

ISSN 2683 - 8044

Revista NUEVAS PROPUESTAS

UNIVERSIDAD CATOLICA
DE SANTIAGO DEL ESTERO
REPÚBLICA ARGENTINA



EDICIONES UCSE |
Año XLI

58
VOLUMEN

Febrero 2022

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DEL ESTERO
República Argentina

NUEVAS PROPUESTAS

ISBN 2683-8044
100 PÁGINAS AÑO XLI VOL. NRO. 58
EDICIONES UCSE 2022
Revista incluida en Catálogo Latindex v1.0



La revista “Nuevas Propuestas” (ISBN 2683-8044) es un producto multidisciplinario, científico-cultural editado por Ediciones UCSE dependiente del Vice-Rectorado académico. Se publica desde el año 1980 hasta la actualidad con una periodicidad de dos números anuales con opción a edición de suplementos. La Revista Nuevas Propuestas fue declarada de interés académico por el Consejo Superior de la Universidad Católica de Santiago del Estero, Resolución Nro. 035/2019.

Universidad Católica de Santiago del Estero. Campus Santiago, Av. Alsina y Dalmacio Vélez Sarsfield, (CP 4200). Ediciones UCSE, Campus Rafaela, Bv. Hipólito Yrigoyen 1502 Rafaela (CP 2300). Depto Castellanos - Pcia. Santa Fe - República Argentina.
Tel. (+54 3492) 432832- int. 125 - Correo electrónico: edicionesucse@ucse.edu.ar

CAMPO EDITOR - EDITORIAL - EDICIONES UCSE

Autoridades

Excmo. Gran Canciller: S.E.R. Monseñor Vicente Bokalic Iglie

Rector: Luis Eugenio Lucena

Vice Rector Académico: Víctor Manuel Feijóo

Vice Rector de Administración: Luis Alberto Rezola

Vice Rector de Relaciones: Luis Alberto Guantay

Decanos y Directores de Unidades Académicas

Director Ediciones: Dr. Rodolfo Pedro Arancibia

Consejo Editor

María Mercedes Clusella (Secretaría de Ciencia y Tecnología); Liliana Figueroa (Facultad de Ciencias para la Innovación y el Desarrollo); Lucas Cosci (Facultad de Ciencias de la Salud); María Adriana Victoria (Facultad de Ciencias Políticas, Sociales y Jurídicas); Aldo Yunes (Facultad de Ciencias Económicas) Mónica E. Montenegro (Departamento Académico San Salvador); Mariana Rodríguez (Departamento Académico Rafaela); Edgardo Abramovich (Departamento Académico Buenos Aires).

Equipo Editor/Editorial

Director: Dr. Rodolfo Pedro Arancibia

Configuración y diseño en plataforma Latex/OJS: Lucas D. Poggi / Andrés Vuotto

Diseño de caratula: Diego Porello. Centro de Comunicación Institucional -CPC UCSE-

Sitio Web: Depto. de Tecnología e Informática - DTI UCSE

Normas de Publicación: Ver Normativas para autores (pto. 8 del sumario) o el que corresponda en este número. Las normas se ubican en distintas páginas dependiendo del número de artículos.

Clausula de garantía: los contenidos de los artículos de esta revista son de exclusiva responsabilidad de los autores, así como la fidelidad y precisión de las citas realizadas en aquellos. Los manuscritos remitidos y aceptados se consideran documentos confidenciales por el Consejo Editor, manteniéndose el anonimato de los evaluadores o árbitros de los artículos publicados. Prohibida la reproducción total o parcial del material contenido en esta publicación, sin citar la fuente.

Participación en la comunidad:

Los objetivos y políticas de la revista Nuevas Propuestas -acordes a la Política marco vigente para Ediciones UCSE- en cuanto a aspectos académicos y científicos, acciones de indexación y visibilidad, trabaja de forma permanente en su calidad editorial y en el aumento de su visibilidad e impacto en espacios de evaluación, interoperabilidad de metadatos e indexación.

Declaración de aspectos éticos:

Integridad en la investigación académica y su publicación.

La presente declaración plantea un conjunto de aspectos éticos direccionados a cada uno

de los elementos y roles importantes involucrados en el proceso editor / editorial. Está basada en las Directrices sobre Buenas Prácticas para Publicaciones desarrolladas por el Committee on Publication Ethics (COPE)

1. Sobre los Artículos

1.1. La información y los datos declarados en los artículos deben ser reales y auténticos. Todos los artículos deben incluir las citas y referencias a las fuentes respectivas.

1.2. Está prohibido el plagio y los datos fraudulentos en los artículos bajo cualquier modalidad. Es considerada una práctica desleal someter a evaluación un artículo a más de una revista. Es considerada una práctica anti-ética publicar un mismo artículo en más de una revista.

2. Sobre el Autor

2.1. La presentación de ideas de otros autores como propias constituye una práctica no aceptable.

2.2. Los autores deberán reportar cualquier fuente de financiamiento que haya permitido desarrollar el estudio, así como cualquier otro compromiso que pudiere influir en la interpretación de los resultados.

2.3. Todos los autores están obligados a facilitar las rectificaciones necesarias a los errores.

3 . Sobre los Evaluadores y la Revisión por Pares

3.1. Los evaluadores deberán emitir su dictamen de forma objetiva y sin sesgos.

3.2. Reportar oportunamente al editor cualquier conflicto de interés que pudieran detectar al leer un artículo que le haya sido enviado para revisión.

3.3. Alertar cualquier posible situación de plagio en un trabajo, tanto parcialmente como en la totalidad de un artículo. Así también indicar si alguna fuente teórica está siendo utilizada en un artículo sin ser citada.

3.4. La revisión por pares es un proceso confidencial. Cualquier información de los artículos evaluados debe ser mantenida en reserva por parte de los evaluadores.

4 . Sobre el Editor

4.1. Es responsabilidad del editor evaluar los artículos sin tomar en cuenta la raza, género, orientación sexual, creencia religiosa, creencia política, nacionalidad, origen étnico o posicionamiento personal de los autores.

4.2. Debe decidir qué artículos deberán ser enviados a evaluación por pares, así como cuáles están en condiciones de ser publicados luego de su revisión, además de preservar la confidencialidad de los artículos evaluados, no revelando ninguna información sobre su contenido, temática, autoría, datos incluidos, análisis realizados o conclusiones finales.

4.3. Corresponde al editor procurar satisfacer las necesidades de los lectores y los autores,

mejorar e innovar constantemente la revista, asegurar la calidad de los artículos publicados.

4.4. El editor debe evitar cualquier conflicto de interés con los artículos rechazados o aceptados y promover la publicación de correcciones, aclaraciones, rectificaciones y disculpas cuando se encuentren errores y cada vez que sea necesario.

5 . Sobre el Consejo Editor

5.1. El Consejo Editor es responsable de vigilar y salvaguardar los distintos aspectos de ética editorial de la revista, resolviendo cualquier conflicto ético a la brevedad y en coordinación con el editor, con el propósito de mantener la integridad y credibilidad académica de la revista.

5.2. El Consejo Editor rechaza el plagio y los datos fraudulentos en los artículos bajo cualquier modalidad.

5.3. El Consejo Editor está predispuesto a publicar correcciones, aclaraciones, rectificaciones y disculpas cuando sea necesario.

Sumario

1. Nota Editorial	1
2. Herramientas públicas provinciales de promoción de la economía social y solidaria en el noroeste argentino. Las experiencias de Catamarca y de Santiago del Estero. Agustín TORRES, Joaquín LÓPEZ VIÑALS	2
3. Las políticas educativas de inclusión digital: Un breve recorrido por los programas Conectar Igualdad, Aprender Conectados y el emergente Plan Federal Juana Manso. Cecilia IBÁÑEZ	16
4. Violencia física en adolescentes: asociación de pensamientos automáticos a respuestas neurovegetativas. Vanina SANTORI, Natalia VELATTA, Belén WERLEN, Selene IRIBAS	37
5. Educación de personas mayores en América latina: Desafíos para una agenda inclusiva. José Alberto YUNI, Claudio Ariel URBANO	46
6. Caracterización de la “pertinencia social situada”, en perspectiva de su intervención en las investigaciones científico-sociales. Rodolfo ARANCIBIA	64
7. Política de ediciones de la UCSE	88
8. Normativas para autores de publicaciones	93

1. Nota Editorial

Desde Ediciones UCSE presentamos este nuevo número de la revista institucional “Nuevas Propuestas” Nro.58, que celebramos fundamentalmente por dos motivos. El primero resulta de la filiación de los autores de los artículos publicados, que en su mayor parte provienen de espacios académico – científicos externos a UCSE. El segundo, anida en el tipo de contribuciones temáticas aportadas, que desde diferentes disciplinas conllevan un relevante sentido de actualidad y situacionalidad territorial.

Como ideas centrales dentro de los contenidos de esta “Nueva Propuesta”, se abordan las experiencias de promoción de la economía social y solidaria en el noroeste argentino y su potencialidad para incidir, en términos favorables, en contextos de vulnerabilidad socioeconómica. En el ámbito de la educación se propone un recorrido por las políticas educativas de inclusión digital en argentina; y en otra contribución dentro del mismo terreno, se aborda la educación de personas mayores en América latina en perspectiva de los desafíos para una agenda inclusiva.

Vinculado al campo de la educación, pero con punto de partida singular sobre el terreno psicológico, las autoras nos aproximan al conocimiento acerca de los pensamientos automáticos, asociados a las respuestas neurovegetativas en episodios de violencia física entre adolescentes dentro del ámbito escolar.

Por último otro de los artículos, propone la intervención empírica en los procesos de investigación, de una categoría de base epistémico-metodológica, denominada: pertinencia social situada (PSS), con la que se pretende aportar a la orientación y visibilización (a través de dimensiones e indicadores específicos), de la pertinencia social potencial o real, contenidas en el diseño, proyecto, proceso y productos de investigación, validándose así, el potencial real de transferencia del conocimiento construido.

Intentamos con este nuevo número de Nuevas Propuestas, dejar en manos del lector un material que anime el debate y la reflexión crítica, en perspectiva de promover la construcción o reconstrucción abierta de nuevos conocimientos, de “Nuevas Propuestas”, como una de las formas de servicio con destino social, comprometidas en la misión de la universidad.

Dr. Rodolfo Arancibia
Director Ediciones UCSE

2. Herramientas públicas provinciales de promoción de la economía social y solidaria en el noroeste argentino. Las experiencias de Catamarca y de Santiago del Estero

Provincial public tools for the promotion of the social and solidarity economy in northwestern Argentina. The experiences of Catamarca and Santiago del Estero.

Agustín Torres
Instituto Regional de Estudios Socioculturales [CONICET / UNCa]
<https://orcid.org/0000-0003-3410-1961>
agutorresk@gmail.com

Joaquín López Viñals
Instituto Regional de Estudios Socioculturales [CONICET / UNCa]
<https://orcid.org/0000-0002-8943-9241>
joaquin.lopez.w@gmail.com

Resumen

En las últimas décadas, especialmente con posterioridad al colapso socioeconómico e institucional del 2001 y 2002, uno de los rasgos que caracterizaron a las políticas orientadas a la reinserción sociolaboral estuvo dado por la intensificación y diversificación de aquellas iniciativas dirigidas a generar condiciones y oportunidades de reincorporación al circuito económico y comercial, mediante el estímulo a la auto-organización productiva de sujetos pertenecientes a sectores socioeconómicamente vulnerables. Dentro de esta tendencia pueden situarse los programas estatales dirigidos a impulsar la conformación de microemprendimientos en sintonía con los principios y valores de la economía social y solidaria. Precisamente, teniendo en cuenta ello, en este trabajo nos proponemos caracterizar los programas públicos en el área de la economía social y solidaria de las provincias de Catamarca y de Santiago del Estero implementados durante los años 2019 y 2020.

Palabras clave: Economía Social y Solidaria, Programas Públicos Provinciales, Catamarca y Santiago del Estero.

Abstract

In recent decades, especially after the socio-economic and institutional collapse of 2001 and 2002, one of the features that characterized the policies aimed at socio-labor reintegration was given by the intensification and diversification of those initiatives aimed at generating conditions and opportunities for reintegration to the economic and commercial circuit, by stimulating the productive self-organization of subjects belonging to socioeconomically vulnerable sectors. Within this trend can be placed the state programs aimed at promoting the formation of micro-enterprises in tune with the principles and values of the social and solidarity economy. Precisely, taking this into account, in this work we propose to characterize the public programs in the area of the social and solidarity economy of the provinces of Catamarca and Santiago del Estero implemented during 2019 and 2020.

Keywords: Social and Solidarity Economy, Provincial Public Programs, Catamarca and Santiago del Estero.

Introducción

El crecimiento que experimentó el sector social y solidario, durante los últimos años, en los diferentes escenarios provinciales de Argentina resulta explicable, en parte, por los estímulos oficiales derivados de herramientas específicas de política pública. Por lo general subyace a estos instrumentos públicos, dirigidos a impulsar la conformación de iniciativas sociales y solidarias, el reconocimiento institucional de la eficacia de la economía social para proporcionar alternativas de inserción sociolaboral, especialmente, a favor de sujetos pertenecientes a segmentos poblacionales socioeconómicamente vulnerables.

