

# SÍNTESIS

Revista N° 14

Artículos basados en tesinas de grado

# S



# SÍNTESIS

Revista N° 14

## Autoridades

### *Decana*

Lic. Flavia Dezzutto

### *Secretaría de Investigación, Ciencia y Técnica*

Dra. Laura Freyre

**Subsecretario:** Dr. Francisco Marguch

**Equipo de trabajo:** Esp. Noelia García y Prof. Lucas Brochero

## Comité evaluador

Miriam Abate Daga | Cecilia Pacella

Vanesa López | Pío García | Brenda Carolina Rusca  
| María Angélica Vega

### *Gestión editorial*

Esp. Noelia García, Dra. Cecilia Pacella y Lic. Florencia Bacchini

### *Diseño | Maquetación*

Lic. Florencia Bacchini



## Contenidos

### ANTROPOLOGÍA

**“Somos el monte que marcha”.** Una etnografía sobre intervenciones artísticas en la ciudad de Córdoba, Argentina

*Guadalupe Díaz Sardoy*

1

**“Las plantas de nuestro lugar”.** Etnografía sobre un proyecto de investigación-extensión universitaria en un ISFD de Villa del Rosario

*Alfonsina Muñoz Paganoni*

15

### CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**Políticas educativas inclusivas en tiempos de crisis.** Reflexiones sobre el Programa de Inclusión/Terminalidad y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT)

*Nicolás Ezequiel Lanzardo y Agustín Reartes*

32

**La intervención pedagógica, perfil e identidad de lxs egresadxs desde lo que se sabe, se dice y se hace en la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Córdoba**

*Caren Natacha Rosso*

52

### FILOSOFÍA

**El impacto del descubrimiento de la estructura doble del ADN**

*Lucía P. Martino*

66

**La Vida del Espíritu en el horizonte de la reflexión moral arendtiana.** Un análisis del pensamiento, la voluntad y el juicio

*Alejandro Milotich*

81

### LETRAS

**Resistir con la imaginación. Modos de representación de los cuerpos feminizados en Proyecto NUM: Recuperemos la imaginación para cambiar la historia**

*Rocío Belén Palacios*

95

# “Somos el monte que marcha”

*Una etnografía sobre intervenciones artísticas en la ciudad de Córdoba, Argentina*

*“Somos el monte que marcha” An ethnography on artistic interventions in Cordoba city, Argentina*



**Guadalupe Díaz Sardoy**

[diazsardoyguadalupe@gmail.com](mailto:diazsardoyguadalupe@gmail.com)

Departamento de Antropología

Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC

Recibido 09/02/2023; aceptado 17/11/2023

## Resumen

Este artículo describe algunos resultados de mi investigación sobre el modo en que se construían procesos identitarios y moralidades en el marco de intervenciones de danza popular llamadas “Somos el monte que marcha” en la ciudad de Córdoba, Argentina, entre los años 2019 y 2021. Realizo un breve repaso histórico en relación a los modos de bailar folklore en el contexto local y una descripción de los talleres en los que se enseñaba esta forma de bailar a través de la relación entre bailar con personalidad y bailar en comunidad. Describo algunos elementos centrales de la intervención y luego desarrollo la particular concepción de lo popular y lo comunitario que se esgrimía como base de la construcción moral e identitaria en el mundo indagado, vinculada a una “nostalgia de un pasado no vivido”.

Finalmente, muestro cómo, a partir de estas intervenciones artísticas, se construía un estado corporal y de conciencia que reforzaba determinados sentidos asociados a estas danzas.

**Palabras clave:** danza popular; danza folklórica; moralidades; estudios de la danza; intervenciones.

## Abstract

This article describes some results of my research on how identity processes and moralities were built in the framework of popular dance interventions called "Somos el monte que marcha" in Cordoba city, Argentina, between 2019 and 2021. I make a brief historical review of the ways of dancing folklore in the local context and a description of the workshops in which this way of dancing was taught, traversed by the relationship between dancing with personality and dancing in community. Then I describe a particular conception of the ideas of “popular” and “community” that was central in the intervention and it was used as the basis of the moral and identity construction in the investigated world, linked to a “homesickness for a past not lived”.

Finally, I show how a state of body and consciousness was built in the intervention that reinforced the senses associated with these dances.

**Key words:** popular dance; folk dance; moralities; dance studies; interventions.

---

### CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER

Díaz Sardoy, G. (2023/2024). “Somos el monte que marcha”. Una etnografía sobre intervenciones artísticas en la ciudad de Córdoba, Argentina. *Revista Síntesis* (14), 1-14.

## Introducción

La danza siempre me movilizó a nivel personal y me interesó a nivel analítico. A partir de mi propia participación en talleres de *danza popular*<sup>1,2</sup> en la Ciudad de Córdoba comencé a interesarme por la relación entre modos de bailar y formas de participación política. Por mi vínculo previo con algunas talleristas de este ámbito conocí la *intervención "Somos el monte que marcha"* y decidí centrar mi Trabajo Final de la Licenciatura en Antropología en esa experiencia. Se trataba de *intervenciones* que se realizaron desde 2016 en el marco de marchas vinculadas a la temática ambiental. Estas *intervenciones* constaban de breves puestas en escena que se realizaban en espacios públicos y se repetían varias veces, proponiendo un sentido entendido por sus participantes como político.

En mis primeros acercamientos fui descubriendo que muchas de las personas que organizaban la *intervención* participaban también de talleres de *danzas populares* –encuentros en los que se enseñaba a bailar estas danzas con una metodología basada en la horizontalidad y la reapropiación de las *danzas tradicionales*– y que los sentidos que allí se gestaban se vinculaban con el modo en que se bailaba en la *intervención*.

La pregunta central de mi trabajo fue por las relaciones posibles entre los talleres de *danzas populares*, como espacios de prácticas corporales con sentido estético expresivo, y las *intervenciones* artísticas en el marco de manifestaciones que implican la convocatoria de personas que reclaman en relación a la temática ambiental. Me propuse entonces indagar cómo se produce la asociación entre un cierto tipo de danza y ciertas "luchas sociales"<sup>3</sup> y formas de protesta.

El trabajo de campo, que realicé entre los años 2019 y 2021, incluyó entrevistas no direccionadas y observación participante en la puesta en escena mencionada y en dos talleres de *danzas populares*. Mi participación estuvo guiada por la idea de conocer la danza danzando por lo que siempre bailé como las demás personas, entendiendo que a través de las prácticas corporales también se producen significaciones y modos de identificación. La escritura formó parte del proceso a posteriori, para realizar un primer análisis a partir del distanciamiento que implica plasmar ideas por escrito. Debido a la pandemia de Covid-19 algunas observaciones y entrevistas fueron realizadas de manera virtual.

---

1. Utilizaré *itálica* para las categorías analíticas y categorías de campo centrales.

2. En el ámbito de la Antropología se han dado muchas discusiones en torno a lo popular. Para Stuart Hall (1984) la "cultura popular" se define por los vínculos de influencia y de antagonismo que establecen una tensión continua con la cultura dominante. La noción de lo *popular* en mi caso de estudio se relacionaba con la idea de lo *comunitario* y se constituía como una suerte de deseo de otra manera de vivir, que se oponía a una idea de lo dominante propia de este contexto, como iré mostrando a lo largo del texto.

3. Utilizaré comillas dobles para resaltar expresiones textuales.

En cuanto a los marcos teóricos de referencia fueron centrales las nociones de performance y performatividad. Estos conceptos me permitieron pensar el modo en que tanto las *intervenciones* como los talleres estaban constituidos por prácticas repetitivas que producían efectos identificatorios modificando la forma de actuar y pensar de quienes participaban. Los estudios de performance permiten estudiar prácticas sociales que se repiten, pero nunca exactamente de la misma manera, y que a partir de esa repetición construyen y transforman la realidad, de modo que nos vamos convirtiendo en lo que repetitivamente ponemos en escena. La idea de performatividad pone el foco en lo que las prácticas y discursos hacen y no en lo que son, de modo que las performances no solo pueden representar los cambios sociales sino también producirlos, hacer sociedad.

Fueron un gran aporte los estudios de la Antropología del Cuerpo, especialmente la propuesta de Michael Jackson (2011), que critica la tendencia a considerar la praxis corporal como secundaria respecto a la verbal y observa que existe una relación entre prácticas del cuerpo, experiencia e ideas. Thomas Csordas, por otro lado, propone la idea del *embodiment* que "puede entenderse como un campo metodológico indeterminado definido por experiencias perceptuales y por el modo de presencia y compromiso con el mundo" (Csordas, 2011: 83). La experiencia corporizada, desde esta perspectiva, debe ser el punto de partida para analizar la participación humana en el mundo político-cultural, sobre todo tratándose de prácticas corporales artístico-políticas.

## El proceso histórico de las *danzas folklóricas*

A mediados del siglo XIX muchos territorios quedaron en manos de pocos propietarios –mediante el avance sobre tierras indígenas– y las políticas de inmigración y un naciente desarrollo industrial cambiaron la composición social del país. En este marco ciertos elementos concebidos como portadores de virtudes nacionales comenzaron a ser recopilados, clasificados y nacionalizados. Me refiero a cuentos, artesanías, músicas, danzas, percibidos como amenazados por el avance de la modernidad. Se fue gestando así la ciencia del Folklore.

Según Silvia Elisa Benza Solari, Yanina Mennelli y Adil Podhajcer (2015) entre las décadas de 1940 y 1950 las *danzas folklóricas* argentinas se organizaron analíticamente y se institucionalizaron. Estas autoras resaltan la negación del aporte afro o indígena que se dio en este proceso y consideran que el repertorio de *danzas folklóricas* argentinas se definió en la confluencia de tres vertientes: los estudios sobre danzas del folklore como ciencia, los Profesorados de Danzas Nativas y Folklóricas y los diversos ballets que las difundieron. La codificación de las danzas también respondió a la necesidad de difundirlas a través del

sistema educativo de modo que surgieron academias, ballets y manuales sobre su correcta ejecución y enseñanza.

En la década de 1980, en la ciudad de Córdoba, se empezó a gestar una nueva pedagogía basada en la idea de que las *danzas folklóricas* debían ser accesibles para cualquier persona. Para Claudio Díaz y Natalia Díaz (2015) se desarrolló una forma de aprendizaje basada en la expresión corporal<sup>4</sup> y apareció una mayor variedad en los modos de bailar, así como nuevas fusiones con otros géneros como la danza africana<sup>5</sup> y la danza contemporánea<sup>6</sup>. Se hacía énfasis en la "conexión" y se consideraba a la danza como una forma de ejercicio político.

Karina Rodríguez (2018) define dos posiciones metodológicas que denomina *Académico-Tradicional* y *Expresivo-Vivencial* analizando los modos de enseñanza de las *danzas folklóricas* en la Ciudad de Córdoba. Mientras la primera se centraría en la coreografía, la segunda priorizaría la sensibilización rítmica, recuperando danzas de origen afro e indígena. La metodología de la primera corriente se enfocaría en "lo coreográfico", en "la técnica" y en "la forma", mientras que en la segunda se priorizarían aspectos "emocionales", "vivenciales" y "expresivos".

En su tesis de Doctorado en Ciencias Antropológicas Natalia Díaz (2018) retoma esta distinción. Para esta autora la corriente *Académico-Tradicional* piensa la enseñanza como la recuperación de una tradición, haciendo énfasis en la transmisión fidedigna. La corriente *Expresivo-Vivencial*, en cambio, pensaría la danza como una práctica cultural a ser vivida por cuerpos contemporáneos, aunque siempre manteniendo una idea de continuidad con una tradición.

La corriente *Académico-Tradicional* mantiene los modos de bailar folklore que se consolidaron en el proceso de institucionalización, enfatizando la correcta posición del cuerpo. Bailar "bien", en este contexto, lo socialmente valorado, sería bailar "de acuerdo a la tradición". Para la corriente *Expresivo-Vivencial*, en cambio, las estructuras coreográficas no son inamovibles, sino que se valora la improvisación. El "bailar bien" está dado por bailar "con personalidad", de forma acorde a la propia individualidad. Si bien esta oposición era relativa y podemos pensar estas corrientes como polos de un continuum en profunda interdependencia, es posible considerar que los talleres de *danza popular* están asociados a la corriente *Expresivo-Vivencial*.

---

4. La expresión corporal es una forma de danza basada en la exploración del propio cuerpo, la improvisación, la búsqueda movimientos propios.

5. Lo que se entiende como danza africana o danzas africanas hace referencia a una variedad de bailes de tradición afro a las que se les atribuía un origen *comunitario* y *ancestral* que en el contexto de este trabajo las hacía valiosas.

6. La danza contemporánea hace referencia a una variedad de técnicas muy amplia para generar el movimiento del cuerpo con sentido estético, pero que se vincula con la ruptura de la danza clásica y la propuesta de otros modos de moverse. Esta consideración como algo menos estructurado y sistemático es lo que le otorgaba validez a su integración en las *danzas populares*.

Nombrar a estas danzas como "danzas populares" refería tanto a un método pedagógico – vinculado a la educación popular– como a una forma de comprender o caracterizar la *danza folklórica* –la de ser de todo el mundo, *comunitaria*, colectiva– que se pensaba que se había perdido a medida que las danzas se institucionalizaban. Lo popular se asociaba entonces, desde el punto de vista pedagógico, a una danza que fuera accesible para cualquiera por su simplicidad, por los diversos modos de enseñarla y por la habilitación de distintos modos de ejecución. Desde el punto de vista de sus características, se relacionaba con el hecho de ser "del patio", *comunitarias*, y se consideraba que esas danzas fueron "robadas" a las comunidades que las bailaban espontáneamente a través de su proceso de profesionalización. Entonces la referencia a lo popular buscaba dar cuenta de una danza compartida en *comunidad*, como lo era antes de que fuera "robada".

## **Aprender a bailar danzas populares: bailar propio y bailar comunitario**

El grupo que organizaba la *intervención* estaba formado por unas diez o doce personas vinculadas por relaciones de amistad. Eran personas cis género de entre veinticinco y cuarenta y cinco años, en general artistas y/o docentes, con formación universitaria y que compartían una mirada en torno a las *danzas folklóricas*. El "ambiente de las *danzas populares*" estaba formado por distintos espacios en los que se encontraban, principalmente un circuito de peñas, los talleres de *danzas populares*, los "Encuentros Culturales", que proponían una lógica entendida como *comunitaria* y como diferente a la de los festivales, y los grupos o propuestas escénicas de *danzas populares*

Los talleres de *danzas populares* se realizaban todas las semanas y se dividían en distintas etapas. A grandes rasgos, podríamos reconocer un calentamiento, un desarrollo y un cierre. El momento del desarrollo, a su vez, podría dividirse en dos partes. La primera se componía de dinámicas vinculadas a la *improvisación*, *experimentación*, *exploración*, orientadas a la sensibilización rítmica. La segunda parte estaba en cambio orientada al aprendizaje de la coreografías y pasos. Aunque esta división no se daba siempre de la misma manera, centrarme en el primer momento del desarrollo me permite describir la especificidad de la propuesta.

Las talleristas me comentaban que querían proponer nuevas "búsquedas" que ayudaran a ampliar las posibles formas de bailar *danzas folklóricas*. Para esto utilizaban, por un lado, dinámicas propias de la danza contemporánea, la improvisación y la expresión corporal y, por otro, danzas y rituales cuyo origen se consideraba "afro" u "originario".

Luego del calentamiento hacíamos dinámicas y técnicas que remitían al mundo de la



improvisación y la expresión corporal. Buscábamos, por ejemplo, frotar partes de nuestro cuerpo de distintas maneras para después hacer que ese movimiento se fuera "hacia afuera". O jugábamos a buscar formas de "desarticular el cuerpo" moviéndonos de modos "no habituales". Buscábamos un modo *propio* o auténtico de movernos. Pero buscar el modo *propio* de bailar era también una forma de llegar a una esencia de las danzas que iba más allá de la coreografía. Lo que hacía a una verdadera zamba<sup>7</sup>, por ejemplo, no era la estructura ni la técnica sino la "conexión" o la "calidad". La improvisación era una forma de llegar al "corazón" de la danza que siempre iba más allá de la forma.

La búsqueda de esta esencia era al mismo tiempo un límite a la exploración de *modos propios de bailar*. Un modo individual de bailar no debía traicionar la esencia de las *danzas populares*. Y este límite venía dado por el segundo grupo de recursos que se vinculaban con lo *comunitario*, lo ritual.

En los talleres se hacía un esfuerzo orientado a relacionar nuestros bailes con una historia de los pueblos indígenas y africanos, así como con el folklore latinoamericano. Esto se observaba en consignas tendientes a acentuar movimientos que se consideraban ligados a lo latinoamericano o a lo afro, como los movimientos de caderas, que no estaban presentes en los modos tradicionales de bailar folklore argentino. Se insinuaba además que las danzas habían sido diferentes y que la manera que se había definido se debía al proceso de academización.

Los parentescos con danzas latinoamericanas con un reconocido origen afro se resaltaban apelando a datos históricos y/o a características rítmicas similares. Otro recurso utilizado en este sentido era recuperar rituales, celebraciones, e historias para hacer sentir en los cuerpos este vínculo. Reproducir celebraciones como el carnaval<sup>8</sup> o la chaya<sup>9</sup> nos permitía relacionarnos con estas tradiciones culturales, pero también percibirnos momentáneamente como un colectivo. No solo trazábamos un vínculo con una historia distinta sino con un modo de vivir otro, considerado como más *comunitario*.

Este segundo grupo de recursos constituían otra manera de llegar al corazón de las danzas. No se trataba solo de encontrar el *propio* modo de bailar sino también de aprender a hacerlo

---

7. La zamba es una danza argentina que se baila en pareja y que era muy esperada en los talleres ya que permitía la improvisación de cada persona en el marco de la coreografía y la búsqueda de la conexión con la pareja de baile.

8. Ritual comunitario que se realiza en febrero/marzo asociado en los talleres con la ancestralidad y que se buscaba recrear de distintas maneras, considerándolo un ejemplo de tradición ritual, comunitaria y festiva.

9. La chaya es una celebración que se realiza durante el mes de febrero en la Provincia de La Rioja. Se la consideraba en los talleres una tradición ancestral en la que se agradecía a la Pachamama y una celebración digna de conocer

en *comunidad*. La búsqueda de un modo de *bailar propio* encontraba su límite en la de un modo *comunitario* de hacerlo. Sin embargo, ambas se relacionaban por lo que al recuperar danzas o celebraciones se buscaba que nos reapropiáramos de ellas. También lo *comunitario* debía volverse *propio*. La *danza popular* se definía constantemente en esa relación.

Aparecía también una idea de apropiación "correcta de las danzas". Se decía por ejemplo que todo el proceso de preparación previa de las comparsas en carnaval era tan importante como la puesta en escena. No era simplemente "salir a bailar y dársela en la pera". Una apropiación del carnaval "correcta" estaba dada por "cuestiones más profundas" y una "incorrecta" por el "dársela en la pera", o solo emborracharse, como en cualquier otra fiesta. La *danza popular* no debía ser solo entretenimiento. Se buscaba "algo más profundo", bailar con sentido, un sentido que respondía a ciertos posicionamientos morales sobre problemas sociales.

### **La intervención y la "nostalgia de un pasado no vivido"**

El grupo organizador se reunía los días previos para organizar la *intervención* y realizaba una convocatoria dos horas antes de la marcha. Ese día se juntaban entre veinte y cincuenta personas, aprendían los diferentes pasos y dinámicas, se repartían roles y se comprometían a sostener su presencia en la *intervención*.

Durante la *intervención* quienes participaban se disponían en filas horizontales consecutivas y avanzaban bailando al unísono. La danza estaba compuesta por pasos simples –sencillos, replicables, como balanceos de un pie a otro– y se invitaba a la gente a bailar mientras se avanzaba. La dinámica consistía en una secuencia de géneros musicales –chacarera, vidala, huayno, tinku, cuarteto o caporal– con un ritmo y un paso asociados que se repetía. Las personas usaban prendas marrones y verdes en referencia a los colores de los árboles y la tierra, y el clima era de celebración. Al moverse todas juntas se convertían en un cuerpo colectivo. Esa era la imagen que buscaba evocarse. La *intervención* parecía por un momento convertirse en lo que representaba. Era el *monte* el que irrumpía en la ciudad.

Para Richard Schechner (2000) toda performance tiene algo de entretenimiento y algo de eficacia, de transformación: "Eficacia y entretenimiento no se oponen tanto; más bien, forman polos de un continuum (...) Ninguna performance es pura eficacia ni puro entretenimiento" (36). La *intervención* buscaba hacer ocurrir lo que representaba, aunque no podía lograrlo fácticamente: el *monte* seguía siendo arrasado. Pero esto no significa que no fuera eficaz ya que la transformación ocurría en los/as participantes. Podemos decir entonces que se trataba de una *transformance*. Se producía un cambio en la visión del mundo

vinculada con una manera de pensar lo popular en el contexto indagado.

Las *danzas populares* se concebían como especialmente adecuadas para hacer una *intervención* en un espacio público. Aparecían como una manera de oponerse desde lo *comunitario* a la lógica capitalista, al individualismo. Además, eran imaginadas como especialmente vinculadas a la *tierra* y al *monte*. En este sentido Pablo, un interlocutor que se dedicaba a la música, me decía durante una entrevista: "es como que hay un pulso ya en uno, une, una, que te está dictando... no sé cómo decirlo, pero parece que es un pulso... muchos sabrán mucho más, pero es como un pulso de la tierra" (noviembre de 2019). Como vemos, la búsqueda no era solo de un modo de vida *comunitario* sino también sustentable. Esta ligazón imaginada entre *danza popular* y *tierra* hacía que estos ritmos fueran particularmente pertinentes para marchas con temática ambiental. Estas danzas aparecían también vinculadas con la *ancestralidad*. En una entrevista Paula, tallerista y bailarina de *danzas populares* decía que "la ancestralidad no tiene nacionalidad" por lo que podíamos contactarnos con esa *ancestralidad* bailando cualquier *danza popular* en cualquier lugar del mundo. Bailar *danzas populares* nos permitiría en alguna medida alcanzar esa *ancestralidad*. Para Schechner, en las últimas décadas se ha despertado:

...un deseo de "conocimiento espiritual" fuera de las instituciones religiosas (...) Todas las culturas, excepto las extintas, son exotizadas y se piensa que tienen gente con conocimiento sagrado "antiguo" u "original" que puede enseñarse, transferirse y experimentarse. Esa exotización (...) sólo indica un cierto estado mental, una receptividad, un deseo de cambiar de vida, mentalidad y sentimientos (Schechner, 2000, p. 218).

Esta idea de la *ancestralidad* como una suerte de realidad universal del pasado que se hace presente y que forma parte de cualquier práctica ritual se vincula con esta necesidad de experiencias espirituales, con esa exotización que resta importancia a ciertas especificidades culturales y enfatiza lecturas generalizadas y acomodadas al presente. La *danza popular* permitía conectarse con la *ancestralidad* y gestionar la propia espiritualidad.

Jesi se dedicaba a tareas docentes y era oriunda de Miguel Elcano, localidad considerada "parte del monte". Tenía una posición un tanto diferente al resto del grupo, diferencia que se reconocía y se respetaba. Me decía que en los talleres:

se crea tanto la fantasía de monte, de tierra, de ese contexto distinto a la ciudad, que el lugar del monte está en la marcha. Es como la defensa de eso que generamos, si se quiere, como relato o fantasía para motorizar los cuerpos (...) Creo que la necesidad de esos espacios es de estar vinculados a lo que relatan (marzo de 2020).

Para ella, la *intervención* partía de la necesidad de vincularse a lo que se construía como relato en los talleres: el de unas danzas *comunitarias*, relacionadas con la tierra, *ancestrales*.

Pero para Jesi se trataba de una fantasía del *monte*, de "una nostalgia de un pasado no vivido", la idea de que las *danzas populares* estuvieron vinculadas a una vida *comunitaria* y más "armónica".

Para Schechner "la conducta restaurada ofrece a los individuos y a los grupos la oportunidad de volver a ser lo que alguna vez fueron –o incluso, y más frecuentemente, de volver a ser lo que nunca fueron, pero desean haber sido o llegar a ser" (Schechner, 2000, p. 111)–. Para el autor, cualquier proyecto orientado a la reproducción de una performance histórica, está inevitablemente migrando hacia la reproducción de una performance inventada. Y esto se debe a los cambios en las circunstancias históricas, pero también a que el proyecto de performance gobierna lo que se selecciona o "se inventa", en el sentido de recreación, del pasado a ser representado. El pasado está siempre en proceso de construcción y es visto desde los ensayos de hoy. No es posible recuperar la versión original de una performance ya que esta desaparece luego de realizarse y se modifica con cada repetición. Lo mismo ocurre con los intentos de recuperar las *danzas folklóricas*. Las disputas actuales, los proyectos de futuro, determinarán la búsqueda de recuperar cualquier danza del pasado.

El modo en que se imaginaba en cada taller que las danzas habían sido –atravesado por una concepción del mundo y un proyecto de futuro centrados en la idea de *comunidad*– determinaba la forma en que se practicaban. La manera en que se bailaba afectaba también esta visión del mundo en un proceso de retroalimentación.

Bailando en las *intervenciones* se construían también una serie de preceptos morales: *no buscar protagonismo, tener compromiso, ser críticos/as*. Ese ideal de lo *comunitario* se les exigía también a las personas participantes. En las *intervenciones* se consideraba que los individuos debían ser menos protagonistas del mismo modo que el territorio debía ser menos privado. El *no protagonismo* era un precepto moral fundamental. Geraldine, bailarina y coordinadora de uno de los talleres de los que participé, me decía:

Es re fuerte la imagen de muchas de nosotras adelante, marchando y tener ochocientas personas bailando atrás de una. Digo, es como hasta riesgoso en el ego, en los roles, en las formas de participación que una está queriendo establecer más horizontales (marzo de 2019).

En las palabras de quienes organizaban surgía la necesidad de "hacerse una autocrítica a sí mismas/os" y aprender a delegar y a seguir a otras personas. *Ser críticos/os*, sobre todo en relación a su propia práctica, aparecía también como un deber ser fundamental. En palabras de Pablo: "nosotros somos re cuestionadores de nosotros mismos, nosotros mismos nos tenemos que poder cuestionar" (noviembre de 2019). Otra cuestión fundamental era la del *compromiso*.

En este sentido, Jesi expresaba:

(...) es como re fuerte comprometerse con las otras personas que están ahí. A mí me daba un poco de vergüenza decir "me voy a tomar un helado", las dejo en banda y después vuelvo a seguir haciendo lo que estaba haciendo (marzo de 2020).

*Comprometerse* y sostener la participación durante toda la marcha era usualmente valorado de manera positiva.

A partir de todas estas ideas el arte se concebía como herramienta de transformación, como algo que no debía ser solo para "mostrarme". En la *intervención*, lo importante era hacer los movimientos juntas/os, generando esa *comunidad*, algo que nombraban como "ritualesco". Hacer cosas "ritualescas" nos acercaba a esa *ancestralidad* y *comunidad*, y ese sería su potencial político y transformador.

### ***La producción de un "estado corporal" en la intervención***

Las características principales que se le atribuían a la *intervención* eran, por un lado, la *sencillez* y *espontaneidad* y, por otro, lo *repetitivo* y *contagioso*. La idea de la *sencillez* hacía referencia a la falta de complejidad que hacía que las dinámicas fueran fáciles de aprender sin necesidad de tener ningún entrenamiento previo ni conocer la propuesta. La performance era en general sincrónica, regular, homogénea, de modo que era accesible y cualquiera podía sumarse por imitación.

Era valorado positivamente que quienes que se sumaran a la *intervención* propusieran movimientos *espontáneamente*, apropiándose de la performance. No era necesario guiar constantemente y eso permitía la *espontaneidad*. Sin embargo, el grupo organizador intentaba encauzar estas propuestas o ponerles un límite "para cuidarnos entre todos/as". La búsqueda de un *bailar propio* y a la vez *comunitario* también se observa aquí. Si bien se buscaba que las personas fueran libres y propusieran movimientos, consideraban que "lo libre a veces arma un quilombo".

Las ideas de *repetición* y de *contagio*, por otro lado, se relacionaban con el modo en que la *intervención* se vivía y, sumadas a la *sencillez* y la *espontaneidad*, generaban un estado de *conexión*. Quienes organizaban me decían que "la gente se suma a la *intervención* por contagio", aunque a veces la invitación era verbal. El ciclo de cuatro géneros musicales se repetía constantemente generando un estado corporal y de conciencia que se *contagiaba*. La participación del público hacía que el evento viera reforzados sus aspectos sociales y rituales.

La *intervención* estaba pensada de tal modo que no había que detenerse nunca. Luego de un tiempo bailando la respiración se agitaba, la temperatura subía. Se acumulaban sudor y

cansancio. El mayor consumo de oxígeno generaba un estado de atención y disponibilidad. Con la repetición los pasos se aprendían y ya no hacía falta pensarlos. Lo cíclico generaba la sensación de un tiempo ritual, que se detenía, subjetivo, colectivo. Estas sensaciones aumentaban con cada ciclo y el estado de atención se iba transformando paulatinamente en alerta, excitación, euforia, generando una experiencia más intensa cada vez. Quienes organizaban describían este estado como "profundo" y "real".

La *conexión* era tomar decisiones de manera conjunta sin necesidad de hablar, comprenderse sin mediar palabras. Era sentir, desear y actuar en sintonía, percibiendo que existía una unión profunda entre las personas, pero también con el *monte*. Esta *conexión* resulta comprensible a partir del concepto de *communitas espontánea* de Victor Turner. Para el autor, la *communitas espontánea* es una experiencia de espontaneidad e inmediatez, que se opone a las jerarquías estructurales, en la que se produce el reconocimiento de un lazo social primario y generalizado, pero que solo puede sostenerse por poco tiempo. En este contexto las relaciones son de reciprocidad inmediata, de persona a persona, sin mediaciones. *Communitas espontánea* pertenece al momento presente, está rodeada por un "algo mágico", por la proliferación de sentimientos y "desde un punto de vista subjetivo comunica la sensación de un poder ilimitado" (Turner, 1988, p. 145). Pero estas experiencias solo pueden sostenerse en el tiempo a través de la organización e institucionalización.

El objetivo del tipo de movimientos seleccionados era hacer surgir esta *communitas espontánea* o, según sus palabras, construir modos de vincularse más *comunitarios*. Sin embargo, ni la planificación ni las ideas basadas en la búsqueda de un mundo "más comunitario" garantizan que surja *communitas espontánea*. Esta solo ocurre en determinadas ocasiones y solo podemos referirnos a ella a través de símbolos, imágenes, metáforas.

Para Turner, "*communitas* en el ritual solo puede evocarse con facilidad cuando existen varias oportunidades fuera de él para realizarla" (Turner, 1988: 67). En el mundo indagado había también oportunidades fuera de la performance en las que los vínculos del grupo se realizaban, como los talleres y encuentros culturales, es decir, en eventos con cierta estabilidad.

*Unión, fuerza y pertenencia* eran palabras que también describían para quienes participaban los efectos de la performance. El estado corporal y de conciencia antes mencionado era compartido y generaba un clima festivo. Algunos pasos implicaban además el contacto físico, lo cual sumado al movimiento unificado, generaba la sensación de no estar en soledad, de empoderamiento. Se mencionaba también que la performance hacía que las personas *se unieran* más allá de las diferencias. Surgía además en los testimonios la idea

de *fuerza* que se generaba al haber mucha gente haciendo lo mismo al mismo tiempo. Este estado y la intensidad con la que se vivía generaba una sensación momentánea de poder. Estar en unidad era también ser *fuertes*. Quienes organizaban consideraban que la *intervención* producía una grupalidad que no era anterior a la marcha, una *comunidad* que nacía y moría allí. Aunque esto estaba en cierto modo planificado por el grupo organizador. Cualquier persona podía encontrar en la *intervención* un lugar de *pertenencia*, donde sentirse partícipe de algo más grande. Quienes participaban de la escena de la *danza popular* reforzaban además su pertenencia a esta escena.

Geraldine me decía que había un placer asociado a la marcha que hacía que algo "se renovara" y la incentivaba a seguir marchando por aquello que "les identificaba". Y ese placer estaba vinculado al modo en que se vivía la propuesta. Geraldine decía: "A mí una de las cosas que me devuelve esto es cierto estado de regocijo en esas convicciones que íbamos teniendo y de ganas de seguir peleando" (marzo de 2019). Vemos que el efecto identificador que se producía reforzaba las ideas del grupo.

Había un contexto más amplio que sostenía la *intervención* constituida por una mirada sobre las *danzas populares* y su vínculo con idea de *comunidad*. Para Schechner (2000), siempre existe un elemento cognitivo y otro afectivo en las performances, aunque sea lo afectivo lo que predomine en el momento de la ejecución. Podemos decir que el estado particular que se producía en la performance dependía también de cierta disposición mental que se construía en otros contextos –como los talleres–.

Por otro lado, la relación entre la *intervención* y la cuestión ambiental puede pensarse desde los conceptos de *drama estético* y *drama social*. Para Victor Turner los *dramas sociales* tienen cuatro fases: quiebra, crisis, acción de desagravio y reintegración (Turner, 1974). La cuestión ambiental puede pensarse como un conflicto social que permanece abierto, de modo que recurrentemente estallan nuevas crisis y se alcanzas nuevos modos de reintegración. Los *dramas estéticos*, como rituales u obras danzas, son para Turner formas de regulación de estos conflictos. En esta fase se exploran posibilidades, se abren opciones nuevas.

El rito parte para Turner de la estructura social para dar cabida a la posibilidad de lo nuevo a través de la creación de un espacio-tiempo liminar en el que dicha estructura momentáneamente se suspende. El concepto de liminaridad puede ampliarse para el autor a cualquier condición periférica o fuera de la vida diaria. En este sentido, el momento de la *intervención* implica una situación extracotidiana con cierto nivel de liminaridad. Paradójicamente, el momento liminar de los ritos "provee los medios culturales para generar variabilidad, a la vez que es el medio para asegurar la continuidad de los valores

y las normas" (Geist, 2002, p. 161). Como vimos, en el caso de performance analizada, los valores e ideas del grupo se generaban y reforzaban mediante la puesta en escena.

