrategias resolutivas ante un problema en la organización (económico, administrativo, falta de insumos, etc.) y en materia de innovación en la organización.

Conclusiones

Las organizaciones asociativas, fruto de estrategias de sobrevivencia conformadas en el marco de dos escenarios –el de la crisis de 2001 y el de comienzos de 2003– en el que se implementan programas sociales que promueven el cooperativismo de trabajo para favorecer la creación de empleo, nacen signadas, en su mayoría, por su situación desfavorable en el marco de la heterogeneidad estructural, aunque en un contexto pos convertibilidad que favoreció su desarrollo.

Ahora bien, no todas las organizaciones analizadas se han desarrollado con la misma intensidad, ya que las características inherentes a la tecnología, organización y gestión del trabajo, los atributos objetivos y subjetivos de sus trabajadores y las redes de apoyo en el territorio, hacen a la conformación de estas experiencias.

Así, a partir de los atributos inherentes a estas experiencias se pueden distinguir tres estratos: un estrato que se ha fortalecido y aprovechó más las estructuras de oportunidades brindadas por el contexto, que se aproxima al segmento “más moderno” de la economía, pudiendo compartir algunas de sus características (mejor gestión y organización del trabajo, mejores calificaciones, salarios, etc.), otro de “subsistencia”, más ligado a resolver problemas de ingresos y necesidades básicas de las personas y, en el medio, uno de “transición o mixto”, que comparte características de los estratos opuestos.

Bibliografía

- Bráncoli, J. (2006). El barrio como nueva fábrica. Acción colectiva en el territorio. *Revista Escenarios*, (10).
- CEPAL (2010). *La hora de la igualdad. Heterogeneidad estructural y brechas de productividad: de la fragmentación a la convergencia*. Santiago de Chile: CEPAL, pp. 7, 9,119, 122, 123.
- Chena, P. (2009). *La heterogeneidad estructural Latinoamericana. Una revisión del concepto en las diferentes teorías económicas*. (Taller de Doctorado). Facultad de Ciencias sociales, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Coraggio, J. L. (2013). *La presencia de la economía social y solidaria y su institucionalización en América Latina*. (Presentación). Potential and Limits of Social and Solidarity Economy. Ginebra.
- Forni, P. (2003). La búsqueda de nuevas formas de organización popular: Del Consejo de Comunidad a la Mutual “El Colmenar”. *Documento de Trabajo N° 4*, IDICSO, USAL.
- Gartner, W. B. A. (1985). Conceptual Framework for Describing the Phenomenon of New Venture. *The Academy of Management Review*, 10(4), 696-706.
- Gutiérrez, A. (1994). *Pierre Bourdieu: las prácticas sociales*. Buenos Aires: CEAL
- Kaztman, R. y Filgueira, C. H. (1999). Introducción. En R. Kaztman (coord.), *Activos y estructuras de oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay*. Montevideo: PNUD-CEPAL.
- Leal Millán, A. (1991). *Conocer la cultura de las organizaciones: una base para la estrategia y el cambio*. Madrid: Actualidad Editorial.

- Lee, S. (2009). Developing hierarchical structure for assessing the impact of innovation factors on a firm's competitiveness - a dynamic-capabilities approach. *Journal of American Academy of Business, Cambridge*, 15(1), 216-223.
- Marañón, et al. (2009). Producción y reproducción de la pobreza. De la "marginalidad" a la exclusión. En R. Aparicio, V. Villarespe y C. Urzúa (coords.), *Pobreza en México: magnitud y perfiles*. México: UNAM.
- Pavitt, K. (1984). Sectoral patterns of technical change - towards a taxonomy and theory. *Research Policy*, 13(6), 343-373.
- Pinto, A. (1976). Heterogeneidad estructural y modelo de desarrollo reciente de la América Latina., En A Pinto, *Inflación: raíces estructurales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piore, M. (1975). Notes for a Theory of Labor Market Stratification. En R. Edwards, M. Reich y D. Gordon (eds.), *Labor Market Segmentation*. Lexington: Mass.
- Quijano, A. (1998). *La economía popular y sus caminos en América Latina*. Lima: Mosca Azul.
- Saavedra, L. (2016). *Las lógicas del trabajo en las organizaciones asociativas argentinas como antesala de sus procesos de diferenciación socio-económica. Notas conceptuales y evidencias empíricas en el territorio de Florencio Varela*. VIII Congreso Latinoamericano de Estudios del Trabajo. Facultad de Ciencias Económicas. UBA, Buenos Aires.
- Sen, A. (1998). Capital humano y capacidad humana. *Cuadernos de Economía*, 17(n. 29), 67-72.
- Sztulwark, S. (2010). Políticas e Instituciones de apoyo a las PYMES en Argentina. En C. Ferraro y G. Stumpo (comp.), *Políticas de apoyo a las PYMES en América Latina. Entre avances innovadores y desafíos institucionales*. Santiago de Chile: CEPAL-Cooperazione Italiana, 45-94.
- Varela, R. (2001). *Innovación empresarial: un nuevo enfoque de desarrollo*. Cali: Icesi.
- Vuotto, M. (2011). Acerca del cooperativismo de trabajo en la Argentina. *Voces en el Fenix* (6).
- Werther, W. y Keith, D. (2008). *Administración de recursos humanos. El capital humano de las empresas*. México: Mc Graw Hill.

DERECHO A LA VIVIENDA Y LITIGIO ESTRUCTURAL¹

Mauro Benente* (UNPAZ/CONICET/UBA)
Contacto: maurobenente@yahoo.com

I- Introducción

La irrupción de los Derechos Económicos Sociales y Culturales (DESC) dentro del constitucionalismo occidental se inscribe en dos procesos enmarcados en lógicas que no eran liberales: la Revolución mexicana, que culminó en 1917 y que sancionó la Constitución de Querétaro, y la revolución socialdemócrata de 1918 en Alemania, que en 1919 sancionó la Constitución de la República de Weimar. Ambos procesos estuvieron marcados por subjetividades olvidadas por el liberalismo clásico –campesinos y campesinas, obreros y obreras– y por propuestas políticas distintas al liberalismo político y económico, pero los nuevos derechos se incluyeron con la vieja estructura individualista propia del liberalismo.

En Argentina, la inclusión de los DESC y, en particular, del derecho a la vivienda, se produjo con la Constitución peronista de 1949 (art. 35.6) que fue derogada en 1956, pero la reforma de 1957 volvió a incluir algunos de esos derechos (art. 14 bis). Desde entonces y hasta fines del siglo XX, los DESC fueron conceptualizados como no exigibles judicialmente y meramente programáticos (Badeni, 1997: 497; Bidegain, 1994: 145; Sagüés, 1999: 110; Vanossi, 1987: 372-

¹ Esta ponencia se enmarca dentro del proyecto de investigación titulado “Derecho a la vivienda y litigio estructural”, bajo la dirección de Federico Thea y la codirección de Mauro Benente.

* Doctor en Derecho (UBA). Becario posdoctoral del CONICET. Investigador del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales A. L. Gioja. Docente de Teoría del Estado (UBA). Profesor Titular de Filosofía del Derecho (UNPAZ) y co-director del Proyecto de investigación orientado al desarrollo local “Derecho a la vivienda y litigio estructural” (UNPAZ) dirigido por Federico Thea.

374). Sin embargo, en las últimas décadas, una serie de publicaciones y pronunciamientos judiciales han avanzado en dotar de exigibilidad a los DESC. Una buena parte de los autores que enfatizaron la exigibilidad de los DESC mostraron que no existían diferencias sustanciales entre ellos y los denominados civiles y políticos (Abramovich y Courtis, 2002; Eide, 1995; Van Hoof, 1984), aunque también se alzaron voces proponiendo su operatividad, incluso marcando las diferencias con los derechos civiles y políticos (Atria, 2004a, 2004b).