Si bien los distritos provinciales de la región noroeste de Argentina reprodujeron programas de origen nacional, también implementaron -y aún lo siguen haciendo- mecanismos autóctonos de fomento de las manifestaciones del campo social y solidario que les terminan confiriendo singularidad a cada uno de los espacios provinciales.

Considerando ello en este trabajo nos proponemos caracterizar los programas públicos en el área de la economía social y solidaria de las provincias de Catamarca y de Santiago del Estero, implementados durante los años 2019 y 2020. Esta incursión a través de los programas permite conocer, en definitiva, las estrategias de intervención en el ámbito social y solidario desplegadas por cada una de las administraciones provinciales referidas.

Para la concreción de las metas trazadas desarrollamos un proceso de recolección de información que combina la incursión a través de la literatura específica, el análisis de documentación oficial de carácter técnico perteneciente a las áreas pertinentes de las estructuras gubernamentales de ambas provincias y el examen de instrumentos normativos.

Aproximación teórica y conceptual

Los programas estatales que fomentan la auto-organización de los segmentos económicamente desfavorecidos, en la medida en que movilizan la voluntad asociativa de distintos individuos se encuadran en los estudios referentes a la acción colectiva (Tilly, 1978, 1986; Tarrow, 1994; McAdam, 1998). Si bien el tema de la acción colectiva cuenta con producción reciente de orientación diversificada, pueden reconocerse algunos aportes dentro de firmas clásicas que guardan proximidad con la producción teórica referente a la economía social y solidaria. Sin duda se trata de un tópico altamente circunstanciado, por ello mucho de las contribuciones teóricas y conceptuales en este ámbito se han preocupado en reflejar el estado y posibilidades del accionar colectivo frente a la instauración de las nuevas condiciones socioeconómicas generadas a partir de la globalización. A partir de las posibilidades analíticas que confiere el desarrollo teórico de la acción colectiva, se abordaron, desde algunas posiciones, determinados aspectos del movimiento social y solidario. La producción autóctona no es ajena a tal tendencia, registrándose algunas contribuciones que afrontan del análisis de algunas experiencias sociales y solidarias conectándolas con la acción colectiva (Pizzi y Brunet, 2012; Colino et al, 2016).

A su vez la acción colectiva presenta conexiones con la movilización social. Pues como ha sostenido Tilly (1986) una etapa se inaugura también cuando la gente común comienza a utilizar nuevas formas para reclamar por sus intereses. En este sentido puede entenderse que la concurrente determinación colectiva de iniciar una actividad productiva por parte de sujetos en condiciones desventajosas constituye un mecanismo para canalizar su interés de insertarse en la sociedad y revertir su situación de vulnerabilidad socioeconómica.

En el orden nacional la producción sobre este tema fue ganando terreno a medida que se fueron profundizando los rasgos fisonómicos de la situación de vulnerabilidad socioeconómica. Los autores nacionales comenzaron a describir e indagar en determinadas expresiones del accionar colectivo que, a modo de reacción, fueron progresivamente observando algunos integrantes de los sectores excluidos del cuerpo social argentino. Los años que siguieron a la crisis socioeconómica del 2001 nos suministran una oferta teórica amplia y bastante acabada al respecto. Así pueden mencionarse los aportes de Svampa (2001), Kessler (2002), González Bombal (2002).

En lo referente a los principales contenidos conceptuales y teóricos de la economía social y solidaria, puede afirmarse que, por su importancia, el tema, recibe contribuciones que, aunque tienen su origen en distintas perspectivas, atraviesan diversas facetas de la cuestión. Así, en la literatura americana y europea el asunto resultó abordado desde consideraciones teóricas y a través del estudio de experiencias de este tipo de emprendimientos. En ese ámbito pueden citarse, entre otros, los aportes de Caillé (2003); Laville (2004), Nyssens (2006). En los ámbitos académicos nacionales, el tema incentivó el desarrollo de una diversificada y destacada producción

científica de carácter autóctono sobre la materia. De este modo, abarcan trabajos dirigidos a explicar teóricamente los conceptos implicados y colaborar en el desarrollo de la disciplina (Coraggio, 2007; Vuotto, 2003, Hintze, 2007).

Pero su desarrollo también comprende interrogantes que, mediante producciones teóricas e investigaciones de campo, abordan diferentes expresiones de la economía social en el contexto socioeconómico. Así, entre otras, reciben tratamiento diferentes modalidades de iniciativas de la economía social y solidaria (Abramovich, 2008), experiencias del trueque (Coraggio, 1998, Abramovich y Vázquez, 2003), ferias y mercados agrícolas (Caballero et al, 2010), empresas recuperadas (Magnani, 2003; Fajn, 2003; Figari, 2007; Vieta, 2009; Deux Marzi y Vázquez, 2009; Vuotto, 2011; Agiriano Intxaurtieta, 2013; Ruggeri, 2014; Di Capua, 2015), microemprendimientos productivos entre desocupados o actores pertenecientes a sectores vulnerables (Durán y Lukez, 2002; Abramovich y Vázquez, 2004; Subirán y Torres, 2011; De Sena, 2011; Torres y Meléndez, 2019)

Aspectos metodológicos

En lo referente a su finalidad el trabajo encuadra esencialmente en el tipo de estudio descriptivo ya que procura proporcionar una caracterización de un segmento de la realidad asumido como objeto de indagación. Teniendo en cuenta tal finalidad la investigación cuyos avances se exponen presenta un carácter cualitativo. Para la concreción de los objetivos trazados se desplegó un proceso de recolección de información que combinó el análisis de documentación oficial de carácter técnico, el examen de instrumentos normativos, y la realización de entrevistas con funcionarios pertenecientes a las áreas pertinentes de las estructuras gubernamentales de ambas provincias.

Para el abordaje de los programas públicos provinciales en el campo de la economía social y solidaria se acudió al modelo causal en tanto herramienta de análisis e interpretación que permite dar cuenta tanto de las interacciones que se desarrollan entre los actores involucrados en las políticas públicas como de la incidencia que ejercen sobre aquellas el accionar estatal específico. Estas dos dimensiones son capturadas a través de la definición de la “hipótesis causal” y la “hipótesis de intervención”.

La primera de estas hipótesis opera sobre los factores o agentes que contribuyeron a la configuración de la situación en conflicto que requiere, para su encauzamiento o resolución, de la implementación de una política pública determinada. Así, la denominada ‘hipótesis causal’ pretende suministrar una “respuesta política a la cuestión de saber quién o qué es ‘culpable’ u ‘objetivamente responsable’” (es decir, sin culpabilidad subjetiva) del problema colectivo a resolver” (Knoepfel et al, 2007, p. 16).

Por su parte, la catalogada ‘hipótesis de intervención’ se enfoca en las vías y

procedimientos factibles para superar la situación en conflicto o, en su defecto, para atemperar sus repercusiones. De esta manera, esta clase de hipótesis determina “cómo puede atenuarse o incluso resolverse el problema colectivo en cuestión, a través de una política pública” (Knoepfel et al, 2007, p.17). En consecuencia “define las modalidades de intervención estatal que influirán en las decisiones y las acciones de los grupos-objetivo designados para que estas sean compatibles con los objetivos políticos” (Knoepfel et al, 2007, p.17).

Las experiencias de Catamarca y de Santiago del Estero

Abordamos el desarrollo de la hipótesis de causalidad a partir de la determinación de los propósitos perseguidos con el plan, puesto que la definición de los fines nos conduce a distinguir las falencias, que componen, precisamente, la problemática cuya resolución justifica teleológicamente la confección del instrumento de política pública. Del mismo modo, la descripción de los propósitos y, en consecuencia, la caracterización de los condicionamientos que el plan tiene que atender, también allana el proceso de identificación de los destinatarios de los potenciales efectos del plan, es decir el cuadro de actores en situación de vulnerabilidad socioeconómica a los cuales se encuentra dirigido el programa.

Por su parte, el desarrollo de la hipótesis de intervención lo afrontamos mediante el detalle de los mecanismos, recursos y estrategias técnicas que posibilitan la concreción del accionar estatal específico y focalizado. Las tareas de examen e interpretación particularizado de los ámbitos concernientes a cada tipo de hipótesis no representan operaciones analíticas escindidas, sino que por el contrario constituyen segmentos conectados de un mismo trayecto que requieren de una ponderación integrada. Así, la consideración de los contenidos empíricos a los cuales se refiere la hipótesis causal permite comprender los medios escogidos y las técnicas ejercitadas que conforman la hipótesis de intervención y reflexionar críticamente sobre la eficacia de tales mecanismos.

El escenario catamarqueño: el programa “Línea de Microcréditos de Fomento al Emprendedor”

En el ámbito competencial del gobierno provincial de Catamarca se desarrolló, durante los años considerados [2019-2020], el programa denominado “Línea de Microcréditos de Fomento al Emprendedor” destinado a financiar la conformación y/o el funcionamiento de microemprendimientos con el propósito de fomentar el autoempleo por parte de sujetos pertenecientes a sectores socioeconómicamente vulnerables de la población local¹.

¹Véase, en tal sentido, en la página web oficial del gobierno provincial, la breve referencia al programa en la siguiente descripción: “Línea de Microcréditos de Fomento al Emprendedor,14-02-2019. Disponible en: <https://www.portal.catamarca.gob.ar/noticias/linea-de-microcreditos-de-fomento-al-emprendedor-4574/> Fecha de acceso: 19-09-2020.

Esta herramienta de política pública, que operó en la órbita del Ministerio de Producción y Desarrollo, procuró erigirse en una fuente de financiamiento tanto para emprendedores individuales como emprendimientos colectivos constituidos por agrupamientos asociativos de actores, al colocar a disposición de los mismos, créditos específicos, en condiciones preferentes de acceso y de reintegro. Como se mencionó en el párrafo precedente la vulnerabilidad representa una nota que distinguía a los eventuales destinatarios y, a la vez, configuraba un presupuesto fáctico para la cobertura crediticia. Al contemplar, dentro de los beneficiarios, a los grupos asociativos, el programa se posicionaba como uno de los mecanismos de impulso del sector social y solidario en la provincia.

Precisamente, en el supuesto de los agrupamientos asociativos, la línea de crédito podía ser solicitada por grupos de entre tres y cinco personas, por el monto de hasta \$100.000 (pesos cien mil) por persona, y a devolverse en treinta y seis meses, sin interés alguno (Esto incluye tres meses de plazo de gracia). Como regla se establecía que la inversión en capital de trabajo no podía exceder el 30% de lo que se solicitaba, lo que garantizaba que la inversión en bienes de capital e insumos permitiera la activación económica del emprendimiento (Descripción Oficial Fomento al Emprendedor, 2019). Excepcionalmente y a criterio de la autoridad de aplicación, esta línea de crédito podía ser solicitada por agrupaciones cuyo número fuera superior a cinco integrantes, pero en ese caso el monto máximo seguía siendo el de \$500.000 (pesos quinientos mil) en total (Descripción Oficial Fomento al Emprendedor, 2019).

Los créditos eran otorgados contra la suscripción de una garantía real o personal (Descripción Oficial Fomento al Emprendedor, 2019). Se aceptaban inmuebles y automotores como garantía real, y se solicitaba que, en caso de optar por el uso de garantes personales, que los mismos pertenecieran a la administración pública nacional, provincial o municipal, con una situación de estabilidad de planta permanente, y que la cuota de restitución no exceda el 20% de los haberes percibidos por el garante (Descripción Oficial Fomento al Emprendedor, 2019). Se aceptaban jubilados siempre y cuando no percibieran la jubilación mínima, y tuvieran menos de 70 años de edad. Junto con la garantía, se solicitaba la suscripción de pagarés sin protesto juntamente con el convenio de pago, una práctica muy extendida en el ámbito de los préstamos, aunque sumamente criticable.

Para acceder a estos beneficios, debía presentarse un proyecto de emprendimiento, que detallara el lugar donde fuese a asentarse el emprendimiento, con título de propiedad o contrato que justificara el derecho a usarlo (comodato o locación), un presupuesto de insumos y de bienes de capital a comprarse, expedido por vendedor, firmado en original y en copia (Descripción Oficial Fomento al Emprendedor, 2019).

Corresponde señalar que este programa resultaba concurrente con un instrumento de política pública de orden municipal. De esta manera, los emprendedores de la ciudad de San Fernando del Valle de Catamarca pueden complementar En efecto, en

noviembre de 2014, se fundó en el ámbito de la Municipalidad de San Fernando del Valle de Catamarca, la Caja de Crédito Municipal, que poseía, entre otros objetivos, el cometido de “promover el auto empleo, y el desarrollo de micro emprendimientos, o de pequeñas y medianas empresas en el ámbito de la ciudad de San Fernando del Valle de Catamarca” (Ordenanza N° 5905/14, art. 2, inc c.).

A los efectos de cumplir su objetivo, la caja ofrecía créditos de hasta \$60.000 (pesos sesenta mil) para emprendimientos familiares de auto empleo y de hasta \$600.000 (pesos seiscientos mil) para nuevos emprendimientos productivos o fortalecimiento de los ya existentes. De acuerdo a los relevamientos realizados por la misma entidad, se calculaba que, hasta octubre del 2019, se habrían generado 740 puestos de trabajos mediante las líneas de microcréditos, y 260 mediante los créditos a emprendimientos productivos². De esta manera, los emprendedores de la capital catamarqueña contaban con otra oferta crediticia, en este caso de origen municipal, que se posicionaba como una herramienta de financiamiento que eventualmente, podía complementar la asistencia económica proporcionada por la administración provincial en el marco de la descripta “línea de microcréditos de fomento al emprendedor”.