## Palabras finales

Cualquier performance cultural implica una explicación de la vida misma ayudando a las personas a comprenderse a sí mismas. Los descuidos del monte eran tematizados en la *intervención* representando el monte como debería ser: armónico, diverso, libre. El monte se mostraba, además, resistiendo la intervención humana, construyendo así una interpretación sobre el *drama social* de los desmontes. Pero esta *intervención* se hacía además desde el lenguaje de las *danzas populares* que, como vimos, se imaginaban como *comunitarias, ancestrales*, ligadas a la tierra. Entonces, la imagen presentada del monte como "debería ser" era también una imagen de las *danzas populares* y de la humanidad misma como deberían ser. Y esta imagen era experimentada como *communitas espontánea* generando un proceso identificatorio en el grupo. Resulta claro entonces por qué Geraldine se iba de estos encuentros sintiendo un "regocijo en las convicciones": las *intervenciones* eran una oportunidad de experimentar momentáneamente la *danza popular comunitaria* que defendían y, con ella, la humanidad que querían ser.

La *danza popular* estaba marcada por la búsqueda de modos de bailar diferentes. Podríamos preguntarnos, ¿hasta qué punto es posible deconstruir las *danzas folklóricas* desde la idea de la *danza popular* para que aún sean reconocibles como propias del repertorio folklórico-popular? "Lo popular" estaba basado en el origen imaginado como *comunitario* de las danzas. Otra tensión fundamental era que se construían una serie de exigencias morales, ideológicas y/o estéticas que hacían difícil que los espacios pudieran ser masivos. Lo popular era una suerte de deseo, siempre insatisfecho, de un modo de vida distinto, imaginado como *comunitario* –es decir, que respondiera a la moralidad del grupo–.

El trabajo también abordó la fuerza del análisis de performances como una manera de acceder a comprender prácticas, sueños, creencias, personas, mundos. Podríamos analizar otros espacios de la escena de la *danza popular* desde esta perspectiva. Sería interesante investigar si esta mirada puede ayudar a pensar otros ámbitos y géneros artísticos, en los que también aparecen ideas de libertad, comunidad, ancestralidad, compromiso, o como el mundo de las terapias alternativas o distintos espacios en los que las personas gestionan su "espiritualidad" no necesariamente desde religiones institucionalizadas sino desde otro tipo de experiencias que proponen formas particulares de construir subjetividades como he dado cuenta en este trabajo.



## Bibliografía

- Benza Solari, S., Mennelli, y Podhajcer, A. (2012). Cuando las danzas construyen la nación. En Citro, S., Ascheri, P. (comps.) *Cuerpos en Movimiento. Antropología de y desde las danzas*, Buenos Aires, Argentina, Editorial Biblos.
- Csordas, T. (2011). Modos somáticos de atención. En Citro, S. (comp.) *Cuerpos Plurales. Ensayos antropológicos de y desde los cuerpos*, Buenos Aires, Argentina, Editorial Biblos.
- Díaz, C., Díaz, N. (2015), "Devolverle el cuerpo a la gente" Danzas folklóricas y disputas por los sentidos de corporalidad. En Díaz C. (comp.) *Fisuras en el sentido. Músicas populares y luchas simbólicas*, Ediciones Recovecos, Córdoba.
- Díaz, N. (2018). *Lo social en movimiento: música, danza y sentidos en el campo del folklore*. (Tesis doctoral, Universidad Nacional de Córdoba).
- Geist, I. (comp.) (2002). *Antropología del ritual*. Victor Turner, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.
- Hall, S. (1984). Notas sobre la deconstrucción de lo "popular", en Samuel, R. (ed) *Historia popular y teoría socialista*, Crítica, Barcelona.
- Jackson, M. (2011). Conocimiento del cuerpo. En Citro, S. (comp.) *Cuerpos plurales. Ensayos antropológicos de y desde los cuerpos*. Editorial Biblos, Buenos Aires.
- Rodríguez, K. (2018). Didáctica de la Danza Popular. Un estudio de experiencias locales en Córdoba capital. En: Dupey, Ana María (comp.), *Cosechando todas las voces: Folklore, identidades y territorios*, 2<sup>do</sup> Congreso de Folklore e Identidad Rionegrina.
- Schechner, R. (2000). *Performance. Teoría y prácticas interculturales*, Libros del Rojas, Buenos Aires.
- Turner. V. (1974). *Dramas, campos y metáforas*, Ithaca, Cornell University Press.

# “Las plantas de nuestro lugar”

*Etnografía sobre un proyecto de investigación-extensión universitaria en un ISFD de Villa del Rosario*

*“The plants of our place”. Ethnography on a university research-extension project in an ISFD of Villa del Rosario*



**Alfonsina Muñoz Paganoni**

Departamento de Antropología  
Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC

[alfompaganoni@hotmail.com](mailto:alfompaganoni@hotmail.com)

Beca SEU-UNC (2020-2021)

Recibido 02/12/2022; aceptado 03/02/2024

## Resumen

Esta investigación etnografía material educativo creado con docentes y estudiantes del Profesorado de Nivel Inicial y de Nivel Primario del Instituto Superior de Formación Docente Adoratrices de Villa del Rosario que participaron del proyecto de extensión universitaria “Diversidad cultural, plantas nativas y patrimonio: propuestas educativas multivocales para el nivel inicial y primario”, sobre *plantas nativas, pueblos indígenas, diversidad cultural y patrimonio* de Córdoba; y cómo incorporan esos conceptos en sus prácticas educativas. Se percibió cómo los contenidos a abordar sobre *plantas nativas, patrimonio y diversidad cultural* se determinaban negociando con los lineamientos de “la currícula” elaborada por el gobierno provincial; que a su vez los clasificaba según la cristalizada dicotomía naturaleza/cultura.

Esta experiencia extensionista devenida en investigación registra, analiza y problematiza teórica y metodológicamente, a la par que destaca, la potencialidad de las intervenciones antropológicas (Fredric, 2016) producidas a demanda (Segato, 2013).

**Palabras clave:** plantas nativas, diversidad cultural, patrimonio, ISFD, Villa del Rosario (Córdoba).

## Abstract

This research ethnographed the educational material created with teachers and students of two careers (Initial and Primary Levels) from the Teacher Training Institute Adoratrices of Villa del Rosario, who participated in the university extension project “Cultural diversity, native plants and heritage: multivocal educational proposals for the initial and primary level”, on *native plants, indigenous peoples, cultural diversity and heritage* of Cordoba; and how they incorporate those concepts into their educational practices. While on the field, we noticed how the contents to be addressed on *native plants, heritage and cultural diversity* were determined by negotiating with the guidelines of “the curriculum” prepared by the provincial government; which orders them according to the crystallized nature/culture dichotomy.

This extensionist experience turned into research; records, analyzes and problematizes theoretically and methodologically, and, at the same time, focus on the potential of anthropological interventions (Fredric, 2016) produced on demand (Segato, 2013).

**Key words:** native plants, cultural diversity, heritage, ISFD, Villa del Rosario (Cordoba).

---

## CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER

Muñoz Paganoni, A. (2023/2024). “Las plantas de nuestro lugar”. Etnografía sobre un proyecto de investigación-extensión universitaria en un ISFD de Villa del Rosario. *Revista Síntesis* (14), 15-31.

## Introducción

Según el plan de estudio del Profesorado de Educación Inicial (en adelante PEI) y del Profesorado de Educación Primaria (en adelante PEP) de la provincia de Córdoba, existen los espacios curriculares Ciencias Naturales y su Didáctica, Ciencias Sociales y su Didáctica, Problemáticas Socioantropológicas en Educación, Ciencias Naturales: Educación Ambiental y Taller de Ciencias en la Escuela. Allí se abordan el conocimiento de las características y estudio de casos del ambiente local y regional, el patrimonio, la presencia de los pueblos indígenas en el pasado y en el presente, y su relación con la escuela a lo largo de la historia (Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba, 2015).

En el marco de experiencias extensionistas que tuve como ayudante alumna desde el año 2017, comencé a observar cómo el conocimiento sobre "las plantas" y "lo nativo"<sup>1</sup> era percibido como inherente a los pueblos indígenas; a los cuales se hacía referencia de forma pretérita. Al mismo tiempo, pude conocer el interés de las docentes de los ISFD por acceder a materiales que permitieran orientar a sus alumnas en el abordaje de estos temas. Con estas inquietudes en mente me acerqué a las coordinadoras del Programa de Arqueología Pública (PAP).

En el año 2019 me sumé legalmente a las actividades del equipo, gracias a esto tuve la oportunidad de participar de diversas actividades con integrantes del Consejo Provincial Indígena (en adelante, CPI)<sup>2</sup> y el Consejo Educativo Autónomo Provincial Indígena (en adelante, CEAPI)<sup>3</sup>. Allí, varios de sus miembros comentaron su interés por la construcción de materiales educativos que abordaran las temáticas anteriormente mencionadas, ya que ellos consideran que mucha de la bibliografía sugerida para el proceso de enseñanza y aprendizaje en escuelas era de producción estrictamente "académica" y "científica", y que no recuperaba sus saberes, salvo contadas excepciones. En palabras de Cristian Bustos, *charava* de la comunidad MampaSacat de San José de la Dormida:

*"Como comunidades indígenas, sobre todo para quienes estamos trabajando en educación, es que no tenemos, no hemos propiciado un material didáctico para las aulas. En la currícula escolar si se pide que se estudie el proceso en Córdoba, pero por ejemplo, te dan a leer, desde el Ministerio, el libro de una gran amiga que es de Mirta Bonnin, que es un libro así [hace una seña con los dedos de que es muy grande],*

---

1. Se colocan entre comillas las categorías nativas y en *cursiva* las categorías analíticas.

2. Institución que funciona en la secretaría de Derechos Humanos de la Provincia y nuclea a 18 comunidades indígenas de Córdoba.

3. Institución creada en acuerdo con el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, que busca definir contenidos curriculares que promuevan el conocimiento de las culturas originarias en las escuelas de la provincia.

*entonces el docente obviamente, si se encuentra en el agua y tiene que hacer un trabajo, es más fácil buscar revistas, páginas que hablen de los egipcios de Roma y de Grecia y no ponerse a hacer una trasposición didáctica de ese material a lo que es el mundo indígena en Córdoba, en eso estamos atrasados". (Reunión Zoom, 14 de junio de 2021)*

Esto motivó la decisión de abordar la temática a partir de la creación de materiales educativos en el marco de un proyecto de extensión que apuntara a la construcción colectiva de saberes para la resolución de necesidades comunes. Esto lo entendí como una *antropología por demanda* (Segato, 2013), que produce conocimiento y reflexión como respuesta a las preguntas generadas por los mismos sujetos con los que investigamos. La idea comenzó a materializarse cuando las coordinadoras del PAP me propusieron presentarme a la convocatoria de Becas de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba del año 2020.

Como fruto de toda esta experiencia se generó una *intervención antropológica* (Frederic, 2016) en el sistema educativo a través de la creación de un material educativo que contiene las secuencias didácticas producidas por docentes, estudiantes, miembros de los pueblos indígenas y antropólogas.

En este campo, me planteé la posibilidad de problematizar la experiencia desde una mirada antropológica. El objetivo general de esta investigación era etnografiar cómo fue la construcción de un material educativo por parte de docentes y estudiantes de los profesados de nivel inicial y de nivel primario del ISFD Adoratrices de Villa del Rosario que participaron del proyecto de extensión "Diversidad cultural, planas nativas y patrimonio: propuestas educativas multivocales para el nivel inicial y primario". Para conocer el entramado de significaciones que construyen en torno a estas nociones y cómo las incorporan, cambian y/o modifican en sus prácticas educativas.

Para ello registré los encuentros educativos virtuales con docentes y estudiantes durante el ciclo 2020-2021, pesquise los diseños curriculares de las materias Problemáticas Socioantropológicas en Educación, Ciencias Naturales y su Didáctica, Ciencias Sociales y su Didáctica, Taller de Ciencias en la Escuela, Ciencias Naturales: Educación Ambiental, Diseño y Construcción de Material Didáctico, Práctica Docente III, Práctica Docente IV y Residencia para conocer "los contenidos mínimos" que fija y exige el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba que deben ser enseñados sobre plantas nativas, pueblos indígenas, diversidad cultural y patrimonio; además analicé el material bibliográfico compartido en las aulas de EdModo por los docentes para que las alumnas consultaran en el proceso de creación de las secuencias didácticas.

El análisis de esta experiencia me llevó a reflexionar respecto del *diálogo de saberes* en la práctica, la dicotomía naturaleza/cultura y la jerarquización de los *saberes*, así como también la importancia de las *intervenciones antropológicas* generadas *a demanda*.

## El ISFD Adoratrices y sus espacios virtuales

Si bien el proyecto extensionista trabajó con diferentes instituciones (a saber CPI, CEAPI, Museo Histórico Municipal de Villa del Rosario –en adelante MHM o museo local–, entre otras), en esta investigación analizo específicamente lo vivido con docentes y estudiantes del ISFD Adoratrices. Puesto que con ellos tuve mayores intercambios e interacción durante los dos años de estadía en campo.

El equipo docente estaba conformado por una mayoría de mujeres de entre 27 y 50 años, también tres docentes varones, de unos 30 años. El grupo de alumnas<sup>4</sup> estaba conformado por unos 29 miembros, mujeres de entre 20 y 30 años, y un estudiante varón de la misma edad. Estos alumnos pertenecen a las carreras PEP y PEI.

El ISFD Adoratrices es un colegio católico, que pertenece a la Congregación de Hermanas Adoratrices Argentinas. Se encuentra ubicado en la localidad de Villa del Rosario, Departamento Río Segundo, Provincia de Córdoba. En él se ofrecen los cuatro niveles de educación formal: inicial, primario, secundario y superior. Dentro del nivel superior encontramos sus dos carreras, el Profesorado de Educación Primaria (PEP) y el Profesorado de Educación Inicial (PEI). Cursan estas carreras alumnas provenientes de Villa del Rosario y de localidades aledañas (Luque, Río Segundo, Pilar, Capilla del Carmen).

El trabajo de campo etnográfico comprende desde agosto del 2019 hasta noviembre del 2021; el proyecto extensionista obtuvo financiación para 2020 y luego una renovación de beca en 2021. Durante el proceso de redacción del proyecto de beca en 2019 y los primeros meses del 2020 el trabajo fue en parte presencial y también mediando mensajes de texto y voz vía WhatsApp. No obstante, debido a la pandemia de COVID-19, continuó bajo modalidad virtual. Por lo que además de habitar el espacio físico del ISFD (*figura 1*), me encontré habitando su espacio virtual (*figura 2*), alojado en las aulas virtuales de la plataforma EdModo y las reuniones vía Zoom y Meet que fueron nuestro punto de encuentro.

---

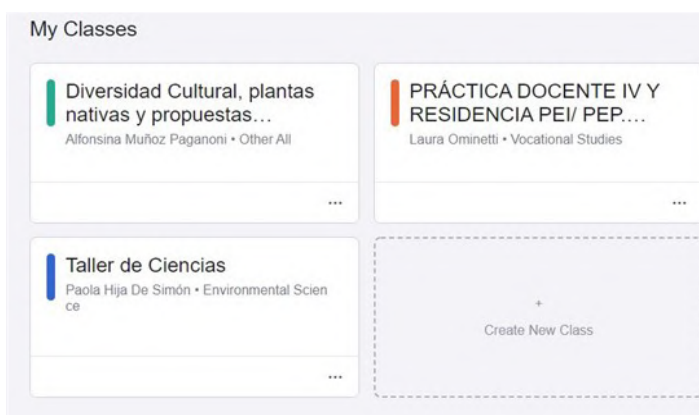
4. Los nombres de las alumnas y de algunos docentes, han sido omitidos ya que no cuento con su permiso para ser incluidos en este escrito.

Retomé algunas de las técnicas propuestas por Ardévol y colaboradoras (2003) para la *etnografía virtual*. Las autoras adaptaron, para la realización de su propia investigación, métodos propios de la etnografía a la *comunicación mediada por ordenador* (CMO), lo cual incluye observaciones de campo y entrevistas realizadas en línea en salas de chat. En mi caso, realicé *observación participante* (Guber, 2016) en el espacio de aulas virtuales alojadas en EdModo y en las reuniones vía Zoom y Meet con docentes y alumnas. Dichos encuentros fueron grabados para compartir en las aulas virtuales, para que pudieran verlos quienes no pudieran participar de forma sincrónica; además, se me autorizó a utilizar todo el registro para la realización de mi investigación.



**Figura 1.**

Imagen del hall de entrada del edificio del ISFD Adoratrices, extraída de la página de Facebook de la Institución (septiembre 2021).



**Figura 2.**

Aulas virtuales del ISFD a las que se me sumó, alojadas en la plataforma EdModo (12 de octubre del 2021)

## **“La currícula está metida entre medio de los contenidos”: El análisis de los diseños curriculares**

Cada docente vinculó su espacio curricular con el proyecto de extensión de acuerdo a los ejes y contenidos que debían enseñar según el diseño curricular prescripto, ya

que la participación en este era de carácter voluntario. La selección y recorte de temas, bibliografía, así como de herramientas a utilizar para la realización del proyecto eran decididas en una negociación constante entre "el diseño curricular" que debían seguir los docentes y los conocimientos que podía aportar desde mi formación como antropóloga. De esta manera la importancia de "la currícula" emergía en campo constantemente:

*"La entrevista la tengo en el diseño curricular como parte del trabajo de campo, asique las chicas si o si van a tener que incurrir en ese instrumento de recolección de datos, como un instrumento de las Ciencias Sociales"* (Intervención Docente Ciencias Sociales y su Didáctica, reunión Zoom 8 de abril de 2020).

*"Yo tengo el espacio de Educación para la Salud, entonces Laura ahí podríamos... ver la parte de plantas medicinales desde el espacio de educación para la salud"* (Intervención Docente Ciencias Naturales: Educación para la Salud, reunión Zoom 8 de abril de 2020)

*"Se me ocurre que si vos vas a ir actualizando información va a ser un insumo para nosotros, para nuestras clases. Se me ocurre que los profes de la Práctica III y las Didácticas Sociales y Naturales empezaremos con todo lo que tenga que ver con planificaciones, probar y dar el tema; también desde los relatos y demás. La didáctica de la Lengua puede hacer lo suyo desde su espacio, por eso mientras vos subas información, eso va ser un insumo para nosotros, para ir construyendo nuestra propuesta..."* (Intervención Laura Ominetti, reunión Zoom 8 de abril de 2020).

"La currícula" refiere a un documento que presenta la estructura del plan de educación, detallando las características y proyectando los alcances de la formación. Allí se mencionan los objetivos, las competencias que se buscan desarrollar, los contenidos, los resultados que se persiguen y la certificación que se brinda a los estudiantes. Determina qué, cómo y cuándo se enseña, y el perfil de egresados que quieren obtener; constituye un camino para llevar adelante la labor pedagógica.

Es elaborada y actualizada periódicamente por el Ministerio de Educación, la Secretaría de Educación y la Dirección General de Educación Superior del Gobierno de la Provincia de Córdoba; su última actualización fue realizada en el año 2015. Se encuentra disponible para su descarga en formato PDF en el sitio web de la Dirección General de Educación Superior (DGES). Cabe destacar que esta versión de "la currícula" es posterior a la reforma constitucional realizada en 1994 (Normativa sobre pueblos indígenas y sus comunidades, 2022), que reconoce la preexistencia de los pueblos indígenas en el territorio nacional. Así como también del cambio de nombre de la efeméride del 12 de octubre actualmente conocida como "Día del Respeto por la Diversidad Cultural", pero que hasta el año 2010 fue enunciada como "Día de la Raza" ("12 de octubre: Día del Respeto a la Diversidad Cultural Reflexión histórica, diálogo intercultural, reconocimiento y respeto por los pueblos

originarios", 2021). Cada uno de estos espacios curriculares aportaría desde su área "específica" del conocimiento al material final, con bibliografía y recursos didácticos. De esta manera el proyecto quedó dividido en "los temas" de las Ciencias Sociales: *patrimonio*, *diversidad cultural* y "los temas" de las Ciencias Naturales: *plantas nativas*. No obstante, para ambas áreas resultó particularmente atractiva la posibilidad de construir conocimiento situado (en Villa del Rosario y alrededores), de trabajar con las piezas arqueológicas del museo local (MHM) y con representantes del CPI y CEAPI o con *pueblos indígenas*. En mi rol de antropóloga en formación debía responder a las demandas de ambas "áreas", si bien mi objetivo era abordarlo de manera integral, esto generó negociaciones, tensiones, disgustos y discusiones.

### **"Pero... ¿qué son las plantas nativas?": El diálogo de saberes en la creación de las secuencias didácticas**

Una de las cuestiones que más tensiones generaba era la conceptualización de *plantas nativas*, debido a la diversidad de criterios y clasificaciones. Desde mi lugar apuntaba a pensar el concepto de *plantas nativas* más allá de las categorías botánicas/biológicas, a problematizarlo y redefinirlo según otros criterios y puntos de partida posibles. Por lo que el recorte que hacía respecto de las *plantas nativas* abarcaba aquellas que "*son originarias del lugar donde viven y que poseen una larga historia evolutiva en relación con su hábitat*" (Campos, 2012, p. 4).

No obstante, desde el espacio Ciencias Naturales y su Didáctica rápidamente me hicieron notar que los artículos que había seleccionado para compartir con las alumnas no se referían a plantas "nativas de Córdoba", sino a especies "nativas de América Central y Sudamérica". Los docentes esperaban bibliografía específica de Córdoba –y mejor aún si era de Villa del Rosario–, así como un conocimiento "más riguroso" de mi parte, es decir conocimientos académicos, siendo que mi interés era construir colectivamente qué entendíamos por plantas nativas. Los docentes tenían una representación de mí, así como también expectativas sobre mi persona (Guber, 2010). Así me lo transmitió la directora académica del ISFD:

*"Los profes de Ciencias Naturales desde su área, su formación, consideran importante poder definir algún concepto que las oriente [a las alumnas] en el tema de las plantas nativas"* (Audio de WhatsApp de Laura Ominetti, 30 de junio de 2020).

La tensión redundaba en cómo perfilar nuestro objeto de estudio. Mientras me preguntaba acerca de los saberes que tenían distintos actores sociales sobre las plantas, desde el



planteo epistémico de Boaventura de Sousa Santos sobre una ecología de saberes que *"se opone a la lógica de la monocultura del conocimiento y del rigor científicos, e identifica otros saberes y criterios de rigor y validez que operan de forma creíble en prácticas sociales que la razón metonímica declara no existentes"* (2018, p. 230), desde el equipo docente se me reclamaba reiteradamente la falta de especificidad en el concepto, que conducía a la confusión de las alumnas y no les permitía comprender el sentido del proyecto o plantear líneas de trabajo concretas.

Mi postura respondía, además, a un interés expresado por Cristian Bustos en una entrevista que realizamos vía Zoom (*figura 3*):

*"Pasa mucho que a veces nos invitan a las escuelas, pero nos quieren investigar a nosotros, en vez de buscar lo que nosotros podemos aportar... Lo mismo con las hierbas medicinales. Hoy en día hay una aplicación que buscás y te dice todas las plantas y sus propiedades. También en un libro. Porque no se trata de tomar un té de poleo para el dolor de estómago. Sino pensar por qué te enfermaste. Para poder entender la complejidad y prestarle atención al buen vivir y el equilibrio"* (Entrevista a Cristian Bustos, 26 de mayo de 2020).



**Figura 3.**

Fotografía escabeche de penca y captura de pantalla del video enviado por Cristian Bustos para compartir con las alumnas en los talleres (12 de mayo 2021)

La discusión resultó muy enriquecedora de dos formas: por un lado, me recordó los aportes de Mato (2008) respecto del trabajo extensionista, quien propone que la *"colaboración intercultural quiere decir establecer y sostener diálogos y relaciones interculturales de valoración y colaboración mutuas, que sean de doble vía. Diálogos y formas de colaboración honestos y respetuosos, de interés recíproco, que partan de reconocer que hay diversidad de contextos y de*

*prácticas intelectuales y saberes*" (Mato, 2008, p. 113). Por otro lado, me llevó a reflexionar respecto de las categorías y los sistemas clasificatorios, en su carácter funcional en tanto nos permiten "ordenar" la realidad, y cómo se relacionan con las diferentes trayectorias y procesos de formación (individuales y grupales).

Finalmente, con mis directoras de beca decidimos negociar y proponer como guía para la sistematización de la información reunida el libro *Las plantas en la medicina tradicional de las Sierras de Córdoba* de Gustavo Martínez (2015) ya que es investigador del Museo de Antropologías y tenía contactos previos con las coordinadoras del PAP. Además, Martínez tiene trabajo de campo realizado junto a las comunidades donde estudia las plantas del lugar. Para las especies que no pudieron ser clasificadas con esta bibliografía se le envió una consulta por mail al investigador.

No obstante, esta clasificación fue definida sólo con fines operativos, es decir para poder ordenar y clasificar la información obtenida y que utilizaríamos en las secuencias. También debido a la citada inquietud de los docentes de Ciencias Naturales. Fue una situación que tuvo repercusiones en mis posibilidades de desplazamiento en campo. A partir de ese instante, mis intercambios con el equipo docente de Ciencias Naturales y su Didáctica se vieron considerablemente reducidos, interpreto, por las diferencias epistemológicas.

## **Concepto: patrimonio**

Entiendo al patrimonio como una construcción intencionada, diversa, dinámica y multívocal, o siguiendo a Conforti y Mariano, que "los objetos materiales no son patrimonio por sus cualidades intrínsecas, sino por lo que pasan a significar socialmente" (2013, p. 352) y que "cada grupo de interés va a valorar de manera diferente una misma entidad patrimonial [dependiendo] de contextos y marcos de referencia históricos, intelectuales, culturales y psicológicos" (2013, p. 352).

Desde el ISFD Adoratrices la postura y pedidos que se me hicieron eran los siguientes:

*"Para las alumnas de primaria en especial la idea era que conocieran que es un patrimonio, que tipos de patrimonios existen, el patrimonio material, el patrimonio inmaterial"* (Intervención Luciana Vélez, docente de Diseño y Construcción de Material Didáctico, Licenciada en Arte y Gestión Cultural por la UPC<sup>5</sup>. Reunión Zoom 8 de abril de 2020)

---

5. Universidad Provincial de Córdoba.

Es decir, se me pidió ahondar en cuestiones relativas a los "diferentes tipos" de patrimonio (material, inmaterial, marítimo, entre otros), clasificación a la que no quería recurrir porque es nuevamente una construcción teórica de la Academia y del Estado, así como de entidades internacionales, en especial, la UNESCO<sup>6</sup>.

En un intento por dialogar y tensionar estas diferencias de criterio, y para no entrar en discusión directa con lo propuesto por un organismo de reconocimiento internacional, busqué sumar al diálogo nociones sobre *patrimonio* con las que me encontraba más familiarizada y sobre las que había realizado mayores lecturas en el transcurso de la carrera de grado. Además de aportar bibliografía sobre *arqueología pública*, propuse el abordaje para las piezas arqueológicas del MHM bajo el término *cultura material* y organicé un taller vía Zoom sobre Arqueología de las Sierras Centrales dirigido a las alumnas (figura 4). En él se trabajó con imágenes de piezas arqueológicas del MHM e investigaciones realizadas sobre materiales de la provincia de Córdoba. De esta forma también estaba respondiendo a una *demanda* del equipo docente y las estudiantes, quienes manifestaron su interés por conocer más sobre la colección arqueológica del museo local.



**Figura 4.** Diapositiva del Power Point utilizado como recurso para el taller "Arqueología de las Sierras Centrales, valles y llanuras"

Finalmente, la directora académica del ISFD me comunicó la decisión de utilizar la palabra "tecnología" para adaptar lo trabajado en el taller a los contenidos propuestos para los niveles inicial y primario de educación, referidos a la producción y fabricación de

6. Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación.

"bienes" –entendida, según interpreto, en términos capitalistas y clasificada en "industrial" y "artesanal" (Diseño Curricular de la Educación Inicial y Diseño Curricular de la Educación Primaria, 2015). Lo que más les interesaba aquí era trabajar las formas de "producción" de la cerámica, aspecto que fue abordado en un video compartido por miembros de la comunidad indígena Ticas de Bialet Masé, Córdoba.

Para el caso del concepto patrimonio logramos construir un punto intermedio y de encuentro entre lo que yo podía aportar desde mi formación en Antropología, los contenidos dictaminados por "la currícula", las inquietudes e intereses tanto de docentes como alumnas y los conocimientos de las comunidades nucleadas en el CPI y CEAPI. No obstante, en última instancia, las categorías fueron dictaminadas siguiendo "la currícula"; se logró negociar pero el concepto quedó vinculado a las ciencias sociales, sin poder sortear la diferencia entre naturaleza y cultura. Pero en este caso a diferencia del anterior, no quedé excluida y seguí siendo una interlocutora válida para la construcción de las secuencias didácticas.

## **Conceptos: *pueblos indígenas y diversidad cultural***

En cuanto a la *diversidad cultural* y en diálogo con el planteo de Sousa Santos (2018) los *otros* para mí podían ser cualquier habitante que cultivara plantas en el patio de su casa o participara de una red de intercambio. Mi intención era matizar, con el material educativo, las percepciones que tenemos sobre los *otros* que habitan la escuela y sobre cómo construimos *alteridades*. Mientras que desde el ISFD Adoratrices estos *otros* parecían encontrarse distanciado de los núcleos urbanos y vinculados al ser indígena. De hecho, uno de las preocupaciones que manifestaron al sobrevenir la pandemia fue la dificultad para "acceder" al diálogo con estas personas "que saben de plantas", a las cuales se caracterizó como avanzadas en edad y viviendo en zonas remotas.

*"Y que además la gente que se dedica al uso de las plantas nativas. No sé cómo estará el acceso de internet de estas personas. Por ahí, me las imagino... son personas mayores... bueno...eso habría que analizarlo como llegar a ellos"* (Intervención Docente Ciencias Naturales y su Didáctica, reunión Zoom, 8 de abril de 2020).

Además, la noción de *diversidad cultural* no despertó tanto interés por parte de alumnas y docentes durante el trabajo en 2020, año en que los representantes de comunidades indígenas nucleados en el CPI y CEAPI no pudieron participar sincrónicamente de los encuentros realizados. Sus aportes eran transmitidos por mí a través de transcripciones

de *entrevistas no directivas* vía Zoom y llamadas telefónicas que coordiné con Cristian Bustos y Juan Carlos "Capi" Tulián<sup>7</sup>. El 2021 nos encontró a todos los actores involucrados más adaptados a las circunstancias de virtualidad y pandemia, gracias a eso se coordinaron tres talleres durante la primera mitad del año donde se produjo el encuentro de miembros del CPI y CEAPI con estudiantes y docentes del ISFD Adoratrices. Allí se dieron intercambios respecto de la presencia y luchas de los pueblos indígenas de Córdoba y la *diversidad cultural* pasó a ser un tema central. El encuentro con el otro, en este caso, los miembros de las comunidades indígenas, llevó a que el concepto diversidad cobrara una dimensión significativa para ser abordada. Las alumnas manifestaron su interés por trabajar con nuevas temáticas que surgieron del diálogo entablado en los talleres tales como "la construcción del otro", los conflictos por el territorio y la "discriminación" de miembros de pueblos indígenas en el ámbito escolar.

La relevancia de esta temática, y el estrecho vínculo entre construcción de la *otredad*, *diversidad cultural*, *discriminación* y *pueblos indígenas* se volvió aún más evidente cuando desde el espacio curricular Práctica Docente IV y Residencia se organizó un Ateneo<sup>8</sup> (*figura 5*) del que participamos en calidad de invitados los miembros de pueblos indígenas que participamos de los talleres y yo, dirigido a docentes y alumnas tanto del mismo ISFD como de las escuelas asociadas.<sup>9</sup> Allí las alumnas comentaron su experiencia con el proyecto extensionista y en el aula, el asombro de "los chicos", o alumnos de inicial y primario, al descubrir cosas como "que los indios tienen celular y van al shopping".

Para el caso de *diversidad cultural* y *pueblos indígenas* mi rol se limitó al de mediadora o facilitadora. Como becaria fui la encargada de coordinar los encuentros, acercar las dudas y consultas a los representantes de las comunidades indígenas y, como en los casos anteriores, proporcionar bibliografía. No percibí momentos de tensión entre alumnas, docentes y miembros de pueblos indígenas; el conocimiento que ellos aportaban no era cuestionado ni puesto en tensión por más que fuera oral. Más allá de un interés y valoración genuinas por los saberes que ellos aportaban, intuyo que esto también tenía que ver con cierto "miedo a ofender" o "faltar el respeto" por parte de docentes y alumnas. De hecho, vemos como el tema de la "discriminación" salió a colación rápidamente, quizás esto también relacionado a la efeméride del 12 de octubre, la cual como ya mencionamos

---

7. Curaca de la Comunidad Taipichín de San Marcos Sierras.

8. Modalidad de capacitación. Espacio de reflexión y socialización de saberes en relación con las prácticas docentes. Contexto grupal de aprendizaje, en el que los docentes abordan y buscan alternativas de resolución de problemas.

10. Escuelas del nivel primario e inicial donde las alumnas del ISFD realizan sus prácticas.

desde el año 2010 se nombró como "Día del Respeto por la Diversidad Cultural" y pone el foco exclusivamente sobre los pueblos indígenas.



Figura 5. Imágenes del sitio web del Ateneo Práctica Docente IV PEP-2021 (tomadas el 26 de noviembre del 2021)

## Reflexiones finales

En este escrito desarrollé el encuentro y desencuentro de la propuesta del proyecto extensionista, las propuestas de enseñanza de los docentes y el diseño curricular que determinaba los ejes temáticos a abordar se genera un nuevo recorte de contenido, de significación y modo de nombrar a las *plantas nativas*, la *diversidad cultural* y el *patrimonio*. Esto implicó momentos de negociación y tensiones tanto conmigo como hacia el interior del equipo docente. La experiencia significó una ruptura de esquemas en dos sentidos: porque potenció un diálogo entre ambas carreras de nivel superior de la misma institución y porque presentó el desafío de producir y transmitir conocimiento de manera transversal, *en diálogo* con diferentes espacios curriculares, diferentes actores y perspectivas teóricas.