Si bien implica un avance argumentar en vistas a tornar exigibles los DESC, una posible consecuencia de asimilar su estructura a la de los derechos liberales es brindar una respuesta judicial individual a problemas estructurales, como es el caso del derecho a la vivienda. Un peligro es caer en un fetichismo jurisprudencial que consagre accesos individuales e individualistas a la vivienda digna, olvidando que se trata de un problema estructural y colectivo. Esto no implica negar que los derechos civiles y políticos tengan una dimensión estructural, sino más bien enfatizar el carácter estructural de la violación a los DESC. Si bien en la Argentina existen varios trabajos académicos que han enfatizado en la necesidad de avanzar en remedios estructurales (Basch, 2010; Bergallo, 2006; Courtis, 2006; Grosman, 2008; Thea, 2012, 2010; Treacy, 2011), aquí nos interesa analizar la jurisprudencia de la Corte Suprema de Justicia de la Nación (CSJN) y de la Suprema Corte de la Provincia de Buenos Aires (SCBA), e indagar qué mirada existe respecto de la exigibilidad de los DESC y sobre su remedio estructural.

II- Jurisprudencia de la Corte Suprema de Justicia de la Nación

Estudiar la extensa y numerosa jurisprudencia de la CSJN en materia de DESC merecería un trabajo separado, es por ello que me limitaré a dar cuenta de los pronunciamientos recientes sobre derecho a la vivienda. De todas maneras, el análisis de esta temática nos lleva a un caso medular en materia de DESC, puesto que en el famoso “Q. C., S. Y. c/ Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires”, resuelto el 24 de abril de 2012, la Corte se pronunció sobre su exigibilidad.

En el caso se analizaba la situación de S. Y. Q. C. y su hijo menor de edad –que sufría una discapacidad producida por una encefalopatía crónica no evolutiva–, quienes reclamaban a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires el acceso a una vivienda digna. Sobre la exigibilidad de los DESC, la Corte sostuvo que “esos derechos y deberes es que no son meras declaraciones, sino normas jurídicas operativas con vocación de efectividad”.² Ahora bien, restituyendo con otro lenguaje la distinción entre derechos programáticos y operativos, el tribunal propuso una diferenciación entre operatividad directa y derivada, subrayando que la de los DESC

tiene un carácter derivado en la medida en que se consagran *obligaciones de hacer a cargo del Estado*. Este grado de operatividad significa que, en principio, su implementación requiere de una ley del Congreso o de una decisión del Poder Ejecutivo”.³

2 CSJN. “Q. C., S. Y. c/ Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires s/ amparo”, Cons. 10.

3 CSJN. “Q. C., S. Y. c/ Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires s/ amparo”, Cons. 11.

De este modo, la implementación no puede desarrollarla el Poder Judicial pero “la tercera característica de los derechos fundamentales que consagran obligaciones de hacer a cargo del Estado con operatividad derivada, es que están sujetos al control de razonabilidad por parte del Poder Judicial”.⁴

Desde aquella sentencia y hasta el 1° de diciembre de 2015 –fecha en que comenzamos la investigación–, remitiéndose a la resolución de “Q. C., S. Y.”, la Corte resolvió otros veintinueve casos sobre derecho a la vivienda, distribuidos en otras tres sentencias. Junto con el caso caratulado “A. R., E. M.”,⁵ y sentenciado el 11 de diciembre de 2012, se resolvieron otras seis causas,⁶ con el caso “Accietto, Beatriz Rosa”, del 11 de diciembre de 2013,⁷ se resolvieron otras doce causas,⁸ y la última causa resuelta, del 16 de abril de 2013, fue “Silva Bailon, Melissa P”.⁹ La conformación de este listado tiene una pretensión de dar cuenta de un registro de causas en las cuales la CSJN se expidió sobre el derecho a la vivienda, pero también me interesa exponer una gran debilidad. En todos los casos existió una remisión a “Q. C., S. Y.” porque se consideró que se trataba de situaciones análogas, y se agruparon varias causas dentro de una misma sentencia, pero incluso advirtiendo estas similitudes en ningún momento se avanzó en una solución estructural de la problemática. A la Corte llegó una multiplicidad de casos individuales planteando déficits en el acceso a la vivienda digna. El tribunal entendió que se trataba de casos análogos a los que había que brindarle una misma solución, pero en lugar de avanzar en una solución estructural a la problemática de la vivienda –que incluya a los accionantes pero también a aquellos que estaban en una misma situación pero no la habían judicializado–, los jueces y juezas avanzaron en decisiones individuales e individualistas.¹⁰

4 CSJN. “Q. C., S. Y. c/ Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires s/ amparo”, Cons. 12.

5 A.294.XLVII.

6 “Flores Rosa L.”, F.59.XLVII.; “F., R. V.”, F.243.XLVII.; “F., R. V.”, F.244.XLVII.; “G., R. N.”, G.29.XLVII.; “G., R. N.”, G.28.XLVII.; “Nicoli, Juan C.”, N.69.XLVII.

7 A.216.XLVII.

8 “B., V. G.”, B.550.XLVII.; “B., V. G.”, B.546.XLVII.; “Bernstein, Miriam G.”, B. 58 .XLVII.; “Castillo, Eduardo B.”, C. 593 .XLVII.; “C. M., J. R.”, C.1018.XLVII.; “C. M., J. R.”, C.1019.XLVII.; “Corellano, Pilar J.”, C. 177. XLVII.; “D., E.”, D.153.XLVII.; “Lizunova, Tatiana”, L .10. XLVII.; “Robledo, Antonio Víctor”, R.354.XLVII.; “Robles, Carlos A.”, R.225.XLVII.; “Sánchez, Stella M.”, S.247.XLVII.

9 S. 682. XLVIII.

10 Por otra parte, es interesante notar que los casos no nos sitúan frente a simples problemáticas de acceso a la vivienda digna, sino que estos déficits se cruzaron con al menos una de estas complejidades, que hacían más gravosa la situación: a) discapacidad; b) problemas de salud graves, c) vejez, d) menores a cargo. Podría conjeturarse que los jueces de la Corte han elegido los casos más “fáciles” de derecho a la vivienda puesto que la situación de discapacidad de los/as demandantes, o la existencia de menores a cargo, transformaba los casos en especialmente angustiantes. De alguna manera, esto se inscribe en una tendencia que se advierte en otras resoluciones, puesto que al momento de analizar la despenalización del aborto por embarazos productos de violación la Corte resolvió a la luz de una mujer menor y no mayor violada (“F., A. L. s/Medida autosatisfactiva”, F. 259. XLVI) y cuando declaró la inconstitucionalidad de la penalización de la tenencia de estupefacientes para consumo personal el caso escogido fue uno en el que mediaba tenencia de marihuana –el estupefaciente más blando– y el portador la tenía en sus bolsillos –oculta del público– (“Arriola, Sebastián y otros s/ causa N° 9080”, A. 891. XLIV).

III- Jurisprudencia de la Suprema Corte de la Provincia de Buenos Aires

Hasta aquí he omitido una precisión, que aunque no abordaré necesito explicitar: en ningún momento detallé cuál es el catálogo de DESC, y es algo que en principio no me interesa realizar. Esto es así porque creo que un mismo derecho puede ser regulado de acuerdo a una *racionalidad* liberal o a una *racionalidad* social. El derecho de propiedad, en principio típicamente liberal, puede ser regulado bajo una *racionalidad* social o comunitaria, mientras que los derechos laborales, a primera vista típicamente sociales, pueden ser gestionados mediante una *racionalidad* liberal.

Sin (o con) perjuicio de lo anterior, al momento de realizar un recorte de la jurisprudencia de la SCBA he seguido el criterio clásico que supone que hay derechos que son en sí mismos económicos, sociales y culturales. En este plano decidí no analizar los casos sobre derechos laborales o asuntos vinculados a jubilaciones y pensiones, y esto se explica porque sobre ellos hay mayores discusiones respecto de su exigibilidad.

Realizada la mencionada exclusión, para el período que se extiende desde el 1° de enero de 2010 hasta el 1° de diciembre de 2015 –fecha en que se inició la investigación– hemos encontrado dieciocho sentencias de la SCBA en materia de DESC. De estas sentencias, aunque con algunas referencias conceptuales a los DESC en una de ellas, se discutía un asunto de estricta competencia jurisdiccional,¹¹ y de las restantes diecisiete solamente en dos no se resolvió en favor de los DESC, pero se trataba de dos casos con ciertas particularidades. En “F., S. E. c/ IOMA”, la actora solicitaba que el Instituto de Obra Médico Asistencial (IOMA) cubriera las últimas etapas de un tratamiento neurorestaurativo que había comenzado en Cuba. Para la patología, IOMA contemplaba otro tipo de tratamiento, y a los ojos de la SCBA, la actora no había probado su inidoneidad,¹² por lo que el rechazo de la demanda se basó en razones probatorias. Por su lado, en “Fernández de Fernández, María Mercedes y otros contra Segovia, Robustiano y otros. Reivindicación” también se resolvió en contra del DESC invocado, pero se trataba de un caso en el cual el derecho a la vivienda digna fue vulnerado para hacer lugar a una acción de reivindicación.¹³

De las diecisiete sentencias analizadas –aquí no cuento la motivada en el conflicto de competencias–, trece de ellas versan sobre el derecho a la salud y en general se exige a obras sociales o mutuales la prestación de un determinado tratamiento médico y/o la prestación de medicamentos. Las restantes cuatro sentencias tematizan sobre derecho a la vivienda: una de ellas,¹⁴ anterior a “Q. C., S. Y. c/ Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires s/ amparo”, y

11 SCBA. “F. S. C. c/ Ministerio de Seguridad y ot. s/ materia a categorizar. –confl de competencia art. 7° inc. 1° ley 12.008–”, sentencia del 21 de agosto de 2013.