El escenario santiaguense: el “Plan Provincial Santiago Productivo”

Observando continuidad en su implementación desde mediados de la década inicial de este siglo, el Plan Santiago Productivo constituía –y aún constituye– la principal herramienta de política pública orientada al sector social y solidario en la provincia. La ejecución del plan se inscribe en el conjunto de acciones desplegadas dentro del perímetro competencial de la Subsecretaría de Desarrollo Social dependiente del Ministerio de Desarrollo Social, Promoción Humana y Relaciones Institucionales con la Comunidad. Este instrumento se inspira en el propósito de promover la inclusión social, a través de la inserción laboral, de sujetos que atraviesan condiciones de vulnerabilidad socioeconómica. En torno a dicho propósito convergían, durante los años abordados en nuestro estudio, una serie de metas específicas que orientaban el desenvolvimiento del programa:

- Apuntalar el funcionamiento de microemprendimientos ya existentes o, en su caso, la conformación y a crearse con posibilidades concretas de colocación de productos en los mercados correspondientes (Díptico Oficial Plan Santiago Productivo, 2013).
- Contribuir a la consolidación de las estrategias de desarrollo local por la vía del fortalecimiento de la financiación destinada a planes de trabajo e inversión (Díptico Oficial Plan Santiago Productivo, 2013).
- Promover el desarrollo y perfeccionamiento de las capacidades de producción

²Véase, al respecto, la información suministrada a través de la propia página de la caja de crédito municipal. Disponible en: <https://www.cajadecreditocatamarca.com.ar/la-caja-de-credito-genero-casi-mil-puestos-de-trabajo/> Fecha de acceso: 19-09-2020.

mediante la financiación de planes de trabajo e inversión (Díptico Oficial Plan Santiago Productivo, 2013).

- Estimular la capacidad de captación de mano de obra propia y de terceros (Díptico Oficial Plan Santiago Productivo, 2013).
- Facilitar la comercialización de los productos mediante la promoción del trabajo comunitario (Descripción Oficial Plan Santiago Productivo, 2018).
- Aportar al desarrollo local a través de la generación de puestos de trabajo para contener y, en su caso, revertir la tendencia de la migración laboral (Descripción Oficial Plan Santiago Productivo, 2018).

Para alcanzar tales objetivos se procuraba impulsar la creación de fuentes de trabajo mediante el financiamiento de microemprendimientos enfocados en el desarrollo de actividades productivas [excluyendo el mero intercambio comercial] con capacidad para generar bienes que puedan ser insertados en el mercado doméstico. Por tal razón se explicaba que el financiamiento conferido sólo pueda asignarse a la adquisición de insumos y materias primas [con periodo de gracia de 6 meses y con la posibilidad de ser restituido en 12 meses] y de maquinaria y herramientas [con un periodo de gracia de 12 meses, con la posibilidad de ser reintegrado en 48 meses] (Díptico Oficial Plan Santiago Productivo, 2013). Con un criterio amplio, el programa preveía el otorgamiento de crédito, a diferentes tipologías de microemprendimientos con diverso alcance, según el tipo de iniciativa. De esta manera, se encontraban contempladas las siguientes expresiones colectivas:

- Taller familiar: En este supuesto, el financiamiento se destinaba a emprendimientos, micro y pequeñas empresas familiares (integrada por capital de origen provincial), cuyos integrantes desarrollaran la actividad en ese momento, convivieran en el mismo techo y compartieran el mismo ingreso (Díptico Oficial Plan Santiago Productivo, 2013).
- Emprendimiento productivo para jóvenes: La disponibilidad de crédito en lo referente a esta categoría se orientaba a microemprendimientos y a pequeñas empresas asociativas integradas por jóvenes entre 18 y 30 años. La asistencia económica en este caso tenía carácter reintegrable (Díptico Oficial Plan Santiago Productivo, 2013).
- Microemprendimientos productivos: El financiamiento, en esta variante, se enfocaba en planes de trabajo integrados por dos o más personas cuyo emprendimiento ya se encontraba en funcionamiento. En el caso de planes que aún no se hubieran iniciado se requería que sus integrantes elaboraran y presentaran un plan de factibilidad. El respaldo financiero conferido en esta modalidad revestía carácter reintegrable (Díptico Oficial Plan Santiago Productivo, 2013).

- Talleres protegidos de producción: En esta especie, la habilitación de crédito se encontraba orientada a proyectos de trabajo presentados por instituciones que desarrollaran tareas de educación y/o talleres de capacitaciones destinados a personas con necesidades educativas especiales. En este caso el financiamiento otorgado no era reintegrable (Díptico Oficial Plan Santiago Productivo, 2013).

Programas Provinciales de Promocion		
Microemprendimientos Sociales y Solidarios		
Modelo Causal		
Hipotesis (Modelo Causal)	Plan provincial Santiago Productivo	Plan Línea de Microcréditos de Fomento Productivo
Condicionamientos	Contextos de vulnerabilidad socioeconómica Restricciones de acceso al mercado de trabajo	Contextos de vulnerabilidad socioeconomica Restricciones de acceso al mercado de trabajo
Objetivos	Inserción Laboral Desarrollo local Comercialización de productos Generación de ingresos monetarios	Inserción Laboral Desarrollo local Adquisición de bienes de capital /capital de trabajo
Destinatarios	Microemprendimientos referentes a actividades productivas, de servicios, y de comercialización	Microemprendimientos referentes a actividades productivas y de servicios (microemprendedores individuales / grupos asociativos de 3 a 5 miembros)
Instrumentación Características Operaciones	En la modalidad de financiamiento reembolsable: garante con 5 o mas años de antigüedad en su actividad y con domicilio diferente al beneficiario	Requerimiento de garantías reales o personales en todos los supuestos (beneficiarios individuales / montos inferiores o superiores según el criterio de la autoridad de aplicación)

Cuadro N° 1. Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

Puede sostenerse, de conformidad con el análisis efectuado, que las metas de los programas examinados, más allá de los matices que los singularizan, se sustentaban sobre tres ejes temáticos que, a su vez, delimitaban sus respectivos ámbitos de actuación e identificaban los escenarios sobre los cuales incidían; es decir, aquellos contextos cuyas condiciones desfavorables procuraban transformar. Así, los instrumentos de política pública provincial estudiados reconocían en el desarrollo local, la inclusión social y la reinserción laboral tanto sus fundamentos como sus motivaciones.

El desenvolvimiento en el marco de estos tres lineamientos se concretaba, tal cual pudo apreciarlos con nuestra indagación, a través del estímulo a la conformación y del respaldo al funcionamiento de determinadas expresiones sociales y solidarias caracterizadas por contar con una estructura organizacional reducida y reflejar un volumen económico limitado. Por lo tanto, puede afirmarse que subyacían a los objetivos de los planes cotejados la convicción del aporte significativo que los microemprendimientos solidarios a través del esfuerzo mancomunado y la autogestión democrática y horizontal podían efectuar tanto a favor de la inclusión social de actores vulnerables como en procura del desarrollo del entorno en el cual se encontraban insertos aquellas iniciativas.

Del mismo modo, pudo apreciarse que ambos planes reflejaban aproximaciones con respecto al alcance de las hipótesis causales y de intervención. Así, sendas herramientas de política pública provincial reflejaban puntos de contacto en lo referente a los tópicos comprendidos dentro de las definiciones implicadas en cada una de las hipótesis mencionadas. Esto implica, en concreto, que las percepciones sobre los condicionamientos y desafíos que explicaban y justificaban la ejecución de los planes, así también como los destinatarios de los mismos y las pautas de implementación, se fundamentaban en similares interpretaciones sobre la economía social y solidaria y su potencialidad para incidir, en términos favorables, en contextos de vulnerabilidad socioeconómica.

Por último, y en consonancia con lo expresado en el párrafo precedente, corresponde señalar que los planes comportaron el despliegue de una concepción de la economía social y solidaria que destacaba su virtualidad incluyente y su funcionalidad para generar alternativas de acceso al mercado de trabajo.

Puede interpretarse, así, que el contenido de los planes se encontraba atravesado por una visión de la economía solidaria que rescataba su sentido instrumental como mecanismo de intervención en escenarios de desempleo, desigualdad y trabajo precarizado, e instalar una lógica de producción y consumo en las relaciones laborales con base en el principio de autogestión (Faé y Nonato 2017).

Tal posición se aproximaba, en cierta medida, a la interpretación que brindaba Paul

Singer de la economía social en tanto “modo de producción y distribución alternativa, creado y recreado periódicamente por los trabajadores que se encuentran marginados del mercado de trabajo”³ (Singer, 2000).

Bibliografía

Abramovich, A. L. y Vázquez, G. (2003) La experiencia del Trueque en Argentina: otro mercado es posible. Seminario de Economía Social, Instituto de Estudios y Formación de la CTA.

Abramovich, A. L. y Vázquez, G. (2004) La difícil construcción de una economía social. Los emprendimientos productivos de la economía popular. Libro de Ponencias del IIº Congreso Nacional de Políticas Sociales, Instituto del Conurbano/UNGS.

Abramovich, A. L. (2008). Emprendimientos productivos de la economía social en Argentina: funcionamiento y potencialidades La economía política de la pobreza. En AA.VV. Una aproximación a la experiencia de los microemprendimientos en la Argentina actual, 221 -259.

Agiriano Intxaurtieta, G. (2013). Empresas recuperadas por los trabajadores: una década de lucha por la dignidad en Argentina. Lan harremanak - Revista de Relaciones Laborales, 28, 1, 211-227.

Caballero, L.; Dumrauf, S., González E.; Mainella F.; y Moricz M. (2010). Los procesos organizativos de la agricultura familiar y la creación de ferias y mercados de economía social”, Vol. IV, Nº 7, Otra Economía, pp. 26-41.

Caillé, A. (2003). Sur les concepts d'économie en general et de économie solidarie en particulier. Revue de Mauss, 21, 215-236.

Colino, E.; Dondo, M. y Civitaresi, H. M. (2016). Economía social y acción colectiva. El caso de la economía barilochense de pequeña y microescala. Teuken Bidikay. 7 (8), 83-101.

Coraggio, J. L. (1998) Las redes de trueque como institución de la Economía Popular. En Coraggio, J.L., Economía Popular Urbana: una nueva perspectiva para el desarrollo local, Programa de Desarrollo Local, Cartilla Nº 1, San Miguel: Instituto del Conurbano-UNGS.

Coraggio, J. L. (2007) Economía social, acción pública y política (hay vida después del neoliberalismo). Bs. As.: CICCUS.

Deux Marzi, M. V. y Vázquez, G. (2009). Emprendimientos asociativos, empresas recuperadas y economía social en Argentina. ÍCONOS, 33, 91-102.

³La traducción nos pertenece. Texto en idioma original: “.. como modo de produção e distribuição alternativa, criado e recriado periodicamente pelos que se encontram marginalizados do mercado de trabalho” (Singer, 2000).

De Sena, A. (2011). Promoción de microemprendimientos y políticas sociales: ¿Universalidad, focalización o masividad?, Una discusión no acabada. Pensamento Plural, 8. 37-63.

Di Capua, M. A. (2015). La experiencia argentina de las empresas recuperadas por sus trabajadores. En Fajardo García, Isabel-Gemma (Coord.) Empresas gestionadas por sus trabajadores. Problemática jurídica y social, Valencia: CIRIEC, 71-78.

Durán, D. y Lukez, B. (2002). Los microemprendimientos productivos: del desempleo a la ocupación. Recuperado de https://www.ecoportel.net/temas-especiales/educacion-ambiental/los_microemprendimientos_productivos_del_desempleo_a_la_ocupacion. Fecha de acceso: 22-10-2021.

Faé, S. I. y Nonato, R. S. (2017). Caminhos e descaminhos para a institucionalização das Políticas Públicas de Economia Solidária no Brasil. Revista Mundo do Trabalho Contemporâneo, 1 (1), 48-60.

Fajn, G. (coord.) (2003). Fábricas y empresas recuperadas. Protesta social, autogestión y rupturas en la subjetividad. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación, Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos.

Figari, C. (2007). Ocupar, resistir, producir y educar. Fábrica y empresas recuperadas en la Ciudad de Buenos Aires. Factory takeovers in Argentina en Labour Again, online publications 2005-2008, Ámsterdam: International Institute of Social History (IISH), pp. 1-24.

González Bombal, I. (2002). Sociabilidad en Clases Medias en Descenso: Experiencias en el Trueque. En Sociedad y Sociabilidad en la Argentina de los 90, Bs. As: Biblos, 97-136.

Hintze, S. (2007). Políticas sociales argentinas en el cambio de siglo. Conjeturas sobre lo posible, Bs. As.: Espacio.

Kessler, G. (2002). De proveedores, amigos, vecinos y barderos: acerca de trabajo, delito y sociabilidad en los jóvenes del Gran Buenos Aires. En Sociedad y Sociabilidad en la Argentina de los 90, Bs. As.: Biblos, 137-170.