Cuando hablamos de un *diálogo de saberes* o la creación de "propuestas educativas multivocales" cabe preguntar ¿las voces de quién? ¿a quiénes estamos dispuestos a escuchar? ¿quiénes están dispuestos a dar sus voces? En el proyecto extensionista encontramos las voces del equipo docente y de las alumnas del ISFD, las voces del Ministerio de Educación



**Figura 6.** Portada de la publicación digital "Las plantas de nuestro lugar. Propuestas educativas multivocales para el nivel inicial y primario" (Muñoz Paganoni et al., 2021)

a través de los diseños curriculares, las voces de la academia a partir de mis aportes como antropóloga en formación y con la supervisión y contribución bibliográfica de mis directoras, las voces de los miembros de pueblos indígenas nucleados en el CPI y CEAPI y las voces de los pobladores del Departamento Río Segundo. No obstante, en campo también se comprobó que ciertas voces tenían mayor "autoridad" para decir qué debe ser enseñado y referirse a determinados temas; así nos encontramos con los temas de "las ciencias naturales" y los temas de "las ciencias sociales" donde cada espacio curricular aportaría desde su "área específica del conocimiento". Además que, si bien se permitía y respetaba la presencia de todas estas voces, la Universidad y "los textos científicos" seguían ejerciendo el dominio, "la última palabra" respecto de los saberes que

eventualmente se utilizaron en las secuencias didácticas para trabajar con los alumnos de los niveles inicial y primario. Esto quedó demostrado, por ejemplo, en el caso de *plantas nativas* cuando en última instancia debió recurrirse al libro de Gustavo Martínez (2010) para acordar una clasificación; también en el caso de los "tipos" de *patrimonio* establecidos por UNESCO.

Las negociaciones y la vigilancia epistemológica (Bourdeiu, 2003) me permitieron acercarme más a la *cosmovisión* de la comunidad educativa del ISFD. Pude comprender que cuando yo hablaba de *plantas nativas* ellas esperaban información botánica y rigurosa, producida desde el área de las Ciencias Naturales, delimitada a un área de estudio específica; que hablar de *patrimonio* implicaba inevitablemente citar a UNESCO y su clasificación; y que cuando desde la antropología evocamos la *diversidad cultural*, evocamos indirectamente a estos *otros* que son los *pueblos indígenas*. También que esas nociones no son casuales, sino que responden y negocian con los lineamientos de "la currícula" elaborada por el gobierno provincial.

El proyecto extensionista representó una oportunidad atractiva tanto para docentes como alumnas, pues les brindó la posibilidad de interactuar directamente con miembros

de pueblos indígenas de Córdoba, preguntarles qué deseaban contar y cómo deseaban contarlo. Del encuentro con estos *otros* surgieron nuevos intereses, inquietudes y acercamientos. Además, les permitió un vínculo más directo con la Universidad, a través de mi persona y de mis directoras, para poder acceder a recursos bibliográficos de producción académica, los cuales eran altamente valorados.

La importancia de esta *intervención antropológica*, producida a *demanda* también se refleja en la circulación posterior que tuvo el material educativo (*figuras 6 y 7*). Si bien originalmente sus destinatarios serían las escuelas de Villa del Rosario y los visitantes del MHM, actualmente este se encuentra disponible en el sitio web del gremio de Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC), en el apartado de recursos para "Ciencias Naturales", en el blog de la SEU-FFyH, y en el Repositorio Suquía del Museo de Antropologías.

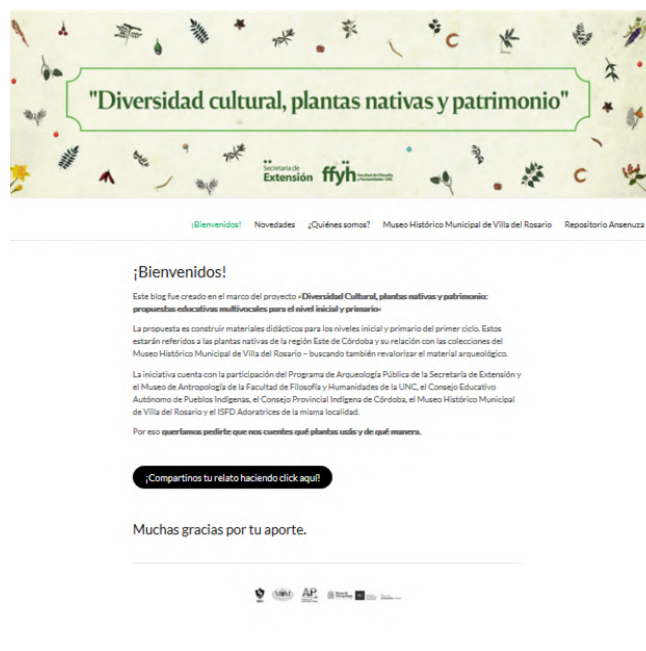
Sostengo que esto también da cuenta de la importancia que reviste la *extensión universitaria* no sólo para las instituciones *extrauniversitarias* que participan, sino para la misma universidad, para la formación profesional y para la producción académica (Mato, 2018).

## Agradecimientos

A las autoridades, docentes, alumnas y directora académica del ISFD Adoratrices, por abrirme las puertas de la institución y de la comunidad educativa.

A Bernarda Marconetto y Miriam Abate Daga, evaluadoras del proyecto de TFL; así como también al tribunal evaluador de la presentación final, Bernarda Marconetto, José María Bompadre y Clara Quintero Bonnin, cuyos valiosos aportes me permitieron enriquecer mi formación antropológica.

A mis directoras, Mariela Zabala y Mariana Fabra. A la SEU-UNC, la SEU-FFyH, el Museo de Antropologías y el Departamento de Antropología por su apoyo y contribuciones.



**Figura 7.** Página principal del blog institucional del proyecto (tomada el 4 de noviembre de 2020)



## Bibliografía

- 12 de octubre: Día del Respeto a la Diversidad Cultural Reflexión histórica, diálogo intercultural, reconocimiento y respeto por los pueblos originarios. 2021. Argentina.gob.ar Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/12-de-octubre-dia-del-respeto-la-diversidad-cultural-1#:~:text=Reflexi%C3%B3n%20hist%C3%B3rica%2C%20di%C3%A1logo%20intercultural%2C%20reconocimiento,respeto%20por%20los%20pueblos%20originarios.>
- Bourdieu, P. (2003). *Ciencia de la ciencia y reflexividad. El oficio de científico*. Barcelona: Anagrama.
- Campos, C. M. (2012). Los niños y la biodiversidad. ¿Qué especies conocen y cuáles son las fuentes de conocimiento sobre la biodiversidad que utilizan los estudiantes? Un aporte para definir estrategias educativas. En *Boletín Biológica* (4), 4-9.
- Conforti, M. E. y Mariano, C. (2013). Comunicar y gestionar el patrimonio arqueológico. En *Arqueología*, 19(82), 347-362. Instituto de Arqueología FFyL, UBA.
- Frederic, S. (2016). Intervenciones del conocimiento antropológico en terreno militar. *QueHaceres*, (3), 58-69.
- Guber, R. (2010). *La etnografía. Campo, método y reflexividad*.
- Guber, R. (2016). La observación participante; La entrevista etnográfica, o el arte de la "no directividad"; El registro: medios técnicos e información sobre el proceso de campo. En *La Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI. Editores. Buenos Aires.
- Martínez, G. J. 2010. *Las plantas en la medicina tradicional de las Sierras de Córdoba*. Ediciones del Copista.
- Mato, D. (2008). No hay saber universal, la colaboración intercultural es imprescindible. En: *Alteridades*, 18(35), 101-116.
- Mato, D. (2018). Repensar y transformar las universidades desde su articulación y compromiso con las sociedades de las que forma parte. En *Revista +E* 8(9), 38-52.
- Muñoz Paganoni *et al.* (2021). Las plantas de nuestro lugar: propuestas educativas multivocales para el nivel inicial y primario en *Diversidad cultural, plantas nativas y patrimonio* [blog] Disponible en <https://blogs.ffyh.unc.edu.ar/diversidad-plantasnativas-patrimonio/publicacion-digital-las-plantas-de-nuestro-lugar-propuestas-educativas-multivocales-para-el-nivel-inicial-y-primario/>
- Pérez, C; Ardévol, E; Bertrán, M; Callén, B. (2003) "Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea". *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, (3), 72-92.
- Santos, B. (2018). *Justicia entre saberes: epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Ediciones Morata.
- Segato, R. L. (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos: y una antropología por demanda*. Prometeo libros.

## Documentos

- Diseños Curriculares de la Provincia de Córdoba. 2015 en <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DPCurriculares-v2.php#gsc.tab=0>

### **Referencias en web**

- Ateneo Práctica Docente IV PEP en <https://sites.google.com/view/ateneo-prctica-docente-iv-pep/p%C3%A1gina-principal>
- Blog del Proyecto "Diversidad cultural, plantas nativas y patrimonio: propuestas educativas multivocales para los niveles inicial y primario" en <https://blogs.ffyh.unc.edu.ar/diversidad-plantasnativas-patrimonio/>
- Link al material en Repositorio Suquía: <https://suquia.ffyh.unc.edu.ar/handle/suquia/18470>
- Link al material en el blog de la SEU-FFyH: <https://ffyh.unc.edu.ar/extension/2021/04/21/las-plantas-de-nuestro-lugar-material-didactico-producido-por-una-estudiante-de-antropologia-en-el-marco-de-un-proyecto-de-extension/>
- Link al material en Sitio Web de UEPC: <https://www.uepc.org.ar/conectate/las-plantas-de-nuestro-lugar-propuestas-educativas-multivocales-para-el-nivel-inicial-y-primario/>
- Normativa sobre pueblos indígenas y sus comunidades en <https://www.argentina.gob.ar/derechoshumanos/inai/normativa>

# Políticas educativas inclusivas en tiempos de crisis

## Reflexiones sobre el Programa de Inclusión/Terminalidad y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT)

*Inclusive educational policies in times of crisis. Reflections of the Inclusion/Termination and Job Training Program for Young People from 14 to 17 years old (PIT)*



**Nicolás Ezequiel Lanzardo**

Escuela de Ciencias de la Educación  
Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC  
[nicolaslanzardo@gmail.com](mailto:nicolaslanzardo@gmail.com)



**Agustín Reartes**

Escuela de Ciencias de la Educación  
Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC  
[agusrearte@gmail.com](mailto:agusrearte@gmail.com)

Recibido 06/02/2023; aceptado 01/12/2023

### Resumen

Durante los gobiernos kirchneristas (2003-2015), se llevaron a cabo varias modificaciones en el sistema educativo. En esta dirección, la promulgación de la Ley de Educación Nacional N° 26206/06, promueve la extensión de la obligatoriedad del nivel secundario por completo. Esto implicó que las jurisdicciones provinciales llevaran a cabo estrategias para atender a esta ampliación de derechos. En el caso de la provincia de Córdoba, se creó el Programa de Inclusión y Terminalidad de Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT 14-17), destinados a estudiantes con trayectorias escolares discontinuas y que no podían ingresar a las modalidades de adultos porque aún no cumplían 18 años. Nuestra investigación se centró en caracterizar el proceso de materialización del PIT en una escuela secundaria de Córdoba Capital, a partir del análisis del discurso oficial del programa y de los sentidos que le asignan tanto los equipos técnicos, como los actores que han participado en su puesta en marcha, considerando la relación entre ellos. Es importante resaltar que este análisis se realizó en el contexto del retorno de gobiernos neoliberales en Argentina y América Latina.

**Palabras clave:** políticas de inclusión educativa; escuela secundaria; trayectorias escolares; terminalidad educativa, formatos escolares.

### Abstract

During the kirchneristas governments (2003-2015), several modifications were carried out in the educational system. In this direction, the promulgation of the National Education Law N° 26206/06, promotes the extension of the secondary level completely. This implied that provincial jurisdictions carried out strategies to attend to this extension of rights. As regards the province of Córdoba, one of the devices that was created is the Program for the Inclusion and Completion of Secondary Education and Labor Training for Young People from 14 to 17 years old (PIT 14-17). It was dedicated to students with discontinuous school trajectories that they couldn't go into adult modalities because they weren't 18 years old yet. Our research focused on characterizing the process of materializing the PIT in a secondary school in Córdoba city, based on the analysis of the official discourse program and the meanings and relationship assigned to it by both: technical teams and actors who have participated in its implementation. It's important to remark that this analysis was achieved in the return of neoliberal governments in Argentina and Latin America.

**Key words:** educational inclusion policies; high school; school trajectories; terminality, school formats.

---

### CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER

Lanzardo, N. E. y Reartes, A. (2023/2024). Políticas educativas inclusivas en tiempos de crisis. Reflexiones sobre el Programa de Inclusión/Terminalidad y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT). *Revista Síntesis* (14), 32-51.

## Introducción

La propuesta de investigación que presentamos en este artículo constituye el Trabajo Final de Licenciatura de la carrera de Ciencias de la Educación, perteneciente a la Facultad de Filosofía y Humanidades, de la Universidad Nacional de Córdoba. Nuestro trabajo se ubica en la línea de investigaciones dedicadas al análisis de las políticas educativas, específicamente las políticas de inclusión diseñadas en el marco de los gobiernos kirchneristas de Argentina (período 2003-2015), que fueron creadas con el propósito, entre otros, de garantizar el derecho a la educación de todos.<sup>1</sup> El principal marco regulatorio en el que se proponen estas políticas es la Ley Nacional de Educación, sancionada en el año 2006, la cual amplía la obligatoriedad hasta la finalización del Nivel Secundario y que, junto con otras políticas sociales, generaron las condiciones de posibilidad para que sectores de la sociedad, que hasta el momento no habían accedido a la educación secundaria, ingresaran por primera vez. Esto conllevó a que las instituciones de nivel secundario, que venían trabajando principalmente con sectores medios, se encontrarán ante el desafío de la masividad de un nivel que se convierte en un derecho para todos, del cual el Estado es el principal garante.<sup>2</sup> De esta manera, es el propio Estado quien genera propuestas alternativas al formato tradicional de escolaridad secundaria.

En este contexto, indicadores tales como la sobre edad y la repitencia se reconocen como problemáticas de Estado. En palabras de Yapur (2019):

El tema del fracaso escolar comenzó a formar parte de la agenda política y dejó de concebirse como un problema de índole individual, considerado como la manifestación de un sistema escolar arraigado en principios selectivos sobre el que es necesario intervenir desde el campo político y pedagógico, para ampliar las oportunidades y construir una escuela más justa, plural e inclusiva (p. 68).

El PIT constituye una iniciativa del Ministerio de la Provincia de Córdoba, creado por Resolución N° 497, en el año 2010. Este programa se diseña en el marco de las políticas de

---

1. Es pertinente aclarar que a lo largo de este trabajo vamos a utilizar el artículo masculino cuando nos referimos a sujetos en plural, en pos de facilitar la lectura, sin embargo, reconocemos la importancia del uso del lenguaje inclusivo en las relaciones de poder.

2. Ley de Educación Nacional 26.206, ARTICULO 16. La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de CINCO (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales.

inclusión desplegadas y propuestas por el Gobierno de la Provincia de Córdoba durante la gestión del gobernador Juan Schiaretti y se propone como una de las principales estrategias destinadas a aquellos jóvenes de entre 14 y 17 años que, por diversas razones, abandonaron la escuela secundaria.

En esta dirección, nuestra investigación se centró en caracterizar el proceso de materialización del Programa de Inclusión y Terminalidad de Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT) en una escuela secundaria de Córdoba Capital, a partir del análisis del discurso oficial del Programa y de los sentidos que le asignan tanto los equipos técnicos, como los actores que han participado en su puesta en marcha, considerando la relación ambos. Resulta de interés dar cuenta del PIT en cuanto estrategia de inclusión educativa que surge hace más de nueve años en un contexto provincial, nacional y regional (latinoamericano) de gobiernos con fuerte presencia e intervención social, diferente al contexto que se presentó a partir de diciembre de 2015, donde la conducción del gobierno nacional argentino, a cargo de la Alianza Cambiemos, y los gobiernos de países vecinos como Brasil y Paraguay, posibilitaron un retorno al neoliberalismo, con las consecuencias que esto conlleva al campo educativo.<sup>3</sup>

## Consideraciones metodológicas

El trabajo final de licenciatura fue descriptivo y de carácter cualitativo. En términos generales, se inscribe en la línea de investigaciones interesadas en estudiar los cambios y las innovaciones propuestas por el Estado a partir del diseño de políticas públicas para el Nivel Secundario de enseñanza. Se pretende dar cuenta de la complejidad que atraviesa la implementación de estos cambios en articulación con los diferentes niveles de concreción de la política. Al respecto, los aportes del campo de la Sociología, de autores tales como Bourdieu, Ball y Bernstein son pertinentes para abordar esta perspectiva de análisis. Estas lecturas nos permitirán comprender los sentidos que adquiere el PIT en los discursos oficiales y, al mismo tiempo, los sentidos asignados por los actores institucionales

---

3. En palabras de Feldfeber (2019): Se trata de un contexto en el que las propias democracias y las políticas centradas en un enfoque de derechos, son puestas en cuestión a través de llamados golpes blandos que se consolidan por vías institucionales y/o de la asunción de gobiernos de derecha que revirtieron tanto procesos iniciados con los gobiernos progresistas que incluían la recuperación de la centralidad del Estado y la revalorización de la esfera pública para el desarrollo de políticas de inclusión social, como el despliegue de mecanismos de integración regional basados en nuevos paradigmas que enfrentaron con los de libre comercio (p. 21).

encargados de la puesta en marcha del Programa en la escuela. Por este motivo, adoptamos un enfoque teórico-metodológico para realizar la investigación, que Abratte y Pacheco (2006) denominan “enfoque de nivel meso”, es decir:

La búsqueda de los mecanismos por los cuales el Estado pretende transformar el modelo normativo propuesto en un estilo de funcionamiento cotidiano al interior de las instituciones educativas, supone indagar la subjetividad de los agentes, sus representaciones, los significados que ellos le asignan a la reforma y los intereses que ponen en juego. Una mirada que se centre en los aspectos estructurales o en la acción, de modo desarticulado, desconoce las relaciones de mutua determinación entre ambos aspectos y produciría explicaciones parciales (pp. 20-21)

En relación con los aportes de los autores señalados, decidimos estructurar el análisis de la presente investigación en diferentes categorías o dimensiones:

- *Política:* con los aportes de Ball y Bowe, retomados por Mainardes (2006) en su artículo “Abordaje del ciclo de las políticas, una contribución para el análisis de políticas educacionales” en donde el autor destaca este abordaje por la naturaleza compleja y controversial de la política educacional, enfatiza los procesos 18 micropolíticos y la acción de los profesionales que se ocupan en el nivel local, e indica la necesidad de articular los procesos macro y micro en el análisis de las políticas educacionales.
- *Organizacional:* con los aportes teóricos de Ball (1989), quien propone un enfoque que dé prioridad a los actores, como los constituyentes básicos de la organización. El autor propone una serie de conceptos que considera claves para la descripción y la explicación de la escuela como organización, estos son: poder, diversidad de metas, disputa ideológica, conflicto, intereses, actividad política y control.
- *Curricular:* El Programa objeto de estudio promueve, entre sus principales innovaciones, la modificación, el recorte y la adaptación de la estructura curricular. Por este motivo, consideramos que los aportes de Bernstein (1988) nos brindan herramientas teóricas pertinentes para el análisis del currículum que se establece para el Programa. Bernstein, para develar los principios de control y orden social, analiza el Código del Conocimiento Educativo, que según el autor se expresa a través de tres sistemas de mensajes: currículum, pedagogía y evaluación.

En este sentido, consideramos necesario dar cuenta de los distintos procesos llevados adelante a lo largo del desarrollo de este trabajo. El objetivo de nuestro trabajo fue analizar una política pública educativa de inclusión en un contexto nacional de gobierno de corte neoliberal. Específicamente nos centramos en el nivel medio de enseñanza, seleccionamos como unidad de análisis una sede PIT ubicada en una escuela pública de la zona céntrica de

la ciudad de Córdoba, que lleva a cabo sus actividades en el turno noche, en simultáneo con los jóvenes que cursan en el Instituto Provincial de Educación Media (en adelante IPEM) de secundaria orientada. Esta institución, creada en 1945 y convertida en IPEM en 1993, atiende a un total de 600 estudiantes, aproximadamente, entre los tres turnos: mañana, tarde y noche. Su edificio es una casona antigua en la parte frontal y la parte trasera está formada por una construcción moderna, que se realizó debido a la gran demanda de estudiantes. El Programa funciona aquí desde el año 2013.

Como mencionamos el objetivo fue el de reconstruir los sentidos asignados por los diferentes actores que han participado en la formulación y materialización del PIT 14-17 a partir de una investigación de carácter descriptivo y cualitativo. A tal fin adoptamos el enfoque de mesonivel de análisis socio-político con el desafío de articular el discurso oficial sobre el programa (nivel macro) y el contexto de la práctica (nivel micro) donde esta política se materializa, y las relaciones de sentidos atribuidos en ambos niveles. Para la reconstrucción del discurso oficial tomamos como fuente de datos diferentes resoluciones y normativas, así como implementamos entrevistas a funcionarios a cargo del Programa. En lo que respecta a nuestro trabajo de campo en la escuela seleccionada, llevamos adelante una serie de entrevistas semi-estructuradas a diferentes actores de la institución que llevan adelante el programa y a estudiantes. También participamos de reuniones de personal y tuvimos la posibilidad de realizar observaciones informales.

Es importante aclarar que la selección de esta escuela estuvo basada con el criterio de ser una de las primeras 29 sedes elegidas para dar inicio al programa en el año 2010, de esta manera pudimos dar cuenta de la trayectoria de esta política a lo largo de los años. Consideramos necesario advertir que el análisis de datos supuso una relación dialéctica entre el marco teórico y la información que nos brindaban los datos, lo que nos llevó a realizar una interrogación permanente entre las categorías teóricas propuestas y la información recabada. Y nos interpeló en las categorías de análisis previamente propuestas, por lo que tuvimos que ampliar el marco teórico. Sí encontramos, como lo advertimos en la introducción, limitaciones para reconstruir las estrategias de los actores, en función de la información recabada.

La perspectiva teórica-metodológica elegida nos permitió comprender y analizar los diferentes sentidos asignados por los actores a este programa, en donde se evidencian los intereses e ideologías que forman parte de todo proceso político y que hace a su complejidad.

## Orígenes del programa (PIT 14-17) y principales características

En el año 2010, el gobierno de la provincia de Córdoba, por medio del Ministerio de Educación propone, a través de la Resolución N° 497/10, la creación del “Programa de Inclusión para la Terminalidad de la Escuela Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes entre 14 y 17 años (PIT 14-17)”. El programa se orienta, según lo expresado en la resolución mencionada, a “brindar un servicio educativo que les posibilite a los jóvenes de 14 a 17 años que han abandonado la escuela o no la iniciaron, finalizar la Educación Secundaria participando de una propuesta formativa de calidad”. Principalmente, se presenta como un formato alternativo de escolarización, contemplando las características de aquellos jóvenes con trayectorias educativas atravesadas por el fracaso o el abandono escolar. Es importante aclarar que la creación del PIT 14-17 se enmarca en los acuerdos establecidos con el Consejo Federal de Educación (Resoluciones N° 79, 84, 88, 90 y 93, del año 2009). Las razones por las cuales los jóvenes no asisten a la escuela secundaria son muy diversas. Algunas de ellas son producto de las difíciles situaciones socioeconómicas en que se encuentran; otras tienen que ver con las exigencias de la escuela, tensionada entre un mandato histórico de selección y exclusión y la necesidad de inclusión y fortalecimiento de la relevancia cultural y social de la formación que brinda.

Estos jóvenes no tienen la edad reglamentaria necesaria para poder realizar esta trayectoria en la Modalidad de Jóvenes y Adultos (Resoluciones N° 187/98, 1070/00 y 197/00), pero, en muchos casos, tienen responsabilidades familiares y laborales por las cuales necesitan de un cursado más flexible que el que propone la escuela secundaria común (Documento Base PIT, 2010, Resolución N° 487/10). En sus inicios el Programa se habilitaba para dos cohortes sucesivas (2010/2011), presentándose como un programa a término y su implementación se realizará en algunas escuelas que brindan actualmente Educación Secundaria y que, por su organización institucional y disposición, estén en condiciones de llevar a cabo esta iniciativa. La gestión del Programa en el sistema educativo provincial estará a cargo de la Dirección General de Educación Media (DGEM), la Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional (DGETyFP) y la Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza (DGIPE), mediante la creación de grupos (secciones o divisiones) en escuelas de Nivel Medio/Secundario existentes, en aquellas localidades y ciudades que presentan mayor población en situación de vulnerabilidad socioeducativa. En este sentido, se solicita el acompañamiento técnico-pedagógico de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (Área Políticas Socioeducativas de Educación Secundaria).



El Programa dio su inicio en 29 establecimientos educativos tanto públicos como privados en la capital y en la provincia, con una matrícula de 2500 estudiantes para la primera cohorte, con una lista de espera para la habilitación de nuevas plazas. El PIT expresa una propuesta novedosa al formato tradicional de la escuela secundaria que “brinda alternativas de escolarización para una población que no encuentra ofertas específicas en el sistema” (Terigi *et al*, 2013, p. 33), cuyas innovaciones se realizan en torno al modelo organizacional (itinerario formativo individual), curricular (trayecto formativo integrado), cursado de las asignaturas (por nivel y de acuerdo a la trayectoria de los alumnos) y régimen de asistencia.

En cuanto a los destinatarios del programa, el Documento Base 2010 establece que los destinatarios serán jóvenes que estén comprendidos/as en la franja etaria entre 14 a 17 años, exclusivamente, y que reúnan los siguientes requisitos: 1. Acreditación de escolaridad primaria completa. 2. No haber estado matriculado durante el año inmediato anterior a la aplicación del Programa, en ningún curso del Nivel Medio/Secundario.

Cabe aclarar que en algunos casos se contemplan excepciones a estos requisitos, particularmente cuando se trata de jóvenes con niños a cargo o bien estudiantes que provienen con órdenes judiciales de escolarización.

### ***Entre el discurso oficial y la vida institucional***

En este apartado pretendemos abordar las relaciones entre los sentidos de las macropolíticas del discurso oficial y los sentidos y estrategias desarrollados por los actores institucionales desde la perspectiva del mesonivel de análisis sociopolítico, que como venimos sosteniendo, permite dar cuenta de las mutuas relaciones entre ambos niveles, para la comprensión de los procesos de materialización de políticas públicas. De esta manera, la perspectiva teórico-metodológica del ciclo de las políticas resultó potente para poner en diálogo diferentes niveles de análisis y concreción de las políticas públicas, en este caso, educativas. Al respecto, consideramos que la articulación de los niveles resulta pertinente, ya que:

El estudio de las reformas educativas y de los cambios inducidos desde el Estado, requiere de un análisis simultáneo de las regulaciones oficiales que se despliegan para el sistema en su conjunto y de los procesos de traducción, resignificación y asignación de sentidos que los organismos gubernamentales y las instituciones producen sobre estas regulaciones (Kravetz, 2012, p. 2).

En la misma dirección, recuperamos la idea de Terigi (1999), cuando expresa como elemento fundamental para el análisis, la relación que se establece entre lo prescripto (a nivel de la

gestión política y de las formulaciones normativas institucionales y áulicas) y lo que efectivamente sucede en la realidad, considerando que no hay que pensar de manera separada y fragmentada estos dos aspectos: hay una relación, un cierto contínuum que es necesario tener en cuenta. Para abordar estas relaciones retomaremos algunas categorías abordadas en los apartados anteriores que consideramos pertinentes para dar cuenta de los dilemas y tensiones que se presentan en el complejo proceso de materialización de la política. El análisis de la experiencia particular de la sede PIT seleccionada nos permitió exponer los procesos que se despliegan durante la implementación del Programa y cómo estos procesos entran en diálogo, se articulan, interrogan y contradicen lo previsto en el texto de la política.

### ***Proceso de institucionalización del PIT. ¿Llegó para quedarse?***

El PIT nace como una experiencia a término para dos cohortes de alumnos, sin embargo, en base a los análisis realizados, parece ser una experiencia que “llegó para quedarse” por lo menos en lo que hace a la voluntad política del gobierno provincial (2011-2015 y 2015-2019). La decisión de apostar a la permanencia y extensión del PIT en Córdoba se da con mayor énfasis en el marco de un gobierno nacional de la Alianza Cambiemos que, entre otras medidas, redujo el presupuesto destinado a políticas públicas en general y específicamente en educación, y un período en el que se agudizaron los índices de pobreza. En los relatos de los encargados de la coordinación general del Programa, como también en el de los profesores y equipo de gestión institucional de la sede, se da cuenta del impacto de la crisis sobre todo en los jóvenes, quienes ya antes de la crisis se encontraban en situaciones de vulnerabilidad. Sin embargo, este programa de jurisdicción provincial mantuvo su estructura ante los recortes nacionales e intentó fortalecer aspectos que hacen a la inclusión educativa, a pesar que, a nivel nacional, además de reducir el presupuesto general, se promovió un discurso educativo influenciado por la meritocracia, tal como enuncia Miriam Soutwell (2019):

La concepción de la enseñanza que promueve el gobierno recupera la clásica idea del mérito individual y la competitividad. Los que deben avanzar en la escolaridad son los mejores, lo que más se esfuerzan, los que cumplen con los indicadores de calidad (p. 7).

Nos parece interesante resaltar que, en tiempos de recortes y de descentralización de las políticas de acompañamiento y fortalecimiento de la educación secundaria,<sup>4</sup> el

---

4. Como las descentralizaciones de los programas CAJ y CAI.

Programa siguió creciendo y abriendo sedes nuevas año a año. Entendemos que estas medidas apuntan a consolidar el proceso de institucionalización del PIT en el sistema. En esta dirección, tanto desde la coordinación del programa (nivel macro) como desde los protagonistas de la sede en la escuela (nivel micro), entienden que este proceso se debe a diferentes motivos: por un lado, por la demanda cada vez mayor para acceder al programa (en un comienzo había solo 29 sedes y hoy ya son 81 en toda la provincia), y por otro, se argumenta que esta continuidad se debe, en gran parte, porque la propuesta de la escuela tradicional sigue excluyendo a muchos jóvenes que son recibidos por el PIT. Esto último llega al punto tal que el PIT es significado por algunos actores como “el reflejo del fracaso de la escuela secundaria tradicional”. Cabe preguntarse por la posibilidad de extensión de algunos de los cambios que propone el PIT a la escuela secundaria “común”, que se encuentra estructurada sobre otras dimensiones organizacionales, curriculares, régimen académico, etc., y que continúa siendo uno de los niveles más críticos del sistema, si tenemos en cuenta los indicadores de rendimiento del mismo.

### ***PIT: ¿Reflejo del fracaso de la escuela secundaria “común”?***

A lo largo de este proceso de fortalecimiento, el Programa atravesó por una serie de modificaciones. Sobre los cambios que se fueron produciendo, en lo referido al incremento<sup>5</sup> de la carga horaria en el plan de estudios y la modificación de los proyectos integrados que presentaba el PIT en sus inicios, nos preguntamos: ¿Son cambios que habilitan la consolidación de un formato novedoso? Al respecto, un docente comenta: *“Sí, para mí el programa va a seguir, pero hay como una intención de que el programa se haga de las lógicas de la educación a la que en principio venía a ayudar, con otras características diferentes. Dio resultado, pero ahora está en ese tironeo que en donde hay una resistencia por parte de los PIT que quieren conservar algunas cuestiones claves como el pluricurso, los trayectos individuales, y las exigencias que el Ministerio está imponiendo más vinculadas a la educación secundaria clásica”* (profesor de Ciencias Sociales sede PIT). En los testimonios relevados, los actores advierten que el proceso de institucionalización al que hacen referencia supondría preguntarse por el sentido de las innovaciones que constituyen los ejes centrales del PIT. Podríamos decir que se advierte consenso en el discurso de los funcionarios, del equipo socioeducativo, de la coordinación

---

5. Actualización del Documento Base en el texto “Acerca de PIT 14-17” y “La nueva Propuesta Curricular de Nivel Secundario para el Programa de Inclusión y Terminalidad”, ambas actualizaciones enmarcadas en la Resolución 64/16 del año 2016.

general y en la mayoría de los actores institucionales, en relación con que el PIT, en cuanto propuesta educativa, se consolidó en estos años, para instalarse como alternativa definitivamente. Sin embargo, como lo anticipamos, encontramos matices en lo referido a los sentidos asignados a este proceso instituyente y a la dirección de sus propuestas de cambio. Por ejemplo, la propuesta de incrementar la carga horaria total del plan de estudios del PIT bajo el argumento de la igualdad de derechos (igual carga horaria para todos) se ve de algún modo interpelada por algunas de las ideas que dan origen al PIT de proponer un trayecto flexible y más corto para aquellos jóvenes que deben trabajar o que tienen familiares a cargo. En este sentido, recuperando los aportes de Ezpeleta (2004):

Consideramos que la complejidad se encuentra en las dimensiones que configuran a la organización escolar, aspectos laborales, pedagógicos, administrativos, entre otros: Es preciso no perder de vista que la escuela es al mismo tiempo una organización pedagógica (es el lugar donde se educa -puede pensarse- respondiendo a lógicas curriculares), una organización administrativa (que con formas específicas es parte y depende estrechamente de la organización de ese orden que opera sobre cada nivel educativo y que le proporciona las bases Materiales para ser tal); y es además una organización laboral, ya que allí se congregan adultos que trabajan y reciben un salario (p. 412).

Completando esta idea, la autora afirma que:

Es así que muchas veces esas regulaciones aparecen desarticuladas y desde algunas políticas se privilegia la atención solo a alguna de ellas, en detrimento de las otras (...) uno de los motivos que afectan la posibilidad de éxito de las innovaciones promovidas desde las macropolíticas, en el ámbito escolar (ibídem).