12 SCBA. “F. S. E. contra I.O.M.A. Medida autosatisfactiva -Recursos extraordinarios de inaplicabilidad de ley–”, sentencia del 13 de julio de 2011.

13 SCBA. “Fernández de Fernández, María Mercedes y otros c/ Segovia, Robustiano y otros. Reivindicación”, sentencia del 3 de abril de 2014. Los desalojados eran una pareja de avanzada edad y por ello los jueces pusieron en conocimiento del Poder Ejecutivo la situación para que se les resuelva la cuestión habitacional, pero no dudaron en proceder con el desalojo.

14 SCBA, “P., C. I. y otro c/ Provincia de Buenos Aires. Amparo. Recurso de inaplicabilidad de ley”, sentencia del 14 de junio de 2010.

las otras tres fueron dictadas con posterioridad al pronunciamiento de la CSJN. De estas tres sentencias, una corresponde a la acción de reivindicación y en las restantes dos sentencias, los jueces de la SCBA restituyeron el carácter derivado de la operatividad de los DESC,¹⁵ pero lo interesante es que en el pronunciamiento anterior, el carácter exigible de los DESC se desarrolla con mayor potencia. El caso “P, C. I. otros c/ provincia de Buenos Aires” fue resuelto el 14 de junio de 2010, un mes después de que el Tribunal Superior de Justicia (TSJ) de la Ciudad de Buenos Aires aplicara en “Alba Quintana” un criterio muy restrictivo sobre el derecho a la vivienda.¹⁶ La jurisprudencia de la SCBA era notablemente más progresista que la del TSJ, y de lo que sería la posterior doctrina de la CSJN.

En “P, C. I. otros c/ provincia de Buenos Aires”, el Juzgado en lo Criminal N° 2 de La Plata había declarado procedente la acción de amparo promovida por la señora P por derecho propio y en representación de su hijo menor –ambos discapacitados y víctimas de violencia familiar–, ordenando al Ministerio de Desarrollo Social de la provincia que les garantice la satisfacción de necesidades básicas, y al Ministerio de Salud que les asegure la prestación de tratamientos médicos, psicológicos, psiquiátricos, y de rehabilitación. La Cámara de Apelaciones confirmó la sentencia pero extendió la condena, ordenando al Ministerio de Infraestructura, Vivienda y Servicios Públicos implementar un programa de acceso a una vivienda a favor de los amparistas y a que se les provea una cobertura asistencial (acompañante terapéutico). Los aspectos sustanciales fueron resueltos por el juez De Lázzari, quien no dudó en dotar de exigibilidad a los DESC, y además entendió que la sentencia de la Cámara no había identificado de modo preciso la conducta que debía desarrollar el poder administrador.¹⁷ Es por ello que los jueces resolvieron ampliar la condena impuesta a la provincia y a la Municipalidad de La Plata y ordenaron la provisión, en un plazo no mayor a sesenta días, de una vivienda adecuada y hasta tanto se dé cumplimiento se dispuso que cubran el alojamiento de un hotel o complejo habitacional. Finalmente, se ordenó incluir a la señora P. y su familia en un régimen de subsidios mensual que garantice un equivalente al monto móvil del salario mínimo y vital.

En términos generales, la jurisprudencia de la SCBA marca un sendero de interesante exigibilidad y justiciabilidad de los DESC. En términos particulares del derecho a la vivienda, hasta el pronunciamiento de la CSJN, la doctrina de la SCBA era incluso más progresista. De todas maneras, incluso dentro de este marco muy respetuoso de los DESC, en ninguno de los casos analizados –sea de vivienda o de DESC en general– el tribunal avanzó en remedios estructurales.

15 SCBA, “B., A. F. c/ Provincia de Buenos Aires. Amparo. R.I.L.”, sentencia del 3 de julio de 2013, “A., G.C.. Amparo. R.E.N.-R.I.L.”, sentencia del 30 de octubre de 2013.

16 TSJ, “Alba Quintana, Pablo c/ GCBA y otros s/ amparo (art. 14 CCABA) s/ recurso de inconstitucionalidad concedido”, sentencia del 12 de mayo de 2010.

17 En este sentido, sostenía: “juzgo necesario determinar una específica conducta a desarrollar en lo inmediato por el Poder Administrador, a fin de revertir cuanto antes la insostenible situación fáctica descrita, concretar la consecución de la igualdad y que se cumpla con el mandato constitucional de asegurar la protección integral de los derechos”. Voto de De Lázzari, punto VII.

IV- Bibliografía

- Atria, F. (2004a). ¿Existen derechos sociales? *Discusiones*, 4, 15-59.
- (2004b). Réplica: derecho y política a propósito de los derechos sociales. *Discusiones*, 4, 145-176.
- Abramovich, V. y Courtis, C. (2002). *Los derechos sociales como derechos exigibles*. Madrid: Trotta.
- Badeni, G. (1997). *Instituciones de derecho constitucional*. Buenos Aires: Ad Hoc.
- Basch, F. (2010). *Breve introducción al litigio de Reforma Estructural*. (Documento base). Seminario “Remedios Judiciales y Monitoreo de Ejecución de Sentencias en el Litigio de Reforma Estructural”. Buenos Aires. Recuperado de <http://www2.nycbar.org/vancecenter/images/stories/pdfs/BreveIntroduccionALLitigioDeReformaEstructural.pdf>
- Bergallo, P. (2006). Apuntes sobre justicia y experimentalismo en los remedios frente al Litigio de Derecho Público. *Suplemento Jurisprudencia Argentina*, 21/6/2006-JA 2006-II-1165.
- Bidegain, C. M. (1994). *Curso de derecho constitucional*. Buenos Aires: Abeledo- Perrot.
- Courtis, C. (2006). Tutela judicial efectiva y afectaciones colectivas de derechos humanos. *Suplemento Jurisprudencia Argentina*, II, 1215.
- Eide, A. (1995). Economic, Social and Cultural Rights as Human Rights. En C. Krause y A. Rosas, *Economic, Social and Cultural Rights* (pp. 21-49). Boston: Kluwer.
- Grosman, L. S. (2008). *Escasez e Igualdad. Los derechos sociales en la Constitución*. Buenos Aires: Librería.
- Sagüés, N. P. (1999). *Elementos de derecho constitucional*. Buenos Aires: Astrea.
- Thea, F. G. (2010). Hacia nuevas formas de justicia administrativa: apuntes sobre el litigio estructural en la Ciudad de Buenos Aires. Comentario a “Acuña, María Soledad c/GCBA s/Amparo” (CamCAyT Sala I del 23/12/2008). *La Ley* (Suplemento Administrativo), 17.
- (2012). La reforma estructural en la jurisprudencia de la Corte Suprema de Justicia de la Nación. *Revista RAP*, XXXIV (400).
- Treacy, G. F. (2011). El litigio de Derecho Público en los Tribunales: Poder Judicial y Políticas Públicas. (Disertación). *I Jornadas de Derecho Constitucional del GCBA*, Centro Federal de Estudios de Derecho Público e Instituto Superior de la Carrera del GCBA, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Van Hoof, V. (1984). The Legal Nature of Economic, Social and Cultural Rights: A Rebuttal of Some Traditional Views. En P. Alston y K. Tomasevski, *The Right to Food* (pp. 97-110). Utrecht: Martinus Nijhoff.
- Vanossi, J. R. (1987). *El Estado de Derecho en el constitucionalismo social*. Buenos Aires: Eudeba.