Knoepfel, P.; Larrue, C; Varone, F y Miriam Hinojosa; M. (2007). Hacia un modelo de análisis de políticas públicas operativo. Un enfoque basado en los actores, sus recursos y las instituciones. Ciencia Política, 3, 6-29.

Laville, J. L. (2004). Economía social y solidaria (1ed.), Serie Colección lecturas sobre economía social, Bs. As.: Altamira.

McAdam, D. (1998). Orígenes conceptuales, problemas actuales y direcciones futuras. En: Ibarra, Pe. (Ed.). Los movimientos sociales: transformaciones políticas y cambio cultural, Madrid: Trotta, 89-110.

Magnani, E. (2003). El cambio silencioso: Empresas y fábricas recuperadas por los trabajadores en la Argentina. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Nyssens, M. (2006). Social enterprise at the crossroads of market, public policy and civil society, London: Routledge.

Pizzi, A. y Brunet, I. (2012). Acción colectiva, autogestión y economía social. El caso de las empresas recuperadas en Argentina. *Revista de Estudios Sociales*, 42, 57-70.

Rodríguez, P. G. (2006). Los microemprendimientos de la Economía Social en la Encuesta Permanente de Hogares. Ponencias del VIIIº Congreso Argentino de Antropología Social.

Ruggeri A. (2014). Informe del IV relevamiento de empresas recuperadas en la Argentina. 2014. Las empresas recuperadas en el período 2010-2013. Programa Facultad Abierta, SEUBE, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. 1ª ed., Bs. As.: Cooperativa Chilavert Artes Gráficas.

Singer, P. (2000). Economía solidária: um modo de produção e distribuição. En Singer, P. y Souza, A. R. de (Orgs.). *A economía solidária no Brasil: a autogestão como resposta ao desemprego*. São Paulo: Contexto.

Subirán, C. A. y Torres, M. A. (2011). Las iniciativas oficiales en el campo de la reinserción laboral de la población desocupada: el caso de Famaillá, Tucumán (República Argentina). *Revista Atlántica de Economía*, 2, 1-30.

Svampa, M. (2001). Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados. Biblos, Buenos Aires: Biblos.

Tarrow, S. (1994). El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política. Madrid: Alianza Universidad.

Tilly, C. (1978). *From Mobilization to Revolution*. Nueva York: Random HouseMc Graw-Hill Publishing Co./Rea ding, Addison Wesley Publishing Co.

Tilly, C. (1986). *The Contentious French: Four Centuries of Popular Struggle*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.

Torres, M. A., y Meléndez, C. E. (2019). Consideraciones sobre la inserción legal de los microemprendimientos de la economía social en los ordenamientos provinciales. *A-INTERVENIR*, 10, 1-16. Disponible en de: <http://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/A-INTERVENIR%20ONLINE/PDF/N10/Quinto%20Articulo%20.pdf> Fecha de acceso: 25-10-2021.

Vieta, M. (2009). Las empresas recuperadas por sus trabajadores como cooperativas de trabajo. En Ruggeri, A. (Comp.) *Las empresas recuperadas:*

autogestión obrera en Argentina y América Latina, Buenos Aires: Ed. Facultad de Filosofía y Letras, 93-102.

Vuotto, M. (2003). Economía social. Precisiones conceptuales y algunas experiencias históricas, (1a ed.). Serie Colección lecturas sobre economía social, Buenos Aires: Altamira.

Vuotto, M. (2011). El cooperativismo de trabajo en la Argentina: contribuciones para el diálogo social. Serie Documento de Trabajo, Lima: OIT/ Programa Regional para la Promoción del Diálogo y la Cohesión Social en América Latina.

VI.b. Documentación Oficial

Descripción Oficial Plan Santiago Productivo, 2018.

Descripción Oficial Fomento al Emprendedor, 2019.

Díptico Oficial Plan Santiago Productivo, 2013.

Miguel Agustín Torres

Abogado. Doctor en Derecho. Investigador del CONICET Instituto Regional de Estudios Socioculturales (CONICET / UNCa)].

Joaquín López Viñals

Abogado. Becario doctoral del CONICET Instituto Regional de Estudios Socioculturales (CONICET / UNCa)]. Docente de la Facultad de Ciencias Políticas, Sociales y Jurídicas de la Universidad Católica de Santiago del Estero UCSE].

Regresar al Sumario

3. Las políticas educativas de inclusión digital: Un breve recorrido por los programas Conectar Igualdad, Aprender Conectados y el emergente Plan Federal Juana Manso

The educational policies of digital inclusion: A brief tour of the programs Connect Equality, Learn Connected and the emerging Juana Manso Federal Plan.

Cecilia Ibañez

Resumen

Comprendidas como parte del “piso” de derechos que el Estado debe garantizar, en las últimas décadas, irrumpieron en Latinoamérica numerosas experiencias educativas de inclusión digital. En este contexto surge el Programa Conectar Igualdad, en el año 2010, durante la Presidencia Fernández de Kirchner. Adoptando el modelo 1 a 1, se proponía reducir la brecha digital y social en las escuelas públicas secundarias. Sin embargo, a partir del año 2016, este programa ingresó en una etapa de transición que finalizó con la llegada del Programa Aprender Conectados (2018), alejándose del modelo 1 a 1 y focalizándose en el equipamiento escolar y en la alfabetización digital. Durante el transcurso del 2020, en plena pandemia del Covid-19, emerge el Plan Federal Juana Manso, intentando retomar algunos trazos del Conectar Igualdad.

En base a ellos nos proponemos describir la trayectoria de las políticas de inclusión digital en Argentina, correspondiente al periodo 2010-2020. Para el cumplimiento de los objetivos desarrollaremos una estrategia metodológica consistente en una revisión de los principales aportes de la literatura pertinente, un análisis e interpretación de documentos oficiales e instrumentos normativos específicos, mixturado con información obtenida de entrevistas en profundidad.

Palabras clave: Políticas Educativas, Inclusión Digital, Programa Conectar Igualdad, Programa Aprender Conectados, Plan Federal Juana Manso.

Abstract

In recent decades, numerous educational experiences of digital inclusion have burst into Latin America, understood as part of the "floor of rights that the State must guarantee. In this context, the "Conectar Igualdad Program" arose in 2010, during the Fernández de Kirchner Presidency. Adopting the 1 to 1 model, he set out to reduce the digital and social Gap in public secondary schools. However, as of 2016, this program entered a transition stage that ended with the arrival of the "Aprender Conectados Program" (2018), moving away from the 1-to-1 model and focusing on school equipment and digital literacy. During 2020, the Juana Manso Federal Plan arises, in the middle of the Covid-19 Pandemic, trying to retake some traces of connecting Equality.

Based on them, we propose to describe the digital inclusion policies in Argentina and subsequently identify the changes and continuities. To fulfill the objectives, we will develop a methodological strategy that includes a review of the main contributions of the relevant literature, an analysis of official documents and an interpretation of specific normative instruments, mixed with information obtained from in-depth interviews.

Keywords: Educational policies, Digital Inclusion, Conectar Igualdad Program, Aprender Conectados Program, Federal Plan Juana Manso.

Introducción

Consideraciones iniciales

En sintonía con una creciente tendencia regional, el inicio del siglo XXI estuvo marcado por el acontecer de las políticas de inclusión digital, en las que se inscribieron en una serie de intervenciones oficiales que ilustraron sobre el regreso del Estado en materia de inversión social. Asimismo, la emergencia de estas políticas públicas orientadas a introducir las TIC en el ámbito educativo reafirmaba y consolidaba definitivamente la importancia de las tecnologías de la información y comunicación en el escenario regional y local, asignándole variadas significaciones. En este contexto surgió el Programa Conectar Igualdad (en adelante PCI), en abril del año 2010, durante la administración de Cristina Fernández de Kirchner. Con el principal objetivo de reducir la brecha digital y social, el programa reprodujo el Modelo 1 a 1, apuntando a la incorporación gradual de las TIC desde una perspectiva inclusiva, que consistió en la entrega de una computadora portátil a todos los estudiantes y docentes de las escuelas públicas secundarias. También se incluyó a las escuelas de educación especial e Institutos de Formación Docente. Posteriormente, se incorporó el Programa Nacional Una Computadora Para Cada Alumno destinado a todos los alumnos y docentes de las escuelas secundarias técnicas (Resolución CFE N.º 114/10, 2010).

El PCI se proponía impactar principalmente en aquellos sectores sociales atravesados por la crisis económica y social de 2001, que por diversas causas (informalidad laboral, desocupación, etc.) cayeron en la pobreza o indigencia. Con esta lógica, se inició un

proceso que consistió en la distribución de equipamiento, formación y capacitación a los docentes con el objetivo de lograr una apropiación del programa en el ámbito escolar y, consecuentemente, en las prácticas educativas. Sin embargo, la continuidad del programa comenzó a peligrar a partir del año 2016, con motivo de la renovación de las autoridades nacionales. Desde entonces, el PCI ingreso en una etapa de transición que implicó la incorporación de una serie de modificaciones en su contenido.

A principios del año 2018 el PCI fue sustituido por el Programa Aprender Conectados (en adelante PAC) sustentado en un paradigma diferente que significó el abandono del Modelo 1 a 1. Por tal motivo, adoptaron una serie de medidas que fueron interpretadas por la nueva administración como nuevas demandas educativas edificadas sobre el concepto de la alfabetización digital. Tales cambios se apoyaban en las transformaciones del escenario social, político y educativo acontecidas en los últimos años.

Finalmente, el inicio del año 2020 estuvo marcado por la irrupción abrupta y la vertiginosa expansión de la pandemia del Covid-19 a escala planetaria. Inmediatamente, en nuestro país, se dispuso de las medidas A.S.P.O [Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio], que implicó el cese y cierre de vastas actividades. En el ámbito educativo, ante la suspensión de las clases presenciales se dispuso de la continuidad pedagógica a distancia, denominada también como educación remota. En la mayoría de los casos supuso, la intermediación de los entornos virtuales, que implicó una suerte de virtualización forzada (Di Piero y Chiappino, 2020; Ibañez y Hernández, 2020) que apuntó a brindar una celeré respuesta ante la EMERGENCIA. Atento a ello, en el segundo semestre del 2020, se dispuso el lanzamiento del Plan Federal de Juana Manso (en adelante PFJM).

Acorde al recorrido precedente, en el presente trabajo nos proponemos caracterizar la trayectoria de la política de inclusión digital en el período 2010-2020. A partir de ello, pretendemos reflexionar sobre las particularidades que presentaron cada uno de estos proyectos educativos. Asimismo, pretendemos identificar los cambios y continuidades emergentes entre los programas en el periodo bajo tratamiento. Para concretar los objetivos, el trabajo se distribuirá en las siguientes secciones: 1)- Recorrido de los antecedentes de la política de inclusión digital previos al periodo bajo tratamiento. 2)- Caracterización de las políticas educativas de inclusión digital durante el periodo 2010-2020. 3)- En la tercera sección, nos abocaremos al análisis de las modificaciones de la política de inclusión digital en términos de rupturas y continuidades. 4)- finalmente, en la última sección realizaremos algunas reflexiones sobre la trayectoria de las políticas educativas de inclusión digital teniendo en cuenta el presente pandémico 2020 -2021.

Para el cumplimiento de los objetivos planteados desarrollaremos la siguiente estrategia metodológica que comprenderá las tareas de recolección de datos e información. i) análisis bibliográfico a partir de la lectura de las contribuciones

específicas sobre el tema. ii) análisis de documentos públicos e instrumentos normativos pertinentes. iii) recolección de material empírico proveniente de entrevistas en profundidad a integrantes de los equipos jurisdiccionales (Santiago del Estero) a cargo de la implementación de los programas bajo tratamiento.

1. Los modelos de inclusión digital

Las políticas de inclusión de tecnologías en el ámbito educativo latinoamericano comenzaron en la década de los ochenta, pero adquieren mayor activismo recientemente en los noventa. Además , consideramos necesario resaltar dos características singulares en este proceso. Por un lado, la mayoría de las experiencias regionales contaron con el impulso y acompañamiento del Estado (Moguillansky, Fontecoba y Lemus, 2016); y por otro lado, como lo expresó acertadamente Morales (2015) “la incorporación tecnológica en el campo educativo se presenta como elemento dinamizador de las transformaciones previstas para la escuela” (p. 31).