Entendemos que los sentidos puestos en diálogo dan cuenta de la compleja trama de una política a término (dos años), que fue formulada como un dispositivo cuyo principal objetivo era el de atender la problemática del fracaso en el Nivel Secundario y promover el acceso de los jóvenes, a partir de una propuesta que contemplaba variaciones en aquellos elementos reconocidos como los principales obstáculos (formato tradicional) para la inclusión de los jóvenes. Dicha política ha permanecido hasta la actualidad, llegando al punto de representar prácticamente una modalidad dentro del sistema educativo provincial. La reflexión que nos convoca en este caso tiene que ver con las orientaciones que adquieren los cambios propuestos en pos de la inclusión educativa de los jóvenes. Al respecto, en las notas distintivas del PIT, su fortaleza radica en las variaciones al formato que propone. Sin embargo, las propuestas de cambio que se plantean en los documentos “Acerca del PIT 14-17” y “Propuesta Curricular Actualizada”, ambos del año 2016, se acercan al formato de la escuela secundaria tradicional. En esta dirección, nos preguntamos qué sentidos asumiría la inclusión y si las características de innovación propuestas contribuirán a habilitar experiencias educativas significativas para los jóvenes destinatarios del programa.

### ***Algunas consideraciones sobre inclusión y condiciones de posibilidad***

Como mencionamos, el programa plantea, entre sus objetivos principales acompañar y asistir los procesos de inclusión escolar de aquellos jóvenes que abandonaron o que no iniciaron la educación secundaria y sostener sus trayectorias escolares ofreciéndoles una propuesta educativa diferenciada, pero equivalente en aprendizajes a la que ofrece la educación secundaria de 6 años y formación laboral (Documento Base, 2010, p. 5). Esta propuesta educativa diferenciada se asienta fundamentalmente, entre otras variaciones, en la flexibilidad en el régimen de cursada y la promoción por asignaturas de distintos niveles del plan de estudio. Dicha propuesta se sustenta en el diagnóstico de que la interrupción de las trayectorias escolares se vincula a cuestiones relativas al formato tradicional, como la rigidez del régimen académico, la repitencia por deuda de asignaturas, la poca flexibilidad horaria, entre otras, que se enmarcan –de un modo más amplio– en problemáticas económicas, sociales, laborales del contexto (Documento Base, 2010, p. 2). Las variaciones mencionadas, como advertimos, parten de la diversidad como principio que estructura la propuesta, aspecto que entendemos sustantivo si la apuesta es la inclusión educativa. Sin embargo, nos preguntamos sobre la viabilidad de tal objetivo, si nos adentramos en las condiciones de posibilidad, puntualmente en lo relativo a la infraestructura, al espacio físico. En este aspecto, y en el caso de estudio analizado, pareciera que es uno de los aspectos en disputa el derecho adquirido de la escuela tradicional (anfitriona) y el derecho por conquistar o ganar para “los otros”, el PIT. A modo de ilustración de esta cuestión: *“Me duele porque es la segunda escuela que nos echan (...), pero creo que también es parte de la educación, viste cuando los chicos van boyando de escuela en escuela, bueno nosotros como programa también somos eso, un buen joven PIT”* (profesora de Ciencias Naturales sede PIT). Nos preguntamos sobre los efectos que tiene esto en los actores, específicamente en los alumnos, en tanto habilitar la posibilidad de identificarse como sujetos de derecho, sí en los relatos se expresan como *“nos echan”*, vamos *“boyando de escuela en escuela”*, etc. Al respecto, en el discurso oficial no se plantean especificaciones relativas a la puesta en marcha del programa en cada una de las escuelas, es decir, prescripciones sobre las condiciones materiales y edilicias de las escuelas que lo reciben, necesarias para el desarrollo de la escolaridad. En esta dirección, el Documento Base expresa: *“Su implementación se realizará en algunas escuelas que brindan actualmente Educación Secundaria y que, por su organización institucional y disposición, estén en condiciones de llevar a cabo esta iniciativa”* (Documento Base, 2010, p. 1). En relación con lo anterior, sobre la convivencia de “dos instituciones en una”, pudimos advertir que la resolución del espacio queda librada a las estrategias y la voluntad de los actores. En el caso que analizamos, pareciera que la condición de cohabitar el

mismo espacio es significada como la pérdida de derechos para algunos, lo que deviene en situaciones conflictivas.

Retomamos las ideas de Alterman y Coria (2010), quienes expresan que las condiciones materiales nunca están vaciadas de sentido. A la materialidad se le imprime la significación del espacio transitado, vivido por los distintos actores escolares. De esta manera, entendemos que es fundamental garantizar, desde las instancias de la gestión del sistema, alternativas que contribuyan a la resolución de la problemática enunciada, por no ser una cuestión menor, entendiendo que, como sostienen las autoras:

Tanto en el plano estructural como simbólico, serían condiciones de posibilidad de cualquier imaginario pedagógico que opere revisando las condiciones heredadas de la escuela desde su nacimiento en la modernidad, que pueden ser productoras de desigualdad pedagógica o reproductoras de desigualdad social, como los mismos procesos de fragmentación educativa (Alterman y Coria, 2010, p. 208).

A partir de estas ideas, nos preguntamos: ¿Qué significa que una institución está en condiciones de llevar a cabo esta iniciativa (refiriéndonos al PIT)? Y esta pregunta cobra mayor relevancia cuando se contraponen sentidos acerca de la efectividad de modelos institucionales de escolarización. Según el relato de docentes PIT, ellos expresan que su presencia genera incomodidad en la escuela tradicional, porque los mismos estudiantes que “fracasaron” en el IPEM son recibidos por el PIT. Tampoco encontramos en el discurso de los responsables de la coordinación general respuestas concretas respecto a las condiciones de concreción del PIT en cada una de las sedes. Al contrario, en la entrevista a la ex coordinadora general del PIT, se expresa respecto a las ausencias en la normativa que se elaboró en los inicios, con relación a varios aspectos del Programa, a tal punto que tampoco sus funciones estaban delimitadas. Es importante aclarar que, en el proceso de implementación del PIT, se avanzó en torno a dar respuestas a algunas de las ausencias normativas mencionadas, lo que se ve reflejado en los documentos oficiales.

De esta forma, en el documento “Acerca del PIT”, del 2016, en el apartado denominado “Plantas orgánico-funcionales”, se hace mención al proceso de integración del PIT a la escuela, cuando establece las funciones del equipo de gestión (director y coordinador pedagógico):

Coordinarán (...) acciones de articulación entre los grupos del PIT y el resto de la escuela de la cual forman parte, de manera tal que se asegure la integración en el Proyecto Educativo Institucional, la participación en la construcción de los acuerdos de convivencia, la realización de actividades y el uso compartido de todos los espacios y recursos con los cuales cuenta la institución como uno de los modos de garantizar los procesos de inclusión socio educativa que orientan a este Programa (“Acerca del PIT”, 2016, p. 10).

Sin embargo, a pesar de la actualización en la letra del texto, entendemos que se presenta un dilema complejo, ya que como sostienen Ball y Bowe en el trabajo de Mainardes (2006):

Los profesionales que trabajan en el contexto de la práctica (las escuelas, por ejemplo) no enfrentan los textos políticos como lectores ingenuos, vienen con sus historias, experiencias, valores y propósitos (...). Las políticas se interpretarán de manera diferente ya que las historias, experiencias, valores, propósitos e intereses son diversos. El punto es que los autores de textos políticos no pueden controlar el significado de sus textos. Las partes pueden ser rechazadas, seleccionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, las réplicas pueden ser superficiales, etc. Además, la interpretación es un tema de disputa. Se disputarán diferentes interpretaciones, ya que se relacionan con diferentes intereses, prevalecerá una u otra interpretación, aunque las desviaciones o interpretaciones minoritarias pueden ser importantes (p. 22).

Ahora bien, en coincidencia con las ideas de los autores, pareciera que las diferentes actualizaciones en los textos de esta política educativa no han podido solucionar completamente un conflicto que ha acompañado a toda la trayectoria de esta política desde sus inicios en la sede que hemos estudiado. Podemos notar que en el discurso oficial se da cuenta de que se trata de una problemática reconocida. Sin embargo, tal como hemos analizado anteriormente, la disidencia entre la dirección y el equipo PIT va mucho más allá de las modificaciones que se puedan realizar en los documentos oficiales y a su vez nos invita a reflexionar sobre el peso que recae, principalmente, sobre la figura del director del IPEM, al punto de ser este/a, quien condicione el éxito de la materialización del PIT en una sede.

### ***La centralidad que adquiere el vínculo entre adultos (profesores, celadores, coordinadores, etc.) y jóvenes en la propuesta educativa del PIT***

En los testimonios de la comunidad educativa de la sede objeto de estudio es recurrente la relevancia de lo que Mariana Nobile (2011) denomina “personalización de los vínculos con los jóvenes”. Al respecto, expresiones tales como “sin vínculo no hay educación”, “sin vínculo no hay permanencia”, “sin vínculo no hay PIT”, denotan la importancia asignada a esta cuestión. A modo de ejemplo, una preceptora y un egresado/docente nos comentan: “*Con la construcción de vínculo y ayudarlos a que queden, a que continúen y a que terminen, conociéndolos, yo no creo que haya otra forma de que ellos continúen sin esta construcción*” (preceptora sede PIT); “*Tanto los estudiantes como esta otra parte reconocen como fundacional, tiene que haber sí o sí una relación de ese tipo, si no, no es un programa que pueda funcionar*” (profesor de Ciencias Sociales y egresado sede PIT). Advertimos, en este sentido, que, tanto desde el discurso oficial como desde las prácticas de los actores, la relevancia del vínculo es una condición necesaria para los procesos de escolarización de los jóvenes en el PIT. Desde la

coordinación general, como en los documentos oficiales, hacen fuerte hincapié en el perfil de los docentes, remarcando la importancia otorgada al compromiso social. Al respecto, queremos remarcar que encontramos recurrencias de sentidos tanto en el discurso oficial como en los testimonios de los actores institucionales, ya que se propicia el conocimiento, por parte de los adultos, de:

La historia de los estudiantes y los problemas familiares o personales son tenidos en cuenta, no como estigma sino como dato de la realidad a trabajar y a analizar a los fines de idear formas de aprender diferentes, motivadoras y útiles desde el punto de vista del joven (Nobile, 2011, p. 165).

Los vínculos denotan las prácticas de acompañamientos a las trayectorias de los estudiantes y también los modos de abordar la relación de la institución escolar con el contexto social, ya que los alumnos serían interpelados como sujetos de derecho, atravesados por múltiples circunstancias (sociales, culturales, políticas, económicas, afectivas) y atendiendo a esas circunstancias y múltiples singularidades es que se despliega la tarea educativa. En este sentido, podríamos expresar que la escuela es entendida como una institución que forma parte de la sociedad y como tal, no puede ser escindida o aislada de sus cambios y transformaciones, podríamos decir que dicha concepción subyace en las prácticas que despliegan los docentes como condición de partida para el aprendizaje. Y de algún modo se revierte la relación, los límites entre el adentro y el afuera que caracterizaron el proceso de configuración de la escuela.

### ***Las innovaciones que no fueron***

Vimos, a lo largo del trabajo, la dificultad que conlleva poder concretar aquellas modificaciones en el Nivel Medio referidas, entre otras cosas, a lo que Terigi denomina “trípode de hierro”, esto es, cambios en cuanto a la organización del trabajo docente por horas de clase, la designación de profesores por especialidad y, por último, punto sobre el cual nos interesa reflexionar en esta ocasión, aquellos referidos a la clasificación fuerte del currículum. En esta dirección, dimos cuenta de que el Programa, a pesar de mostrar algunas modificaciones sobre la estructura curricular en sus comienzos, principalmente proponiendo una menor carga horaria que “la escuela común” (y de esta forma algunas asignaturas menos o con duración cuatrimestral), con el nuevo plan se vuelve a un currículum que se acerca al “tradicional”. Es decir, se propone una estructura de presentación del conocimiento como una especie de recreación de la estructura del currículum de la escuela media, organizado mediante la sucesión de asignaturas de corte



disciplinar, como sostiene Ziegler (2011): “El conocimiento en su versión más convencional queda intacto y se lo presenta como una serie de variaciones en la intensidad, profundidad y secuencia de aparición de las asignaturas (p. 83)”.

Luego de realizar el análisis sobre el programa y tomando las ideas de la autora, notamos que esta política brinda posibilidades efectivas de modificar algunos elementos como los modos de transmisión de conocimientos, la organización de los grupos de jóvenes, la flexibilidad normativa, los vínculos, pero aún advertimos cierta complejidad en alterar la organización disciplinar que caracteriza al currículum de la escuela media y las formas de estructuración y distribución del saber oficial (Ziegler, 2011). También, pudimos dar cuenta de que estas modificaciones en aspectos organizativos no van acompañadas en modificaciones relacionadas a aspectos pedagógicos y didácticos, y tomamos el caso concreto del pluricurso en la sede elegida. Entre las principales novedades seleccionadas por las autoridades ministeriales de la provincia de Córdoba al diseñar el PIT, se encuentra el formato pluricurso. Ahora bien, por parte de los docentes, notamos que existen opiniones encontradas al respecto, debido, entre otras cosas, a que este formato no registra antecedentes, por lo menos a nivel urbano, y no se propusieron acciones de apoyo a los docentes en la tarea de diseñar, planificar y organizar la enseñanza en este sentido. Al respecto, Terigi (2011) comenta:

Los profesores de enseñanza secundaria cuentan con una formación pedagógico-didáctica que los ha preparado para trabajar en un modelo organizacional preciso: el aula monogrado. Eso significa que sus saberes pedagógicos, sus saberes didácticos, los facultan para desarrollar un programa unificado de aprendizajes con un mismo grupo de adolescentes durante un ciclo lectivo (p. 21).

Incluso, advertimos en el testimonio de una de las docentes entrevistadas, en donde plantea que este formato agrega otra complejidad más a la complicada tarea que significa trabajar con jóvenes con realidades sociales, económicas y familiares sumamente complejas. Nos parece pertinente retomar las ideas de Terigi para comprender la distancia entre la expectativa que generan los formatos alternativos y las realidades de la práctica pedagógica diaria: “Muchas propuestas de cambio organizacional encierran una gran complejidad didáctica que, si no es debidamente considerada, reduce las iniciativas a arreglos formales o les hace perder potencia en la resolución de los problemas analizados” (Terigi, 2011, pp. 21-22).

En esta dirección, entendemos que es necesario dedicar grandes esfuerzos en la formación de los docentes y en la acumulación de conocimiento didáctico sobre pluricurso urbano, si se quiere conseguir cumplir con los objetivos del programa.

### ***¿Repensar la escuela secundaria y el sistema educativo en pos de la igualdad?***

La experiencia del PIT, en cuanto que política de inclusión diseñada por el Estado (provincial), nos invitó a repensar los modos de organización de la escuela secundaria en clave de inclusión. En este sentido, como advertimos en el desarrollo del trabajo, las problemáticas referidas a la exclusión educativa y al fracaso escolar se asumen como problemas propios del sistema educativo, pasando, de este modo, a formar parte de las agendas de los gobiernos, a nivel nacional y provincial, como temas prioritarios. Al respecto, creemos pertinente retomar los interrogantes que diferentes referentes del campo (Tiramonti, 2007; Southwell, 2008 y Dussel, 2004) han realizado respecto a estas experiencias, preguntándose si estas contribuyen a fortalecer procesos de democratización o profundizan la fragmentación del Nivel Medio. Sobre ello, dirá Llinás (2011): “Por un lado nos cuestionamos si toda política de diferenciación implica fragmentación –y por esto, desigualdad en el acceso a los bienes materiales y simbólicos del patrimonio común–, o si es posible desarrollar políticas diferenciadas y democratizar simultáneamente” (pp. 145-146). En este sentido y al respecto, la misma autora plantea:

Para evaluar si estas experiencias pueden lograr una mayor igualdad y justicia, pensamos que aportaría detenerse en por lo menos dos cuestiones. Por un lado, analizar sus puntos de partida y si entre ellos se encuentra el presupuesto de igualdad en las posibilidades de aprender de todos los alumnos (Ranciere, 2003). Por otro considerar los puntos de llegada que se proponen y si apunta a lograr que el derecho a la educación se cumpla de modo universal (pp. 145-146).

En relación a esto, consideramos que poder analizar la experiencia singular de la sede PIT, en articulación con las regulaciones, definiciones, etc., de lo que denominamos discurso oficial, nos permitió comprender el sentido atribuido por los diferentes actores a la experiencia educativa en general y a los principales componentes del PIT (desarrollados en este trabajo), que se presentan como innovadores respecto a la tradición (formatos/modos de hacer) de la escuela secundaria común. En esta línea, entendemos que, tanto desde el nivel de diseño del PIT hasta la propuesta efectivamente desplegada, siempre será una y singular, puesto que variables como la cultura institucional, la historia y la trayectoria de los actores hacen que sean experiencias únicas. Nos habilita a pensar que otros modos de hacer escuela son posibles, y a pensar que los actores docentes, directivos y estudiantes cumplen un rol clave en la forma que adquiere la propuesta, pero que es indispensable que el Estado, desde los diferentes niveles de gobierno, invente, diseñe, planifique y ponga en juego políticas situadas. Y cuando decimos situadas, nos referimos a que los problemas de las agendas encarnen o representen preocupaciones genuinas y soluciones creativas,

las que solo serán tales si la mirada está puesta en lo que les acontece a esos jóvenes que se encuentran fuera de la escuela, en qué sienten, qué expectativas de futuro tienen, qué significa interpelarlos como sujetos de derecho. Y también, la mirada situada debería depositarse en los docentes: cuáles son sus condiciones de trabajo, qué miradas les ayudamos a construir para entender a “los jóvenes”, qué tipo de acompañamiento se les habilita desde el Estado para transitar y afrontar la educación de jóvenes que eligen al PIT. Referido a lo anterior, es fundamental que la planificación de las políticas incorpore estas miradas, ya que permitirían o habilitarían otra interpretación de lo que las estadísticas de rendimiento marcan como problemas, y al decir “otra interpretación”, no necesariamente diferente, sino una interpretación que exprese las diferentes variables del problema. Entendemos que ese podría llegar a ser un camino viable para que las iniciativas que se despliegan bajo el mandato de la inclusión puedan contribuir a generar procesos de mayor democratización del sistema, bajo el criterio de la igualdad y la justicia.

Al respecto, la perspectiva teórico-metodológica de mesonivel de análisis sociopolítico nos permitió comprender las diferentes aristas de las dinámicas de los procesos de exclusión e inclusión del sistema educativo, específicamente en este caso, en el Nivel Secundario, cruzando diferentes niveles de análisis macro/micro, posibilitándonos, desde una perspectiva histórica, poder reconstruir la trayectoria de la política analizada. Creemos que el PIT, a pesar de las limitaciones respecto a las condiciones y otros aspectos que señalamos a lo largo del trabajo, constituye una iniciativa cuyo valor central es la apuesta por las posibilidades de los jóvenes, su derecho a la educación y el punto de partida ya es interesante en cuanto experiencia que promueve procesos de democratización. Cabría aquí la pregunta sobre si experiencias como el PIT garantizan el derecho a la educación, y nos animamos a decir que habilita/ofrece/invita a que el derecho y la posibilidad de alcanzarlo esté cada vez más cerca, al revertir el orden establecido por la escuela secundaria tradicional y ofrecer otros modos de hacer escuela.

## Bibliografía

- Abratte, J.P., (s/f): *La educación como derecho: historia, política y desafíos actuales*. Disponible en: <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/5895/13067-34727-1-SM%281%29.pdf>
- Abratte, J.P. y Pacheco, M. (2006): *La escuela media en Córdoba. Estrategias y sentidos de la transformación educativa. Un análisis de meso nivel*. Córdoba, Brujas.
- Abratte, J.P. y Pacheco, M. (2006): *La escuela técnica en Córdoba: sentidos y estrategias de la Transformación Educativa. Un análisis de meso nivel*. Trabajo Final de Licenciatura. Serie Colecciones Estudios sobre Educación. Córdoba.

- Alterman, N. y Coria, A. (2010). Condiciones de escolarización y transmisión de saberes: indicios en un contexto de pobreza y crisis de gobernabilidad. *Cuadernos de Educación*, (8).
- Ezpeleta Moyano, J. (2004): Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 403-424. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011): Las políticas educativas en Argentina: Herencias de los 90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”. *Educación & Sociedad*, 32(115), 339-356.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2019): Las políticas educativas a partir del cambio de siglo. Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. *Revista Estado y Políticas Públicas*, (13), 19-38.
- Kravetz, S. (2012): Las Políticas de Igualdad educativa. Reflexiones sobre el programa provincial “Inclusión/Terminalidad de la escuela secundaria”. *Cuadernos de Educación* (10). Recuperado a partir de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/4520>
- Llinás, P. (2011) Interpelaciones en los bordes de lo escolar: políticas para abordar la (in)conmovible forma de la escuela secundaria. En Tiramonti G. (comp.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. FLACSO, Homo Sapiens Ediciones, Bs. As.
- Mainardes, J. (2006): Abordaje del ciclo de las políticas. Una contribución para el análisis de políticas educacionales. *Educación y Sociedad*, 27(94).
- Miranda, E. (2013): De la selección a la universalización. Los desafíos de la obligatoriedad de la educación secundaria. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (23), p. 9-32.
- Miranda, E. y Lamfri, N. (2017): Los desafíos de la obligatoriedad de la educación secundaria. Discursos y textos en las políticas educativas. En: Miranda, E. y Lamfri, N. (Org.). *La educación secundaria. Cuando las políticas educativas llegan a la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López, V. y Yapur, J. (2007): *La escuela secundaria en Córdoba. Reestructuraciones curriculares y organizacionales. Análisis de una propuesta de innovación (El Proyecto Escuela para Jóvenes)*. Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. Tiramonti G. (comp.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. FLACSO, Homo Sapiens Ediciones, Bs. As.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Paper presentado en el *III Foro Latinoamericano de Educación jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo hoy*. Fundación Santillana Buenos Aires, mayo 2007.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato escolar de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta educativa* (29), 71-139
- Terigi, F. (2008). *La organización de la enseñanza en los plurigrados en las escuelas rurales* (Tesis de maestría). Buenos Aires, Argentina: Flacso.

- Terigi, F. (2011). En la perspectiva de las trayectorias escolares. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación - Unesco (Eds.), Capítulo 3 *Atlas de las Desigualdades Educativas en América Latina* (pp. 1-13).
- Terigi, F.; Briscoli, B. y Toscano, A. (2012). La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos: aportes de tres investigaciones sobre régimen académico y trayectorias escolares, Ponencia presentada en *Second ISA Forum of Sociology. Justicia Social y Democratización*. Buenos Aires, Argentina.
- Terigi, F., Briscioli, B., Scavino, C., Morrone, A. & Toscano, A. G. (2013). La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Revista del IICE*, (33), 27-46.
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En Marchesi, A., Blanco, R. y Hernández, L. (coords.) *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Metas Educativas 2012*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Terigi, F. (2016). Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. *Análisis*, (16), 3-41.
- Tiramonti, G (2004). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Ediciones Manantial.
- Tiramonti, G. (2011). La Identidad forzada. En Tiramonti G. (comp) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. FLACSO, Homo Sapiens Ediciones, Bs. As.
- Vanella, L., Maldonado, M., Abate Daga, M., Falconi, O., Gutiérrez, G., Martínez, M. C., & Uanini, M. (2013). *Programa de inclusión y terminalidad de la educación secundaria para jóvenes de 14 a 17 años (PIT) Córdoba (Argentina)*. [https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/RDUUNC\\_d5d511933a7b8029d9ddb31189793113](https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/RDUUNC_d5d511933a7b8029d9ddb31189793113)
- Yapur, J. (2019). *Nuevos formatos escolares e inclusión educativa: un estudio sobre el Programa inclusión-terminalidad de la educación secundaria y formación laboral para jóvenes de 14 a 17 años*. Córdoba: Comunic-Arte; Córdoba: Universidad Católica de Córdoba. Facultad de Educación. Libro digital, DOC. Disponible en <https://horacioaferreyra.com.ar/wp-content/uploads/2019/07/Nuevos-formatos-escolares-e-inclusion-edutactiva.pdf>
- Ziegler, S. (2011) Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En Tiramonti G. (comp.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. FLACSO, Homo Sapiens Ediciones, Bs. As.

### **Documentos oficiales y normativa**

- Documento Base (2010). *Programa Inclusión/Terminalidad de la Escuela Secundaria y formación laboral para jóvenes de 14 a 17 años*. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de la Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

- Propuesta Curricular (2010). *Programa Inclusión/ Terminalidad de la Escuela Secundaria y formación laboral para jóvenes de 14 a 17 años*. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de la Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2010.
- “Pluricurso en el PIT 14/17: El telar de la experiencia” (2015).
- Resolución N° 407 (2010). *Creación del Programa Inclusión y Terminalidad de la escuela secundaria*. Ministerio de Educación. Córdoba
- Resolución 497-10 (2010). *Creación del Programa de Inclusión y Terminalidad para Jóvenes de 14 a 17 años*.
- Resoluciones N° 187/98, 1070/00 y 197/00.
- Propuesta Curricular Educación Secundaria - *Programa de Inclusión/Terminalidad 14-17* (2015).
- Resolución 6416.
- Ley Provincial de Educación de Córdoba, N° 9870, 2010.

# La intervención pedagógica, perfil e identidad de lxs egresadxs desde lo que se sabe, se dice y se hace en la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Córdoba

*The pedagogical intervention, profile and identity of graduates from what is known, said and done in the Bachelor of Education Sciences at the National University of Córdoba*



Caren Natacha Rosso

Escuela de Ciencias de la Educación

Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC

[carencrosso@gmail.com](mailto:carencrosso@gmail.com)

Recibido: 06/02/2023; aceptado: 05/12/2023

## Resumen

Este trabajo aborda la configuración de la identidad profesional de lxs egresadxs de la modalidad de PPS de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). En otras palabras, plantea la pregunta acerca de cómo se ha llegado a ser lo que se está siendo, entendiendo que aquello que hacemos –y las prácticas que a partir de ellas se generan– definen en gran parte aquello que somos y nuestras perspectivas sobre lo que presuntamente hacemos.

La respuesta provisoria a la que se arribó es que el carácter inestable de la identidad profesional, como el mismo campo académico en cuestión, está condicionado y en directa relación con la pugna entre la tradición idealista alemana, de la que se desprende el vocablo *Pedagogía*, y, por otro lado, la tradición francesa con la nominación de *Ciencias de la Educación*. Tradiciones éstas que hoy se expresan en la división curricular entre la modalidad de PPS y la de Trabajo de Investigación como opciones de egreso.

**Palabras clave:** identidad profesional, intervención pedagógica, tradiciones, Trabajo de Investigación.

## Abstract

This paper is about the professional identity configuration of graduates of PPS modality of Education Sciences at Philosophy and Humanities Faculty (UNC). In other words, it deals with the question about how one has come to be what one is being, understanding what we do –and the practices that are generated from them– defines who we are and our prospects about what we supposedly do.

An early answer is that the unstable nature of professional identity as much as the same academic field are conditioned and directly related to the discussion between German idealistic tradition –from which comes the word *Pedagogy*–, and, on the other hand, French tradition with the nomination of *Science Education*. Today, these traditions are evidently in the curricular division between the PPS modality and the Research Work (Thesis) as graduation options.

**Key words:** professional identity, pedagogical intervention, traditions, PPS, Research Work.

---

## CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER

Rosso, C. N. (2023/2024). La intervención pedagógica, perfil e identidad de lxs egresadxs desde lo que se sabe, se dice y se hace en la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Córdoba. *Revista Síntesis* (14), 52-65.

## Introducción

(...) Ten siempre en tu mente a Ítaca  
La llegada allí es tu destino  
Pero no apresures tu viaje en absoluto  
Mejor que dure muchos años,  
y ya anciano recales en la isla,  
rico con cuanto ganaste en el camino,  
sin esperar que te dé riquezas Ítaca.  
Ítaca te dio el bello viaje.  
Sin ella no habrías emprendido el camino  
(...)  
*Ítaca.* Constantino Cavafis

Constantino Cavafis, con su deliciosa pluma, comparte la importancia de una “Ítaca” para dirigir los pasos de quienes caminan. Ítaca fue la meta de Ulises, el objetivo que guio sus pasos en su intensa odisea. Ítaca le regaló el hermoso viaje, porque ella fue el faro que permitió discernir la senda en el vasto océano; y no sólo eso, también fue la que dotó de sentido y contenido aquella experiencia.

Ulises pudo derrotar a lestrigones y cíclopes porque sostuvo el alto pensamiento que brinda la claridad del objetivo, la elucidación de por qué estamos donde estamos y para qué.

Pero, sin objetivos esclarecidos ¿hacia dónde vamos? Si no tenemos identificada la patria a la cual pertenecemos ¿cuál es nuestro sitio en el mundo?

El viaje de Ulises es aquí usado como metáfora del quehacer pedagógico, de sus complejidades, saberes y sabores. “Haceres” que interactúan con el medio y sus múltiples variables, haceres que, entretejidos, dan singularidad al campo educativo. En esta urdimbre, la labor pedagógica se puede pensar como un trabajo artesanal donde no existen recetas fácilmente aplicables, sino que, por el contrario, exige del pedagogo una lectura de la realidad, flexibilidad y reinvención constante para dar respuestas a las siempre nuevas circunstancias.

Los lestrigones, cíclopes, sirenas y diosas posesivas que enfrentó el bienaventurado pueden ser pensados como los tantos avatares que se anteponen a la consecución de las metas educativas y que exigen, de quienes nos dedicamos a mejorar la educación, respuestas nuevas, creativas, reinventadas; el océano, representación de la inmensidad y de nuestra pequeñez en relación a él, es asimilable a la incertidumbre y al caos propio del campo de acción donde libramos nuestras batallas educativas; Ítaca es la incógnita que propongo evocar, no como un fin definido e inmóvil sino más bien como un horizonte dispuesto a redefinirse ante cada nueva circunstancia o contexto.



Ahora bien: ¿Cuáles son los horizontes de sentido que guían las prácticas profesionales de nuestros estudiantes/egresadxs? ¿Cuáles son los faros de referencia o criterios reguladores que colaboran a la hora de seleccionar el sendero que se quiere transitar? ¿Cuál es la patria que nos identifica? ¿Cuál es el sentido pedagógico que guía la intervención? ¿Qué se quiere lograr? ¿Para qué? ¿Con qué medios? ¿Con qué marcos?

La mirada de Cavafis acerca de la meta y la identidad implícita en ella, sirve como orientadora general para emprender la búsqueda o definición incierta de la identidad profesional que se está formando en los nuevos egresados de la modalidad de PPS de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Cabe aquí hacer la salvedad de que no se pretende encontrar esencialismos, entidades metafísicas o una subjetividad colectiva acabada; conviene en cambio ocuparse en la búsqueda de algunas características recurrentes que puedan dar cuenta de un posible perfil profesional desde un plano lingüístico, histórico y político. En otras palabras, el interés está puesto en la pregunta acerca de cómo se ha llegado a ser lo que se está siendo, entendiendo que aquello que hacemos –y las prácticas que se generan en consecuencia– definen en gran parte aquello que somos y nuestras perspectivas sobre lo que presuntamente hacemos.

La respuesta provisional, que será desarrollada a lo largo de este trabajo, es que el carácter inestable que se observa tanto en lxs egresadxs como en el mismo campo académico en cuestión está condicionado y en directa relación con la pugna entre lo que en términos históricos ha sido la tradición idealista alemana, de la que se deriva el vocablo *Pedagogía*, y por otro lado, la tradición francesa de la que deriva la nominación de *Ciencias de la Educación*. Nos hemos valido de ella para señalar que el estudio sobre el mismo campo o sobre campos de estudio similares, ha derivado hoy en la división curricular entre la modalidad de PPS y la de Trabajo de Investigación (Tesis) como opciones de egreso en la carrera de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

Hablar de identidad implica conocer la forma en que lxs estudiantes han constituido una idea acerca de la implicancia de su profesión o una representación de sí mismxs como profesionales en relación a otras posiciones sociales. Esta idea de sí se constituye a lo largo de su trayectoria de formación a partir de teorías, discursos, experiencias, expectativas sociales, prejuicios del área profesional, etc. En otros términos, la persona se identifica a partir de escenarios discursivos específicos, se apropia de un proyecto profesional-institucional, con una historicidad e implicancia que suele preexistir al propio contexto formador. Cada perfil de egresadx guarda características intrínsecas con la matriz ideológica que lo gesta. De ahí que uno de los ejes de esta investigación se aboque a la

historización del campo pedagógico para hallar en ella posibles marcas fundacionales que actualmente se encuentran marcando tendencia.

Va de suyo que esta investigación tiene como punto de partida el rechazo a la idea de una posible neutralidad o inocencia en el campo educativo. Por ello, considero que, lejos de estar limitada a cuestiones técnico-metodológicas, la identidad profesional de lxs estudiantes y egresadxs se encuentra atravesada ideológica y políticamente. Las prácticas formativas se asientan en valoraciones, muchas veces implícitas, que se materializan en posicionamientos respecto de la modalidad de formación. Un ejemplo de ello es la organización de las asignaturas, la carga horaria de cada una de ellas, la metodología seleccionada para llevar adelante los procesos de enseñanza-aprendizaje, los criterios de evaluación, etc.

A partir de lo dicho, nos preguntamos sobre la especificidad de nuestra disciplina: ¿cuál es nuestro campo de acción? ¿Nuestro quehacer se reduce a la investigación, o a la intervención como dos posibilidades diferenciadas y estancas? ¿Qué implica la intervención? ¿Cuáles son las potencias o límites de la misma? ¿Qué es lo que finalmente queda especificado como “lo propio” de nuestra área?

## **Disquisiciones epistemológicas del campo pedagógico**

Este apartado pretende recuperar reflexiones e interpelaciones propias de las tensiones originarias del ámbito epistemológico de la Pedagogía y/o Ciencias de la Educación. Cuestiones que aluden al proceso de constitución de la disciplina y que hoy dejan sus huellas en discursos y prácticas. Disquisiciones epistemológicas, merecedoras de un tratamiento serio ya que hasta la actualidad siguen generando inquietud e incomodidad intelectual entre los profesionales del campo educativo<sup>1</sup>.