CIERRE DE LAS PRIMERAS JORNADAS DE EQUIPOS DE INVESTIGACIÓN DE LA UNPAZ

Dra. Alejandra Roca, Mónica Mendoza, Gonzalo Acuña,
Dra. Graciela Morgade, Dr. Federico Thea

Natalia Palacios: Bienvenidos al cierre de las Primeras Jornadas de Equipos de Investigación de la UNPAZ realizadas por la Secretaría de Ciencia y Tecnología, a cargo de la Dra. Alejandra Roca. Estamos junto con Gonzalo Acuña, perteneciente al Agrupamiento de Economía Social y Solidaridad Hidroponía; con Mónica Mendoza, de la Mutual Primavera de José C. Paz; con la Dra. Graciela Morgade, decana de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, y con el rector de la Universidad Nacional de José C. Paz, el Dr. Federico Thea. Vamos a dar comienzo escuchando las palabras de la secretaria de Ciencia y Tecnología, la Dra. Alejandra Roca.

Alejandra Roca: Bueno, llegamos al final de estas jornadas. Simplemente quiero felicitar a los equipos que han participado, a los estudiantes. Muchos de ustedes han expuesto, han hablado y han discutido. Creo que fueron dos días muy enriquecedores, muy interesantes y esperamos que este fin de semana vuelvan a sus casas tratando de integrar todos estos debates y todas esas cuestiones que se han discutido aquí. Nos parece que estos espacios de intercambio han sido una experiencia que vamos a repetir, por supuesto, el año que viene, y que debemos realizar con más frecuencia. Si bien no presencié todas las mesas, en aquellos momentos en que participé me di cuenta de que hay mucha tela para cortar, mucho diálogo y muchas posibilidades de interacción. A veces uno se sorprende porque no se da cuenta cuánto tiene en común con el colega que está desarrollando algunas ideas. Esta mesa de cierre se propone

pensar el resumen de estas jornadas y, especialmente en relación con algunas preguntas que tienen que ver con algo que se fue desplegando en los intercambios de estos dos días.

Algunos debates en la mesa, por fuera de la mesa, entre estudiantes, entre algunos de los colegas tenían que ver con esto de pensar cómo es producir conocimiento en un territorio particular, en un contexto determinado; cómo se desarrolla la ciencia cuando hay un contexto que nos invita a pensar modelos de producción del conocimiento que nos interpelan. Además, los territorios nos interpelan. Es por eso que en este panel invitamos a dos personas, gracias a Laura Saavedra que ha sido un poco el nexo –la que ha convocado a Gonzalo Acuña y a Mónica Mendoza–, que han sido interlocutores que han interactuado con los equipos de investigación y que tienen una fuerte referencia en el territorio. Gonzalo Acuña pertenece al Agrupamiento de Economía Social y Solidaria Hidroponía de San Miguel. Él va a contar un poco mejor de qué se trata esto. Mónica Mendoza es una gran conocida de la casa, ella siempre participa en las actividades de la Universidad y la Universidad participa en varias de las actividades de la Mutual Primavera de José C. Paz. Después voy a presentar a Graciela Morgade, la decana de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, quien viene a plantearnos algunas reflexiones sobre estas relaciones de mutuo enriquecimiento entre la investigación y la docencia. Sobre todo, viene a reflexionar acerca de una de las preguntas que nosotros planteamos en este panel de cierre, que es la pregunta por el vínculo entre la producción del conocimiento, la docencia y el territorio. Esta inquietud no la hemos planteado nosotros. Queremos mencionar que este panel surge del intercambio entre los investigadores, entre los cuales contamos con Martín Boy, quien participó al elaborar las preguntas relacionadas al programa “Producción del conocimiento, docencia y territorio: encuentros y desencuentros”. ¿Cuáles son los puntos de encuentro y desencuentro entre la academia y las organizaciones de la sociedad civil? ¿La academia debería territorializarse y el activismo debería teorizarse? ¿De qué forma la investigación nutre y enriquece otras actividades? ¿Cuáles son los desafíos para fortalecer la relación investigación-docencia? Esto significa que nos paramos en esta tríada de problemas que atravesaron estas jornadas y el trabajo de los investigadores que han presentado su experiencia. Esta es la forma en que la producción de conocimiento y la investigación enriquecen, fortalecen, nutren y dialogan con la docencia, con la calidad y con la excelencia del ejercicio de la actividad académica que, junto a la interacción con el territorio, el activismo, el protagonismo, la militancia y la mirada política, nos interpela, como se ha visto a lo largo de las jornadas. Le damos la palabra a Mónica Mendoza, de la Mutual Primavera de José C. Paz, la escuchamos.

Mónica Mendoza: Muchas gracias. Hola, ¿cómo les va, a todos, a todas? Primero, gracias a ustedes, a Federico, a Alberto, a Laura, a Darío y a todos los que hacen posible esta Universidad de nuestro querido distrito de José C. Paz. Esta es una Universidad que interactúa con nosotros desde lo científico y lo académico, que interactúa con nosotros que somos lo empírico y que interpreta a veces mejor que nosotros nuestra vida cotidiana.

Como dijo Alejandra, mi nombre es Mónica Mendoza. Vine a vivir al distrito de José C. Paz cuando tenía seis años, al barrio Primavera, en 1968, año en el que pasamos la dictadura y fuimos cooptados por el Ejército Revolucionario del Pueblo por la VII Brigada Aérea. Les cuento esto porque constituye y contribuye a la formación de un sujeto y una sujeta en este mundo, en este pedacito de territorio que a nosotros nos toca. Después, en el año 2000, cuando todo se vino abajo, junto a un grupo de personas comenzamos a ver la posibilidad de juntarnos porque ya la política no nos ofrecía nada, la economía nos había expulsado del sistema formal del trabajo y nuestra cultura, nuestro barrio, era lo único que nos podía contener. Nosotros somos casi como el último eslabón de esos que a través del estudio y del trabajo sabían y eran conscientes de lo que es el ascenso social, el trabajo como formador social, como organizador, como dignificador de cada hombre y de cada mujer, y que transmite en lo cotidiano esa realidad a los jóvenes y a las jóvenes de los barrios para que tengan posibilidades.

Nuestro distrito es un distrito dormitorio, en donde nuestras trabajadoras y trabajadores se van a conseguir el mango de cada día afuera. Muchos albañiles, muchas señoras que limpian las casas de otras señoras. Ese es nuestro distrito. Las universidades más cercanas son la de Luján y la de Sarmiento. También hay secundarios. No recuerdo cuándo se fundó, creo que en el 2010 nace esta Universidad, con todo lo que significó para nosotros interpretar y comprender qué era la universidad, qué era venir aquí, y qué era para el pacheño venir a una universidad en su distrito, agarrar una bicicleta o caminar y llegar a este lugar de estudios. Este es un lugar de estudios muy simbólico.

En todos estos encuentros y desencuentros hay que romper muchas simbologías, entender que ni nosotros no sabemos nada ni que la academia es la que sabe todo. Ahí es donde ese hilo delgado tiene que ir surgiendo para poder ir construyendo nuevas formas culturales y nuevos mandatos. Todo lo que hemos ido transformando a lo largo de estos años como trabajadoras y trabajadores de este lugar, cómo se fue desarrollando la economía y cómo se fue transformando. De ser trabajadores de fábrica a ser autogestionados, a ser piqueteros, a ser desocupados, hasta intentar algún emprendimiento donde el estado que tuvimos durante doce años nos permitió patrimoniarnos socialmente para poder trabajar e interpretar el trabajo en las nuevas generaciones como un ordenador cultural, un concepto que pueda ir más allá del salario que se recibe a fin de mes.

Hay algunas cuestiones que surgen en la sociedad actual en que vivimos: ¿Cuáles son los tiempos de trabajo que manejamos hoy en día? ¿Cómo juega lo virtual en todos nosotros a partir del territorio? ¿Cómo nos acerca y nos aleja internet, el mail, el Facebook, Twitter, el wifi, el WhatsApp?

La primera pregunta que me hizo Alejandra en principio fue “¿cuáles son los puntos de encuentro y desencuentro entre la academia y la organización de la sociedad civil?”. Yo diría: ¿cuáles son los puntos de encuentro y desencuentro entre la academia y las organizaciones sociales, que son polos de producción política, que traccionan políticas públicas, académicas y educativas? Todos somos el Estado, las organizaciones sociales, las universidades, los parti-

dos políticos –después definiremos con exactitud cuáles son las correlaciones de fuerza y los intereses que nos mueven a cada uno–, ya que esas cosas mueven a un territorio.