Diferentes estudios y abordajes sobre la introducción de las TIC en el ámbito educativo se efectuaron a lo largo de estas décadas. Entre ellos, consideramos pertinente mencionar la clasificación realizadas tanto por Artopoulos y Kozak (2012) y Lugo y Brito (2015) quienes aportaron modelos de referencia respecto a los antecedentes regionales en materia de política inclusión digital⁴, identificando la existencia de tres etapas:

1° Etapa:

La era de los laboratorios. Podemos situar temporalmente este periodo a fines de la década de los '80 y los '90. La misma contó con el impulso de diversos programas estatales destinados a proporcionar infraestructura a los establecimientos educativos, ya sean estos recursos destinados a la creación o fortalecimiento de laboratorios o aulas de informática. En nuestro país, a partir de la década de los noventa se lanzaron diversos programas destinados a equipar a las escuelas en los distintos niveles y modalidades, entre los cuales se encuentran: el Programa de Mejoramiento de la Enseñanza Media, conocido como PRODYMES II [1997] que se insertó como parte del proceso de transformación del sistema educativo en el marco de la implementación gradual de la Ley Federal de Educación. Otro programa desarrollado fue Plan Social Educativo o PSE [1993 y 1999] destinado a sectores sociales con necesidades básicas insatisfechas. Dicho programa otorgaba recursos financieros destinados al mejoramiento de la infraestructura edilicia, equipamiento tecnológico entre otros. Tales programas se concentraron en la dotación a las escuelas de equipamiento destinado a creación o fortalecimiento de laboratorios y gabinetes de computación. Posteriormente, durante los primeros años transitados del siglo XXI, se implementó el Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo (PROMSE II) – Dicho programa financió una sublínea que se concentró en el mejoramiento

⁴Consideramos pertinente limitarnos solo al caso argentino.

de la infraestructura y equipamiento escolar, concretamente en el mejoramiento de salas de informática y suministro de material multimedial destinado a docentes y alumnos acerca del uso pedagógico de las TIC.

Por otra parte, se puso en marcha el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER, 2008) que incluyó entre sus líneas de acción, la dotación de equipamiento informático a los ciclos básicos de la educación secundaria en el ámbito rural de todo el país. Otro de los programas emergentes de esta primera etapa, es el Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad educativa, conocido como PROMEDU (2009). Dicho programa desarrollo una sublínea que se concentró en el mejoramiento del desempeño del sistema educativo estatal, por la cual destinó financiamiento a un grupo de escuelas que trabajaban en la línea de la inserción de las TIC en el ámbito escolar. Asimismo, desarrolló una línea financiamiento que propiciaba la formación de perfiles técnico-pedagógicos en TIC, para que acompañaran a docentes de escuelas secundarias. Por último, se llevaron a cabo, El Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE); y el Programa para el Fortalecimiento Pedagógico (FOPIIE); en el marco de estos programas, se brindaron acciones de capacitación destinado a los docentes en el uso pedagógico de las herramientas digitales en el ámbito de la enseñanza con el objetivo de profundizar la incorporación de las TIC en el ámbito educativo en todo su nivel. Tal cual como podemos advertir en este periodo, se observa una tendencia de programas focalizadas destinados a un subgrupo dentro del universo.

2° etapa:

La Era de los Portales. En el caso argentino, incluyó la creación del portal educativo Educ.ar (2000) que fue relanzado en el 2003, con el objetivo de brindar apoyo y materiales didácticos a docentes, directivos y supervisores de instituciones educativas para impulsar la incorporación de las TIC en las escuelas y en las prácticas de enseñanza. Presentó varias líneas de trabajo, como la producción de contenidos multimediales, capacitación a través de instancias presenciales y a distancia, participación en la gestión de la Campaña Nacional de Alfabetización Digital, entre otras. Por otra parte, se dispuso la creación del Canal Encuentro (2005) con el propósito de generar otros espacios multimediales con fines educativos, científicos y culturales; dicho canal se complementaba con la oferta de una plataforma que proporciona una serie recursos como ejemplo una Videoteca frecuentemente utilizada con fines educativos.

3° etapa:

La Era de los móviles (2010). Desde la perspectiva de diversos analistas educativos significó patear el tablero respecto a las trayectorias hasta entonces recorridas por las políticas de inclusión digital. En esta línea, Moguillansky, Fontecoba y Lemus (2016) sostienen que el nuevo paradigma proponía “integrar los equipos en el espacio áulico y utilizarlos en las actividades cotidianas de enseñanza, aunque se siga acotando

su uso a ciertos momentos específicos” (p. 23). En este contexto emerge el modelo 1 a 1, como marca insignia de esta etapa; el cual presentó diferentes propuestas, formatos y alcances, y persiguió diversas finalidades (Severín y Capota, 2011).

1.a. El modelo 1 a 1: Experiencias latinoamericanas

Al iniciar el siglo XXI, varios Estados latinoamericanos se plegaron al proceso para incorporar tecnología en el ámbito educativo con el propósito de responder a los desafíos y demandas de las sociedades atravesadas por la información y comunicación, introduciendo diversos mecanismos para lograr la inclusión digital de sus poblaciones. Dichos esfuerzos se cristalizaron en variadas experiencias que presentaron los países de la región.

Ciertamente, la rápida expansión del Modelo 1 a 1 obedeció a varios factores intrínsecamente conectados. Por un lado, a las múltiples potencialidades asignadas a la tecnología para mejorar la calidad educativa (Benítez Larghi, 2020; Lugo y Brito, 2015; Moguillansky et al., 2016; Severín y Capota, 2011). En la misma línea, Dussel (2016) expresa que “las tecnologías digitales aparecen como llave mágica capaz de dinamizar procesos modernizadores de las prácticas educativas, generando grandes expectativas sobre su impacto transformador (p.156).

Por otra parte, el fenómeno 1 a 1 fue impulsado por dos acontecimientos claves, que responden al contexto de influencia, comprendido como la etapa donde se inician las políticas y se construyen los discursos políticos por parte de las elites o grupos hegemónicos que logran instalar los temas en la agenda (Bowe; Ball; Gold, 1992; Mainardes, 2006). De modo que la realización de las Cumbres Mundiales de la Sociedad de la Información en 2003 (Ginebra) y en 2005 (Túnez)⁵, lograron instalar las TIC en las agendas gubernamental y pusieron de relieve la preocupación en torno a la “brecha digital” y la necesidad de los gobiernos de tomar cartas en el asunto (Mancebo y Diéguez, 2015; Morales, 2015; Moguillansky et al., 2016).

Asimismo, otro acontecimiento influyente fue la presentación oficial, durante Foro Económico Mundial realizado en Davos (2006) de la iniciativa encabezada por Nicholas Negroponte conocida como One Laptop per-Child [OLPC siglas en inglés] para designar una computadora portátil de bajo costo, destinado a niños en edad escolar pertenecientes a los países en desarrollo.

A partir de entonces numerosos países se adscribieron al modelo 1 a 1; aunque presentó una significativa heterogeneidad respecto a los objetivos, alcances, modalidad de financiamiento, proceso de implementación y finalidad perseguida (Severín y Capota, 2011; Morales, 2016). Sin embargo, a pesar de las diferencias presentadas, se advierte un elemento común a todas las políticas analizadas; la totalidad de los programas emergentes contó con el impulso y acompañamiento del Estado y de sus

⁵Cumbre en la cual hacia el final se anuncia el lanzamiento de la iniciativa OLPC.

respectivas carteras educativas (Moguillansky, et al., 2016, p.26)

Teniendo en cuenta las diferentes trayectorias del modelo 1 a 1, Severín y Capota (2011) identificaron la existencia de 3 grandes ejes, según sea el tipo de impacto y desarrollo buscado:

- Desde una perspectiva económica, la introducción y uso de tecnología mejoraría el perfil de los alumnos respecto a la futura incorporación en el mercado laboral, siendo la inversión tecnológica un aspecto crucial para lograr competitividad económica. Por lo tanto, como manifiesta Campbell (citado en Severín y Capota, 2011), la incertidumbre crece para aquellos países rezagados en infraestructura TIC, a la que se le sumaría la falta de acceso y desarrollo de destrezas y competencias de los recursos humanos generando como consecuencia una profundización de la brecha entre los países ricos y pobres.
- Desde una perspectiva social, la reducción de la brecha digital generaría escenarios de mayor equidad social. Además, el acceso de cada estudiante a una computadora se extendería al uso del grupo familiar que de otro modo probablemente resultaría imposible.
- Desde una perspectiva educativa, la incorporación de las TIC a través del modelo 1 a 1 tendría el potencial de mejorar la calidad educativa. Así mismo, el uso de tecnología posibilitaría la inclusión de aquellos estudiantes que no tienen posibilidades de acceder por cuestiones, económicas, sociales, culturas o geográficas. Particularmente en Latinoamérica, este modelo permitiría mejorar el déficit y ampliar la cobertura del nivel secundario. Finalmente, otros de los beneficios educativos están asociados a las posibilidades de brindar respuesta a las demandas del Siglo XXI, ya que les proporcionaría a los estudiantes una educación calidad sostenido en la enseñanza de competencias y habilidades necesarias.
- Según la fuente de financiamiento, distinguimos 3 grupos: a)-Programas que contaron con la participación del Banco Interamericano de Desarrollo [BID] en países como Brasil, Colombia, Haití, Paraguay, Perú y Uruguay. B)-Programas que contaron con financiamiento propio: nos referimos a aquellos países que financiaron el programa afectando su presupuesto nacional. En este grupo se encuentra, Argentina, Chile, Ecuador, El Salvador, Venezuela. C)-Otras modalidades de financiamiento, como la presentada por el programa ProUCA [Um Computador por Aluno] que contó con la intermediación del Banco Nacional de Desarrollo (BNDES) de Brasil, por cual se proveyó de financiamiento a los municipios para la adquisición de equipos.
- Según el modo de implementación: si bien la mayoría conto con la intervención del Estado , la implementación de los programas contó con la gestión provincial o municipal . En otros casos, la implementación dependió de alguna ONG o de

Asociaciones Civiles, como fueron los casos de Paraguay y Nicaragua. También encontramos modelos ensamblados, de participación estatal y privada como el programa “Mi Compu” (México) y el Programa de Educación y Cultura Digital Telmex (perteneciente a la fundación Carlos Slim).

- Respecto al alcance de los programas: encontramos proyectos que presentaron un impacto universal, como son los casos de Argentina (destinado a todos los alumnxs del nivel secundario) y Uruguay (destinados a todos los niveles, aunque fue implementándose gradualmente según e nivel escolar). Por otra parte, contamos con experiencias focalizadas, como el caso de Chile con el programa Laboratorio móvil computacional que entregó netbooks a los alumnxs de tercer grado de las escuelas públicas o programas implementados en un municipio, como fue experiencias piloto, en el estado de Sao Paulo (Brasil).

Respecto a los tipos de dispositivos otorgados: los diversos modelos 1 a 1 distribuyeron desde, notebook, netbook y en menor medida Tablet. Con respecto al software, dependió de cada estado. En el caso de países que se adscribieron al Programa [OLPC], la mayoría de las netbooks son de tipo XO y poseen un sistema operativo Sugar. En otros casos, se contempló por parte de los Estado el diseño y software específico, como es el caso de Argentina cuyas netbooks disponía de sistema operativo Windows y algunas distribuciones basadas en GNU/Linux. A partir de 2013, las netbooks contaban también con “Huayra”, un sistema operativo libre, desarrollado localmente especialmente diseñado para uso educativo.

2. Las políticas educativas de inclusión digital en Argentina en el periodo 2010-2020.

2.a El Programa Conectar Igualdad (2010-2018)

Este programa surgió bajo la cobertura normativa e institucional proporcionada por la Ley Nacional de Educación (Ley 26.206, 2006) en la que se introducen las nuevas tecnologías de la comunicación e información, siendo el Estado responsable de garantizarlas. Asimismo, nuestro país asumió el cumplimiento de los objetivos propuestos en el marco de las Metas 2021 para llevar a cabo la inserción de las TIC en la educación. En este contexto, surge el PCI el 10 de abril de 2010, durante el gobierno de Cristina Fernández. El programa estuvo representado por un Comité Ejecutivo, presidido por el director ejecutivo de ANSES, órgano que llevaría a cabo la implementación (técnica-operativa) y se complementaba con representantes del Ministerio de Educación, Ministerio de planificación Federal y Jefatura de Gabinete. Articulado por el modelo 1 a 1, se lanzó como una propuesta innovadora y ambiciosa, por su pretensión universal. El Programa establecía proporcionar una computadora a lxs alumnxs y docentes de las escuelas secundarias públicas (comunes y especiales) e Institutos de Formación Docente. Asimismo, se proponía capacitar a lxs docentes en el uso de dicha herramienta y elaborar propuestas educativas con el objeto de

favorecer la incorporación de estas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Decreto 459/10, art.1).

El modelo 1 a 1, perseguía a través de la entrega masiva de computadoras proveer un clima propicio para introducir las TIC en el ámbito educativo y en consecuencia producir un cambio en las prácticas educativas, en este sentido, Benítez Larghi (2020b) afirmaba que en “líneas generales el modelo 1 a 1 giró en torno a dos objetivos, reducir la brecha digital y transformar las formas de enseñanza y aprendizaje a partir del uso de las TIC” (p. 132). Además, la posibilidad que cada alumno lleve la computadora a su casa facilitaría que las nuevas tecnologías se complementen con la utilización pedagógica en las aulas y se extiendan al uso familiar. En consecuencia, se produciría un doble impacto, en el ámbito educativo y social (Lago Martínez, 2015; Pini, 2019; Benítez Larghi, 2013).

Del análisis de los instrumentos normativos del PCI⁶, se destaca la presencia de dos tópicos relevantes. Por un lado, la responsabilidad del Estado, que debe proporcionar a través de acciones y políticas concretas que permitan el acceso digital a todos los estudiantes. Por otra parte, se define como una Política de inclusión digital , por lo cual se destaca la posibilidad de garantizar el acceso a un amplio sector de la sociedad atravesado por la marginalidad y exclusión, y cuyas consecuencias(al ser incluidos) se pretendían que generasen un fuerte impacto en la sociedad y en el ámbito escolar , como consecuencia de la disminución de la brecha social y digital (Lago Martínez, 2015; Maggio et al., 2014). Bajo estas condiciones se lograría mayores niveles de equidad social y educativa.