Estas tensiones podrían expresarse sucintamente en los siguientes interrogantes:

¿Cuáles son las fronteras que delimitan los territorios de la Pedagogía y las Ciencias de la Educación? La mutación de nombre, ¿se debe a una simple adecuación del vocablo, a un acomodamiento vacuo y sin repercusiones significativas, o se trata de una descentralización radical respecto de los problemas pedagógicos? ¿Cómo comprendemos

---

1. Entre los investigadores que en la región tratan el estatuto epistemológico de la Pedagogía se destacan Lorenzo Luzuriaga (1958); L. A. Mattos (1963); Ricardo Nassif (1974); Rafael Flórez Ochoa (1994); Liliana Olga Sanjurjo (1998); Julia Silber (2007, 2011, 2013), Nelson Campos Villalobos, (2011) y Edgar Ramírez (2015; Bella de Paz, L. y Sanjurjo, Liliana. (1996); Blasco, J. L. (1979); De Tezanos, A. (1982).

el proyecto epistemológico de las Ciencias de la Educación? ¿Cuáles son las condiciones de producción de conocimiento que inaugura? ¿En qué medida los planteos que genera han quedado subsumidos a una lógica enciclopedista que agrega contenidos disciplinares a una matriz que se mantiene incólume? ¿Cuáles han sido los progresos efectivos de las Ciencias de la Educación en su trabajo de adquirir especificidad frente a las ciencias pedagógicas?

Dichas preguntas dan cuenta de la necesidad de acotar, delimitar y especificar el campo pedagógico, indagando su constitución epistemológica con el sentido de promover y profundizar la investigación sobre la acción educativa y su orientación.

Para dar respuesta a la problemática ya instalada del confuso e inestable estatuto epistemológico de la pedagogía realice una esquematización de las distintas tradiciones que conformaron el campo pedagógico y de las condiciones que incidieron en dicha conformación. En este artículo nombraré someramente estas tradiciones siguiendo la organización e historización que propone Avanzini (1979) a partir de la diferenciación de tres momentos<sup>2</sup> distintos:

Un primer momento, donde la pedagogía se encuentra subsumida a la filosofía, y su objeto es la educación como un universal. Un segundo momento, marcado por el enfoque positivista y las teorizaciones de Durkheim. Y un tercero referido al paso de “Ciencia” de la Educación al plural “Ciencias” de la Educación.

La tercera etapa, definida por la pluralización del término ciencia de la educación, se asume el hecho de que, debido a la complejidad del ente educativo como objeto de estudio, se requiere varias disciplinas para estudiarlo, se corre a la pedagogía como equivalente de ciencia de la educación (2da etapa) de modo que aquélla queda constituida en un enfoque más para analizar el ente educativo. Es decir que pierde su lugar y especificidad. “Vemos así cómo, la historización nos permite analizar de qué manera la definición del objeto va configurando la identidad disciplinar” (Abrate, 2014, p. 5).

Si el objeto de estudio “educación” ahora es compartido por un conjunto de disciplinas, dada su comprobada complejidad, caben las siguientes preguntas: ¿Qué enfoque o recorte del objeto le queda a la pedagogía? ¿Acaso tiene un objeto epistémico propio? ¿Cuál es su especificidad? ¿Qué modo de abordaje le es propio, estrictamente pedagógico? Estas preguntas, que cuestionan ante todo la identidad de pedagógx, se acercan tangencialmente a la tesis que motoriza este trabajo, por lo que seguirán siendo elaboradas en lo que sigue.

---

2. Para profundizar este tema remitir a la tesis completa en el siguiente link: <https://drive.google.com/file/d/12cLBEILV-cKmnsH6QBcObDVBARIIHoKz/view?usp=sharing>

## Lo específico del campo pedagógico

Cada nominación, como ha quedado expuesto en la derivación histórica realizada en la sección anterior, responde a tradiciones de conocimiento; aquí son puestas de relieve la tradición positivista francesa y la filosófica alemana. De dichas tradiciones disciplinares derivan respectivamente dos líneas o perspectivas que elaboran sus propios insumos teóricos para poder abordar la complejidad del objeto de estudio; y de estas imbricaciones resultan sus matices particulares, siendo diferentes no sólo en el nombre sino también y sobre todo en enfoques y proyectos epistemológicos.

Por lo tanto, la diferencia de nominaciones no es fortuita, sino que posee un sentido y alcance netamente epistemológico, donde “el paso del singular al plural no constituye únicamente un detalle gramatical o una comodidad terminológica” (Avanzini, 1979, p. 346). El cambio de rotulación de “Ciencias de la Educación” en lugar de “Pedagogía” obedece a la pretensión de elevar el estatuto simbólico de los estudios de educación, ajustándose a las condiciones requeridas para ser considerada “ciencia”. Uno de esos requerimientos fue el renunciamiento de los fines y valores como componentes ordenadores de lo educativo por ser subjetivos e ideológicos y contribuir a la especulación normativa. En pos de la neutralidad y objetividad se incorpora una tendencia a tecnificar y cuantificar la realidad educativa.

Una de las posibles génesis de esta escisión obedece a lo que Putnam ha denominado el tercer dogma del positivismo lógico y es aquel por el que se plantea, no ya una distinción analítica y de grado sino una dicotomía esencial y cualitativa entre “juicios de hechos o sintéticos” y “juicios de valor”. Los primeros son la piedra basal del conocimiento racional y contrastable de las ciencias empíricas, mientras que los segundos caen en la esfera de lo incognoscible y refractarios a la justificación; por ende, sujetos a la elección arbitraria. Así, y respecto de los valores, éstos son expresiones o están asociados a los sentimientos o emociones de los sujetos y/o grupos; no hay así, respecto de los valores “cuestión de hecho’ acerca de lo correcto ni cuestión de hecho acerca de la virtud” (Putnam, 2004), por lo que se consideran virtudes o vicios que responden menos a juicios razonados que a juicios subjetivos, individuales o culturales (A.V, 2016, p. 5).

De esta cita podemos derivar que la diferencia radica en considerar a la Pedagogía con carácter filosófico normativo y a las Ciencias de la Educación como ciencias empíricas descriptivas/explicativas. La primera prescribe la acción, es decir, es normativa en función a una teoría de hombre y de sociedad; y la segunda, en cambio, describe y explica la realidad como hecho social, alejándose de la filosofía y tomando los principios de las ciencias ya constituidas.

Mientras las Ciencias de la Educación gozan de legitimidad por incorporarse al paradigma positivista, la pedagogía ha atravesado por diversos avatares dados a nivel discursivo,

práctico e institucional; ha sido sometida, descalificada, considerada incompleta, insuficiente, no competente. En suma, ha transitado por condiciones adversas de desvalorización, reducción, dependencia y fragmentación. En otras palabras, “la pedagogía ha sido, cultural e históricamente, un campo de debate: un lugar de tensiones y luchas, en el cual los debates se han dado en torno a su legitimidad científica; a sus posibilidades de existencia como campo de saber autónomo o como disciplina” (Ríos Beltrán, 2013:8).

Al respecto Liliana Sanjurjo (1998) nos previene de caer en la ingenuidad de considerar estas discusiones limitadas a intereses meramente teóricos, epistemológicos. No significa que no los haya, pero también se hace necesario advertir que estas discusiones son luchas por ocupar espacios de poder; no se ha de olvidar que las teorías también son campos de batalla. La autora entrevisté que con la ampliación y complejización en constante crecimiento de los sistemas educativos formales e informales también se han ampliado y diversificado los puestos de trabajo y las demandas de ellos.

Tal como lo ve Libaneo (1996) no es casual que “hoy nuestras Facultades de Educación están repletas de filósofos, sociólogos, psicólogos de la educación y vacías de pedagogos” (p. 130).

Los debates actuales gozan ya de más de medio siglo de antigüedad después de su institucionalización en las universidades francesas (en 1967) lo que denota un campo todavía en disputa y sobre el cual no se han logrado unos consensos mínimos desde el punto de vista epistemológico.

Por lo tanto, luego del recorrido realizado y comprendiendo la inestable definición del campo como la dificultad de brindar una respuesta acabada al asunto, trataré de dar cuenta de la concepción a la que este trabajo adhiere acerca de lo específico del campo pedagógico. Para empezar, siguiendo a Furlán y Pasillas, propongo asumir la disciplina de manera integrada, alimentada y constituida por reflexiones de orden filosófico, antropológico, político, sociológico, psicosocial, etc. Estos aportes, realizados desde otras ciencias, han tenido un impacto, progreso y enriquecimiento significativos sobre el tratamiento de lo educativo. Sin embargo, pese a esto, lo que otorga identidad al campo pedagógico es su particular tratamiento o abordaje. En otras palabras, son las distintas construcciones conceptuales provenientes de otros campos de saber las que han representado el sustrato teórico desde el cual, a partir de una reconfiguración y aplicación a situaciones concretas, ha ido generando sus propias construcciones, proyectando sus propias categorías clasificatorias y estudiando los avatares de su propia intervención.

De allí es posible derivar otra característica. Lo propio del campo pedagógico es anclar su abordaje teórico en realidades concretas, ya que es una disciplina que se constituye en

la relación teoría-práctica; el vínculo entre estas dimensiones es inescindible, no puede pensarse la una sin la otra, y es dicho nexo lo que le da su identidad y singularidad. Cuando se desatiende este aspecto crucial se cae fácilmente en el error que ha desencadenado, teniendo en cuenta la historicidad que ya antecede a este campo, un aplicacionismo sin previa reflexión, un tecnocratismo o, en caso de sólo priorizar la teoría, un sesgo intelectualista. Es por esto que el objeto de estudio de esta disciplina son antes las intervenciones educativas que la educación en sentido amplio. Furlán y Pasillas (1989) consideran que la pedagogía, en su proceso de querer cientificarse, confundió su objeto de estudio creyendo que era “la educación” como ente natural, separado, independiente de su origen histórico y la institución donde asentó sus análisis, a saber, la institución escolar.

No podemos desconocer que la pedagogía, desde su génesis, ha situado su foco de análisis en y desde una institución formadora legítima, la escuela; ha buscado mejorar su desempeño estudiando y optimizando los procesos de transmisión.

El objeto de la pedagogía no es la educación, como entidad metafísica y meta-histórica. Son las intervenciones hechas para optimizar en función de algún tipo de orientación las prácticas de transmisión reconocidas como educativas, es decir, positivas y legítimas. Si el pedagogo se detiene a estudiar el trabajo docente, lo hace para recomendar. Se trata de aceptar las implicaciones de la institución. (Furlán y Pasillas, 1989, p. 10).

Y es precisamente en esta coyuntura donde la pedagogía se sitúa para evaluar, criticar, vetar y seleccionar ideales y modelos educativos determinados; para reconocer lo importante, lo deseable. Todo ello con el fin de que, a partir de dicho análisis, se logre construir propuestas educativas.

A partir de su valoración selecciona ideales y acciones educativas sobreponiéndose a otras indeseables. La pedagogía es una cuestión de valores. Valora proponiendo nuevas formas, nuevos mecanismos. La valoración no se hace desde la neutralidad, ni para configurar una propuesta desvinculada de intereses y posicionamientos políticos. La pedagogía diseña, crea, proyecta nuevos ideales y formas de educación; al hacerlo, se responsabiliza y se compromete a encontrar los caminos, las formas, los medios para realizar los ideales fundamentados en principios éticos. Su apuesta de superación, de creación de proyectos innovadores la configura como un discurso con una trama argumentativa, propositiva, prospectiva. Sin embargo, es necesario aclarar que la proyección hacia futuro no se realiza descarnada del presente, por el contrario, se enraíza en el conocimiento de la realidad social existente.

De ahí que para llevar a cabo la construcción proyectiva se haga necesario armonizar las teorías provenientes de distintos campos con las demandas e intereses sociales derivados

de la práctica concreta, y a partir de aquel encuentro dar a luz una propuesta educativa coherente, lógicamente articulada que actué por medios estrictamente educativos.

La propuesta pedagógica no se agota en su enunciación, sino que se lleva a cabo a partir de la dimensión normativa-prescriptiva. Marca de origen ésta que le ha costado el no-reconocimiento como ciencia pero que, sin duda, constituye una característica central de su identidad.

Y aquí, una salvedad, aunque repetida no es un exceso. Que la pedagogía sea normativa prescriptiva no la reduce a que sólo busque los medios para mejoras educativas; su especificidad consiste en la integración de los elementos constituyentes ya nombrados.

## Conclusiones

Este trabajo persiguió el propósito de aproximarse al debate actual del estatuto epistemológico de la Pedagogía/Ciencias de la Educación a través de la recontextualización de las experiencias vivas que proponen el paso por la PPS.

Debido al enfoque de esta investigación, que se aleja del paradigma positivista, no se insistió en cuantificar variables de un grupo humano particular y estandarizar la información en busca de enunciados nomotéticos, es decir, basados en leyes; en cambio se ha centrado en la selección de doce trabajos finales de PPS para estudiarlos en profundidad, más quince entrevistas abiertas realizadas a estudiantes avanzadxs que se encuentran cursando el trayecto de acreditación final con la modalidad de PPS y egresadxs recientes cuyo trabajo final fue realizado en la misma modalidad. Este número de casos fue suficiente para viabilizar un análisis comparativo y reconocer semejanzas y diferencias entre ellos respecto a su concepción de la identidad de lxs egresadxs de Ciencias de la Educación.<sup>3</sup>

A partir de la inmersión en la Práctica Profesional Supervisada se pudo identificar algunos retos pendientes para la formación de profesionales en el área de las ciencias de la educación/pedagogía. Lo sistematizado ha pretendido ser sólo un punto de partida para la reflexión en el necesario camino de analizar y estudiar el estatuto epistemológico de la Pedagogía y sus repercusiones en las dinámicas institucionales y la identidad de lxs profesionales egresadxs de dicho ámbito.

---

3. Para ampliar el conocimiento de la metodología y procedimiento utilizado remitir a la tesis de grado.

A partir de un recorrido histórico, intenté dar cuenta del carácter inestable de la constitución epistemológica de las Ciencias de la Educación dada por una pugna que se halla en la presencia de dos principales tradiciones que la constituyen y se reactualizan, así como lo hacen las tensiones que generan entre sí. Una de las derivaciones en torno a las disquisiciones epistemológicas respectivas se puede hallar en la misma existencia de dos modalidades de trabajo para optar como instancia final del título de grado: el trabajo de Tesis y la Práctica Profesional Supervisada. La primera, más afín a la tradición francesa, sigue los cánones convencionales de un trabajo de investigación propios de una indagación en Ciencias Sociales y Humanidades. La segunda encarna la tradición alemana exigiendo de lxs practicantes una propuesta de intervención en una institución, una intervención fundamentada teórica y metodológicamente en el conocimiento pedagógico recogido y cultivado a lo largo de la trayectoria profesional en la carrera de Ciencias de la Educación.

Las aseveraciones acerca de la existencia de una correlación entre las modalidades de realización de trayectoria final que concluye en el egreso y las características principales de las tradiciones en pugna, se han manifestado en la percepción de lxs estudiantes entrevistadxs: “pareciera que el cientista de la educación (...) está más abocado a la producción académica con todo lo que eso implica en cambio el pedagogo es más interventor” (A15, entrevista personal, 27 de julio de 2021).

Lejos de constituir un detalle menor, se considera que la presencia de las tradiciones nombradas no limita su injerencia a la modalidad de egreso –aunque allí queda claramente denotado– sino que se expresa a lo largo de la formación de grado generando derivaciones y correlaciones epistemológicas, de autoidentificación profesional y desempeño. Se van creando así dos líneas de sentido; por un lado, aquella que valora el desarrollo y la producción de teorías descriptivas y explicativas del universo educativo, absteniéndose a emitir juicios valorativos; por otro lado, otra línea de sentido que prepara para la acción posicionada ética, moral y políticamente.

La hipótesis de que existe una fragmentación entre “los teóricos” y “los prácticos” –donde los primeros pertenecen al nivel de los que piensan y forman o construyen conocimiento mientras que los segundos al nivel de los operarios que están llamados a seguir reglas– se puede constatar en la aparente inexistencia de canales institucionales para habilitar la publicación de experiencias abordadas en el campo de las PPS. En el Informe de la Comisión de Prácticas Profesionales Supervisadas para el Consejo de Escuela de Ciencias de la Educación, las profesoras motivadoras de esta modalidad de egreso dicen:

Lxs estudiantes que realizan PPS no cuentan con cauces institucionales adecuados para acceder a becas de SECyT. (...) Asimismo, no hay publicaciones garantizadas por la facultad



en las que lxs estudiantes de PPS puedan publicar sus trabajos (Delprato, Uanini, Vissani y Zamanillo, 12 de diciembre de 2018).

Esta desigualdad de condiciones entre quienes optan por Tesis y quienes por PPS: ¿qué supuestos oculta?, ¿qué nos está diciendo? ¿Sólo lo descriptivo explicativo es digno de publicarse? ¿Sólo lo son las producciones intelectuales de carácter “científico” dentro de la especialidad? ¿Acaso en la PPS no hay un proceso de investigación? Y el trabajo de tesis necesariamente ¿debe abstenerse de proponer para mantener su estatus?

Posibles respuestas podemos encontrar en palabras de otra profesora de la casa (Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH, UNC):

Los modos de finalización de la carrera corresponden a dos tipos de prácticas complejas y heterogéneas de carácter universitario. Mientras la investigación es una práctica más definida, más evaluada, más controlada, más reconocida, con mayor prestigio y valoración y menos imprevisible; la intervención es altamente dispersa... (Pacheco, 2004, p. 28).

He aquí un obstáculo que impone la cultura academicista que aún impera en la universidad que tiene como rasgo central una concepción del conocimiento científico que no se piensa como práctica social, histórica y políticamente determinada; que investiga sin comprometerse comunitariamente y que no le corresponde, dar prescripciones u orientaciones acerca de posibles caminos de resolución de las problemáticas que se investiga.

Si bien el foco se ha puesto aquí en la PPS, no deja de ser cierto que, ningún ámbito académico queda exento del avance tecnocrático y de la necesaria pregunta orientadora por los propósitos políticos a los cuales servimos.

El trasfondo de estas discusiones se puede hallar en el debate epistemológico planteado al principio que, lejos de acotarse al nivel teórico, produce repercusiones prácticas que afectan intrínsecamente el *habitus* profesional. La fragmentación del campo pedagógico en tradiciones en pugna sabotea la definición de una identidad profesional íntegra que incluya las potencias de ambas tradiciones para encuadrar y orientar la actividad profesional de lxs egresadxs en Ciencias de la Educación sin reproducir la dicotomía entre Teoría y Práctica.

Esta identidad fragmentada o poco elucidada, ha sido incluso manifiesta en las expresiones de estudiantes y egresadxs. Entre sus comentarios, se puede destacar el siguiente:

“Considero que el Pedagogo no encuentra su especificidad aún. Siento que hacemos de todo y en todos lados. Incluso ni siquiera nos reconocen con el nombre específico de nuestro título, somos Licenciadxs en Ciencias de la Educación, pero también somos Pedagogsxs” (A1, entrevista personal, 16 de junio de 2021).

Como se puede notar el riesgo de la indefinición respecto a la actividad específica de

lxs cientistas de la educación repercute, según lo demuestran los análisis realizados, en la modalidad de intervención pedagógica que resulta ser la actividad principal de las Prácticas Profesionales Supervisadas. Salta a la vista las dificultades de lxs practicantes para concebir una intervención autónoma de la definición del problema independiente de la demanda realizada por parte de la institución en la que se va intervenir; por otro lado, se visualiza ausencia de variedad y alternativas metodológicas y de fundamentación de las propuestas. También se verificó una dificultad para definir el horizonte de sentido que guía la práctica, en otras palabras, no fue fácil divisar con claridad la pregunta por el “para qué” intervenir, qué se busca, qué se quiere provocar.

Habiendo llegado a esta instancia, me encontré con una dificultad concerniente a la disonancia entre los datos que arrojaban trabajos finales y entrevistas, por un lado y por otro, lo constatado en los encuentros de Taller de acompañamiento de PPS, de las devoluciones de tutorxs y del material bibliográfico que se trabajó en el marco de la práctica profesionalizante. Pude resolver esta falta de correspondencia recurriendo al plan de estudio, el cual resultó dar respuestas directamente a las mismas demandas encontradas en las entrevistas, hecho que indica que estas demandas, y también en consecuencia la disonancia mencionada, ya habían sido identificadas por el equipo docente y directivo al momento de redactarlo. En el plan de estudio se identificó, además, como principal problema para generar los cambios pretendidos, la dificultad por parte de docentes de transformar la lógica aprehendida, es decir, aunque se modificaron los formatos de encuentros con el conocimiento y lxs estudiantes, las prácticas áulicas se mantuvieron inalteradas. A partir de esta constatación, valiéndome del trabajo metodológico de investigación, pude concluir en que prevalece un *habitus* profesional inadvertido, que perdura y puede asociarse a la racionalidad instrumental en los términos aquí presentados. Este *habitus* opera en la formación de estudiantes de Ciencias de la Educación y se manifiesta cuando lxs practicantes se centran o priorizan la definición de los medios necesarios para realizar la intervención, en detrimento de una previa deliberación acerca de los fines y razones estrictamente pedagógicas que justificarán su intervención.

La posición que este trabajo adquiere es la de considerar al mundo de la práctica social como irreductible a la esquematización en categorías estrechas, donde “la infinidad de accidentes posibles de una cosa hace imprevisibles las combinaciones que pueden resultar de ellos” (Aubenque, 2010, p. 91). En ese dominio de lo indeterminado, sumado a nuestra propia imperfección humana e incapacidad para comprender la totalidad, nos corresponde comprometernos con el mundo, no negándolo en función de otro ideal, sino deliberando y escogiendo.

Precisamente es en dichas zonas de indeterminación donde tiene sentido la deliberación,

donde nuestra decisión puede cambiar el curso de las cosas. En este sentido, se entiende deliberación como un acto reflexivo en donde se somete a examen profundo las distintas variables que se pueden llegar a contemplar, se buscan y analizan las diversas líneas de acción posibles, considerando los *pros* y los *contras*, ventajas y desventajas de un acto humano, lo que está al alcance de ser afectado y las repercusiones que se pueden prever (anticipación). Esto implica admitir que ante una realidad siempre fluctuante, deficiente, desordenada e imprevisible no se puede aplicar verdades universales, recetas reproducibles en diversos contextos; es decir que, sometidos a la inestabilidad del devenir y como sujetos “pertenecientes al orden de la libertad” (Volpi, 2017, p. 325), estamos impulsados a elegir, a orientar nuestra acción a partir de la reflexión de los medios y fines en relación con la trama de conflictos de valores, metas, propósitos e intereses. Pensar en las circunstancias no restringe la libertad y la responsabilidad, sino que contextualiza los hechos para que a partir de su reconocimiento se pueda evaluar o juzgar el mejor camino para transformar el devenir.

De aquí deriva otra reflexión, o más bien interrogante, relacionado con lo anterior. ¿Cómo hacer una intervención pedagógica con fundamentaciones que recojan lo aprendido durante la trayectoria formativa si no podemos responder a la pregunta acerca de nuestra especificidad profesional? Si en la nominación de nuestro quehacer profesional existe una duda fundante (¿Somos pedagogxs o cientistas?, ¿interventores o investigadores?) ¿Se podrá superar esta dicotomía y arribar a una versión superadora que fusione las características de cada nominación con su respaldo en tradiciones ya conceptualizadas?

El curso de este trabajo sugiere la conveniencia de concebir la relación teoría-práctica no como una vinculación de antinomia o una parasitaria de la otra sino de complementación, aunque reconvertidas y articuladas por cierta jerarquización: de ahí que pueda comprenderse y hasta estimularse una presencia destacada de una sobre otra en ambas modalidades de egreso (PPS y Tesis), pero no la ausencia o renuncia a características fundantes de una de las tradiciones, que consideramos deben mantenerse en ambos espacios de trayectoria final. Para ejemplificar lo dicho, se puede decir que, en el caso de la PPS, finalmente la intervención será instrumental, es decir ameritará resolver el problema práctico decidiendo los medios más adecuados y no meramente se abocará a la producción de nuevos conocimientos, pero esto no debe implicar el olvido por la pregunta de los fines ya que el objetivo de intervenir no se cumple plenamente en su mera realización técnica. La realización técnica de la educación, como actividad, es sólo un momento de una empresa mucho más amplia y controvertida.

## Bibliografía

- Abrate, L. (2014). *Pedagogía y Educación. El objeto de estudio y la especificidad de la Pedagogía*.
- Abratte, Liliana; Enrico, Juliana; Gelmi, Eda; Leiva, Esteban; Rufinetti, Edgar; Sota, Eduardo; Testa Ana (2016). *XIV Encuentro Nacional de Carreras de Educación y Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales. Formación, Política y Educación*. Facultad de Filosofía y Humanidades. Archivos de Ciencias de la Educación, 10(10), e016-e016.
- Aubenque, P. (2010). La prudencia en Aristóteles/La prudence chez Aristote (No. 1). *Las Cuarenta*.
- Avanzini, G. (1979). *La pedagogía en el Siglo XX*, Narcea, Madrid.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). Una aproximación crítica a la teoría y la práctica. W., Carr y S., Kemmis. En *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona: Martínez Roca, 140-166.
- Delprato, Uanini, Vissani y Zamanillo (2018) *Informe de la Comisión de Prácticas Profesionales Supervisadas para el Consejo de Escuela de Ciencias de la Educación*. Córdoba Capital
- Furlán, A. (1993). Notas sobre la pedagogía. En *Cuadernos pedagógicos universitarios*. Universidad de Colima. México.
- Furlán, A. (1999) Notas sobre la Pedagogía, en Furlán y Pasillas “*El campo pedagógico, UNAM, México.*”
- Furlán, A., & Pasillas Valdez, M. A. (1989). La institución de la pedagogía como racionalización de la educación. En Díaz Barriga, A., Furlan, A., Carrizales, C., Geneyro, J. C., Pasillas, M. A, *El discurso pedagógico. Análisis, debate y perspectivas*, México, Editorial Dilema.
- Furlan, A., & Pasillas Valdez, M. Á. (1993). Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico. *Perfiles Educativos*, (61).
- Libaneo, P. y otros. (1996). *¿Pedagogía, ciencia de la educación?*, San Pablo, Cortéz.
- Pacheco, M. (2004). Reflexiones en torno a la construcción del espacio de la extensión universitaria hoy. *Cuadernos de Educación*, (3).
- Ríos Beltrán, R. (2013). Las ciencias de la educación. Entre Universalismo y Particularismo Cultural. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Sanjurjo de López, L. O. (1998). El estatuto científico de la Pedagogía: entre la crítica y la posibilidad. *Innovación Educativa* (8).
- Volpi, F. (2017). Rehabilitación de la filosofía práctica y neo-aristotelismo. *Anuario filosófico*, 189-214.

# El impacto del descubrimiento de la estructura doble del ADN

*The impact of the discovery of the double structure of DNA*



Lucía P. Martino

[luciamartino1@mi.unc.edu.ar](mailto:luciamartino1@mi.unc.edu.ar)

Escuela de Filosofía

Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC

Recibido 10/05/2023; aceptado 21/11/2023

## Resumen

El presente trabajo expondrá las razones por las cuales consideramos que el descubrimiento de la estructura química del ADN ha sido un hito en la historia de la biología. Argumentaremos que: 1) en la época potenció una gran cantidad de investigaciones, llegándose a comprender el mecanismo de la síntesis de proteínas y a formular el dogma central de la biología; 2) permitió consolidar la biología molecular como una nueva disciplina; 3) potenció el pensamiento visual en biología; 4) si bien el descubrimiento no se configuró como un cambio de paradigma de magnitudes kuhnianas, sí potenció el desarrollo actual de la epigenética y de investigaciones controversiales afines en la disciplina.

**Palabras clave:** estructura ADN, biología, impacto.

## Abstract

This paper will explore the reasons why the discovery of the chemical structure of DNA has been a significant milestone in the history of biology. We will argue that: 1) it boosted a great deal of research at the time, leading to the understanding of the mechanism of protein synthesis and the formulation of the main dogma of biology; 2) it allowed the consolidation of molecular biology as a new discipline; 3) it promoted visual thinking in biology; 4) although the discovery was not considered as a paradigm change of Kuhnian magnitude, it did boost the current development of epigenetics and related controversial research in the discipline.

**Key words:** DNA structure, biology, impact.

## Introducción

El descubrimiento de la estructura doble del ADN atribuido a James Watson y Francis Crick en 1953 ha sido un episodio en la historia de la ciencia que impactó notablemente en biología y ciencias afines. Se han escrito autobiografías, artículos celebrando los 40, 50 y hasta 60 años posteriores al descubrimiento. El químico John T. Edsall comentaba en 1962 que:

El modelo de doble hélice es ahora un símbolo conocido por todo el mundo científico y una gran proporción del público en general. Más que cualquier otro signo visible, se ha convertido en el emblema de los grandes avances que se están haciendo en la biología hoy en día (Edsall, 1962, p. 498)<sup>1</sup>

Buscaremos entender por qué sucedió esto: ¿Cómo impactó en la época posterior? ¿Por qué es importante hablar de ello? ¿Qué implicó conocer la química del ADN y la replicación de sus bases a partir de una cierta metodología y no de otra? Mostraremos que este descubrimiento fue relevante para el posterior avance de la ciencia moderna y que preguntas y respuestas fueron replanteadas desde este nuevo conocimiento.

### I.

Quizá lo más significativo del descubrimiento de la estructura del ADN fue la cantidad de bibliografía y de experimentación que impulsó este nuevo conocimiento:

Está claro que su propuesta es un hito importante en la mejora de la comprensión de los sistemas biológicos que comenzó en el siglo XIX. Ha habido muchos otros hitos científicos, pero ninguno ha captado de forma tan constante la imaginación del público y de la comunidad científica (Macgregor y Poon, 2003, p. 462).

En distintos artículos científicos se menciona el descubrimiento de la estructura de Watson y Crick como un hito en la historia de la biología. El genetista George Beadle (p.15) escribía en 1955 que “Quizá la propuesta de una estructura específica del ADN por parte de Watson y Crick sea más importante para la biología que cualquier otro avance de las últimas décadas”. Y siete años después, Edsall comentaba que el modelo del ADN de Watson y Crick proporcionó una hipótesis plausible para comprender la replicación en biología, la cual generó “una avalancha de brillantes trabajos experimentales y de pensamiento especulativo, una avalancha que no muestra signos de disminuir” (Edsall, 1962, p.498).

---

1. Las traducciones me pertenecen.

Por otro lado, el químico biofísico Walter Gratzer se preguntaba en la introducción del libro *Pasión por el ADN*:

¿Qué es, pues, lo que tenía la famosa doble hélice que encendió de tal manera la imaginación de las mentes más brillantes de la época y atrajo incluso a importantes físicos teóricos (una estirpe de hombres acostumbrados a equiparar la biología a la filatelia), tales como George Gamow y Leo Szilard, a su estela? (Watson, 2002, p.18)

También ha resultado llamativo que diversos artículos científicos fueron publicados específicamente para conmemorar los 50 y 60 años del aniversario del descubrimiento del ADN, artículos que reflexionaban sobre aquellos avances que aparecieron en el campo de la biología desde el descubrimiento de la estructura. Por lo que podemos preguntar: ¿Qué avances significativos surgieron en las décadas de 1950 y 1960?

En *Biología Molecular del Gen*, los autores explican que, para la confirmación de la replicación del ADN, el desarrollo de los sistemas *in vitro* fue necesario y que esto no llevó muchos años (Watson, Baker, Bell, 2016, p. 26). Ya en 1956 el bioquímico estadounidense Arthur Kornberg demostraba el mecanismo de replicación del ADN: una monocadena del DNA era el molde que dirigía la síntesis de una cadena complementaria. A su vez, en 1958, en el Instituto Tecnológico de California, Matthew Meselson y Frank W. Stahl verificaban experimentalmente el modelo propuesto por Watson y Crick: consiguieron demostrar que las dos cadenas del ADN se separaban permanentemente durante la duplicación (Watson, Baker, Bell, 2016, p. 27). Todo parecía indicar que el modelo propuesto era correcto, pues ahora se entendía de qué manera el código genético se copiaba cuando se duplicaba un cromosoma. Entonces: ¿qué nuevas inquietudes surgieron a partir de confirmar la replicación del ADN?

Una primera preocupación fue averiguar cómo la información del ADN ordenaba/controlaba/interactuaba con la secuencia de aminoácidos durante la síntesis de proteínas (Watson, Baker, Bell, 2016, p. 27) ¿El ADN era la plantilla para la síntesis de las proteínas? Cierta evidencia refutaba esta hipótesis, porque se sabía que la síntesis de proteínas ocurría fuera del núcleo de la célula (en el citoplasma). Sin embargo, la hipótesis de “un gen, una enzima” daba evidencia a favor de que el ADN especificaba de alguna manera los aminoácidos. Algún tipo de molécula mediadora debería trasladar esta información genética desde el núcleo de la célula al citoplasma.

Una hipótesis plausible era que el ARN fuera la molécula encargada de mediar. Y aquí apareció otra inquietud: ¿Cómo los ácidos ribonucleicos servían de moldes para copiar la información genética del ADN y trasladarla fuera del núcleo para ejecutar la síntesis de proteínas? Esta pregunta desató nuevas investigaciones al respecto: ahora se buscaba comprender la estructura del ARN.