Por eso yo traje la definición de “hábitat” de un libro que salió hace muy poco, que es una producción del Consejo Social de la Universidad de La Plata, el cual fue realizado en un trabajo conjunto entre las organizaciones y la academia. Es una síntesis muy importante de todo lo que se vino trabajando durante tantos años, de lo que es hábitat, junto a la Ley N° 14449. Lo que dice en relación con este concepto es que al hablar de territorio, se han hecho cada vez más frecuentes en ámbitos académicos y políticos, en la vida cotidiana y en los medios, conceptos como “controlar el territorio”, “bajar al territorio”, “derecho al territorio”. Esta clase de conceptos se escuchan y se leen reiteradamente. Si bien las cuestiones y relaciones circundantes de la apropiación social de una fracción de la superficie terrestre son diversas, no hay una definición unívoca. Por lo tanto, debemos ir construyendo nuestras propias definiciones de “territorio”, “identidades”, “cultura”, “idiosincrasia”.

En esta primera pregunta, por la experiencia que venimos teniendo y el trabajo que venimos realizando, consideramos que el tiempo de la construcción es lo que nos desencuentra con la academia. El tiempo no-virtual, es decir, el tiempo concreto y real. Días, meses, horas y años. Ese es un punto que debemos ir cuidando entre ambas partes para que termine siendo una sola parte. La academia tiene un tiempo más prolongado en sus producciones, y el territorio tiene un tiempo mucho más dinámico y más apresurado porque muchas veces es el hoy, es la resolución inmediata de los problemas lo que nos lleva a las organizaciones sociales a no poder darles todo el tiempo que quisiéramos a la producción de las teorías, como lo hacemos con las prácticas. Por eso somos tan complementarios: nosotros somos la práctica y ustedes deben producir las teorías de esas prácticas. Somos como Adán y Eva. También debemos pensar el territorio, sus límites y sus posibilidades de desarrollo: cómo nos configuramos a partir de nuestra propia idiosincrasia dentro de la academia y cómo la academia recibe a los nuestros con sus propias formaciones y transferencias culturales, que hemos tenido y que tenemos permanentemente.

La segunda pregunta que se hace aquí menciona la cuestión de si la academia debería territorializarse o si el activismo debería teorizarse. Entendemos nosotros que ambas cosas se retroalimentan y lo que pretendemos como organización social es que la academia se territorialice un poco más, que comparta el territorio y que produzca realmente todas esas cuestiones científicas que necesitamos. Y necesitamos mucho, porque somos muy capaces y porque hacemos miles de cosas. Les cuento que nosotros hoy, a lo largo del Barrio Primavera, estamos haciendo un tendido de veintidós cuadras de asfalto, una obra hidráulica de escurrimiento de agua terrible. Son 42 millones de pesos en presupuesto provincial puestos en el Barrio Primavera. Y es un trabajo de la gente del barrio, organizado a través de la Mutual Primavera. Y hay veces que no se logra sistematizar este tremendo trabajo. Aparte de nosotros, la Municipalidad es el único órgano que interviene en el territorio con obras públicas. Es muy importante lo que estamos haciendo. El año que viene en Primavera vamos a empezar dos obras en el barrio Parque Jardín, dos proyectos de intervención en el espacio público que

ya fueron aprobados. Hay casi 70 millones de pesos en inversión pública de la Municipalidad. Eso está logrando hoy una organización, y la verdad que nos cuesta mucho sistematizarla y mostrarla para que se la vea, porque entre que tenemos que prestar atención a la empresa, que no coloque menos cantidad de cemento de la que hay que poner, a la Municipalidad, a la que tenemos que pedir los permisos de obra, irnos a La Plata, lo otro casi es anecdótico para nosotros. Queda desdibujado. Y ahí es donde nosotros necesitamos del acompañamiento de la academia, porque eso es lo que se tiene que ver después.

Quién interpela a la universidad es otro tema. Como la discusión que tenemos que dar desde las organizaciones sociales es acerca de cómo y por qué están interpellando y si están interpellando a la Universidad, o si realmente solo cuando nos convoca venimos y escuchamos y reproducimos algo que se nos dice. Realmente a la Universidad hay que interpellarla, porque si no la Universidad no va a saber qué hacer. ¿Cómo puede saber la Universidad qué necesita este distrito, este territorio, si no somos nosotros los que se lo decimos? Por ejemplo, nosotros estamos necesitando un sistema de INDEC propio. Necesitamos tener datos duros, porque trabajamos sobre datos a nivel nacional o provincial, y vamos como desglosando esos datos hasta llegar a los nuestros, de José C. Paz. Eso es algo que necesitamos para no pisarnos más el poncho en el barro, porque si no yo vengo y hago una zanja y viene el otro puntero y hace otra zanja y se piensa que la de él es más linda que la mía. Y la verdad es que se pierde el foco de la cuestión que es ayudar a la gente.

Nosotros podríamos unirnos en eso para planificar José C. Paz, y ese es nuestro desafío y nuestro sueño. Junto al otro sueño. Cuando vamos juntos a cada barrio y les decimos que no les venimos a traer un asfalto, ni cemento, venimos a traerles la posibilidad de constituir y construir un sueño, un objetivo y una comunidad. El asfalto es la excusa para que se junten en comunidad y empiecen a atravesar esas rejas para empezar a conocerse nuevamente entre vecinos, para saber que al fin la alegría y el asfalto es de todos y todas.

Y la tercera pregunta es “¿de qué forma la investigación nutre y enriquece otras actividades?”. De todas las formas posibles. Todo lo que sea investigación para nosotros es muy importante. La investigación, lo histórico. Por ejemplo, yo no voy a estudiar a la academia, porque si tengo que rendir en una fecha como ustedes, me olvido la fecha. Seguro. Y cuando me acuerdo ya se pasó la fecha para rendir. Porque no puedo estar entre las cuatro paredes escuchando a alguien una hora y media.

Ahora, ustedes sí tienen esa capacidad y han tomado esa voluntad de escuchar a otros y poder saber. Bueno, eso es lo que nosotros necesitamos. Lo que ustedes aprendan, lo que ustedes produzcan, vayan, nos lo cuenten y hagamos talleres y encuentros en donde nosotros, escuchando, leyendo, mirando, vayamos nutriendo y ampliando nuestra formación en conjunto. Eso es lo que necesitamos. A veces no podemos leer un libro, muchos de nosotros no tienen ni el tiempo, y por ahí ni la voluntad de leer un libro, pero sí de escuchar a alguien que sepa, que nos cuente simplemente, cariñosamente, bien, tranquilo, y no nos embarulle con palabras rimbombantes para algo que después resulta ser mucho más simple. Eso es lo que

nosotros buscamos, lo que seguramente vamos a ofrecerles y lo que les ofrecemos todos los días. Pero no es que nosotros solo interpelamos a la academia, también tenemos que darnos el espacio para interpelar en conjunto. Ese es el desafío que nosotros venimos a proponer, que también las organizaciones sociales tomen la responsabilidad de interpelar, y de acercarse a la academia a pedir; que no esperen a que se las llame, que den la espiga, que propongan, que encontremos y que construyamos un espacio de encuentro.

La cuarta pregunta es “¿cuáles son los desafíos para fortalecer la relación investigación-docencia?”. Voy a redondear esto y me parece que lo más importante es conformar un banco de datos, de momento le dejo ese desafío al rector, que es tener un propio banco de datos y, también, desde mi humilde lugar, el de trabajar con el hábitat. Creo que necesitaríamos talleres o tecnicaturas de autoproducción de viviendas sociales, producción de suelo urbano, formar el consejo local de hábitat para que desde allí podamos pensar cómo se va modificando la relación con el territorio, y cuándo una persona toma un pedazo de tierra, lo toma por su derecho, no porque le gusta ser un ladrón de tierra, y para que los pibes hoy salgan formados pensando que el que toma tierra no es el ladrón, que hubo otros ladrones en esta historia que nos robaron la tierra primero. Nada más, muchas gracias.

Natalia Palacios: Damos ahora la palabra al señor Gonzalo Acuña, del Agrupamiento de Economía Social y Solidaridad Hidroponía, de San Miguel.