Por otro lado, los instrumentos jurídicos que complementaron al PCI exponen con claridad que este programa no solo consistió en la entrega de netbook para alumnos y docentes, sino que además se complementó con el desarrollo e implementación de infraestructura (instalación de pisos tecnológicos⁷, cableados, conectividad en las escuelas). También proporcionaba capacitaciones y formación destinada a los docentes y alumnos (no obligatorias).

La propuesta pedagógica se planteó como una estrategia de carácter transversal configurándose como una herramienta de acompañamiento a todas las disciplinas. Además, se pretendía focalizar en las prácticas docente y en las dinámicas institucionales sin limitarse en los aspectos técnicos de la incorporación de las TIC, sino a todo aquello vinculado a las oportunidades de apropiación, siendo los docentes mediadores claves entre la circulación de la información y el proceso de producción del conocimiento (Resolución CFE N.º 123/10 - Anexo 1). Desde la perspectiva

⁶Hacemos referencia a los siguientes instrumentos normativos del programa Conectar Igualdad: Decreto 459/10; Resolución CFE N.º 114/10; Resolución CFE N.º 123/10 - Anexo 1.

⁷Red de Intranet compuesta por un RACK (soporte metálico destinado a alojar equipamiento electrónico, informático y de comunicaciones) al que se conectan los Puntos de acceso inalámbrico (Access Point -AP) interconectando los equipos.

instrumental, la posesión particular de equipos por parte de estudiantes y profesores ofreció un amplio espectro de posibilidades, desde mejoras en la distribución social de la información, el desarrollo de capacidades autónomas en los estudiantes y el trabajo cooperativo.

En este sentido, se pretendía lograr una integración de los dispositivos a las prácticas de enseñanza, generando nuevas prácticas como resultado de la apropiación. No obstante, en los instrumentos se aclara que la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje no excluía los soportes tradicionales, sino que debían ser comprendidas como herramientas complementarias destinadas a potenciar dichos procesos (Resolución CFE N° 123/10 Anexo 1).

La transición del PCI: Salida del kirchnerismo y arribo del Gobierno de Cambiemos.

A partir del año 2016, con motivo de la renovación de las autoridades nacionales, el PCI ingresó en un período de transición caracterizado por la gradual retirada de la política de inclusión digital que se cristalizó principalmente en un gradual alejamiento del modelo 1 a 1. Dicho gradualismo se concretó con la disminución de la entrega de netbooks, además se introdujeron modificaciones en el contenido, en la estructura organizacional tanto de alcance nacional como provincial. En este período se modificaron las autoridades máximas del programa quienes fueron designados por la administración gubernamental anterior, en particular a nivel nacional⁸. Los referentes provinciales se mantuvieron en aquellas provincias que no presentaron un recambio en el orden político, como el caso de Santiago del Estero.

Otros de los cambios implementados en esta etapa, en el nivel macro, se produce transferencia del Conectar Igualdad a la órbita de EDUC. AR Sociedad del Estado (dependiente del Ministerio de Educación y Deportes). Asimismo, se produce una disminución significativa del presupuesto educativo, particularmente, el destinado a las políticas de inclusión digital. En el nivel micro, se observa un período de incertidumbre y parálisis que alcanza a los integrantes de los equipos jurisdiccionales a cargo del PCI en las provincias. Mientras tanto se formaba otro plantel para trabajar en las provincias con el emergente programa Escuelas del Futuro (2016). Finalmente, se concreta la salida del PCI en mayo de 2018.

2.2 El Programa Aprender Conectados (2018 -2019)

El Programa Aprender Conectados [PAC]⁹ tiene su fecha de inicio el 11 de mayo de 2018, durante la presidencia de Mauricio Macri. Este programa funcionó en la órbita de la secretaria de Innovación y calidad Educativa, dependiente del Ministerio de Educación.

⁸Se produce el reemplazo de Silvina Gvirtz por Florencia Ripani, funcionaria cercada al gobierno de Cambiemos.

⁹Creado por Resolución Ministerial N° 1410/2018.

El PAC encarnó un nuevo paradigma que se alejaba del Modelo 1 a 1; en este sentido, como manifestaba la máxima autoridad del programa Florencia Ripani (2018), se pretendía modificar principalmente la lógica respecto a la modalidad de distribución de la tecnología, que ahora permanecería en las instituciones escolares. Tales cambios se encuentran claramente expresados en el instrumento oficial que dio origen al PAC: demandas sociales y educativas que mutaron a lo largo de estos 8 años, razón por la cual la concepción de la inclusión desde la óptica de la brecha digital es sustituida por el concepto de alfabetización digital. En este sentido, se afirmaba que la mera entrega de estos dispositivos no era suficiente si no se abordaban contenidos específicos (Decreto 386/18).

Tales afirmaciones contenidas en el instrumento normativo citado consolidan la perspectiva instrumental que prevaleció sobre el PCI, reduciendo y asociando dicho programa a un simple artefacto (Quintanilla, 1998; Torres, 2019). Por otro parte, Benítez Larghi y Zukerfeld (2015) introducen el concepto de Sinécdoque Tecnológica, para determinar la percepción de la comunidad educativa y política acerca del PCI. En tal sentido, dicho programa aparece asociado de manera directa con las netbooks, reduciéndolo a su aspecto instrumental o material, y por lo tanto menoscabando el resto de la propuesta educativa.

Por otra parte, el PAC se presentó como una propuesta educativa integral, “y no como un plan que de distribución de tecnología y que además amplía el universo destinatario (Ripani, 2018) S/n) . además, presentaba al PAC como una propuesta pedagógica y tecnológica innovadora cuyo propósito central buscaba garantizar la alfabetización digital¹⁰. Dicho concepto se encuentra claramente explicado en los marcos de orientación pedagógica de educación digital: se hace hincapié en la construcción del conjunto de saberes que implican el contacto con una diversidad de lenguajes y recursos narrativos que se introducen en la dimensión de lo digital, que exceden ampliamente el universo de lo escrito e incluyen lo audiovisual, lo hipervincular, la interactividad, la simulación y las variables de lectura y escritura del ciberespacio, solo por mencionar algunas de estas dimensiones (Ripani, 2017, p. 9).

Asimismo, se resaltaban las características superadoras del PAC respecto al PCI, planteándose como un programa equitativo e igualitario, ya que no se concentraba en un segmento del sistema educativo, sino que es un programa equitativo que llega a todos los niveles por igual. Por otra parte, buscaba que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias para integrarse plenamente a la cultura digital, teniendo

¹⁰El concepto de Alfabetización digital se refiere a la expresión en inglés digital literacy, también presentada en publicaciones académicas en su versión en plural, digital literacies, sobre todo por aquellos autores que adhieren al concepto de “multialfabetización”. Más allá de la utilización de esta terminología en singular en este documento, se la debe entender como un concepto multidimensional integrado por habilidades que van variando conforme se modifican las prácticas y modos de representación de la cultura digital (Res. CFE 343/18).

como objetivo principal la alfabetización digital, concepto superior al de nativo digital (Ripani, 2018).

- Los Instrumentos normativos complementarios del PAC

El novel programa se complementaba con una serie de instrumentos, que tenía como objetivo proporcionar un marco orientación pedagógica destinado todos los actores integrantes de la comunidad educativa , pero especialmente a las y los docentes. Estos instrumentos estaban integrados por:

- Los marcos de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina (Resolución CFE N.º 330/17). Conocido como MOA propone a las escuelas como representantes de verdaderos nodos de alfabetización digital apoyándose en 4 pilares fundamentales:

1. Infraestructura y Equipamiento Tecnológico: centrándose en la distribución de Aulas Digitales Móviles (ADM), laboratorios de programación y robótica (orientada a cada nivel) y entrega de Tecnología emergente (por ejemplo, Robots, Drones, Realidad virtual).
2. Conectividad en las escuelas: se propone trabajar desde Educ.ar Sociedad del Estado, dependiente de este Ministerio de Educación coordinando esfuerzos con el Ministerio de Modernización, y las Jurisdicciones, para darle conectividad a todos los establecimientos educativos de gestión estatal del país.
3. Contenido Pedagógico Específicos: incluyen desde el desarrollo de marcos pedagógicos hasta la producción de secuencias didácticas y recursos innovadores para lograr la motivación de los estudiantes, según el nivel educativo al que asistan.

Los marcos pedagógicos incluyen:

- a) orientaciones y competencias de educación digital además de objetivos de aprendizaje de programación y robótica.
 - b) Series Educativas, como videojuegos.
 - c) Maratones de Programación y robótica.
4. Formación Docente Actualizada: se considera fundamental formación docente para lograr una integración entre los saberes necesarios y emergentes, y vincularlos a la cultura digital. Para ello se proponen, impulsar la Red Federal de Educación Digital, con representantes de todas las jurisdicciones para promover la integración de la educación digital, programación y robótica y la formación docente en forma articulada en todo el país; cada representante jurisdiccional coordina Equipos Técnicos para fortalecer la formación en territorio. La formación particular se fomentó a través de diversas plataformas virtuales del Instituto Nacional de Formación Docente y el Instituto de Educación Técnica,

y el portal Educar, además de las acciones implementadas a través de la Red Federal de Educación Digital, en conjunto con las jurisdicciones.

- Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios [NAP] de Educación Digital, Programación y Robótica. (Res. CFE 343/18).

Los NAP creados para todos los niveles de educación obligatoria, perseguían facilitar la integración curricular de la tecnología en el aula. Asimismo, se diseñaron para todos los niveles de correspondientes a la educación obligatoria, por lo cual sus contenidos se encuentran desarrollados según nivel educativo con los correspondiente objetivos generales y particulares. Los NAP, abarcan el conjunto de saberes interconectados y articulados, orientados a promover la alfabetización digital, pretendiendo ensamblar el desarrollo de un conjunto de competencias y capacidades necesarias para que los estudiantes puedan integrarse plenamente en la cultura digital.

La Puesta en acto del PAC contexto escolar

Es necesario aclarar que aun en el corto periodo transcurrido desde la puesta en marcha del PAC[2018] se introdujeron modificaciones fácticas a partir del año 2016, precisamente en sintonía con el nuevo equipo designado por la Administración de Cambiemos. Si bien, continuaba en plena vigencia del PCI, se desacelero y en casos extremos se paralizó la entrega de Netbook, como mencionamos en el apartado anterior, el PAC se concentró en el equipamiento escolar y consistió en la entrega de Aulas Digitales Móviles (ADM) compuestas por un carro móvil equipado con Tablet, netbooks y/o notebooks (según el nivel) que fueron distribuidas en las instituciones escolares.

Por otra parte, durante el año 2016, se destinó parte de los recursos, a poner en marcha el nuevo programa denominado “Escuelas del Futuro”, dichos recursos fueron utilizados en la formación y capacitación de recursos humanos en sintonía a las líneas del programa emergente como formaciones docentes y técnicos especializados en robótica o programación.

- El Programa Escuelas del futuro, consistió en una propuesta pedagógica innovadora e integral que combinaba la entrega de tecnología educativa emergente en función de los objetivos y de un plan pedagógico destinado a docentes y alumnos. Este programa llego a las escuelas instalando laboratorios de programación y robótica, con orientaciones específicas en cada nivel.

En el nivel secundario se desarrollaron varios ejes como parte de este programa: entre los que podemos mencionar los ejes o línea de Programación; Robótica; Laboratorio virtual; laboratorios de Idiomas, realidad virtual, impresoras 3 D, realidad virtual y plataformas educativas.

No obstante, las bondades presentadas, es necesario aclarar que este programa, presentó una particular puesta en acto (Ball, 2012) en el nivel micro- escolar; poniendo

en tensión los fundamentos contenidos en los instrumentos jurídicos del programa, y la micro- implementación (Berman, 1965) en el contexto escolar . Esta tensión o contradicción se pone de manifiesto entre el texto normativo al presentarse como un programa superador,(por ser integral, equitativo e igualitario) y la distancia producida en el terreno factico, operando mecanismos selectivos que profundizaban la desigualdad y exclusión al interior de las escuelas.

Concretamente, el PAC abarcaba a todos los niveles del sistema educativo. sin embargo, Escuela del Futuro (programa que se sumó al PAC a partir de 2018) presento en el nivel micro- escolar, un operativo selectivo y excluyente en las en las escuelas, alcanzando a un grupo reducido del universo de estudiantes.

En la primera etapa, el equipo provincial realizaba una selección de las líneas del programa teniendo en cuenta las orientaciones o modalidades de cada escuela. posteriormente. La segunda etapa, los directores de cada escuela que debían realizar una selección de un grupo de alumnos o cursos para trabajaría con la líneas o ejes seleccionados (solo una por escuela) y para un grupo de reducido de alumnos (impactaba en 30 estudiantes por escuela) . Estos grupos seleccionados trabajan con un facilitador (parte del equipo jurisdiccional del PAC), un docente (generalmente de áreas como tecnología o afines).