Escribe el historiador Horace Judson (2013, p.236) que el ADN cedió así su lugar al ARN. El problema central de la biología había pasado a ser la síntesis de proteínas. Judson explica que el problema fue abordado desde tres perspectivas: 1) el de la bioquímica, estudiando el transporte de energía y la construcción de moléculas y ateniéndose a los diversos pasos durante la síntesis de proteínas; 2) desde la genética, estudiando bacterias y fagos y; 3) pensando la síntesis de proteínas como una cuestión de codificación (Judson, 2013, p.236). Francis Crick estaba particularmente interesado en este último enfoque, y en 1955 enviaba a sus compañeros del Club de la Corbata de ARN<sup>2</sup> un artículo<sup>3</sup> donde abordaba el estudio de la síntesis de proteínas desde el problema de la codificación y criticaba el artículo de Gamow, explicando que algunas secuencias de aminoácidos no podían codificarse según su esquema. Algo interesante fue que en este artículo postuló la hipótesis de que quizá había moléculas adaptadoras que relacionaban los tripletes de ácido nucleico con los aminoácidos.<sup>4</sup>

Las investigaciones sobre el ARN continuaron y, a partir de datos experimentales, se mostraba en 1960 la participación de una molécula entre el ADN y el ARN durante la síntesis de proteínas: el ARN mensajero (ARNm). Consiguientemente, pruebas de la existencia del ARN mensajero fueron propuestas en 1961 por varios autores y así, “conocido el esquema básico de cómo el ARN participa en la síntesis de proteína, se abrió el camino para experimentos definitivos sobre la naturaleza exacta del código genético” (Watson, 2002, p.60). En el mismo año, Crick y compañeros demostraron que “una secuencia específica de tres bases codificaba cada aminoácido; el código genético era, en efecto, un triplete” (Hayes, 1984, p. 661).

Todos estos avances, impulsados en gran parte por el descubrimiento de la estructura del ADN, fueron necesarios pues revelaron el código genético –ese diccionario que relaciona el lenguaje de cuatro letras del ADN con el lenguaje de veinte letras de las proteínas (Crick, 1989, p.106)– y para descubrir cómo ciertos reactivos y radiaciones generaban mutaciones

---

2. James Watson y el químico Leslie Orgel sugirieron en 1954 la formación de un club de veinte personas (por ser veinte los aminoácidos) que tuvieran como objetivo dilucidar la estructura del ARN. Gamow, Crick y Brenner, entre otros, participaron del mismo y, aunque este no tuvo ninguna reunión formal, sirvió para que los miembros se comunicaran entre sí avances e hipótesis sobre la estructura del ARN. Fue conocido como el Club de la Corbata de ARN ya que algunos de sus miembros compraron corbatas con las letras del respectivo aminoácido que les era concedido al integrarse al grupo.

3. Crick, C. (1955). On Degenerate Templates and the Adaptor Hypothesis: A Note for the RNA Tie Club. *National Library of Medicine*. Recuperado de <https://collections.nlm.nih.gov/catalog/nlm:nlmuid-101584582X73-doc>

4. Años después estas moléculas fueron llamadas ARN de transferencia.



en las bases del ADN y durante su replicación: si alguna base del ADN cambiaba, luego se formaría un aminoácido diferente, afectando directamente a la función de la proteína (Hayes, 1984, p.661).

En resumen, podemos afirmar que, posterior al descubrimiento del ADN, durante las décadas de 1950 y 1960, los científicos se enfocaron principalmente en investigar el mecanismo de la síntesis de proteínas, porque no había conocimiento acerca de cómo la información de los genes intervenía en la producción de las proteínas. El historiador Horace Judson comenta que:

Ninguna otra ciencia, ni la física nuclear, se ha expandido como lo hizo la biología en América del Norte y Europa desde mediados de los cincuenta hasta mediados de los sesenta: nuevas personas, nuevos y más grandes laboratorios, más y más nutridas reuniones y revistas y libros. El dólar era constante y la biología flexible, prometedora y todavía barata (Judson, 2013, p.233)

Esto fue sumamente importante porque la cantidad de bibliografía referente al tema condujo a formular el llamado dogma central de la biología: en agosto de 1970 Crick publicaba en *Nature* un artículo<sup>5</sup> donde explicaba el significado e importancia del mismo. Crick desarrollaba allí cómo se producían las proteínas y cómo intervenían los genes en este mecanismo. ¿En resumen? el ADN se replica, luego se transcribe en ARN y este último se traduce en proteína.

Sin embargo, las investigaciones no se redujeron solo al ámbito de la biología. Escribe Olby que los que vivieron el entusiasmo científico de la década de 1960 recordarán con qué ímpetu trabajaron los científicos y la manera cómo el modelo de Crick y Watson fomentó a la investigación incluso en otras disciplinas, como la neurobiología. El autor menciona que la investigación científica estuvo orientada a buscar pruebas de que el ARN estaba involucrado en el funcionamiento de la memoria, en que servía para almacenar los propios recuerdos en un código químico –similar a la función del ADN con los genes– (Olby, 1994, párr. 39.36).

---

5. Crick, F. (1970). Central Dogma of Molecular Biology. *Nature*. 227, 561-563.

## II.

Por otro lado, diversos manuales de texto mencionan el descubrimiento de la estructura del ADN como fundamental para la consolidación de una nueva disciplina: la biología molecular. Se escribe en *Biología Molecular del Gen*: “El campo de la biología molecular, como se lo entiende en la actualidad, nació con el descubrimiento de la estructura del DNA y las prioridades de investigación que esa estructura suscitó de modo consecutivo” (Watson, Baker, Bell, 2016, p.5). También se afirma que “El hallazgo de la estructura del ADN es uno de los descubrimientos esenciales en las ciencias de la vida y marcó el inicio de la biología molecular moderna” (Montes, Rodríguez, Borunda, 2013, p.8). Y comenta el biólogo español Ginés Morata que este: “es el manual de instrucciones para hacer un ser vivo y el desciframiento de los mecanismos básicos de la función génica, el código genético y la manufactura de proteínas, marcan el comienzo de la biología molecular” (2008, p.164). Esto fue, en gran parte, debido a que con el descubrimiento de la estructura del ADN se introdujo una nueva red conceptual en la disciplina. Como ya vimos anteriormente, el descubrimiento dio lugar a que mecanismos como la síntesis de proteínas pudieran ser explicados y desarrollados, y que el concepto de dogma central de la biología, entre otros, fuera explicitado. Lo interesante de ello es notar que esta red conceptual ayudó a resolver problemas conceptuales que no se derivaban exactamente del cuerpo teórico al cual se asocia el descubrimiento, sino que permitió que se aplicaran a problemas no propios. Esto no fue algo menor, pues hizo que la biología molecular configurara gran parte de su estructura conceptual y estilo, lo que luego le permitió resolver problemas conceptuales y correlatos experimentales afines a la disciplina. Escribe Judson al respecto:

La biología molecular es una disciplina, un nivel de análisis, un conjunto de herramientas, es decir, está unificada por el estilo tanto como por el contenido (...) La biología molecular es una expectativa. Los biólogos moleculares dan por sentado que se puede llegar a *un cierto tipo de explicación*, un tipo de explicación que ni siquiera era concebible hace cuarenta años. (Judson, 2013, pp. 177-178) (*cursiva mía*).

Asimismo, en la medida que aparecieron nuevos avances tecnológicos la biología molecular se continuó consolidando. En la década de 1970 avances como el de la capacidad de secuenciar rápidamente el ADN y la aparición de un método rápido y barato de síntesis de cadenas cortas de ADN fueron significativos (Macgregor y Poon, 2003, p.463). Estos progresos iban configurando poco a poco los conocimientos para poder alterar el ADN de una célula viva.

En 1984 comentaba el genetista William Hayes no solo que el descubrimiento de la estructura era el más destacado del siglo XX en biología (1984, p.661), sino que también ya se podía prever cómo la biología molecular era una disciplina potencial para la vida moderna y el bienestar humano. Esta disciplina tenía injerencias en aspectos tales como el crecimiento de las plantas de cultivo y en la medicina. Lo que resulta interesante destacar es cómo el conocimiento de la estructura del ADN fue lo que impulsó, en gran parte, que estos avances aparecieran y, con ello, se continuara consolidando la biología molecular, junto con su red conceptual, como una nueva disciplina científica. Como manifiesta Eckdahl (2003, p.107):

El desarrollo de cada uno de estos métodos se basó en el conocimiento de la estructura del ADN, en particular las reglas de emparejamiento de bases descubiertas por James Watson. Provocaron una revolución en la genética que se extendió rápidamente al resto de la biología, dando lugar a avances en la investigación básica y aplicada.

No con esto queremos decir que sin el descubrimiento de la configuración estereoquímica del ADN la biología molecular no se hubiera consolidado, sino que estamos de acuerdo en que:

Aunque se puede argumentar que gran parte de la biología molecular podría haber existido en algo parecido a su forma actual sin la estructura propuesta por Watson y Crick, el hecho de que el ADN sea realmente una estructura de doble cadena ha tenido implicaciones en áreas de la ciencia que probablemente no se esperaban hace 50 años. (Macgregor y Poon, 2003, p.464).

Por otro lado, Eckdahl menciona que uno de los proyectos más destacados a partir de la investigación que surgió con el descubrimiento del ADN fue el Proyecto Genoma Humano. Este fue iniciado en 1990 con financiación del Departamento de Energía de los Estados Unidos (DOE) y los Institutos Nacionales de Salud (NIH) con el objetivo de secuenciar todo el ADN de una célula humana. Esto constituyó un gran logro porque permitió identificar genes específicos que codificaban enfermedades y mejorar el desarrollo de fármacos. Además, todos estos avances permitieron configurar una prueba de la evolución, parte de aquello postulado por Darwin y Wallace años atrás. A partir de las investigaciones se pudo dilucidar que el código genético era universal para todos los organismos, y esto se convertía en una fuerte evidencia a favor de que todos los organismos descienden de un mismo antepasado ancestral (Morata, 2008, p.162).

El campo de la biología molecular se presentaba como vasto y complejo. Y el descubrimiento del ADN se configuró como relevante en su historia.

### III.

Por otro lado, la metodología con la cual se descubrió el ADN se tornó significativa en la medida que potenció el pensamiento visual en biología<sup>6</sup>.

Los investigadores del Cavendish descubrieron la estructura del ADN por medio de la manipulación de modelos físicos, con piezas de metal y de cartón. Y esto implicó posteriormente un cambio en cómo se pensaban los datos: “El gen ya no era una entidad misteriosa, cuyo comportamiento solo podía investigarse mediante experimentos genéticos. En cambio, pronto se convirtió en un objeto molecular real acerca del cual los químicos podían pensar en forma objetiva” (Watson, Baker, Bell, 2016, p. 25). El uso de modelos permitió que algo que a simple vista no podía observarse, ahora había cobrado una cierta materialidad física que posibilitaba razonar de manera más sencilla sobre la molécula. De repente, la manipulación de modelos –ya sean físicos o computacionales– era incluso más útil que otros métodos como mecanismo para la comprensión de las estructuras biológicas y sus posibles transformaciones. Por esto, se acentuó “la importancia del pensamiento visual para la biología molecular” (Wendler, 2015, p.78). Lo interesante a destacar aquí es que el descubrimiento del ADN también impactó en la metodología utilizada para abordar y resolver problemas conceptuales sin utilizar estricta y únicamente conceptos.

### IV.

Finalmente, una duda que podríamos plantearnos para evaluar el impacto es: ¿el descubrimiento de la estructura del ADN implicó una revolución al estilo Kuhn en biología? Podemos considerar algunas buenas razones para defender esto: colaboró a que se desarrollara una nueva disciplina, potenció el pensamiento visual en la misma, implicó un cambio conceptual que impactó en la resolución de problemas y las estructuras biológicas ahora podían ser explicadas de manera más precisa:

Con el notable crecimiento durante este siglo en nuestra comprensión de la química de las cosas vivas se ha hecho evidente que estos problemas gemelos, la herencia y la evolución, deben tener explicaciones en términos de la química a nivel molecular (Brown, 1959, p. 7)

---

6. Sobre estos aspectos pueden verse reflexiones epistemológicas recientes en Bueno, O. (2007). Visual Reasoning in Science and Mathematics. En Lorenzo Magnani y Claudia Casadio (eds.), *Model-based reasoning in science and technology: Logical, Epistemological and Cognitive Issues* (Dordrecht: Springer, 2016), 3-19.

Además, el descubrimiento permitió que esta nueva red conceptual solucionara problemas conceptuales afines a la disciplina, a pesar de no estar estos estrictamente ligados a la estructura del ADN. En este sentido, se vio reforzado el lenguaje teórico asociado al cuerpo conceptual propio del ADN y este cuerpo conceptual permitió resolver problemas no propios. Así, de ser una ciencia centrada en la observación (pensemos en Darwin) y en la estadística (pensemos en Mendel), ahora se había convertido en una ciencia esencialmente molecular y química.

En su texto *Análisis de la teoría genética a la luz de la estructura de las revoluciones científicas*, los autores delimitan a la Teoría Genética Clásica como la comprendida desde Mendel hasta el descubrimiento del ADN en 1953 y a la Teoría Genética Molecular como el período que abarca desde 1953 hasta la actualidad del artículo (2015), momento donde se está conformando una nueva Teoría. La Teoría Genética Molecular implicó los avances mencionados: la postulación del dogma central de la Biología, la comprensión cada vez más profunda y acabada del funcionamiento del ARN, los cambios en el concepto de gen, el Proyecto Genoma Humano, entre otros. Y la pregunta es: ¿Podemos pensar en una revolución al estilo kuhniano entre el paso de una teoría a la otra? Los autores del artículo mencionado apuestan por una postura moderada: a lo mejor, ambas teorías forman parte del mismo paradigma científico, el de la Genética (Martínez-Gómez, Cuevas-Badallo, Cerezo, 2015, p.38). Se podría pensar que la Teoría Genética Molecular se configuró como una más compleja que incluía la Teoría Genética Clásica.

En otro artículo del mismo año, el Doctor en Filosofía Petter Portin comenta algo en concordancia, para él los descubrimientos que establecieron la teoría del ADN no fueron anomalías, sino continuaciones lógicas de la teoría cromosómica de la herencia (Portin, 2015, p.18). Debido a esto no sería para el filósofo lo más adecuado hablar de un cambio de paradigma al estilo kuhniano a partir del descubrimiento del ADN. Él considera que: “Más bien, la teoría del ADN debe entenderse como una extensión del paradigma mendeliano; nuestra comprensión, con respecto al material genético, se profundizó desde el nivel citológico de los cromosomas hasta el nivel bioquímico de las moléculas” (Portin, 2015, p.18). Por lo tanto, por más que el descubrimiento de la estructura del ADN fue significativo para la época y se encausó como promotor de una gran cantidad de investigación y bibliografía científica, luego no se configuró como una revolución en biología y posterior cambio de paradigma. Simplemente permitió ser más preciso con algunas terminologías y configuró una nueva explicación para los fenómenos. Sin embargo, ambos artículos concuerdan en otro aspecto: que en la actualidad (2015) ciertas anomalías y factores parecen estar configurando un nuevo cambio de paradigma.

Los autores de *Análisis de la teoría genética a la luz de la estructura de las revoluciones científicas* hablan de una nueva teoría que está surgiendo y sucediendo a la Teoría Genética Molecular: la Nueva teoría de Procesos moleculares. Esta última está caracterizada por: 1) la incorporación de métodos de secuenciación masiva del ADN y el ARN, 2) el desarrollo de genomas completos y 3) enfocarse en el estudio del ARN y los procesos de su regulación (Martínez-Gómez, Cuevas-Badallo, Cerezo, 2015, p.39). Para ellos, en esta Etapa Post Genómica se mostraron ciertas anomalías en el dogma central de la Biología y se inició el estudio de posibles mutaciones adaptativas del ADN por influencia del medio ambiente y la variación epigenética del genoma y su posible heredabilidad (Martínez-Gómez, Cuevas-Badallo, Cerezo, 2015, p.42).

El artículo de Portin también considera que ciertas anomalías se fueron configurando en los últimos diez años. Con anomalías se refiere a ciertos fenómenos que se configuraban como ajenos al paradigma de la genética clásica o “mendeliana” y que por esto abrirían la posibilidad a un cambio de paradigma. A modo de ejemplo, Portin (2015, p.20) menciona las siguientes anomalías: 1) mutaciones adaptativas –el paradigma mendeliano no las consideraba, solo a las mutaciones aleatorias–; 2) posibilidad de herencia de caracteres adquiridos; 3) estado crítico del concepto del gen.

Sin embargo, la respuesta a si estamos ante una inminente revolución o no requeriría de un estudio más detallado de muchos otros factores y variables que por razones de extensión y objetivo de este trabajo no vamos a desarrollar. A pesar de esto, todo lo mencionado nos permite llegar a la conclusión de que, si bien el descubrimiento de la estructura del ADN fue sumamente importante, no se concibió como el inicio de un nuevo paradigma: sino que permitía explicar los mismos problemas en otro nivel de resolución. Diferente fue la polémica que causó el posterior desarrollo de la epigenética y las variaciones en el concepto de gen que esto trajo consigo. Ahí ya resulta menos clara la conmensurabilidad con el paradigma mendeliano. Pero lo que cabe destacar es que el descubrimiento del ADN se configuró como un avance científico relevante para que posteriormente se configuraran todos estos avances.

Sin embargo, y utilizando la palabra “revolución” en su sentido laxo, concordamos con lo que escribe el químico biofísico Walter Gratzer en la introducción del libro *Pasión por el ADN*: “Lo que está fuera de toda duda es que la estructura del ADN inició una revolución intelectual que nos ha dado respuestas a preguntas que han inquietado a la mente humana desde el alba de la razón” (Watson, 2002, p.21).

## V.

Como afirma Portin (2014, The birth and victories of gene technology and biochemical gene analysis, párrafo 5): “El descubrimiento de la estructura del ADN hace 60 años ha sido un requisito previo para la marcha triunfal de la genética molecular” y resulta llamativo la cantidad de avances significativos que se han visto en los últimos años al respecto. Ya proyectos como el Genoma Humano permitieron tener una mejor aproximación al hombre y a todos los demás organismos. Gracias a esta secuenciación masiva del ADN los científicos pudieron corroborar que todos los seres vivos compartían idénticas funciones biológicas básicas, a modo de ejemplo, se vio que los seres humanos tienen en común el 60% de los genes con la mosca *Drosophila Melanogaster* (Morata, 2008, p.168):

Los organismos tienen un origen común, como propusieron Darwin y Wallace, comparten el mecanismo de almacenamiento y liberación de la información genética basado en la universalidad de la función del ADN, del ARN y en el mecanismo de código genético. Por último, todos los componentes del Reino Animal comparten el mismo proceso genético de diseño corporal (Morata, 2008, p.166).

El estudio del ADN también abrió puertas, como ya mencionamos en el apartado anterior, a lo que hoy conocemos como epigenética, tema que hasta hoy en día resulta controversial y que se esperan avances significativos para los años venideros.

El reconocido biólogo Conrad H. Waddington fue quien acuñó el término epigenética y con ello quiso “resumir una nueva rama de la biología que se centra en los vínculos entre la expresión de los genes y las proteínas” (Peixoto, Cartron, Serandour, 2020, p.1). Lo sumamente significativo de este avance es que Watson, Crick y tantos otros estaban interesados por dilucidar la estructura química del gen para comprender, por un lado, la manera en que el código se copiaba exactamente igual y pasaba de generación a generación y por otro, para entender cómo la complejidad del mundo viviente era expresada. Y, si bien el descubrimiento de la estructura química del ADN fue una buena primera aproximación para responder estos interrogantes, el desarrollo de la investigación de la epigenética vino a dar nueva luz a estas inquietudes. Parece que no solo aquello escrito en el código genético es suficiente para explicar la complejidad de los organismos biológicos, sino que las llamadas marcas epigenéticas pueden interferir en cómo el código genético se lee, en cómo los genes son expresados. De esta manera, si bien en cada célula está presente toda la información genética, una célula puede codificar, gracias a las marcas epigenéticas, para una determinada parte de un organismo (el ojo, por ejemplo) y no para otro (la piel). Y aquí aparece un aspecto nuevo sumamente importante: parece que los estímulos externos pueden, de una u otra manera, interferir en cómo el ADN es leído.

Estos nuevos conocimientos sobre las marcas epigenéticas son resultado de las últimas dos décadas de investigación:

En efecto, aunque la organización general del ADN se comprendió aproximadamente a mediados del siglo XX, el auge de la epigenética llegó mucho más tarde, durante las décadas de 1990 y 2000, con el pleno desarrollo de la clonación y de las técnicas bioquímicas que permitieron identificar enzimas específicas, redactores y borradores de marcas epigenéticas. Los marcadores epigenéticos más estudiados y conocidos, la metilación del ADN (5mC) y las modificaciones postraduccionales de las histonas, se identificaron rápidamente tras la resolución de la estructura de la doble hélice del ADN (Peixoto, Cartron, Serandour, 2020, p.2).

Por otro lado, también hubo en los últimos años ciertas modificaciones con respecto al ADN y el llamado dogma central de la biología. Esto es sumamente llamativo: no solamente resulta que el código genético no es suficiente para comprender la complejidad de los organismos biológicos –pues las marcas epigenéticas también influyen– sino que ahora se conoce que solo el 2% de toda nuestra información genética es la que codifica para proteínas. El otro 98% de nuestro ADN es no codificante y realiza tareas como la regulación de los genes, empaquetar el ADN en los cromosomas y probablemente otras funciones bioquímicas desconocidas por el momento<sup>7</sup>. Una gran parte de este ADN no codificante es también llamada ADN basura, por ser regiones del ADN sin función aparente –hasta el momento.

Todas estas nuevas investigaciones influyeron en cómo se concebía el dogma central de la biología propuesto por Crick en 1970. Ahora se conoce que no todo el ADN codifica para proteína, siendo que hay mucho ADN que directamente no se transcribe a ARN, y que gran parte del ARN transcrito –la región de los intrones<sup>8</sup>– se pierde (no se traduce a proteína). También hay que mencionar que se han descubierto recientemente excepciones al dogma, la dirección parece que no es siempre de ADN→ARN → proteína como fue propuesto en un primer momento por Crick. Sabemos en la actualidad que existen ciertas excepciones a esta regla, ejemplos de ellas son 1) la transcripción inversa: en este proceso una enzima realiza una copia de ADN a partir del ARN. Esto sucede cuando, por ejemplo, un virus del VIH infecta a una célula. Este proceso es una excepción al dogma: la dirección se torna de

---

7. ADN no codificante. Genome.gov. (s.f.). Recuperado el 1 de mayo, 2023, de <https://www.genome.gov/es/genetics-glossary/ADN-no-codificante>

8. Se conoce que los genes del genoma están formados por exones y por intrones. Los exones son los que permanecen en el ARNm y que codifican para aminoácidos, en cambio los intrones no codifican para aminoácidos. Cuando los genes se transcriben, esos exones e intrones se incluyen en los productos iniciales de ARN mensajero. Sin embargo, los intrones se eliminan durante el proceso llamado *splicing*, de modo que sólo los exones se incluyen en el ARNm maduro y se utilizan para dictar qué proteínas se producen. Instituto Nacional del Cáncer, recuperado el 1 de mayo, 2023, de <https://www.genome.gov/genetics-glossary/Intron>



ARN→ADN; 2) están los llamados priones, que son agentes infecciosos formados por solo proteínas, sin necesitar una previa transcripción ni traducción para formarse; 3) están las ribozimas, las cuales son ácidos ribonucleicos que actúan como si fueran enzimas (de allí su nombre). Se ha visto que algunos de ellos pueden replicarse y; 4) algunos virus de ARN utilizan el ácido ribonucleico como material genético, prescindiendo del ADN; entre otras excepciones a la regla.

## Conclusión

Consideramos que el descubrimiento de la estructura del ADN, con todo lo que implicó, ha sido, y será, un hito en la historia de la biología: vino a dar respuestas a grandes interrogantes y configuró el comienzo de avances e investigaciones científicas.

Además, el descubrimiento vino a iluminar y clarificar el campo de la biología. Por un lado, solucionó problemas en la medida que implicó introducir una nueva red conceptual en la disciplina. Por otro lado, también impactó en la metodología utilizada para enseñar y pensar la biología: se potenció el pensamiento visual en la misma, por lo que los manuales posteriores estuvieron constituidos principalmente por imágenes con potencial explicativo. Así, si bien este descubrimiento no consistió en una revolución de magnitudes kuhnianas, implicó plantear los mismos problemas y resolver incluso otros nuevos bajo parámetros distintos, configurando y expandiendo el campo de la biología molecular como una nueva disciplina científica. Por último, consideramos que tanto el descubrimiento de la estereoquímica del ADN como los avances posteriores posibilitaron y potenciaron el desarrollo actual de la epigenética como un nuevo e innovador campo de estudio en biología. Mencionamos esto porque si bien el descubrimiento de la estructura química del ADN fue una buena primera aproximación a responder ciertos interrogantes acerca de la vida y cómo esta se expresa, la investigación en epigenética alteró de manera contundente estas respuestas. Parece que no solo aquello escrito en el código genético explica la complejidad de los organismos biológicos, sino que las marcas epigenéticas pueden interferir en cómo el código genético se lee. Estas últimas investigaciones se han configurado como sumamente innovadoras en la disciplina, y el descubrimiento de la estructura química del ADN resultó fundamental para ello.

En la actualidad sabemos que, contrario a lo que Crick creía, con él no se terminaron de perfilar las bases del «secreto de la vida». Los avances actuales son determinantes en ello: aún quedan muchos aspectos por investigar para lograr comprender cómo los genes se transmiten de generación en generación y cómo se expresa la maravilla de la vida.

## Agradecimientos

Dedico un especial agradecimiento al Dr. Hernán Severgnini y al Dr. Mariano Severgnini, quienes leyeron, guiaron y me acompañaron en la elaboración del Trabajo Final de Licenciatura.

Recuerdo también aquí al Dr. Luis Salvático, quién me enseñó las bases de Historia de la Ciencia y me acompañó en gran parte de mi trayectoria académica.

## Bibliografía

- Beadle, G. (1955). What Is a Gene?. *AIBS Bulletin*, 5(5), 15.
- Brown, D. (1959). The Nucleic Acids and Heredity: British Scientists' Theories on Evolution. *The American Biology Teacher*, 21(1), 7-9.
- Crick, F. (1989). *Qué loco propósito*. TusQuets Editores.
- Eckdahl, T. (2003). The 50<sup>th</sup> Anniversary of the Discovery of the DNA Double Helix. *Bios*, 74(4), 105-109.
- Edsall, J. (1962). Nobel Prize: Two Britons, American Share 1962 Award for Genetic Code Achievement. *Science, New Series*, 138(3539), 498-500.
- Hayes, W. (1984). Max Delbrück and the Birth of Molecular Biology. *Social Research*, 51(3), pp. 641-673.
- Instituto Nacional del Cáncer. (s.f). En *Diccionario de Cáncer del NHI*. Recuperado en 1 de mayo de 2023, de <https://www.cancer.gov/espanol/publicaciones/diccionarios/diccionario-cancer>
- Judson, H. (2013). *The eighth day of creation*. Cold Spring Harbor Press.
- Macgregor, R y Poon, G. (2003). The DNA double helix fifty years on. *Computational Biology and Chemistry*, 27(4-5), 461-467. doi: [10.1016/j.compbiolchem.2003.08.001](https://doi.org/10.1016/j.compbiolchem.2003.08.001)
- Martínez-Gómez, P., Cuevas-Badallo, A., Cerezo, M. (2015). Análisis de la teoría genética a la luz de la estructura de las revoluciones científicas. *Revista de Humanidades de Valparaíso*, Año 3(6), 29-48.
- Montes, A., Rodríguez, A., Borunda, J. (2013) *Biología Molecular, Fundamentos y aplicaciones en las ciencias de la salud*. McGraw-Hill Education.
- Morata, G. (2008). El siglo del gen. Biología molecular y genética. En Fundación BBVA. *Fronteras del conocimiento*.161-170.
- Olby, R. (1994). *The path to the double hélix*. University of Washington Press.
- Peixoto, P., Cartron, P. F., Serandour, A. A., & Hervouet, E. (2020). From 1957 to Nowadays: A Brief History of Epigenetics. *International journal of molecular sciences*, 21(20), 7571. <https://doi.org/10.3390/ijms21207571>
- Portin, P. (2014). The birth and development of the DNA theory of inheritance: sixty years since the discovery of the structure of DNA. *Journal of Genetics*, 93(1).

- Portin, P. (2015). The Development of Genetics in the Light of Thomas Kuhn's Theory of Scientific Revolutions. *Recent advances in DNA and gene sequences*, 9 (1), 14-25. <https://doi.org/10.2174/2352092209666150921110920>
- Watson, J. (2002). *Pasión por el ADN*. Crítica.
- Watson, J., Baker, T., Bell, S., Gann, A., Levine, M., Losick, R. y Harrison, S. (2016). *Biología Molecular del Gen*. Panamericana.
- Wendler, R. (2015). Thinking with Models: On the Genesis of James Watson's Molecular Biology of the Gene. In H. Bredekamp, V. Dünkel & B. Schneider (Ed.), *The Technical Image: A History of Styles in Scientific Imagery* (pp. 74-80). Chicago: University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/9780226258980-012>

# ***La Vida del Espíritu en el horizonte de la reflexión moral arendtiana***

*Un análisis del pensamiento, la voluntad y el juicio*

*The Life of the Mind in the horizon of the arendtian moral reflection: an analysis of thinking, will and judge*



**Alejandro Milotich**

Escuela de Filosofía

Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC

[alemilotich.94@gmail.com](mailto:alemilotich.94@gmail.com)

Recibido 06/02/2023; aceptado 21/11/2023

## **Resumen**

Luego de la asistencia de Hannah Arendt al juicio a Eichmann en Jerusalén comienza a desarrollarse una preocupación moral por parte de la pensadora alemana que se irá complejizando durante los años 60 y 70 con la introducción de las “facultades del espíritu”: pensamiento, voluntad y juicio.

Arendt realizará en su obra póstuma *La Vida del Espíritu* el desarrollo más acabado de estas facultades, aunque su indagación quedará inconclusa por su fallecimiento antes de escribir el apartado dedicado al juicio. Este trabajo intenta mostrar la posible articulación entre pensamiento, voluntad y juicio, concentrándose en la mencionada obra póstuma. Nuestro horizonte de lectura más general es que en *La Vida del Espíritu*, es posible encontrar, por un lado, ciertas claves para pensar en esa relación; por otro, que esa relación tiene como dirección general la posibilidad de una ética posttotalitaria que pueda ser pensada en su unidad con la política; por último, que la respuesta arendtiana a la “cuestión moral” otorga cierta prioridad a la facultad de juzgar como centro de un pensamiento moral mundano, sin dejar de lado la importancia y la autonomía del pensamiento y la voluntad.

**Palabras clave:** *Vida del Espíritu*; reflexión moral; pensamiento; voluntad; juicio.

## **Abstract**

After Arendt's assistance to Eichmann's trial in Jerusalem a moral concern begins to develop, that will become more complex in the '60 and '70 with the introduction of the “faculties of the mind”: thinking, will and judge.

Arendt will carry out in her posthumous work *The Life of the Mind* a more complete develop of these faculties, although her investigation will remain inconclusive due to his death before writing the section dedicated to the judge. This work tries to show the possible articulation between thinking, will and judge, concentrating on the aforementioned posthumous work. Our reading horizon is that in *The Life of the Mind*, on the one hand, it is possible to find certain keys to think about that relation; on the other hand, that that relation has as a general direction the possibility of a posttotalitarian ethic that can be thought on her unity with politics; at last, that the arendtian answer to the “moral question” gives certain priority to the faculty of judge as a centre of a mundane moral thinking, without neglecting the importance and the autonomy of thinking and the will.

**Key words:** *Life of the Mind*; moral reflection; thinking; will; judge.

---

## **CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER**

Milotich, A. (2023/2024). *La Vida del Espíritu en el horizonte de la reflexión moral arendtiana: un análisis del pensamiento, la voluntad y el juicio*. *Revista Síntesis* (14), 81-94.

## Introducción

La experiencia de los totalitarismos, así como las noticias de los campos de concentración y los testimonios de sus sobrevivientes llevaron a Hannah Arendt a indagar en las consecuencias políticas, morales y existenciales de este fenómeno. Buscando comprender y pensar las diferentes aristas de los totalitarismos, la pensadora alemana constatará en el terreno de la moral la ausencia de garantías trascendentes o guías externas que den sentido u otorguen criterios con los cuales orientar y conducir el comportamiento con uno mismo y con otros. Los totalitarismos dejaron en evidencia la fragilidad de las normas absolutas que funcionaban como “barreras morales”, revelando que es ingenuo confiar en ellas como un bastión o lugar seguro al cual apelar frente al mal político. Ante esto acontece la pregunta: ¿no demuestra este fenómeno histórico que la “moral” no es más que lo que su sentido etimológico indica, *mores*, costumbres? ¿No será que la moral es un conjunto de normas asentadas exclusivamente en costumbres susceptibles de ser cambiadas de un momento a otro? La respuesta arendtiana no conduce a un “nihilismo moral” que se entiende, en todo caso, como un “logro” del totalitarismo, sino que buscará comprender este hecho y pensar su sentido para el mundo posttotalitario.

A partir de estos interrogantes surgidos en los primeros años de la década del 50 podemos identificar una creciente preocupación que atravesará todo el desarrollo intelectual de Hannah Arendt: la agencia moral y la dimensión moral de la existencia, así como la pregunta por el “agente moral” y por las condiciones de posibilidad de un juicio moral en el horizonte de una reflexión postmetafísica y posttotalitaria. Dicha preocupación se coloca definitivamente en el centro de las consideraciones arendtianas a comienzos de los años 60 con la asistencia de la autora al juicio a Eichmann en Jerusalén, y se complejizará posteriormente, en diferentes textos y clases de las décadas del 60 y 70, con la introducción de lo que Arendt llama las “facultades del espíritu”: pensamiento, voluntad y juicio.

La indagación de Arendt quedó inconclusa por su repentino fallecimiento en 1975 mientras trabajaba en *La Vida del Espíritu* (2002), una obra que se publicó póstumamente y en la cual la pensadora alemana realiza un trabajo más profundo y detallado sobre las facultades del espíritu. Aunque se pueden rastrear numerosos textos y estudios de intérpretes sobre una Arendt lectora de filosofía y formada en la filosofía alemana a principios del siglo XX, se reconoce asimismo la ausencia de una reflexión sistemática sobre *La Vida del Espíritu*<sup>1</sup>.

---

1. Podemos mencionar como ejemplo a tres grandes intérpretes de la obra arendtiana como son Forti (2001), Canovan (1992) y en menor medida Benhabib (2003) quienes, aunque en algunos escritos trabajan con *La Vida del Espíritu*, no lo hacen con el peso que tienen otras obras.