Gonzalo Acuña: Buenas tardes. Es la primera vez que nosotros hacemos una exposición o estamos frente a un montón de gente que estudia mucho, y en un lugar tan importante como es la UNPAZ para nosotros, así que espero poder transmitirles, sencillamente, lo que necesitamos, lo que queremos, quiénes somos y, aparte, qué es lo que hacemos.

Antes de contarles lo que hacemos, queremos agradecer a Marta, a Laura, a Octavio y a todo el equipo que trabajó para que podamos estar hoy acá y presentar un proyecto. Además, compartir también y resaltar que, más allá de que se apruebe el nuevo proyecto, para nosotros es fundamental el hecho de que la Universidad haya aceptado nuestro emprendimiento, ya que es un salto positivo, y también rescatar la paciencia humana y el compañerismo que nos transmitieron. Eso es fundamental porque no solo necesitamos conocimientos técnicos. También la manera en que se acerca ese conocimiento técnico es fundamental para nosotros y para toda la gente de los barrios. Es muy distinto que venga una persona y te diga: “Esto se hace así, esto es así, yo lo estudié así”, a que venga y se siente a tomar un mate con uno, y lo dialogamos como lo estamos haciendo acá. Para nosotros es muy importante el “cómo” se acerca la diversidad a nuestro emprendimiento, de qué manera, de qué forma y en qué términos.

Nosotros nos dedicamos a la hidroponía, hacemos cultivos hidropónicos: cultivamos verduras, frutas, hortalizas de muy alta calidad y no utilizamos tierra. Se hace en agua con distinto

sustrato y tiene muchísimas ventajas sobre el cultivo, en comparación con el cultivo terrestre. La fundamental ventaja es que no usamos agroquímicos ni insecticidas tóxicos. Eso es fundamental. Nosotros venimos haciendo esto desde hace ocho o nueve años más o menos. Venimos practicando distintas maneras; empezamos a estudiar desde internet y ahí empezamos a hacer todo nuestro emprendimiento. Hace aproximadamente tres o cuatro años que estamos constituidos como un grupo de trabajo más formal y hace dos años que estamos gestionando la marca colectiva del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, del cual ya teníamos aprobado el proyecto que lo identifica como “Hidrogrupo”.

Fundamentalmente nos estamos haciendo un poquito más conocidos en la sociedad y en los barrios. Esto se debe a que estamos haciendo distintos cursos, algunos de ellos a través de las universidades, otros a través del municipio o de manera particular, y esos cursos nos están dando muchas herramientas de participación, de formación y de estrategia, y un montón de cuestiones que hizo también que la gente se acerque a nuestro vivero y nos conozca con la idea de ver de qué se trataba esta iniciativa, o con la idea de capacitarse, y eso nos está sirviendo para hacernos conocidos. Durante el transcurso del mes pasado nuestra propuesta de la hidroponía simplificada para aportar a los seminarios de las universidades fue declarada de interés municipal en San Miguel. Ahora estamos en conversación para que se apruebe el interés educativo en el Consejo Escolar. Así que eso es, de forma resumida, lo que nosotros estamos haciendo y cuál es nuestro objetivo: es formar una empresa con mucho contenido social, que no solo sea una empresa familiar o de vecinos, que nos genere una mejor calidad de vida a nosotros y también deje algo en la sociedad; queremos aportar seriamente a la seguridad alimentaria de la gente.

En este sentido, para nosotros es fundamental el conocimiento de las universidades. Nosotros vemos ya hace rato que José C. Paz, San Miguel y Malvinas cuentan con universidades y que esas universidades tienen todo el conocimiento que los barrios y las organizaciones territoriales necesitan para crecer y sostenerse. Nosotros estamos convencidos de que con el conocimiento técnico y teórico de la Universidad y con la práctica cotidiana en los barrios podemos hacer mucho trabajo que tenga un rendimiento sustentable y sostenible en el tiempo. No hay otra manera. No solo con las ganas y la necesidad de la gente en los barrios se hace eso; necesitamos imprescindiblemente de esos conocimientos. Y también necesitamos buscar la manera de que lo que nosotros sabemos por la práctica cotidiana llegue a las universidades, porque nosotros creemos que hay que formar un ámbito, si es que no hay uno, donde se dé un espacio de debate continuo y se junten los saberes de nuestra práctica cotidiana. Muchos de nosotros no tenemos estudios superiores. Tenemos primario, secundario y los saberes técnicos. Necesitamos con urgencia formarnos en el tema. Necesitamos participar. Por eso digo, conocimientos sí existen, y si no existen, les pedimos que los desarrollen, porque es indispensable para nosotros.

Otra cosa, explicarles por qué, cómo, de qué manera nosotros aplicamos los nuevos conocimientos y la tecnología –para que ustedes tengan una idea de qué hacemos y cómo–. En el mismo lugar, en el espacio físico donde se cultiva una planta de frutillas en tierra, por ejem-

plo, nosotros en este momento podemos hacer treinta, no una, treinta plantas, y las podemos hacer de mucha mejor calidad. También podemos triplicar la cantidad de cosecha, y no usamos ningún agroquímico ni ningún insecticida tóxico. Si pudiéramos contar con el proyecto que presentamos –que presentó nuestro equipo–, en el mismo espacio que ocuparían ocho o diez plantas en el cultivo tradicional, podríamos estar haciendo 120 plantas. Es muy distinta la cantidad. Y este cultivo no solo difiere en cantidad y en calidad, sino que también tiene una proyección muy distinta. Si sabemos que podemos hacer 120 plantas en un espacio cerrado, con los sistemas de cultivo y de riego que sabemos hacer, podemos proyectar otros emprendimientos, podemos presentar cosechas, podemos proyectar siembras para poder generar realmente alimentación a la gente.

Para nosotros es fundamental, es indispensable que se creen las formas de encontrar esos saberes y empezar a trabajar juntos. Nada más que eso y agradecerle a Laura, a Octavio, a las autoridades de la Universidad de José C. Paz y a los compañeros del instituto del conurbano (Observatorio del Conurbano Bonaerense) de la Universidad de General Sarmiento.

Natalia Palacios: Bien, damos la palabra a la Dra. Alejandra Roca que presentará a la decana de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, a la Dra. Graciela Morgade.

Alejandra Roca: Gonzalo tuvo una frase en referencia al conocimiento en relación con el poder. Ojalá pudiésemos tener todo el conocimiento. Pero bueno, la parte del conocimiento que podemos aportar está ahí, y nosotros le damos un sentido muy importante a este tipo de encuentros. Voy a presentar a Graciela. La verdad es que no voy a recorrer el currículum de la Dra. Morgade, quien tiene muchos méritos académicos como investigadora, quien ha trabajado también en la gestión de la educación pública antes de ser decana de la Facultad de Filosofía y Letras. Graciela tiene una trayectoria muy importante en temas que tienen que ver con el género, la sexualidad y la educación, con la política pública, en la problemática de la docencia como espacio de trabajo, pero sobre todo la convocamos a Graciela por su mirada política. Además, por ser una decana y por conducir un espacio político de enorme compromiso, desde la Universidad de Buenos Aires. También queríamos escuchar, aprovecharnos un poco de su experiencia, de su mirada, porque sabemos que en general tiene siempre un aporte enriquecedor, una mirada que ilumina cosas que por ahí no estamos todavía en condiciones de mirar y con las cuales ella nos puede ayudar. Pero, también por esto, para escuchar a una persona que en los últimos tiempos está teniendo un lugar importante, en estos escenarios de tormenta que atravesamos, donde nos toca mirar un poco y lamentablemente muy de cerca en la Universidad. Es por eso que la invitamos. Gracias por venir, Graciela.

Graciela Morgade: Gracias por invitarme a conocer la Universidad. No había tenido oportunidad de venir, así que gracias al rector y a Alejandra. Bueno, yo pensaba acerca de cómo encarar las preguntas que me habían mandado ustedes. Haber escuchado a Mónica y a Gon-

zalo me vino bien porque en realidad, como decía Alejandra, yo me dedico como docente y como investigadora a cuestiones de género, sexualidades y educación. Hace mucho tiempo que venimos trabajando con distintos movimientos, como el movimiento social de mujeres, movimientos de todas las formas de disidencia sexual, todos los movimientos LGTBI, y venimos trabajando, por una parte, para visibilizar y describir la situación de la condición social de las mujeres y de todas las identidades sexo-genéricas, pero también denunciando la forma de injusticia, denunciando la violencia, la subordinación y la opresión. Parte de la denuncia que hace el movimiento social de mujeres, y que nosotras mismas hacemos desde nuestra participación académica y militante, es la denuncia sobre las formas en que se construye el conocimiento.