2.c Plan Federal Juan Manso (septiembre de 2020)

El inicio del año 2020, marcado por la abrupta interrupción del virus generó vastas consecuencias . como es sabido, en el ámbito educativo signfico la suspensión de las clases presenciales e inmediatamente se dispuso la continuidad educativa a distancia , que se trasladó a los hogares de lxs docentes y lxs estudiantes. Para ello, se pusieron en marcha diversas estrategias, como el programa Seguimos educando con el propósito de garantizar la continuidad pedagógica y sobre todo con el fuerte propósito de sostener el vínculo con estudiantes.

En este contexto, el ministro de Educación, Nicolás Trotta, anunció el lanzamiento de la primera etapa del Plan Federal Juana Manso (en adelante PFJM). Un programa de emergencia que pretendió compensar (algunos frentes) la cruenta realidad que presenta el sistema educativo en materia de inclusión digital o tecnológica. Dicho programa depende de Educ.ar Sociedad del Estado en articulación con las provincias. La propuesta inicial se sustenta sobre 4 ejes centrales: Plataforma digital, Conectividad, formación docente y distribución de computadoras.

Dada las características contextuales, el PFJM se focalizó en los aspectos más urgente. Por ello se distribuyeron netbook que se destinaron a estudiantes de todo el país que por su condición económico-social no podían dar continuidad educativa. por otra parte, lanzo la plataforma educativa digital Juan Manso, de navegación gratuita, destinada a todas las escuelas del país. La plataforma consiste en aulas virtuales, un repositorio federal de contenidos educativos abiertos y un módulo de

seguimiento e investigación a partir de la producción de datos abiertos (Plan federal Juan Manso). Sin embargo, la preocupación y alerta recae sobre las posibilidades de acceso a la conectividad. En este sentido, la Gerenta del PFJM, Laura Marés, declaró, “este aspecto presenta un desafío mayor ampliar la cobertura, dado que solo solo alcanza al 35 % de las escuelas del todo país” (Delgado , 2020).

3. Cambios y continuidades en la política de inclusión digital (PCI -PAC)

En el presente apartado nos proponemos identificar continuidades y las principales modificaciones que se presentaron en la trayectoria de las políticas inclusión digital.

- Respecto la relevancia de la política inclusión digital, los instrumentos normativos del PCI se define al programa como una política Estado, estableciendo su jerarquía y prioridad. Por otro lado, el PAC, se propone como una política educativa integral.
- Sobre dimensión instrumental, se transitó desde el modelo 1 a1 al Equipamiento escolar. Este aspecto significó uno de los cambios más notable y genero significativas consecuencias. La salida del PCI significó el alejamiento al modelo 1 a 1, concretado por la gradual suspensión de entrega de dispositivos tanto a estudiantes como docentes de las escuelas públicas secundarias.

Este cambio, genero profundas consecuencias, particularmente para lxs alumnxs pertenecientes a sectores sociales vulnerables. Dicho corte tuvo consecuencias directas en la comunidad escolar y en los hogares. Por otra parte, el PCI tenía como objetivo principal reducir la brecha digital y social. Ello significó , para lxs estudiantes y sus familias la posibilidad de acceder por primera vez a este tipo de dispositivos. La llegada del PAC implicó un cambio de paradigma en la lógica de distribución de la tecnología, focalizándose en el equipamiento escolar.

Por otra parte, se incorporaron modificaciones sobre la gestión institucional y operativa. En diciembre de 2016 se produce la transferencia del Programa Conectar Igualdad, desde la órbita de ANSES a EDUC.AR Sociedad del Estado, dependiente del Ministerio de Educación y Deportes, esto significa un cambio en el origen del financiamiento de las políticas de inclusión digital.

Asimismo, producto del cambio de gobierno (en el nivel nacional) se produjeron modificaciones sustanciales de las autoridades máximas del PCI (en el periodo 2016-2018). No sucedió lo mismo en las jurisdicciones provinciales , dado que las autoridades y equipos institucionales (fueron destinados por los gobiernos provinciales, que no presentaron modificaciones políticas). Las provincias conservaron, los referentes técnicos provinciales del PCI, y solo modificaron y solo reemplazaron a la planta inferior.

- Respecto al prepuesto destinado a las políticas de inclusión digital. A partir del

cambio de gobierno (2016) se produce una significativa reducción del presupuesto educativo, haciéndose extensiva a la inversión destinada a los programas de inclusión digital. Las investigaciones realizadas por Clauss y Sánchez (2019) indican que en materia de educación se produjo un retroceso de la inversión, presentando una caída del 9% para el periodo 2016- 2018.

Los cambios de los programas tuvieron repercusiones significativas en el ámbito escolar ante la salida del PCI, y su reemplazo por el PAC. Esto implicó una serie de modificaciones en el contexto micro- escolar y requirió de diversos esfuerzos que pusieron a prueba la capacidad de re-adaptación de las prácticas escolares adquiridas hasta entonces y enfrentar las modificaciones externas.

Respecto a las modificaciones acontecidas sobre la propuesta pedagógica: el PCI proponía la introducir las TIC como herramientas transversales que acompañaran el proceso de enseñanza y aprendizaje, cuyo resultado se manifestaría en un proceso de apropiación por parte de docentes y alumnos. El PAC, se concentró en la alfabetización digital o multialfabetización orientándose hacia el desarrollo de competencias digitales que fomenten el conocimiento, la apropiación crítica y creativa de las TIC. La apuesta pedagógica del PAC se concentró en las escuelas orientadas al desarrollo de conocimiento emergente a través del programa Escuelas del Futuro.

Finalmente, sostenemos que ambos programas tratados en este apartado representan dos paradigmas que responden a dos modelos de estado ubicados en veredas enfrentadas.

4. Reflexiones finales

La creciente penetración y consolidación de las Tecnologías de la Información y comunicación en todos los aspectos de la vida desde fines del siglo XX, generó la interpelación de vastos actores y sectores, respecto a su desempeño en aquel incipiente proceso. Los Estados comenzaron a cuestionarse su rol ante las nuevas demandas de la economía global, en particular respecto a la articulación entre empleo y educación.

La primera década del siglo XXI, estuvo signada por la emergencia de diversos grupos de influencia que lograron instalar la temática de las TIC en las agendas gubernamentales. En consecuencia, el escenario latinoamericano se caracterizó por la emergencia de políticas públicas orientadas a incorporar las TIC en el ámbito educacional. Además, el ascenso de gobiernos progresistas a escala regional, significó el impulso una serie de políticas redistributivas, dirigidas particularmente a los sectores sociales vulnerables castigados por las sucesivas crisis económicas.

En este marco surge el Programa Conectar Igualdad (2010) amparada por la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206, 2006), que introduce dos aspectos sustanciales: la extensión la obligatoriedad de la educación secundaria y la incorporación de las TIC

a la educación.

Sin menoscabar las experiencias previas, el PCI, significó la primera experiencia a gran escala, con la pretensión de la universalidad, ya que estaba dirigido a todos los estudiantes del nivel secundario, sin embargo, se excluyó a los estudiantes secundarios pertenecientes a Los Centros Educativos de Nivel Secundario (C.E.N.S). asimismo, adoptaba el modelo 1 a 1 sobre el cual se depositaron numerosas expectativas , que transitaron la capacidad para achicar la brecha digital y social, o revertir los datos negativos en educación, concretamente los resultados del nivel Secundario, sector que concentra los indicadores negativos (mayores niveles de repitencia, desgranamiento, abandono; entre otros datos) en comparación a los otros niveles del sistema educativo.

Transcurridos 10 años desde su puesta en marcha, numerosos son los estudios y evaluaciones que abordan los resultados e impactos del programa, que exceden el análisis de este artículo. No obstante, la mayoría de los estudios se concentran en aspectos cuantitativos e instrumentales, reduciendo al PCI al aspecto material, desconociendo el complejo entramado sociotécnico en el que los procesos de igualdad-desigual, inclusión- exclusión social y digital se combinan (Benítez Larghi, 2020a). En este sentido, el PCI, no solo se acotaba su aspecto instrumental, implicó además la movilización de distintos tipos de conocimientos; objetivos, subjetivos e intersubjetivos (Benítez Larghi, 2020b).

Sin embargo, es moneda corriente que la continuidad o caducidad de una política pública se dirime en los años electorales. La salida de Fernández de Kirchner significó también el ocaso del PCI . En el periodo 2016- 2018 dicho programa recibió numerosas modificaciones hasta su reemplazo. Durante el año 2018, se concretó formalmente el cambio de programa, poniéndose en marcha el Programa Aprender Conectados, alejándose del modelo 1 a 1 y centrándose en el equipamiento escolar. Estos cambios se apoyaron en diversos estudios que afirmaban la superación de los problemas de acceso digital y la emergencia de nuevas demandas amparadas en la necesidad de garantizar la alfabetización digital que giraron en torno al desarrollo de competencias y habilidades. También, respondió a una lógica vinculada a la reducción del gasto público, que afectó la inversión destinada a la cartera de educación y como consecuencia aquellas destinadas a las políticas de inclusión digital.

La nueva propuesta educativa de inclusión digital se presentó como un programa equitativo e integral. Y en este sentido, la directora del PAC resaltó que era un programa que se destinaba a todos los niveles del sistema educativo y que no se concentraba solo en el nivel secundario. Además, se focalizó en la alfabetización digital, sosteniendo que se había comprobado que la mera posesión de equipamiento por sí solos no generaban cambios cualitativos. Respondiendo a estas nuevas demandas, se suma el programa Escuelas de Futuro; configurándose como un espacio que promueve la innovación pedagógica a través de la integración de áreas del conocimiento emergentes programación y robótica, beneficiando de manera directa

el desarrollo de áreas tradicionales (matemáticas, las ciencias naturales o sociales). Se trabajaron sobre 12 ejes. Sin embargo, el proyecto recibió las críticas por parte de la comunidad escolar, debido a los criterios adoptado sobre su implementación: el proyecto impactaba en un grupo o curso seleccionado por el equipo directivo escolar. El cupo limitado respondió a la cantidad de Kits otorgados a cada escuela. Esta suerte de mecanismos de selectividad se alejaba de la equidad e integralidad que profesaban, contribuyendo al afianzamiento de la reproducción de las desigualdades sociales existentes (Saraví, 2015).

En el marco las políticas de inclusión Digital emergentes en la última década (PCI-PAC-PFJM), se pone de manifiesto las vicisitudes que atraviesan las políticas educativas, como consecuencias de los procesos políticos-electorales , y sobre las cuales recaen el peso de proporcionar resultados exitosos, en el corto plazo.

Sin lugar a duda, los mayores esfuerzos se depositan en las escuelas y particularmente en lxs docentes, actor constantemente vapuleado y desvalorizado al que se exige transformarse y modificar sus prácticas escolares en orden a los tiempos políticos (que no son los tiempos educativos). Las transformaciones educativas requieren su tiempo de apropiación, deconstrucción y reconstrucción.

Los acontecimientos transitados durante el año 2020 , marcados por la irrupción de la Pandemia. La continuidad pedagógica a distancia implico virtualización forzada de la educación. En medio de estas contingencias, el programa Juana Manso sale a la luz como un plan de emergencia que retoma algunos trazos de los precedentes programas.

Bibliografía

Aguilar Villanueva, L. (Comp.). (1993). La implementación de las políticas. Edición Miguel Ángel Porrúa.

Artopoulos, A. y Kozak, D. (2012). Tsunami 1:1: estilos de adopción de tecnología en la educación latinoamericana”. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad, 6, 137-171.

Barreyro, G. (2001). Políticas educativas en la Argentina a fines del Siglo XX: un estudio del plan social educativo. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Mención en educación -COHORTE "POLÍTICAS EDUCATIVAS E INVESTIGACIÓN PARA LA TOMA DE DECISIONES"1997-1999

Benítez Larghi, S. (2013). Los sentidos de las políticas públicas tendientes a la universalización del acceso a las tecnologías digitales: el caso del Programa Conectar Igualdad. Cuestiones de Sociología, n. 9.

Bowe, R.; Ball, S.; Gold, A. Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

Benítez Larghi, S. y Winocur Iparraguirre, R. (Coord.). (2016). Inclusión digital: Una mirada crítica sobre la evaluación del modelo Uno a Uno en Latinoamérica. Editorial, Teseo.

Benítez Larghi, S. (2020). Condiciones sociales para la continuidad pedagógica en tiempos de pandemia: conocimientos movilizados por el Programa Conectar Igualdad en Argentina”. Revista Latinoamericana de economía y sociedad digital., n.1, pp. 4-29.

Benítez Larghi, S. (2020). Desafíos de la inclusión digital en Argentina: una mirada sobre el Programa Conectar Igualdad. Revista de Ciencias Sociales., n. 46, pp. 131-154.

Claro, M. (2011). El papel de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación inclusiva. Documento de Proyecto (LC/W.434), pp.41, CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/3937>

Claus, A. y Sánchez, B. (2019). El financiamiento educativo en la Argentina: balance y desafíos de cara al cambio de década. Documento de Trabajo N° 178. CIPPEC. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2019/02/178-DT-EDU-EL-financiamiento-educativo-en-la-Argentina-balance-y-desaf%C3%A1do-Claus-y-Sanchez-febrero-2019.pdf>

Cunill, N. (2005). La intersectorialidad en el gobierno y gestión de la política social. Conferencia X Congreso Internacional CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo, Santiago de Chile, 18 a 21 de octubre. www.clad.org.ve

Delgado, L. (2020). Las políticas digitales tras los pasos de Juana Manso. Revista digital Sobretiza. <https://www.sobretiza.com.ar/2020/09/07/las-politicas-digitales-tras-los-pasos-de-juana-manso/> [último acceso octubre de 2020]

Dussel, I. (2014). Programas educativos de inclusión digital. una reflexión desde la teoría del actor en red sobre la experiencia de conectar igualdad (argentina). Versión: Estudios de Comunicación y Política, 34, pp. 39-56.