En dicho libro podemos encontrar una serie de lineamientos que depositan en la relación entre las facultades un hilo conductor para pensar las condiciones de posibilidad de una ética posttotalitaria, que otorgue cierta prioridad a la facultad de juzgar como centro de gravedad para un pensamiento moral mundano, y que permita pensar también en su articulación la ética y la política.

Trabajar con *La Vida del Espíritu* nos permite indagar las posibles relaciones entre pensamiento, voluntad y juicio para profundizar y esclarecer el vínculo entre el “cuidado de sí” y el “cuidado del mundo”. Por lo tanto, y entendiendo que una de las preocupaciones fundamentales de Arendt es el mundo y su acción en él, trabajar con el libro póstumo de la autora permite problematizar el vínculo entre pensamiento, mundo y acción aportando claves para redefinir el alcance y los sentidos de un “cuidado de sí” como “cuidado de mundo” a partir de la facultad de juzgar. Teniendo en cuenta que el desarrollo de “El juicio” quedó inconcluso en *La Vida del Espíritu*, introduciremos hacia el final algunas ideas trabajadas por Arendt en las *Conferencias sobre la filosofía política de Kant* (2009), ya que es principalmente en la relación entre pensamiento y juicio donde se encuentra la potencialidad de la reflexión moral arendtiana.

En el presente trabajo se realizará, en primer lugar, una breve caracterización del “problema moral” tal como lo entiende Arendt a partir de Eichmann. En segundo lugar, se caracterizarán las facultades del pensamiento y la voluntad en sus aspectos centrales para la reflexión moral, destacando cómo la indagación de la autora se detiene al momento de relacionar cada una de ellas con el juicio. Finalmente, se proponen algunos lineamientos a partir de textos previos a *La Vida del Espíritu* que permiten caracterizar y pensar al juicio como articulador de las facultades.

## Eichmann como punto de partida

La meditación arendtiana sobre las facultades del espíritu se profundiza y desarrolla de manera más acabada en *La Vida del Espíritu*, sin embargo, cabe mencionar que ya en distintas obras de los años 50<sup>2</sup> se pueden encontrar importantes antecedentes que sitúan y problematizan la capacidad de pensar en relación con la experiencia de los campos de concentración durante los totalitarismos, y con la actividad política. La “crisis del siglo” abrió un abismo que dejó “a los seres humanos sin certezas morales, en la necesidad de

---

2. *Los Orígenes del Totalitarismo* (1951), “Sócrates” (1954), *La Condición Humana* (1958), entre otros.

‘una nueva fundación para la comunidad humana’” (Canovan, 1992, pp. 190-191)<sup>3</sup>, lo que supondrá para Arendt un problema tanto político como moral.

La “preocupación por la moral” de la autora se acentúa en los 60 y 70 luego de la asistencia al juicio a Eichmann en Jerusalén. La figura del acusado “en carne y hueso” moviliza las reflexiones morales de Arendt a partir del hecho de que Eichmann se mostraba incapaz de pensar, pero no en el sentido de estupidez, sino de una pura y simple irreflexión reflejada en la desconexión que el acusado establecía entre sus actos y el sentido moral y político de los mismos, lo que lo llevaba a no sentirse responsable de lo que hacía. El caso de Eichmann puso en relieve una “normalidad terrorífica” ya que no se trató de una excepción durante el régimen nazi:

Lo más grave, en el caso de Eichmann, era precisamente que hubo muchos hombres como él, y que estos hombres no fueron perversos ni sádicos, sino que fueron, y siguen siendo, terrible y terroríficamente normales. Desde el punto de vista de nuestras instituciones jurídicas y de nuestros criterios morales, esta normalidad resultaba mucho más terrorífica que todas las atrocidades juntas, por cuanto implicaba que este nuevo tipo de delincuente –tal como los acusados y sus defensores dijeron hasta la saciedad en Nuremberg–, que en realidad merece la calificación de *hostis humani generis*, comete sus delitos en circunstancias que casi le impiden saber o intuir que realiza actos de maldad (Arendt, 2008, pp. 402-403).

Así, según Arendt, durante los años 30 y 40 en Alemania las personas quedaron libradas a su propio juicio para distinguir lo justo de lo injusto y los buenos actos de los malos, y quedó demostrado que “las máximas morales determinantes del comportamiento social y los mandamientos religiosos que guían la conciencia habían desaparecido” (Arendt, 2008, p. 428). Lo que subyace al problema de la irreflexión asociada a la incapacidad de pensar identificada en Eichmann, pero que puede ser extensiva al resto de la sociedad alemana en los 30, es una crisis generalizada de la capacidad de juzgar y la disolución de la reflexión moral entendida como juicio moral.

En contraste con la figura del acusado, Arendt se detendrá e interesará en aquellas personas que no cooperaron con el régimen nazi, aquellos que pusieron un límite a su acción cuando la moral se había derrumbado, y que eran capaces de decir “no”. Luego de los totalitarismos ya no se podía sostener la idea de que tenemos una “voz interna” que nos permite distinguir lo que está bien y lo que está mal, sumado al hecho de que ya no se podía contar o confiar en las leyes y normas externas para guiar el comportamiento con otros. El juicio a Eichmann muestra para Arendt la necesidad de indagar en una

---

3. La traducción es propia del original en inglés.

moral postmetafísica y posttotalitaria para pensar la “conciencia moral” como un asunto estrictamente humano.

Progresivamente, en las décadas del 60 y 70, la autora reformula el problema moral y lo liga a ciertas facultades que llamará “facultades del espíritu”, las cuales son *pensamiento*, *voluntad* y *juicio*. Durante esos años, en textos como “Algunas consideraciones de filosofía moral” ([1965-1966] 2007) o “El pensar y las reflexiones morales” ([1971] 2007), Arendt descubre que el pensamiento no puede ser por sí solo el sostén de una moral posttotalitaria ya que de su actividad no surgen normas ni criterios que permitan actuar o distinguir lo correcto de lo incorrecto. En todo caso la actividad de pensar puede suspender la acción al decir “esto no puedo hacerlo”, pero esta limitación a la hora de actuar no es políticamente responsable porque toma como criterio al *yo*, al “cuidado de sí”, y no al *mundo*. En la búsqueda de una respuesta al problema moral que ponga en el centro de las consideraciones al mundo se introducen incipientes desarrollos sobre la voluntad, una facultad de la cual no puede prescindirse, ya que en ella radica la libertad humana y que no puede, por sí misma, propiciar un “cuidado del mundo”. Finalmente se introduce el juicio como aquella facultad que cumple el rol arbitral y que, en cuestiones morales, permite distinguir entre lo bueno y lo malo. La indagación arendtiana se centra principalmente en la relación entre el ejercicio del pensamiento y el juicio moral. La autora resalta el “elemento de purgación” contenido en el pensamiento que tiene un efecto liberador sobre el juicio, entendido como la facultad más política, lo que lleva a sostener una fuerte interrelación entre ambas facultades en tanto que:

El juzgar, el subproducto del efecto liberador del pensar, realiza el pensamiento, lo hace manifiesto en el mundo de las apariencias, donde nunca estoy solo y siempre demasiado ocupado para pensar. La manifestación del viento del pensar no es el conocimiento; es la capacidad de distinguir lo bueno de lo malo (Arendt, 2007b, p. 184).

Así, tal como hemos reconstruido, se introducen las facultades del espíritu y se dejan abiertas una serie de preguntas sobre cada facultad, así como sobre su relación. Será en *La Vida del Espíritu* donde puede encontrarse un desarrollo más detallado del pensamiento y la voluntad, así como claves que permitan entender la relación de estas facultades con el juicio, para volver a pensar el vínculo entre actuar y pensar, entre cuidar moralmente a uno mismo y cuidar el mundo.

## El pensamiento: mundo de las apariencias y el dos-en-uno

En *La Vida del Espíritu* Arendt describe una fenomenología que será fundamental para todo el desarrollo del libro: vivimos en un mundo de apariencias en el que *Ser* y *Apariencia*



coinciden (Arendt, 2002, p. 43). Todo lo que aparece en el mundo lo hace ante una multiplicidad de espectadores, cada uno con su punto de vista particular, que permiten reconocer a una apariencia como tal. En este sentido, los hombres indican cómo desean aparecer en el mundo tanto por medio de sus obras como de sus palabras, decidiendo qué es apropiado y qué no lo es para ser visto u oído y comprendido por los otros. Esta autopresentación implica una deliberación y cierta conciencia de sí, ya que en cada caso uno elige cómo aparecer, cómo comportarse y cómo actuar en comunidad.

Cabría preguntarse entonces, ¿qué lugar ocupan las facultades espirituales en un mundo de apariencias? Arendt sostendrá que éstas son autónomas en tanto se relacionan consigo mismas y se dan su propia ley, y esta autonomía<sup>4</sup> supone la posibilidad de “retirarse” del mundo de las apariencias de manera deliberada para moverse en el ámbito de lo *invisible*. Es decir que, a diferencia de la acción y del discurso, las facultades del espíritu no necesitan propiamente de un espacio de aparición, pero sí se vinculan con el mundo de las apariencias y, aunque no puedan cambiar la realidad de manera directa, “los principios a partir de los que se actúa y los criterios a partir de los cuales se juzga y se conduce la vida dependen, en última instancia, de la vida del espíritu” (Arendt, 2002, p. 93).

En este marco general, la indagación arendtiana comenzará por la facultad del pensamiento, la misma que había suscitado sus primeras reflexiones por la cuestión moral. La actividad de pensar se caracteriza por encontrarse fuera de orden, ya que no tiene otro fin que el suyo propio, es decir que no persigue objetivos prácticos ni busca el conocimiento.

El pensamiento “descongela” los conceptos y los pone en cuestión llevándose, como si de un fuerte viento se tratase, todas sus manifestaciones previas, lo que revela un carácter destructivo en su actividad. Ligado a esta “destrucción”, el pensamiento tiene también un efecto paralizante que es doble: “es propia del *detente* y piensa, la interrupción de cualquier otra actividad, (...) y puede tener efecto paralizador cuando salimos de él tras perder la seguridad de lo que más había parecido indudable mientras estábamos irreflexivamente ocupados haciendo alguna cosa” (Arendt, 2002, p. 198).

En las cuestiones morales estas características se acentúan ya que el pensamiento “socava

---

4. Dentro de su autonomía se destaca sin embargo cierto orden de prioridades de las facultades en tanto que: “resulta inimaginable cómo podríamos desear o juzgar, esto es, manejar cosas que todavía no existen o que ya no están, si el poder de representación y el esfuerzo requerido para dirigir la atención mental hacia aquello que rehúye la atención de la percepción sensible no se hubiera adelantado y preparado el espíritu para la posterior reflexión, así como para la voluntad y el juicio. En otras palabras, aunque aquello que suele denominarse «pensar» no baste para poner en marcha la voluntad o para dotar al juicio de reglas universales, sí debe preparar los particulares dados a los sentidos para que el espíritu pueda operar con ellos cuando no estén; en suma, los debe *desensorizar*” (Arendt, 2002, pp. 98-99).

todos los criterios establecidos, todos los valores y las pautas del bien y del mal, en suma, todos los hábitos y reglas de conducta que son objeto de la moral y de la ética” (Arendt, 2002, p. 198), y allí también radica el peligro del pensar porque puede disolver todas las convicciones previas sin establecer ninguna nueva pauta o doctrina de comportamiento (Bernstein, 2000). Sin embargo, aunque el pensamiento tenga un “riesgo” asociado, su contracara, el no-pensar, entraña grandes peligros morales como ya se había identificado en el caso de Eichmann:

Cuando se sustrae a la gente de los riesgos del examen crítico, se le enseña a que se adhiera de manera inmediata a cualquiera de las reglas de conducta vigentes en una sociedad y en un tiempo dados. Se habitúan entonces no tanto al contenido de las reglas –un examen detenido de las mismas los llevaría siempre a la perplejidad– como a la posesión de las reglas bajo las cuales subsumir particulares (Arendt, 2002, p. 200).

Así, como el pensar y el no-pensar se dan en la vida cotidiana, Arendt recupera la figura socrática para dar cuenta de un sentido no técnico del pensamiento, ligado estrechamente a la cuestión moral a partir de una propiedad que permitiría prevenir a los hombres de hacer el mal. Esta propiedad no está ligada a un objeto del pensamiento específico sino al hecho de que somos *dos-en-uno*<sup>5</sup>; así como uno aparece ante los otros también lo hace ante uno mismo. El dos-en-uno es la esencia del pensamiento para Arendt, y fue traducido al lenguaje conceptual por Platón como el diálogo silencioso de uno con uno mismo: “Esta dualidad del yo conmigo mismo hace del pensamiento una actividad auténtica, en la que soy tanto quien pregunta como quien responde” (Arendt, 2002, p. 208). Este diálogo no se guía por un criterio de verdad, sino que busca el acuerdo o armonía, el hecho de ser coherente con uno mismo evitando la autocontradicción.

La novedad del planteo arendtiano para las cuestiones morales radica en que, por medio del diálogo silencioso, uno convive con un testigo interno siempre y cuando esté dispuesto a reflexionar sobre sus actos y palabras, es decir que cada persona es espectadora de lo que hace y dice en el mundo de las apariencias. Pero la posibilidad de dialogar con uno mismo requiere del acto deliberado de actualizar la diferencia del dos en uno por medio del pensamiento, es decir que aquellas personas irreflexivas no entablan una relación consigo mismas y pueden estar dispuestas a hacer cualquier cosa

A quien desconoce la relación silenciosa del yo consigo mismo (en la que examino lo que digo y lo que hago) no le preocupará en absoluto contradecirse a sí mismo, y esto significa que

---

5. Para introducir “el descubrimiento socrático fundamental” se recupera una afirmación socrática presente en el *Gorgias*: “es mejor que mi lira esté desafinada y que desentone de mí, e igualmente el coro que yo dirija, y que muchos hombres no estén de acuerdo conmigo y me contradigan, antes de que yo, que no soy más que uno, esté en desacuerdo conmigo mismo y me contradiga” (Arendt, 2002, p. 203).

nunca será capaz de dar cuenta de lo que dice o hace, o no querrá hacerlo; ni le preocupará cometer cualquier delito, puesto que puede estar seguro de que será olvidado al momento siguiente (Arendt, 2002, p. 213).

Sin embargo, aunque las personas busquen y actualicen la relación del yo con el yo, la actividad de pensar no dará prescripciones para la acción. Lo que se puede esperar en todo caso es un freno a la acción, decidir que *no* hacer al anticipar la presencia del testigo interno. El pensamiento “no crea valores, no descubrirá de una vez por todas lo que sea ‘el bien’, y no confirma, más bien disuelve, las reglas establecidas de conducta” (Arendt, 2002, p. 214). Por lo tanto, el único criterio para actuar que podría dar la actividad de pensar es el de si cada uno es capaz de vivir consigo mismo a la hora de reflexionar sobre los propios actos, cuando se encuentra en *solitud* alejado del mundo de las apariencias. Es decir que centra la relación moral con los otros a partir de lo que se decide en relación con uno mismo, priorizando el “cuidado de sí” y colocando como criterio para la acción al *yo* y no al *mundo*.

Aunque el hecho de vivir de manera coherente con uno mismo no tiene una dimensión política ni pone en sus consideraciones el cuidado del mundo, puede encontrarse una excepción en aquellas situaciones límites como las vividas durante el nazismo en las cuales aquellos que piensan son “arrancados de su escondite” por negarse a participar en lo que hace la mayoría (Arendt, 2002). Allí sí se podría encontrar un elemento político implícito en la facultad de pensar debido al efecto destructivo que tiene sobre las opiniones, valores y doctrinas que no fueron puestas a crítica.

Como se mencionó anteriormente, el pensamiento por sí solo no puede sostener una moral posttotalitaria, por lo que Arendt buscará vincular esta facultad con la de juzgar. En este punto la autora retoma una idea que mencionamos anteriormente y que fue trabajada en “El pensar y las reflexiones morales”: a relación entre ambas facultades se da a partir del efecto destructivo de la actividad de pensar que produce una “liberación” sobre el juicio: “La manifestación del viento del pensar no es el conocimiento; es la capacidad de distinguir lo bueno de lo malo, lo bello de lo feo” (Arendt, 2002, p. 215).

Las consideraciones de Arendt sobre el pensamiento se detienen en este punto y dan lugar al análisis de la voluntad, dejando establecido el vínculo entre pensamiento y juicio para pensar la cuestión moral y su articulación con la política.

## La libertad de la voluntad

A diferencia del pensamiento y del juicio, la voluntad es la facultad menos trabajada por Arendt en escritos y conferencias de los 60 y 70, pero su inclusión en *La Vida del Espíritu* y la

defensa de su autonomía es de suma importancia por su estrecha conexión con la cuestión de la libertad, la contingencia, la acción y la política (Young-Bruehl & Young-Bruehl, 2006). Por una parte, la voluntad libre es fundamental para poder pensar todo sistema legal y toda ética. Pero, por otra parte, aceptar la hipótesis de la voluntad libre implica no solo el hecho de poder poner en marcha nuevos proyectos o iniciar nuevas cadenas causales, sino también aceptar la contingencia radical de los actos sabiendo que podrían haberse realizado de otra manera o no haberse realizado, lo que enfrenta a su vez a los agentes ante un “poder absoluto sobre sus propios destinos, cargándoles así con una tremenda responsabilidad por cosas cuya existencia misma dependería exclusivamente de ellos” (Arendt, 2002, p. 253).

La actividad de la voluntad no se caracteriza por moverse en el ámbito de las certezas ya que, aunque cada volición esté dirigida hacia el mundo de las apariencias, su cumplimiento nunca estará garantizado de antemano. Lo que esto revela es una tensión inherente a la propia facultad entre *querer* algo y *poder* realizarlo, tensión que sólo puede superarse en la acción por medio de un yo-puedo-y-hago que suspende y abandona la actividad espiritual para dar lugar a algo nuevo (Arendt, 2002, p. 271).

Teniendo en cuenta la preocupación arendtiana por comprender el vínculo entre la voluntad como una facultad del espíritu, y la acción como una facultad de introducir novedad en el mundo<sup>6</sup>, podemos entender por qué el concepto tradicional de voluntad como *liberum arbitrium* resulta insuficiente, ya que bajo este concepto la voluntad

decide entre cosas igualmente posibles y que nos son dadas, por así decirlo, en *statu nascendi* en forma de potencialidades, mientras que un poder para comenzar algo realmente nuevo no se puede ver precedido por ninguna potencialidad, ya que ésta constaría como una de las causas del acto realizado (Arendt, 2002, p. 263).

Por lo tanto, lo que le interesará a Arendt será una fenomenología de la voluntad entendida como *espontaneidad*<sup>7</sup>, como un “órgano del futuro” asociado al poder de iniciar algo nuevo. Para sostener este concepto de voluntad la autora plantea un recorrido histórico por

---

6. La capacidad de comenzar espontáneamente una serie o estado de cosas nuevas puede corresponderse con la condición humana de la natalidad, entendida como un nuevo inicio (Arendt, 2002, pp. 342-343).

7. Aunque Arendt utiliza la terminología de Kant para hablar de la voluntad como espontaneidad o capacidad de iniciar una serie nueva, no lo considerará dentro de los filósofos con los que trabaja en *La Vida del Espíritu*, ya que “Su Voluntad no es una capacidad mental especial distinta del pensamiento, sino razón práctica (...). La Voluntad en Kant no es la libertad de elegir (*liberum arbitrium*) ni su propia causa; para Kant, la auténtica espontaneidad, a la que a menudo denomina «espontaneidad absoluta», existe solo en el pensamiento. La Voluntad en Kant es la delegada de la razón, es su órgano ejecutivo en todos los asuntos de la conducta” (Arendt, 2002, p. 381).

distintos pensadores de la tradición a partir de la constatación de que la voluntad fue descubierta, un hecho que puede datarse históricamente en la experiencia del cristianismo y que está estrechamente ligado al descubrimiento de la *interioridad*. Para comprender más acabadamente en qué piensa Arendt cuando se refiere a la voluntad es necesario realizar una breve mención de dos momentos claves de la “historia de la voluntad”: Pablo de Tarso y Duns Scoto.

Por un lado, en la “Epístola a los romanos”, Pablo de Tarso descubre un *dos-en-uno* totalmente distinto al del pensamiento ya que no busca la armonía, sino que está en constante lucha consigo mismo. En primer lugar, el apóstol ve que la Ley engendra en él el deseo de pecar, la voluntad de cumplir la Ley activa a la vez la voluntad de pecar, y una nunca se da una sin la otra. En segundo lugar, se identifica un giro radical en la observancia a la Ley que “presiona hacia los extremos”, acentuado el énfasis en la vida interior y conduciendo a un *quiero-pero-no-puedo*

La antigua Ley decía: «Tú debes hacer»; la nueva dice: «Tú debes querer». La experiencia de un imperativo exigiendo sumisión voluntaria condujo al descubrimiento de la Voluntad, y tal experiencia fue inseparable de la maravilla que representaba una libertad de la que ninguno de los antiguos pueblos había sido consciente; a saber, que en el hombre hay una facultad en virtud de la cual, sin atender a la necesidad y a la obligación, puede decir «sí» o «no», estar de acuerdo o en desacuerdo con lo fácticamente dado, incluido su propio yo y su existencia y que esta facultad puede determinar qué es lo que él hará (Arendt, 2002, p. 300).

Es decir que la Ley ordena a la voluntad y no a la acción misma, pero además exige *querer* eso que ordena por lo que, frente al “tú debes” se engendra al mismo tiempo un yo-quiero y un yo-no-quiero. La propia voluntad dirigida hacia sí misma hace emerger la contravoluntad y la resistencia interna, en tanto es el propio yo volente el que quiere y no quiere, el que manda y exige obediencia.

Por otro lado, la individuación ligada al descubrimiento de la interioridad conlleva cambios en la manera de entender la libertad, lo que lleva a considerar un aporte crucial de Duns Scoto. De acuerdo con el filósofo medieval, el yo volente a la hora de elegir es consciente no solo de su contrario sino también de una tercera posibilidad: la indiferencia o abstención de actuar. El agente puede distinguir su acción como libre y contingente gracias a la “capacidad espiritual que tenemos de iniciar algo nuevo, algo que sabemos que igual podría no ser” (Arendt, 2002, p. 429).

Dos cuestiones pueden concluirse sobre el descubrimiento de la voluntad. En primer lugar, la nueva experiencia que se describe a partir de Pablo no es únicamente de la voluntad como fuerza interior para decir sí o no, sino que es la propia voluntad quien se ordena a

sí misma y que está escindida siendo por igual, y en igualdad no jerarquizable, instancia agente que ordena e instancia paciente que es ordenada (Serrano de Haro Martínez, 2006). En segundo lugar, en esa experiencia de la voluntad dirigida hacia sí misma se afirma reflexivamente un “yo mismo” que permite la individuación del agente al modelar un “yo duradero” que dirige los actos de volición, creando así un carácter de *sí mismo*. La voluntad no solo permite la individuación a partir del sentimiento de interioridad y de las acciones, sino que también permite forjar el carácter con el cual se decide aparecer en el mundo de las apariencias, ya que la experiencia de la libertad “está asociada con un sentido de poder, un sentido de que puedo escoger mis acciones, decidir quién voy a ser y cómo quiero mostrarme a mí mismo en el mundo” (Jacobitti, 1988, p. 55).

En el análisis de la voluntad que realiza Arendt se destaca cómo el hecho de entender a esta facultad como espontaneidad antes que como *liberum arbitrium* permite pensar las cuestiones de la libertad, de la acción contingente y de la responsabilidad de los actos. Hacia el final de sus consideraciones, la autora sostiene que la única conclusión que podemos obtener de la facultad de la voluntad es el hecho de que estamos “condenados a ser libres”, más allá de si se acepta o no la libertad, así como la responsabilidad asociada a ella. Frente a lo nuevo se abre un *impasse* que “solo puede ser solucionado o deshecho apelando a otra facultad espiritual, tan misteriosa como la facultad de comenzar: la facultad del juicio”, aquella facultad que puede alumbrar a las personas sobre “qué está en juego en nuestros placeres y displaceres” (Arendt, 2002, p. 451). Al igual que hizo con el pensamiento, nuevamente la autora suspende sus meditaciones sobre la facultad de la voluntad al tender puentes con el juicio, por lo que se puede apreciar la importancia de la facultad de juzgar como articuladora de la vida del espíritu en el plan de Arendt.

## El juicio como articulador de las facultades

Como mencionamos anteriormente, el apartado acerca de “El Juicio” no fue escrito, pero podemos ensayar algunas interpretaciones sobre esta facultad a partir de la lectura de ciertas tesis de las *Conferencias sobre la filosofía política de Kant* que, aunque no sustituyen la parte faltante de *La Vida del Espíritu*, permiten orientar posibles ideas arendtianas (Beiner, 2009).

Leyendo la *Crítica del Juicio* en clave política, Arendt sostiene que la facultad de juzgar permitiría discernir en la dimensión práctica de la existencia. Así, se identifican dos elementos claves para la política: por un lado, la facultad de juzgar se ocupa de particulares

que se caracterizan por ser contingentes; por otro lado, la condición para poder ejercer la facultad del juicio es el hecho de que los hombres no viven solos y son interdependientes, y que cuando se actúa existe un deseo y una necesidad de comunicar a los otros y comunicarse a uno mismo. Esta comunicabilidad permite dar cuenta de los pensamientos y juicios, los cuales deben ser en cierta medida justificados ante los otros. Este momento de comunicación y justificación a otros puede ser anticipado haciéndolos presentes por medio de la *imaginación*, lo que significa tomar distancia y pensar desde un punto de vista que no es el individual. De esta manera se prepara la “operación de la reflexión”, es decir que ya no se está presente frente a un objeto sensible sino frente a representaciones, se ha tomado distancia y se deja de estar implicado por el objeto o suceso, lo que permite adoptar el punto de vista del *espectador* y ser *imparcial* a la hora de juzgar. Es decir que “se juzga siempre como miembro de una comunidad, guiado por un sentido comunitario, un *sensus communis*” (Arendt, 2009, p. 139), y la validez de los juicios dependerá de la comunidad, real o posible, de la cual uno es miembro al posicionarse reflexivamente en el lugar del otro y tenerlo en cuenta por medio de una “mentalidad ampliada”.

Como mencionamos anteriormente, la facultad de juzgar está estrechamente ligada con la facultad de pensar pero, mientras que el pensamiento opera con generales, el juicio lo hace con particulares y cosas del mundo. Por medio de la “mentalidad ampliada” es posible superar la soledad del pensamiento ya que el juicio permite vincular a la persona con aquellos con quienes comparte el mundo. De esta manera, es posible reflexionar sobre los juicios propios y ajenos colocando al *mundo* en el centro de las consideraciones, lo que tiene como condición necesaria pero no suficiente la relación dialógica del pensamiento y el hecho de no estar en contradicción con uno mismo. El vínculo entre pensamiento y juicio es de vital importancia para las cuestiones morales porque permite tomar distancia reflexiva-moral de las normas y leyes, y no conducir el comportamiento por una adecuación irreflexiva a las mismas (Hunziker, 2018). Pero el ejercicio del juicio supone no solo la no contradicción sino además el acuerdo con otros en un mundo común en el cual los agentes se enfrentan a la contingencia de los particulares y de las nuevas acciones. Por medio de la facultad de juzgar es posible hacer frente a esa contingencia inherente a las nuevas acciones y los nuevos inicios ya que “solo el espectador político, retirado de la acción, puede emitir un juicio desinteresado sobre el significado humano de los acontecimientos que se desarrollan en el mundo político” (Beiner, 2009, p. 214). La espontaneidad del juicio permite que ante cada nueva acción en el espacio público uno sea capaz de juzgar y, aunque esto no determine una nueva regla general, puede generar nuevos criterios y pautas compartidas con los cuales conducir el comportamiento en comunidad. Es decir que es

posible reflexionar acerca de las acciones libres de los hombres aceptando su contingencia sin subsumirlas a reglas generales o universales.

Aunque cada facultad sea autónoma es posible considerar al juicio como un “articulador” de las facultades que permitiría superar los problemas inherentes al pensamiento y a la voluntad. Progresivamente, a partir de Eichmann, la autora descubre que “bajo las condiciones de un juicio colectivamente corrupto, la relación del yo con el yo ofrece la posibilidad de una resistencia juzgante, al ampliarse para apelar a una comunidad ‘imaginada’, pero mundana, bajo cuya inspiración se justifica una resistencia al totalitarismo” (Hunziker, 2018, p. 178). Sin embargo, el “cuidado de sí” que se revela en la armonía del diálogo silencioso del pensamiento abre la posibilidad del juicio como una condición necesaria pero no suficiente. La facultad de juzgar presupone la relación armónica y no contradictoria del yo con el yo, pero ésta se desplaza por medio de la mentalidad ampliada hacia una comunidad posible o imaginada, pero mundana. A la hora de juzgar se tiene en cuenta a los otros y no solo al yo, lo que adelanta el espacio público y lo coloca en el centro de las consideraciones al pensar a los otros, y a uno mismo, como parte de un mundo común. La reflexión arendtiana busca superar la absolutización del “cuidado de sí” como el único criterio moral y la única actitud para con el mundo al introducir por medio de la facultad de juzgar la idea de pluralidad humana. Colocar al “cuidado del mundo” como el eje por medio del juicio permite tomar distancia y superar los límites de las demás facultades, entendiendo que cada persona es *actor* y *espectador* del mundo común. La apuesta de Arendt busca una reconciliación y un *amor* hacia el mundo que permite no solo reconocer y juzgar los hechos pasados y las nuevas acciones, sino también permite conducir el comportamiento moral.

## Conclusión

A lo largo de este trabajo hemos intentado reconstruir los principales ejes sobre el *pensamiento* y la *voluntad* en el horizonte del problema moral tal y como son trabajadas en *La Vida del Espíritu*. De la facultad de pensar se destaca, en primer lugar, el hecho de que su actividad permite poner en cuestión los criterios y normas existentes antes que propiciar su adecuación irreflexiva; sin embargo, no establece nuevos criterios ni otorga prescripciones para la acción. En segundo lugar, Arendt toma en consideración el hecho de que, al pensar, somos dos-en-uno, no solo aparecemos ante los otros, sino que lo hacemos ante nosotros mismos y nos relacionamos con nosotros mismos a partir de un diálogo silencioso. Este “compañero silencioso” es también testigo de nuestros actos y está “esperando en casa” al momento de actualizar nuestra diferencia interna por medio del pensamiento. Finalmente,



el pensamiento tiene un “efecto liberador” sobre la facultad de juzgar que le permite hacerse manifiesta en el mundo de las apariencias. En cuanto a la voluntad, la cuestión central para Arendt será entenderla como espontaneidad, lo que permite defender ejes centrales para la ética y la política: la libertad y responsabilidad de los actos, así como la posibilidad de iniciar nuevas acciones. Esta última característica permite a la autora vincular la voluntad con el juicio ya que por medio de la facultad de juzgar podríamos hacer frente al “abismo de la libertad” al considerar qué está en juego en los placeres y displaceres asociados a los nuevos inicios.

Finalmente, consideramos a la facultad de juzgar como “articuladora de las facultades” lo que permite, por un lado, superar los problemas propios del pensamiento y la voluntad, y, por otro lado, pensar en una ética posttotalitaria que coloca en el centro de sus consideraciones al mundo superando el momento subjetivista del “cuidado de sí”. En la relación entre pensamiento y juicio es donde podemos encontrar la habilitación de una dimensión no solo preventiva sino más bien política del juicio, que nos permitiría pensar en su unidad la ética y la política a partir de un “cuidado del mundo”.

## Bibliografía

- Arendt, H. (2002). *La vida del espíritu*. Paidós.
- Arendt, H. (2007a). Algunas cuestiones de filosofía moral. En *Responsabilidad y juicio*. Paidós.
- Arendt, H. (2007b). El pensar y las reflexiones morales. En *Responsabilidad y juicio*. Paidós.
- Arendt, H. (2008). *Eichmann en Jerusalén* (C. Ribalta, Trad.; 3. ed). Debolsillo.
- Arendt, H. (2009). *Conferencias sobre la filosofía política de Kant* (C. Corral, Trad.; 1. Aufl. 1. Reimp). Paidós.
- Beiner, R. (2009). Hannah Arendt y la facultad de juzgar. En *Conferencias sobre la filosofía política de Kant*. Paidós.
- Benhabib, S. (2003). *The reluctant modernism of Hannah Arendt* (New ed). Rowman & Littlefield.
- Bernstein, R. J. (2000). Arendt on thinking. En Dana R. Villa (Ed.), *The Cambridge companion to Hannah Arendt* (pp. 277-292). Cambridge University Press.
- Canovan, M. (1992). *Hannah Arendt: A reinterpretation of her political thought*. Cambridge University Press.
- Hunziker, P. (2018). *Filosofía, política y platonismo*. Prometeo Libros.
- Jacobitti, S. (1988). Hannah Arendt and the Will. *Political Theory*, 16(1), 53-76. JSTOR.
- Serrano de Haro Martínez, A. (2006). La Epístola a Los Romanos Según Arendt. En R. Mate (Ed.), *Nuevas teologías políticas: Pablo de Tarso en la construcción de Occidente* (1. ed, pp. 95-104). Anthropos Editorial.
- Young-Bruehl, E. (2006). *Hannah Arendt: Una biografía*. Barcelona.

# Resistir con la imaginación. Modos de representación de los cuerpos feminizados en *Proyecto NUM: Recuperemos la imaginación para cambiar la historia*

*Resist with imagination. Modes of representation of female bodies in Proyecto NUM: Recuperemos la imaginación para cambiar la historia*



**Rocío Belén Palacios**

[rocio.belen.palacios@mi.unc.edu.ar](mailto:rocio.belen.palacios@mi.unc.edu.ar)

Escuela de Letras

Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC

Recibido 06/02/2023; aceptado 17/11/2023

## Resumen

Este artículo explora los modos de representación de cuerpos feminizados en obras artísticas de *Proyecto NUM: Recuperemos la imaginación para cambiar la historia*, producto de la primera movilización “Ni una menos” de 2015. Analizamos esta movilización como un acontecimiento afectivo y entendemos que las obras seleccionadas son resultado del impulso a la acción que supuso este hecho histórico.