Por eso retomé un trabajo que preparé y escribí. En realidad está publicado, es una reflexión epistemológica sobre cómo se construye el conocimiento desde una perspectiva feminista, tal vez como un caso, o como una especie de lupa que nos permita ver el tema que me parece que atraviesa la mesa, que es justamente ese, porque la tensión que recién señalaban la compañera y el compañero entre el conocimiento académico y el conocimiento cotidiano, ese saber cotidiano que habla del saber de la práctica, en realidad, es una tensión que también atraviesa una manera de pensar, aquella que cree en la objetividad y en la fantasía de que hay un conocimiento objetivo, que hay una verdad y que hay una neutralidad. ¿Qué es la neutralidad fuera de la política? ¿Qué es la objetividad o la verdad, más allá de las opiniones?

Los feminismos vienen desarrollando una mirada sobre la construcción de conocimiento, justamente, muy crítica de la academia, donde nosotras mismas trabajamos esa crítica que básicamente se resume en la idea de los feminismos en que se conoce desde un cuerpo, que la primera persona en conocimiento de sí es una fuente válida en la construcción del conocimiento científico, que las personas se representan el mundo a partir de la mediación de las emociones y los sentimientos, y por lo tanto también conocen desde la integralidad, de esa integración con esas emociones y los sentimientos. Que la relación entre los sujetos incide en el conocimiento que llega a construirse, y que las diferentes habilidades lingüísticas es uno de los temas de este encuentro del conocimiento. Son las habilidades lingüísticas –de qué hablamos, si se entiende, si no se entiende, si hablamos con contenidos, con conceptos que solamente cuatro pueden compartir, las habilidades lingüísticas, las creencias, y los diferentes estilos de conocimiento– las que inciden en las formas de interpretación.

Entonces ahí, me parece que es un tema esta idea que estoy planteando que es mucho más para la academia: debemos indicar cuál es la forma de construcción de conocimiento. Ya no es que las organizaciones, los sujetos y los territorios nos interpelan en que hagamos algo que tenga sentido, es “hagamos algo que tenga sentido” porque esa es la manera de construir el conocimiento haciendo, reitero, una crítica de lo que a veces proclamamos. No somos positivistas, por supuesto que no creemos que hay una verdad. Después, cuando se van a hacer las metodologías, o las encuestas, ahí aparece otra vez el problema de esa distancia con el conocimiento situado, con la experiencia de las personas, con los sujetos y las subjetividades.

En nuestro caso, trabajamos el tema de educación sexual y nos propusimos –estamos en esa línea– trabajar con maestras y maestros de escuelas construyendo conocimiento acerca de cómo se enseña la sexualidad, que es bastante distinto de pensar que hay una manera en que se debe enseñar la sexualidad. No hay una sola manera de construir en clase la inclusión de la perspectiva de género y sexualidades en las escuelas, no la hay, pero, además hay una cuestión que es central: el sujeto que conoce es un sujeto sexuado, tanto entre sujeto académico –las investigadoras en este caso, que somos un equipo– como las maestras que trabajan con nosotras. Somos sujetos sexuados, y en tanto sujetos sexuados estamos atravesados por una política, por la política, porque todas nuestras subjetividades están atravesadas por relaciones de poder.

Digo esto porque eso pasa en la construcción de conocimiento, el conocimiento sobre procesos sociales, o en interacción con sujetos sociales, que –como dijo la compañera– somos todos sociales, somos todos Estado, y estamos posicionados desde diferentes lugares, o desde diferentes posiciones. Creo que ese conocimiento que se construye en esa interacción o en ese diálogo es un conocimiento fuertemente político, el cual está atravesado por relaciones políticas y el cual construye política. Entonces, también como investigadores e investigadoras de la academia tenemos que ser conscientes de esa construcción política que básicamente se traduce a veces en los resultados.

Los resultados de una investigación aparecen por fuera de la relación política que se establece en un territorio determinado. ¿Qué hacemos en nuestro equipo?, ¿qué nos propusimos hacer? Trabajar en un dispositivo de investigación, de acción participativa. Junto con docentes, hacemos entrevistas al principio, construimos clases; las profesoras dan las clases, el equipo observa, a veces el equipo da clase, y nos reunimos a hacer un análisis de los resultados de esa clase que se hizo en conjunto. No estoy diciendo que sea el único dispositivo posible, que sea el único camino para hacer un encuentro. Lo que sí quiero decir es que de esto estoy hablando, de un dispositivo que conduce a reflexionar sobre cómo se construye el conocimiento cotidiano, y de ahí, retomando algunas de las premisas, es cómo poco a poco vamos construyendo el proceso de la investigación.

Si toda investigación es social y es situada, está territorializada, básicamente. Por ejemplo, en nuestro caso con los cuerpos, permanentemente es requisito de nuestra investigación hacer una reflexión sistemática sobre el modo en que nuestras creencias, nuestros prejuicios, nuestras anticipaciones están operando en la interpretación de los resultados. También la interpretación de los resultados es una negociación, es un encuentro de saberes, una reflexividad sistemática, una búsqueda sistemática de trato igualitario.

Recién la compañera mencionaba los *tiempos*. A nosotros nos pasó exactamente eso. Las profesoras no entendían cómo la investigación era tan larga, cómo no tenían un resultado, cómo no hacíamos una devolución después de dos meses de observar. Esos desencuentros que tienen que ver con la lógica de la investigación. También tuvimos que trabajarlos para que se entendiera recíprocamente que cada uno está en un lugar que tiene sus reglas y que habrá

algunas que no podremos saldar. El tema es no generar expectativas o fantasmas persecutorios: por qué no vuelven con los resultados, cuando en realidad los resultados no están, sino que se están produciendo.

La otra cuestión es que en el caso particular de géneros y sexualidades –pero creo que en muchos otros– se suele poner en cuestión el capital académico de los investigadores y las investigadoras. Se pone en cuestión lo que sabemos, lo que estudiamos antes en la universidad. Ese momento es crítico porque de lo que estamos hablando es de lo que estudiamos, que parece, por esta imagen que da la Universidad, que debemos ser los poseedores de los conocimientos. Esta teoría, quienes pasamos por la universidad, muchas veces también la compramos. Nosotros estudiamos y tenemos un capital académico que es el que nos avala y finalmente que nos valida, que es lo que sabemos. No obstante, este encuentro también produce fuertes interpelaciones al conocimiento que quienes están en ese encuentro tienen y, reitero, a los conocimientos académicos que tenemos.

En el caso de género y sexualidades es bien sabido que el conocimiento académico ha sido y sigue siendo androcéntrico. Esto significa que lo escribieron algunas personas, en general varones poderosos, desde academias, blancos, occidentales; eso es lo que aprendimos y se transmitió, y aun cuando hay tanta crítica desde la perspectiva de género de la academia y de los conocimientos, sigue transmitiéndose una manera de valorar la literatura que es también construida desde un lugar, la manera de pensar la historia es construida desde algún lugar y cada una de las disciplinas que nos forman, incluyendo la matemática, la física, y lo que parecen las ciencias exactas y naturales.

Por ejemplo, una de nuestras profesoras estrella, que es profesora de Biología, escribió un libro de educación para la salud (y está por aparecer otro sobre biología) que nos abrió la mirada respecto de cómo la biología está atravesada por una mirada sesgada, patriarcal sobre los cuerpos, la cual hace que la profesora de Biología que va a dar educación sexual integral no va a dar el aparato genital femenino y masculino de modo que parezca que eso es todo. El libro hace una crítica muy fuerte al proceso de hominización, a la genética, a las formas de enseñanza, además de estos contenidos. Esto se abre cuando también discutimos esos saberes androcéntricos que nos formaron y nos conformaron con anterioridad.

Por último, una cuestión que también es central y es interesante. La aprobación feminista, en consonancia con esta epistemología feminista, lo que muestra y denuncia es la cuestión de la forma. De ahí el compañero cuando dijo “no es que nos traigan, es el cómo, cuál es el vínculo”. También en estos encuentros de construcción del conocimiento aparece la dimensión del encuentro, en que históricamente en la enseñanza había alguien que sabe y alguien que no sabe. No sé si hay maestras o maestros entre ustedes pero la pedagogía clásica teorizó durante siglos que el maestro o la maestra saben, y que es el estudiante, el alumno, quien no sabe y a quien hay que enseñarle. Hay muchas metáforas, que si era una tabula rasa o si había que poner algo adentro porque era una especie de vacío.

Esa relación básica, muchas veces cuando trabajamos con conocimientos que interpelan nuestra propia formación anterior, también está siendo interpelada, como cuando hablamos de sexualidad, por ejemplo; es muy fuerte, porque las maestras, los maestros, las profesoras, los profesores sienten que a veces están con grupos que saben más, o que hacen preguntas que van más allá, como en tecnología. Estos son los dos campos que tienden a sacudir al sistema educativo.

Ahí veo la relación con la docencia universitaria. Esa mirada, trabajando con ese otro, con esa otra. No solo una mirada por la bibliografía, correctamente citada, en el programa, lo cual está muy bien y hay que estudiar y leer –nunca me van a escuchar decir que no hay que estudiar–, pero lo que también venimos a plantear es que con las formas, esta discusión, sobre cómo se construye el conocimiento, cómo se valida el conocimiento, o sea, ¿quién dice que eso es válido?, ¿la comunidad científica en general?, ¿la academia? La comunidad científica tiene que escribir un montón de artículos. Si alguien tiene algo que decir, lo aprueban y sale en una revista que leen cinco o seis personas, y seguramente esa es una forma de validación. Pero hay otras formas de validación que son las que tenemos que construir en conjunto. ¿Quién?, ¿qué problemas de investigación son valiosos para ser investigados?, ¿cómo se valida el conocimiento?, y también, como decía recién, ¿cuáles son esos lenguajes que se encuentran en la interpretación?, o sea, ¿por qué pasa lo que pasa?

Tratemos de encontrar un sentido a lo que pasa y, por supuesto, es nuestro proyecto, junto con la educación sexual integral, para la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA –y no me cabe la menor duda de que es el proyecto de esta Universidad también–, construir un conocimiento para la justicia social. Creo que esto es una pista para ponernos todavía en más sintonía y poder discutir, hacia adentro, ya que las formas de validación son arbitrarias, cómo podemos cambiarlas. Bueno, nada más, gracias.

Natalia Palacios: Bueno, para cerrar las Primeras Jornadas de Equipos de Investigación de la UNPAZ, vamos a escuchar las palabras del rector de la Universidad Nacional de José C. Paz, el Dr. Federico Thea.

Federico Thea: Bueno, cuántas cosas para reflexionar. La primera es celebrar estas Primeras Jornadas de Equipos de Investigación de la UNPAZ que algún tiempo atrás hubiera sido totalmente impensado. Una de las preguntas planteadas para este panel de cierre se refería a los puntos de encuentro. Aquí tenemos el encuentro de dos referentes de organizaciones sociales de nuestro territorio con la decana de la Universidad principal y más grande de nuestro país en José C. Paz. Qué encuentro. Esta mesa ya es un encuentro en sí mismo y un hecho político y académico inaugural, espero, para nuestra Universidad, en un contexto muy difícil políticamente para la educación, para la educación superior y para la investigación.

No podemos mirar para el costado y no hacer referencia a la preocupación que tenemos todos sobre el fuerte recorte que hay en el presupuesto nacional en materia de educación, de ciencia y tecnología, y por qué ese contexto nos afecta y nos impacta fuertemente y sobre todo a instituciones nuevas como la UNPAZ, la cual –de acuerdo con lo que está proyectado hoy en el presupuesto nacional– reduce su incidencia nacional porcentual en los recursos que se distribuyen en universidades nacionales. Del 0,28 pasamos al 0,25%, cuando se supone que las nuevas universidades deberían incrementarlo porque es cuando están creciendo, cuando necesitan más profesores, cuando necesitan más investigadores, y cuando necesitan más infraestructura para poder dar abasto con todas las actividades de docencia, de investigación, de integración con la comunidad o extensión o como lo queramos llamar.

A pesar de todas esas dificultades de contexto, estamos acá celebrando las Primeras Jornadas de Investigación. El Consejo Superior aprobó hace dos meses la creación de los tres primeros institutos de la Universidad, que estaban previstos por estatuto pero que recién ahora pudimos crear y, en ese marco, profundizar y hacer una nueva convocatoria que estaremos abriendo en breve a nuevos proyectos de investigación para que el año que viene quienes integren dichos proyectos se sumen como panelistas en las Segundas Jornadas de Equipos de Investigación de la UNPAZ.

Tenemos un desafío, me parece. Esto tal vez es políticamente más incorrecto, pero yo lo siento bastante así, en función de muchas de las cosas que se fueron diciendo en la mesa y que creo que debe haber atravesado también las discusiones de los equipos de investigación durante las jornadas de ayer y la de hoy, que tiene que ver con esto de romper las formalidades y las tradiciones en la academia y cómo una universidad nueva, estigmatizada, en el Conurbano, de la que muchos de sus beneficiarios esperan que replique esos modelos tradicionales, los puede venir a romper sin perjudicar a quienes además, al mismo tiempo, intenta beneficiar.

Es un equilibrio, me parece, un equilibrio muy delicado. Por un lado sentimos, siento, yo, en lo personal, que tenemos una flexibilidad que seguramente otras instituciones no tienen, y eso es una oportunidad maravillosa de poder crear, de poder innovar, de poder romper moldes, de ajustar los tiempos. Lo que decía Mónica de los tiempos es, me parece, la palabra del desencuentro, para repensar una institución más chica. No voy a dar nombres pero me ha tocado discutir con autoridades actuales del Ministerio de Educación sobre la expansión de la educación superior en José C. Paz, y alguien me dijo: “Y bueno, ¿por qué no ponemos una sede de la UBA ahí?”. ¡No!, no entendieron nada. Justamente, la importancia que tiene la creación de una Universidad Nacional en José C. Paz es que podamos abordar todos estos desafíos que planteaban Mónica y Gonzalo. Esto nos da una flexibilidad, una capacidad, de pensar diferente, desde nosotros mismos, desde nuestro lugar, para generar más puntos de encuentro desde la academia y el territorio que si tuviéramos una delegación, de una delegación, de una delegación.

Entonces, por un lado, como decía, siento que tenemos una flexibilidad y una oportunidad únicas, pero al mismo tiempo eso genera riesgos. En este sentido, celebro también que la Facultad de Filosofía y Letras nos acompañe en esto porque todos sabemos que el sistema

científico y la educación superior se nutren de esto, de las chapas de las tradiciones, de las validaciones, y entonces que nosotros podamos contar con una joven Universidad situada en José C. Paz con el acompañamiento de otras instituciones que vienen también a intentar romper estos moldes, es verdaderamente muy importante para nosotros.

Además, estamos radicando los primeros investigadores. Alejandra viene trabajando hace no tanto tiempo en esto. Mónica decía que la Universidad de José C. Paz se creó en 2010. En ese momento, no sabíamos qué era una Universidad. Todavía estamos en ese proceso, me parece, de pensar qué es la Universidad, qué es la Universidad Nacional Pública en José C. Paz.

Tenemos un trabajo todavía muy grande para hacer esto, no se culmina aquí, y creo que nuestro trabajo es en docencia y en investigación. Esta sala el año que viene tiene que estar más llena todavía. Hacemos un montón de actividades. A veces por errores propios, tal vez por prejuicios ajenos, no están tan concurridas como nos gustaría. Entonces ahí hay un trabajo de toda la comunidad de ir y de venir, y hacer que esto crezca cada vez. Sin dudas, es un desafío, y en poco tiempo creo que hemos hecho muchísimo, pero todavía falta mucho.

Yo les quiero agradecer a todos la presencia, verdaderamente es un lujo contar con este panel y con todos ustedes, que han estado participando en las jornadas de ayer y de hoy, y no quiero cerrar esta jornada sino que quiero abrir la convocatoria a nuevos proyectos de investigación que vamos a hacer, y a los tres nuevos institutos de investigación, los tres primeros institutos de investigación de la UNPAZ e invitarlos para trabajar, presentarse a más proyectos, seguir trabajando y el año que viene volver a hacer este evento con muchas más exposiciones y con más concurrencia de la comunidad de José C. Paz. Muchas gracias.