Observamos las potencias y limitaciones a la hora de representar la violencia de género en medios artísticos, los sentidos sociales que la refuerzan o transforman y las imágenes relacionadas a las corporalidades femeninas que normalizan la exposición al daño o que potencian la transformación social al cuestionar la violencia. En este sentido, conformamos dos secciones de análisis. Primero, nos enfocamos en las producciones que presentan cuerpos arrasados por la violencia. Después, nos concentramos en aquellas que proponen formas innovadoras de representar el cuerpo feminizado.

**Palabras clave:** acontecimiento; afecto; femicidio; Ni una menos; movilización.

## Abstract

This article explores modes of representation of female bodies in artistic works of *Proyecto NUM: Recuperemos la imaginación para cambiar la historia* [NUM Project: Recover imagination to change history], a product of “Ni una menos” first mobilization in 2015. We analyze this mobilization as an affective event and we understand that these works are the result of an impulse that this historical event signified.

We notice potentialities and limitations when gender violence is performed in artistic media. We focus on social meaning that reinforces or transforms it, and images related to feminine corporalities that normalize damage exposure or promote social transformation, by disputing this violence. In this sense, we make up two analysis sections. First, we focus on productions that present bodies devastated by violence. Then, we deal with works that propose innovative ways of representing the female body.

**Key words:** event; affected; femicide; Ni una menos; mobilizations.

---

### CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER

Palacios, R. B. (2023/2024). Resistir con la imaginación. Modos de representación de los cuerpos feminizados en *Proyecto NUM: Recuperemos la imaginación para cambiar la historia*. *Revista Síntesis* (14), 95-107.

## Introducción

Esta investigación parte de un interés persistente por ese acontecimiento social que constituyó el “Ni una menos, vivas nos queremos” en Argentina el 3 de junio de 2015. Esta movilización marcó un hito en la historia de las movilizaciones en Argentina. Uno de sus efectos –a lo largo de sus ocho años hasta la fecha– es la mayor visibilidad que adquieren los estudios teóricos en cuanto a la desigualdad social por razones de género.

Así, en este artículo proponemos analizar algunas producciones artísticas creadas a partir de la primera movilización “Ni una menos” de 2015 y compiladas en el libro *Proyecto NUM: Recuperemos la imaginación para cambiar la historia*, para encontrar en ellas diferentes modos de representación de cuerpos feminizados. Pretendemos demostrar que se plasman al menos dos formas de representación de la violencia, con efectos políticos diferentes. No todas las producciones constituyen un potencial transformador. Algunas serán un punto de fuga de formas hegemónicas de representación de la violencia y de la resistencia. Otras reforzarán las imágenes y concepciones mediáticas sobre la violencia que ubican a las feminidades como víctimas indefensas. Por ello, partimos de la concepción que las prácticas estéticas son prácticas políticas con sentidos que pueden desafiar al sentido común o reafirmarlo.

## Herramientas teóricas

Trabajamos esta investigación desde la perspectiva del análisis crítico de los discursos sociales y le sumamos la perspectiva de género. Entendemos que los discursos son configuraciones espacio-temporales del sentido y que el sentido es social, al mismo tiempo que todo hecho social tiene una dimensión significativa. Así, cada una de las producciones artísticas que analizamos como parte del corpus son entendidas como discurso, al igual que la movilización “Ni una menos” en sí misma (Verón, 1993; Angenot, 2010).

Además, sumamos las herramientas teóricas y conceptuales de la perspectiva de género, entendiendo al feminismo como una teoría del discurso ya que se encarga de cuestionar y criticar las maneras de representar las relaciones histórico-sociales de poder entre los géneros, la sexualidad, la maternidad, la división sexual del trabajo, etc., que componen “la realidad” (Colaizzi, 1990).

Otros conceptos claves para el trabajo son: cuerpo, afectos y representación. Los afectos y el giro afectivo son claves para entender la movilización “Ni una menos”. El giro afectivo tiene dos vertientes, pero adherimos a la rama que tiene como sus referentes a Sara Ahmed (2014), Lauren Berlant (2020) y Cecilia Macón (2014; 2013). Estas autoras trabajan los afectos como parte del entramado social, haciendo énfasis en su capacidad política.

Por lo tanto, entendemos que estos están codificados y ordenados socialmente, y responden a una sociedad y tiempo histórico determinado. La clave en esta investigación está en pensar los afectos como aquello que puede impulsar a una movilización. Los afectos nos permiten encauzar el análisis de la movilización en su vinculación con la proliferación artística que forma parte del corpus. Al mismo tiempo, las propuestas del giro afectivo traen a primer plano la materialidad de los cuerpos en el análisis social, lo que nos permite pensar en los cuerpos movilizadores socialmente a la par de pensar los cuerpos en las representaciones artísticas.

Se hace preciso, entonces, definir y conceptualizar qué entendemos por *cuerpo*. Desde la perspectiva de las teorías *queer* y feministas, y con autoras como Judith Butler o Paul B. Preciado, entendemos que la materialidad del cuerpo es un fenómeno social producto de diferentes tecnologías que lo moldean. Una de las características centrales que definen en la materialidad es la de género. Pensar al cuerpo como el producto de un proceso de generización y no como algo natural separado del género es un punto de inflexión en los desarrollos teóricos actuales.

Al arribar a estas conclusiones es que decidimos hablar de cuerpos feminizados, y no de cuerpos femeninos, para marcar que los procesos de generización se dan sobre la materialidad del cuerpo de manera constante, en un proceso continuo desde nuestro nacimiento (de Lauretis, 2000; Torrás, 2007).

Ahora bien, para pasar del cuerpo a las representaciones del cuerpo necesitamos detenernos en la vinculación entre estos dos. Las representaciones son el proceso y el resultado de un acto de significación social que selecciona, codifica y archiva información sobre el objeto al que se refieren. Como acto de significación social, están regidas por las reglas del discurso social, es decir, las normas y los tópicos que organizan lo decible y lo narrable socialmente (Cebrelli y Arancibia, 2005).

Cuando pensamos la representación del cuerpo aparece en primer plano, entonces, que las representaciones del cuerpo son parte de esas tecnologías que lo constituyen. Al decir de Torrás, “el cuerpo es la representación del cuerpo” (Torrás, 2007, p. 20). El cuerpo siempre es una imagen, siempre está atravesada por las concepciones que los humanos construimos sobre él y, por lo tanto, por sus representaciones. Esta concepción concuerda también con los desarrollos teóricos feministas sobre la imposibilidad de separar género de sexo, ya que, nuestras concepciones sobre el sexo, ya está generizadas, atravesadas por una lectura sexuada de los cuerpos. A la hora de analizar entonces, comprendemos que esas esas representaciones corporales son el resultado de una significación espacio-temporal situada

de los cuerpos, de su generización y de sus posibilidades o limitaciones de acción.

Dicho todo esto debemos añadir unas palabras sobre la vinculación entre arte y política con la que trabajamos de manera ineludible cuando hablamos de las potencialidades o limitaciones de las representaciones de cuerpos feminizados en diversos discursos recopilados en el libro Proyecto NUM.

Tomamos los lineamientos de dos autoras: Chantal Mouffe (1997, 2014) y Nelly Richard (2008) para sentar una perspectiva sobre este tópico. Consideramos que el arte y las imágenes, como parte del discurso social, tienen una función política. De esta manera, entendemos a la política como un espacio que trasciende el partidismo y que trata sobre las relaciones que los sujetos establecemos para vivir en sociedad. En este sentido, la política puede ser una herramienta para conseguir un cambio social tanto como una herramienta para conservar el orden social.

En el mismo sentido, observamos que algunas imágenes, en tanto artísticas, tenían la capacidad para desafiar el sentido social asociado a los cuerpos feminizados, pero que contrastaba fuertemente con otras que, aunque artísticas, no lo desafiaban.

Para abordar las producciones artísticas que reproducen los sentidos establecidos en la sociedad introdujimos el concepto de *fascinante violencia*.

Para Sayak Valencia (2016), presentar la violencia como un espectáculo cotidiano conlleva el efecto político de la anestesia: el espectador se inmoviliza frente a la masacre. En este sentido, quien mira no encuentra en esa imagen un motivo de denuncia ni es llamado a la acción ciudadana. Este tipo de imágenes, al contrario, llevan al sujeto al adormecimiento, a un abatimiento porque nada puede hacerse. Rompen el tejido social y la posible movilización ante causas de despojo y violencia continuada (Flores, 2020).

Entonces, podemos identificar a las producciones artísticas en este espectro cuando presentan violencia descarnada sobre cuerpos, pero de manera estética y *glamourizada*. La hipótesis de estas autoras es que gracias al constante consumo en nuestra cultura de este tipo de imágenes de violencia se anestesia la percepción de los espectadores y se crea un gusto por este tipo de imágenes, banalizando así las situaciones de violencia extrema como el narcotráfico, la trata de personas, el femicidio, entre otros.

## Análisis

En un primer momento nos detuvimos a pensar la movilización “Ni una menos” no solo como un acontecimiento, sino más bien como un acontecimiento afectivo.

Podemos sostener que a partir del femicidio de Chiara Paéz, un sector de nuestra sociedad experimentó de manera simultánea un conjunto de afectos que las movilizó de diferentes maneras. Una forma central fue la organización de la convocatoria en línea para la marcha “Ni una menos”. Entonces, a partir de este caso, los sujetos se vieron afectadas por una emotividad con dimensión política porque impulsó a los cuerpos a la acción en alguna de sus formas: compartiendo la convocatoria, realizando un dibujo/escrito/poema y postearlo en redes, congregarse en la calle el día de la movilización. Resulta difícil caracterizar exactamente qué afecto fue el que circuló entre estos sujetos dispares. Mencionaré algunos de los que aparecieron en las producciones relacionadas con la movilización sin ánimo de establecer una jerarquía entre ellos o ponderar su cantidad, el punto no está en dar más valor a alguno sino en pensarlo como parte de un mismo movimiento afectivo que culminó en el acontecimiento. Los afectos de la indignación, la rabia y el dolor aparecieron para criticar a la sociedad en su conjunto por su actitud pasiva frente a los femicidios. Lograron impulsar la movilización por un lado y, por otro, visibilizar esta problemática concreta sobre la cual nada se estaba haciendo a nivel político, social o gubernamental por solucionar.

Mencionamos, entonces, tres afectos: el enojo/la rabia/la furia, la indignación y el dolor. Como aclaramos en el apartado anterior, cuando hablamos de afecto no remitimos a una masa informe de sentimientos íntimos arraigados en los sujetos o prediscursivo como sostiene la corriente de Brian Massumi (Macón, 2014). Por el contrario, con afecto queremos remarcar el aspecto social, compartido y regulado de la emotividad. Es social porque se reveló, al contrario de íntimo, como un repertorio de emociones posibles dentro de este contexto histórico social en relación con los casos de femicidios. Fueron posibles en el sentido de disponibles, habilitadas para sentir por este grupo social, pero también, en tensión y contradicción con las reacciones y los afectos de otra parte de la sociedad para la cual estos afectos no son pertinentes ni relevantes.

Fue compartido porque un sector de la sociedad manifestó la misma emotividad en relación al hecho y les proporcionó el lugar enunciativo común para articular la demanda política de protección y acción: *paren de matarnos*. Por último, como todo fenómeno social, no es un germen aislado, sino que encuentra su curso y su razón en las estructuras existentes que configuran el repertorio de emociones y prácticas posibles. Con esto podemos remitirnos bien a la definición de Angenot sobre el discurso social: el afecto también está ordenado y regulado para y por la sociedad en la que circula.

Entonces, podemos marcar que la noticia del femicidio de Chiara y luego la circulación de la frase “Ni una menos” funcionó como un detonador afectivo de la rabia, el dolor e indignación como bien decíamos antes en relación con las atmósferas afectivas. Estos

afectos aparecen como una respuesta a un(os) hecho(s) de violencia de género que habían afectado y venían afectando a los individuos y en el encuentro con otros tiene el potencial de construir al sujeto político. Porque efectivamente como podemos ver ahora, a partir del afecto que movilizó a los sujetos y en su encuentro en la movilización ese 3 de junio de 2015 un nuevo sujeto político emerge y comienzan a considerarlo como un sujeto de interlocución con el Estado.

Como producto de esta movilización surgieron un conjunto diverso de discursos que tematizaron la violencia de género. En este trabajo nos centramos en imágenes y textos que fueron compilados en *Proyecto NUM: Recuperemos la imaginación para cambiar la historia* (2017). Hay una serie de ellas que seleccionamos como corpus en las que aparece la violencia como *fascinante*.

### ***Fascinante violencia***

En una de las imágenes compiladas por *Proyecto NUM* distinguimos una acción performática recogida de la primera marcha “Ni Una Menos” 2015 en Argentina. En ella se observa un cuerpo feminizado, erguido, de pie y desnudo. El color rojo a su alrededor cubre su piel y también lo que parece ser una sábana blanca manchada de rojo. Este color hace alusión a la sangre. Las fotos del cuerpo en el suelo sumado a la sangre remiten a las escenas de femicidio. Pero también, al estar de pie, al parecer camina. Camina junto con quienes marchan.

En este último detalle se podría pensar que, esta performance hace presente a esas víctimas de femicidio caminando junto con las vivas. Un sujeto que podría estar presente pero que ya no está por una injusticia. Sin embargo, recuperando lo anterior, y concretamente el caso Ángeles Rawson, hay dos elementos establecidos en el imaginario discursivo que aparecen en los relatos de femicidios: la sangre y la bolsa. Por esos años, la forma más habitual de aparición de los cuerpos asesinados era en bolsas, junto con residuos. Los cuerpos feminizados aparecían como basura: sobras descartables del sistema. Así lo expresa la autora Gabriela Cabezón Cámara en el texto “Basura” (2015) que forma parte también del libro: “Tiradas a la basura, desgarradas, en pelotas: en la montaña asquerosa, un cuerpo como una cosa, como una cosa ya rota y que no sirve para nada, los restos del predador, la carne que le sobró de su festín asesino” (Cabezón Cámara, 2017, p. 36). También cabe señalar y recordar que la percepción sobre la sistematicidad del femicidio no estaba a la vista. Cada nuevo femicidio aparece como singular, individual, un caso excepcional. Si bien este cuerpo no es una cosa porque no está inmóvil, sino que camina con la fuerza de la vida misma, la sangre y la sábana envolviendo el cuerpo, como envuelven las bolsas también,

nos devuelve constantemente al escenario de la muerte. Una muerte que tal cual se ve y se representa en la performance está presente en todos los medios de comunicación.

Performance de este tipo retroalimentan o replican los mismos sentidos y la misma fascinante violencia que hace de los cuerpos feminizados material de descarte y destrucción. Pero al mismo tiempo, incluso caminando junto con las asistentes a la marcha, también nos recuerdan que esa podría ser cualquiera de nosotras. El mensaje aleccionador y controlador de nuestras prácticas sigue operando también allí. Caminar junto a una corporalidad parecida a la mía, pero cubierta de sangre exhibiendo los signos de la muerte me devuelven a ese lugar que conozco: “tené cuidado”, y al mismo tiempo tensiona con el otro mensaje que quiere mostrar la movilización: esa podría ser cualquiera de nosotras porque el problema no es individual sino sistemático. Esas dos interpretaciones nos conducen a caminos opuestos: aleccionar o ejercer militancia. Así es bastante más complejo deducir el potencial político de esta imagen.

Si la novedad está en la producción de esta imagen en manos de una femineidad, no consideramos que ese solo cambio sea lo suficientemente relevante como para revertir los sentidos que retoma y refuerza sobre la corporalidad y la muerte. También está el factor del cambio de espacio de exhibición de este cuerpo. No es la portada de un diario sino la movilización en la que reclamamos por la aparición de otras feminidades, para detener las muertes a causa de la violencia de género. Sin embargo, ¿cuánto más necesitamos recordarnos a nosotras mismas que ese es un posible escenario de nuestra mortalidad? Hay una cierta idea en las performances artísticas sobre el impacto que pueden causar en el espectador, sin mediar que ese impacto puede ser movilizador o paralizador, como desarrollamos acerca de los afectos.

### ***Otras formas de representar el cuerpo feminizado***

Ahora, pasando a las imágenes dentro de los textos que proponen otros sentidos asociados a las corporalidades feminizadas y a la violencia de género, podemos decir como características generales que las voces protagonistas de las poesías y relatos no se nombran a sí mismas como víctimas, aunque sí hablen de la violencia ejercida contra ellas. El uso de la palabra *víctima* es un punto bastante discutido dentro de la teoría feminista, pero frente a la trivialización del término en los medios de comunicación y su constante re-victimización al categorizarlas así de manera inamovible –fijando sus posibilidades de sujeto como víctimas por siempre– estos relatos expanden ese horizonte al poner el foco, no en el sujeto que recibe violencia sino en sus mecanismos. Así, el punto está en la violencia ejercida por otros, y se identifica a quién es el sujeto responsable de la violencia.



Comenzamos por “Los ojos” de Paula Jiménez España. El poema cuenta la observación de un femicidio desde un auto. El yo poético está en compañía de su tío que interpreta, disfruta y obliga a ver el suceso: “Mi tío estaba ahí/ y me obligó a mirar. ‘¿La viste a Blanca?’, dijo” (Jiménez España, 2015, p. 35) y sigue “... ‘Es Blanca’, repitió/ él con la satisfacción de quien llega al final/ de una novela/ después de un gran suspenso” (Jiménez España, 2015, p. 35). En este poema el cuerpo aparece como un cuerpo manipulable por un otro masculino de potencia física mayor, el tío obliga a mirar a su sobrina moviendo su cuerpo: “y, empujada por su mano, mi cabeza/ cruzó la ventanilla sin vidrio del Ford” (Jiménez España, 2015, p. 35). El centro del poema está en la violencia ejercida por el otro que usa abusivamente su potencia física mayor. Un otro que disfruta de la exhibición de violencia y obliga, mueve a cuerpos feminizados para que vean la exhibición. “Los ojos crudos siguen, para mí/ abiertos por los dedos/ de mi tío. Azorados” (Jiménez España, 2015, p. 35).

Blanca es el personaje asesinado. Su primera aparición es la imagen de un femicidio. Se la describe tendida en el suelo, probablemente en la vereda, está en un espacio público ya que otros la observan. Así comienza el poema: “Dentro del auto no pude distinguir/ qué vi en la oscuridad, apenas/ la sombra de un mentón/ pegado al pecho y los manchones rojos/que salpicó la bala” (Jiménez España, 2015, p.35). Más adelante, la voz masculina del tío va a relacionar la fuerza y el enfrentamiento como negativos en una feminidad: “‘Era brava esta mina’, dijo él/ como si esa bravura de mujer/ peleando por un vuelto o un tanto mal cobrado/ en el polvo de ladrillo, justificara el tiro” (Jiménez España, 2015, p. 35). Pero esta sanción de negatividad está señalada como errónea por el yo poético. Así la afirmación del otro parece fuera de lugar.

Hasta acá aparecen dos características muy claras: la maleabilidad del cuerpo feminizado (empujado, manipulado y hasta asesinado); y al mismo tiempo, la bravura, la fuerza, el enfrentamiento y el carácter son negativos, y podrían justificar cualquier comportamiento violento sobre estos sujetos. Sin embargo, el poema no se queda con las violencias que estos sujetos y sus cuerpos reciben sino en la mirada complacida del sujeto masculino, representada en este caso por el tío. Concluye de esta manera: “Se lo veía excitado/ tomando el aire nuevo de aquella primavera/ del año 84, mirándome con sus ojos saltones/ deseosos, no sé muy bien de qué” (Jiménez España, 2015, p. 35). Quien aparece como fuera de lugar, descolocado, erróneo en su disfrute de la violencia, es el tío.

En otra sección de la investigación nos detuvimos en discursos que presentan a los cuerpos feminizados en resistencia contra la violencia.

Entendemos la *resistencia* como aquellas pequeñas modificaciones que pueden ser

introducidas en la representación misma del cuerpo y los sentidos que se producen a partir de ello: los momentos de cuestionamiento de lo dado, de las relaciones heterosexuales, de los sentidos socialmente atribuidos a las feminidades, de la pasividad atribuida a la feminidad, etc. La resistencia está en cuestionar una interpretación sobre los sujetos que reconocemos como válidos (Butler, 2009), en cuestionar las estructuras de poder de género que habilitan la violencia o incluso en proponer otra lectura sobre la violencia como violencia de género o en cuestionar la legitimidad/normalidad de esa violencia.

Además de encontrar otras formas de expresar la violencia hacia los cuerpos feminizados encontramos material de corpus que moviliza a partir de las injusticias. No busca solo exponer sino también señalar el camino a recorrer. Por lo tanto, tenemos representaciones de cuerpos que se encuentran en resistencia a la normalidad de la violencia.

Presentamos como ejemplo el texto “Micaela Tamra Schwarz” de Camila García. Comienza el poema “donde mataron a micaela/ tendrían que crecer los árboles” (García, 2015, p. 61) para marcar en ese lugar de manera perdurable la muerte de Micaela. Pero, veremos que la resistencia será ante todo colectiva. El poema está escrito todo en minúsculas, así el nombre de micaela se funde con el de otras micaelas y con el de todas las otras que acompañan a la protesta.

Como en los textos que analizamos anteriormente, aquí tampoco hablamos de víctima: “donde mataron a micaela/ veintiséis años se quedaron sin cuerpo que habitar/por eso hacen falta árboles/ para todas sus raíces” (García, 2015, p. 61). La muerte no queda solo en su mención, ni en sus detalles escabrosos como sucedería en la fascinante violencia. Aquí imaginamos otras cosas que ocurren a partir de un asesinato. Las raíces, los árboles implican que la vida –algún tipo de vida– continúa a partir de ahora. Sigue: “donde la tiraron voy a seguir pisando yo/ vamos a seguir pisando todas” (García, 2015, p. 61). Comienza así un hacer del yo poético que, además, no está sola, se une a otras en ese “todas”. Las colectivizaciones son femeninas y se posicionan en resistencia al femicidio al identificarse con la víctima.

A continuación, aparecen varias imágenes corporales feminizadas por el contexto enunciativo relacionadas con el hacer algo a partir de la muerte: “vamos a seguir pisando todas/ y no con botas/ descalzas/ desnudas/ ardientes/ hermosas” (García, 2015, p.61). El cuerpo es protagonista de lo que viene. El pisar está relacionado con la persistencia y la fuerza, pisamos para recordar, pero también para protestar y terminar con esto: “y debajo de nuestros pies/ van a acabarse un día absolutamente todos los asesinos” (García, 2015, p. 61). Juntas, con nuestra fuerza, resistimos, para terminar con la violencia y cambiar el rumbo

de nuestra historia. De nuevo, el dolor por la muerte y el asesinato mismo, no quedan solo ahí, sino que son el punto a partir del cual resistir, reclamar, cambiar, avasallar a los feminicidas con la fuerza colectiva: “ciegos de luz/sin poder oler/ la libertad/ la esperanza/ escandalosa/ que transpiramos” (García, 2015, p. 61). Este avasallamiento es una fuerza que repele la violencia desmedida y no castigada de los feminicidas.

Este poema no se trata solo de Micaela Tamara Schwarz y de su feminicidio, sino de transformar esa muerte en otra cosa: en un motivo de lucha, en la posibilidad de eliminar la violencia sobre los sujetos feminizados, con la esperanza de alcanzarla colectivamente. Desde lo corporal esto aparece en dos puntos. Al comienzo el cuerpo se representa tendido en suelo, impotente “donde la tiraron” “sin cuerpo que habitar”, pero a partir de la mitad del poema los cuerpos están de pie son sujetos accionando, pisando el lugar y la injusticia, reclamando por sus derechos. Allí están la esperanza y la libertad en esa desnudez buscada y querida (“descalzas/ desnudas”).

La resistencia en este poema está simbolizada en esa práctica corporal de pisar y hacer, pero sobre todo en la esperanza y el deseo de cambiar, de transformar esa muerte en otra cosa para el futuro. Una actitud diferente a la lograda en la fascinante violencia.

## Conclusiones

Podemos decir que la movilización “Ni una menos” constituyó un acontecimiento afectivo que tuvo la potencia de intervenir en la percepción de la violencia por motivos de género en nuestro país. Fue un acontecimiento porque permitió concebir a las muertes de feminidades en manos de sus parejas como feminicidios desplazando al enunciado “crimen pasional” del discurso social. Fue afectivo porque los afectos (enojo, indignación, dolor, entre otros) atravesaron los cuerpos de miles de sujetos y los impulsó a una acción: organizar una movilización, convocar a ella, realizar dibujos, escribir poemas, pintar cuadros y movilizarse junto con miles de personas unidas en un mismo enunciado: “Ni una menos, vivas nos queremos”.

Ahora bien, de toda esa producción creativa nos centramos en este libro que compiló diversidad de materiales. Esta diversidad nos permitió preguntarnos cuáles son los modos de representar los cuerpos feminizados a la hora de reclamar por nuestros derechos, pero también a la hora de visibilizar la violencia. En este sentido, encontramos algunas imágenes que a simple vista podemos catalogar como morbosas y que en principio intentan mostrar, hacer visible la violencia de la que los sujetos feminizados son objeto.

Pero esta comprobación testimonial de la realidad en imágenes que tienen todo el peso de la urgencia por denunciar un daño inusitado, terminan reforzando los mismo significados sobre los femicidios que muestran los medios hegemónicos de comunicación. Las noticias sobre femicidios se venden como una historia policial entretenida que nos mantiene en vilo hasta resolver el enigma. Por lo tanto, el femicidio aparece como un hecho individual, producto de un conflicto de pareja y no hay espacio para la reflexión sobre sus causas.

Además, con el desarrollo conceptual de la fascinante violencia entendimos esas imágenes morbosas como parte de un discurso que gusta de mostrar la violencia como una fuerza imparable y demoledora que tiene como objeto a los cuerpos feminizados y que construye con ellos un paisaje de normalidad. Aquí, la violencia es incuestionada y es objeto de consumo cultural. Si el objetivo de las feminidades como sujetos políticos y culturales es contribuir a la resistencia social para que no ocurran más femicidios, nuestro análisis muestra que, por estos caminos estamos entrando en una trampa epistemológica y política que no cuestiona a la sociedad.

Así, entendimos que la visibilización de la violencia y de la resistencia para contribuir a un cambio social, tiene sus limitaciones discursivas. Si las imágenes de cuerpo muestran un daño visible y a la muerte como una fuerza inevitable, el foco recae en el sujeto que es víctima de violencia sin ningún cuestionamiento sobre las causas estructurales que permiten estos actos de violencia y los naturalizan.

Observamos entonces, una potencia en otras imágenes de cuerpos en las cuales el foco se corre de la víctima de violencia hacia el perpetrador o hacia las causas de la violencia por motivos de género. Así, esas imágenes logran construir otro imaginario sobre la violencia en donde esta es cuestionada porque el protagonista es el sistema patriarcal de sexo-género que permite, avala y sostiene estas violencias contra las feminidades. De esta manera, nos permite ver a las causas de la violencia en lugar de observar cuerpos destrozados o marcados de formas irreversibles.

Por otro lado, a la hora de hablar de resistencia, en esas otras imágenes nos encontramos con la representación de los cuerpos de pie, en movimiento, impulsados por una serie de afectos como el dolor y la indignación para reclamar justicia. Así, además de observar la violencia como injusta y como producto de un sistema de restricciones y presiones sobre los sujetos feminizados, encontramos una salida: transformar ese hecho de violencia en el motor afectivo que nos une en el reclamo de justicia, que nos convierte en sujetos políticos. Aquí vemos especialmente lo que la movilización “Ni una menos” significó. A partir de afectos, unirse junto con otras para reclamar justicia, para reclamar derechos

y para reclamar una vida más vivible. Ante la constatación de la pérdida y el dolor, estos sujetos se ven movilizados por este afecto para emprender una acción. Desde responder o cuestionar las normas hasta buscar con sus propios cuerpos la justicia. La presentación de esos cuerpos feminizados entonces se hace en posiciones confrontativas, de pie y en movimiento con otras, la unión les sirve para potenciar sus capacidades de acción. Esto contrasta fuertemente con los cuerpos tendidos u arrojados en soledad donde se pierde todo rastro de agencia.

En los discursos de resistencia que seleccionamos podemos ver esta clara diferencia entre mostrar la problemática sin mayores reflexiones y proponer acciones que conduzcan al cambio. Estos discursos no se quedan en la mera comprobación, sino que dan un paso más: proponen un camino posible para el cambio. Aquí está la propuesta que consideramos más poderosa ya que aporta otras herramientas, otros significados y sentidos al discurso social sobre la violencia de género. Por lo tanto, aquí reside el mejor sentido de recuperar la imaginación para cambiar la historia.

Como palabras finales, es importante señalar que esta lectura sobre las potencias y limitaciones de la representación de los cuerpos feminizados y de la violencia de género no es la única posible y no se agota en este trabajo. Estas conclusiones son limitadas a la perspectiva seleccionada y al corpus elegido, por lo tanto, no se descarta la posibilidad de realizar otras lecturas ampliando el horizonte de análisis y teorías. Al mismo tiempo, queremos remarcar la importancia de las producciones estéticas y artísticas como lugares posibles desde los cuales motivar el cambio social. Son una herramienta con la que los grupos sociales cuentan a la hora de difundir sus perspectivas y poner en discusión sentidos sedimentados en el discurso social. Como bien dicen las autoras de Proyecto NUM: “lo que estas obras hacen evidente es que ni el arte ni la literatura son objetos estéticos pasivos” (Arnés, *et. al.*, 2017, p. 10), por lo tanto, en cada una existe la oportunidad de aportar un granito de arena en la construcción de ese nuevo mundo posible que imaginamos.

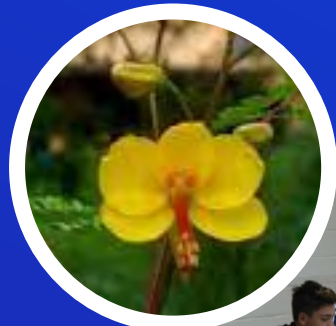
## Bibliografía

- Ahmed, Sarah. (2014). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Angenot, Marc. (2010). *El discurso social: Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Siglo XXI editores.
- Arnés, Laura A.; Kunan, Nina; Lumi, Mariana; Reissing, Lucía; Salama, Eugenia (Eds.). (2017). *Proyecto NUM: recuperemos la imaginación para cambiar la historia*. Madreselva.

- Berlant, Lauren. (2020). *El optimismo cruel* (1a ed.). Caja Negra.
- Butler, Judith. (2009). Performatividad, precariedad y políticas sexuales. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(3), pp. 321-336. <https://www.redalyc.org/pdf/623/62312914003.pdf>
- Cabezón Cámara, Gabriela. (2015). Basura. Laura A. Arnés; Nina, Kunan; Mariana, Lumi; Lucía Reissig y Eugenia, Salama (Eds.) (2017). *Proyecto NUM: recuperemos la imaginación para cambiar la historia*, p.36. Madreselva.
- Cebrelli, A. y Arancibia, V. (2005). *Representaciones sociales: Modos de mirar y de hacer*. Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta.
- Colaizzi, Giulia. (Ed.). (1990). *Feminismo y teoría del discurso*. Cátedra.
- Flores, Ana Laura Pérez. (2020, enero 16). Sobre los cuerpos y la imagen. Entrevista a Sayak Valencia, *Correspondencias* [blog]. <http://correspondenciascine.com/2020/01/sobre-los-cuerpos-y-la-imagen-entrevista-a-sayak-valencia/>
- García, Camila. (2015). Micaela Tamara Schwarz. En Arnés, Laura A.; Kunan, Nina; Lumi, Mariana; Reissig, Lucía; Salama, Eugenia (Eds.). (2017). *Proyecto NUM: recuperemos la imaginación para cambiar la historia*, p. 61. Madreselva.
- Giglio, Yanina. (2015). La caza protegida. En Arnés, Laura A.; Kunan, Nina; Lumi, Mariana; Reissig, Lucía; Salama, Eugenia (Eds.). (2017). *Proyecto NUM: recuperemos la imaginación para cambiar la historia*, pp. 77-78. Madreselva.
- Jiménez España, Paula. (2015). Los ojos. En Arnés, Laura A.; Kunan, Nina; Lumi, Mariana; Reissig, Lucía; Salama, Eugenia (Eds.). (2017). *Proyecto NUM: recuperemos la imaginación para cambiar la historia*, p. 35. Madreselva.
- Lauretis, Teresa de (2000) La tecnología del género. Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo, *Horas y horas*, 33-69.
- Lazzarato, Maurice. (2006). *Políticas del acontecimiento* (1ª ed.). Tinta Limón.
- Macón, Cecilia. (2013). El surgimiento del “giro afectivo” y su impacto sobre la filosofía política. *Revista Latinoamericana de Filosofía Política*, 2(6), 1-32.
- Macón, Cecilia. (2014). Género, afectos y política: Lauren Berlant y la irrupción de un dilema. *Debate feminista*, 49, 163-186.
- Mouffe, Chantal. (1997). Pluralismo artístico y Democracia radical. *Acción Paralela*, 4. Disponible en: <http://www.acccpar.org/numero4/mouffe.htm>
- Mouffe, Chantal. (2014). *Agonística. Pensar el mundo políticamente*. FCE.
- Richard, Nelly. (2008). *Feminismo, género y diferencia(s)*. Palinodia.
- Torras, Meri. (2007). *Cuerpo e identidad*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Valencia, Sayak, y Sepúlveda, Katia. (2016). Del fascinante fascismo a la fascinante violencia: psico/bio/necro/política y mercado gore. *Mitologías hoy*, (14)75. <https://doi.org/10.5565/rev/mitologias.395>
- Verón, E. (1993). *La semiosis social*. Gedisa.



...MOS LA  
IMAGINACIÓN  
PARA CAMBIAR LA  
HISTORIA



••  
Secretaría de  
**Investigación,  
Ciencia y Técnica**

••  
Secretaría  
**Académica**

**ffyh** Facultad de Filosofía  
y Humanidades UNIC

ISSN versión en línea 2314-291X | ISSN versión impresa 1851-8060