Dussel, I. (2016). “Perspectivas, tensiones y límites en la evaluación de las políticas Uno a Uno en América Latina”. En Benítez Larghi, S y R. Winocur (coord.). Inclusión digital. Una mirada crítica sobre la evaluación del Modelo Uno a Uno en Latinoamérica, pp. 145-166.

Lago Martínez, S. (2015). La inclusión digital y la educación en el Programa Conectar Igualdad Educação, vol. 38, núm. 3, pp. 340-348 Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84844323005>

Lago Martínez, S. (coord.) (2015). De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas: aportes al debate. Teseo.

Larrouqué, D. (2018). “Institucionalizar las políticas de inclusión digital: los programas de Argentina, Perú y Uruguay en perspectiva comparada”, Polis Revista Latinoamericana, vol. 48 Recuperado de: <http://journals.openedition.org/polis/12641>

Lugo, M. T., & Brito, A. (2015). Las Políticas TIC en la educación de América Latina. Una oportunidad para saldar deudas pendientes. Archivos de Ciencias de la Educación, (9). <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivos09a03>

Torres, M. (2019). ¿Innovan las innovaciones? Un análisis de Conectar Igualdad y Aprender Conectados. RevistaHipertextos12(7), pp.120- 138.

Mancebo, P., & Diéguez, S. (2015). Inclusión digital y ciudadana en el nuevo orden capitalista: el Programa Conectar Igualdad en perspectiva. En Lago Martínez, S. (coord.). De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas: aportes al debate. Teseo. Cap. 2, pp. 53 – 82.

MAINARDES Jefferson (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. En: Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr.

Morales, S. (2015). “La apropiación tecno-mediática: acciones y desafíos de las políticas públicas en educación”. En S. Lago Martínez (coord.). De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas. Aportes al debate (27-52). Buenos Aires: Teseo.

Moguillansky, M., Fontecoba, A., y Lemus, M., (2016). Contexto de emergencia de los modelos de inclusión digital Uno a Uno en América Latina. en Benítez Larghi, S. y Winocur Iparraguirre, R. (Coord.). Inclusión digital: Una mirada crítica sobre la evaluación del modelo Uno a Uno en Latinoamérica. Editorial Teseo, cap.1, pp. 17- 48.

Pini, M., (2019). “Políticas de alfabetización digital. Educación e inclusión”. Cuaderno 72 del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación, 95-107. Recuperado de: https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/712_libro.pdf#page=95

Ripani, F., (2017). Orientaciones pedagógicas de Educación Digital. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación, 2017.

Severín, E. y Capota, C. (2011). Modelos Uno a Uno en América Latina y el Caribe. Panorama y perspectivas. División de Educación. Notas Técnicas. BID.

Instrumentos Oficiales

- Decreto 459/10 Programa Aprender Conectados (2010). Presidencia de la Nación.
- Decreto 386/18 Programa Aprender Conectados (marzo de 2018). Presidencia de la Nación.
- Resolución CFE N.º 123/10 Anexo I. Las políticas de inclusión Digital del Programa Conectar Igualdad. (6 de abril de 2010). Consejo Federal de Educación.
- Resolución CFE N.º 139/11 Anexo I. Manual operativo para la gestión institucional del Programa Conectar Igualdad. (junio de 2011). Consejo Federal de Educación.
- Resolución CFE N.º 343 /18 Anexo I. Educación Digital, Programación y Robótica. (12 de septiembre 2018) Consejo Federal de Educación.
- Resolución CFE N.º 343 /18 Anexo II. Lineamientos para la implementación. (12 de septiembre de 2018) Consejo Federal de Educación.

Regresar al Sumario

4. Violencia física en adolescentes: asociación de pensamientos automáticos a respuestas neurovegetativas

Physical violence in adolescents: association of automatic thoughts with autonomic responses

Vanina Santori, Natalia Velatta, Belén Werlen, Selene Iribas

Resumen

Los pensamientos automáticos reflejan actitudes y creencias que han sido aprendidas a lo largo del desarrollo y son consideradas, por el individuo, como verdades absolutas (Beck, 2009). El objetivo de esta investigación fue conocer los pensamientos automáticos asociados a las respuestas neurovegetativas en episodios de violencia física entre adolescentes en el ámbito escolar. La población está compuesta por adolescentes que concurren a escuelas secundarias de la ciudad de Rafaela. La selección de la muestra fue intencional. El método de recolección de datos utilizado fue la entrevista semi estructurada. Con un enfoque cualitativo, de tipo exploratorio y transversal. Se advierte que los pensamientos automáticos identificados se encuentran relacionados a las situaciones desencadenantes del episodio de violencia física relatado y no a las respuestas neurovegetativas que los sujetos describen haber vivido, detectándose dificultades en los sujetos para discriminar emociones, sensaciones y conductas/acciones, hallazgo al que denominamos amalgama.

Palabras clave: Pensamientos automáticos, respuestas neurovegetativas, violencia escolar.

Abstract

Automatic thoughts reflect attitudes and beliefs that have been learned throughout development and are considered, by the individual, as absolute truths (Beck, 2009). The objective of this research was to know the automatic thoughts associated with neurovegetative responses in episodes of physical violence among adolescents in the school . The population is made up of teenagers who attend secondary schools in the city of Rafaela. Sample selection was intentional. The method of data collection used was the semi-structured interview. With a qualitative, exploratory and transversal approach. We are noted that the automatic thoughts identified are related to the triggers of the episode of physical violence reported

and not to the neurovegetative responses that the subjects describe having experienced, detecting difficulties in the subjects to discriminate emotions, sensations and behaviors / actions, finding at We call Amalgama.

Keywords: Automatic thoughts, neurovegetative responses, school violence.

Resumo

Os pensamentos automáticos refletem em atitudes e crenças que foram aprendidas ao longo do tempo desenvolvido e são consideradas pelo indivíduo como verdade absoluta. (Beck 2009). O objetivo desta investigação é conhecer os pensamentos automáticos associados à respostas neurovegetativas em episódios de violência física entre adolescentes no meio escolar . A população está composta por adolescentes que frequentam escolas secundárias (ginásio) da cidade de Rafaela. A seleção das amostras foi intencional, o método de coleta ou seleção dos dados utilizados , foi a entrevista semi estruturada , com o enfoque qualitativo do tipo exploratório e transversal. Adverte se que os pensamentos automáticos identificados, se encontram relacionados às situações desencadeadas dos episódios de violência física relatadas, e não à respostas neurovegetativas que os sujeitos descrevem haver vivido ou vivenciado, detectando dificuldades nos sujeitos para descrever emoções, sensações, condutas e ações, ataques no qual denominamos AMALGAMA.

Palavra chave: Pensamentos automáticos, respostas neurovegetativas, violência escolar.

Eje: Manifestaciones de la violencia

Introducción

La extensa producción académica sobre la temática y la experiencia profesional cotidiana presentan innumerables situaciones de violencia física, generadas y sostenidas por jóvenes donde pareciera jugarse diferentes variables.

La presente investigación implica el abordaje de la violencia física en adolescentes, en el ámbito escolar, con el objetivo de conocer la asociación entre pensamientos automáticos y respuestas neurovegetativas, temática no hallada en otras producciones científicas.

Los objetivos específicos proponen conocer los pensamientos automáticos asociados a las respuestas neurovegetativas de huida y de lucha, en episodios de violencia física entre adolescentes, en el ámbito de la escuela secundaria en la ciudad de Rafaela.

Metodología

Este trabajo está basado en las descripciones que los entrevistados pueden realizar al recordar la situación de violencia que han vivenciado y los pensamientos

que pueden recordar asociados a esas manifestaciones corporales que los mismos describen.

La presente investigación se enmarca en un enfoque metodológico de tipo cualitativo (Tood, Nerlich y McKeown, 2004) y puede clasificarse, siguiendo a Hernández Sampieri et al. (2003), como de tipo exploratorio ya que exploramos los pensamientos automáticos asociados a las respuestas neurovegetativas en episodios de violencia física entre adolescentes. Es de tipo transversal.

Para la recolección de datos se utilizó una entrevista semi estructurada. Se trabajó con la población de adolescentes que concurren a escuelas secundarias públicas y privadas de la ciudad de Rafaela. La selección de la muestra fue intencional porque se escogieron en forma arbitraria a aquellos adolescentes que cumplían los siguientes criterios: la asistencia a la escuela secundaria, que tengan entre 12 años y 19 años y que hayan vivenciado situaciones de violencia física en el último trimestre inmediatamente anterior a la aplicación de las entrevistas.

Resultado y discusiones

Al momento del análisis de datos, se advierte que los pensamientos automáticos identificados durante el transcurrir de las entrevistas se encontraban, en mayor medida, relacionados a las situaciones desencadenantes del episodio de violencia física relatado y no a las respuestas neurovegetativas que los sujetos describen haber vivenciado.

“Pensé que me querían ahorcar”. “Mi mano no dejaba de poner puño ni de hacer esto (cierra el puño y mueve la mano) de moverse así como diciendo: Vamos pégale, no le harás mucho daño”. Eta 1.

“Pensaba que si le pegaba me iba a dejar de joder, se iba a quedar quieto”. Eta 15.

Ello implica una fuerte adherencia de parte de los entrevistados a la narración de la situación y al realce de las emociones emergentes, más se dificulta enormemente dar respuestas a las manifestaciones corporales en un primer momento y, cuando lo hacían, inconvenientes en poder discernir un pensamiento automático sobre las mismas, como segundo momento. Sí es posible afirmar que, al rememorar las respuestas neurovegetativas, se hallan evaluaciones que los adolescentes realizan de sus sensaciones físicas. Estas evaluaciones evidencian una mezcla indiscriminada de emociones, sensaciones y conductas/acciones que, a pesar de las repreguntas realizadas, mantienen esta indiscriminación.

Se denomina a esta dificultad para diferenciar los propios pensamientos de las acciones y, principalmente, de las emociones como amalgama, término que puede referirse en la gramática a una forma coloquial o metafórica de hacer alusión a cualquier mezcla, sea de cosas o personas.

“La respiración se empieza a acelerar, también el corazón, y eso. Se empieza a subir todo, la mente se va, porque no piensas nada, porque se invade de bronca, se invade mucho. El corazón late más fuerte, y respiras con bronca, y sentís cosas malas para tu organismo porque puede lastimarlo con esas furias”. **Eta 6.**

Se hipotetiza que esta amalgama se relaciona con una marcada dificultad de los adolescentes para reconocer cambios que se suscitan en su cuerpo frente a las situaciones de violencia física. Esta dificultad, a la vez, puede estar influenciada por la etapa del desarrollo que atraviesan los entrevistados. En la adolescencia el sujeto debe superar la dialéctica entre el cambio y la estabilidad en un momento en el que el cuerpo biológico se desarrolla sexualmente y adopta formas adultas, las relaciones sociales se expanden en variedad y los valores y creencias construidas a partir del grupo primario se confrontan con experiencias novedosas y múltiples relatos alternativos socialmente construidos, la dependencia socio-afectiva y económica respecto a los padres aún se mantiene, al tiempo que las necesidades de exploración autónoma aceleradamente se acrecientan.(Mandil 2008).

Esta importante paradoja constituye una conflictiva nodal que afecta en mayor o menor medida a cada uno de los sujetos que conforman la muestra y que, claramente, favorece esta amalgama que se teoriza. En particular, lo que se observa es una confusión entre lo que se siente, se piensa y se hace.

Si bien el criterio de selección de la muestra tuvo en cuenta que el episodio haya ocurrido recientemente (últimos 3 meses), y al momento de la entrevista se solicitó a los sujetos que relaten una vivencia que haya sido significativa, otras posibles variables que pueden favorecer la indiscriminación al momento de la evaluación de las respuestas neurovegetativas pueden relacionarse a la distancia de tiempo entre la situación de violencia y la entrevista así como también cuán relevante fue la situación para el adolescente entrevistado. Más allá de que estos dos aspectos fueran considerados, inevitablemente se pone en juego la subjetividad de cada uno de los sujetos que conforman la muestra así como sus habilidades cognitivas al momento de recordar el episodio.

La educación, tradicionalmente, se ha centrado en el desarrollo del intelecto con un marcado olvido de lo emocional. Sin embargo, desde hace muchos años se viene planteando la necesidad de una educación integral que favorezca el desarrollo de todas las dimensiones del individuo, lo cual implica complementar el desarrollo cognitivo con el emocional. En función de lo que se detecta en la investigación, se considera fundamental que en la currícula de la educación formal se pueda abordar el conocimiento del propio cuerpo desde la primera infancia, específicamente favoreciendo la identificación de aquello que sucede en el cuerpo en paralelo al acontecer emocional y a los pensamientos que aparecen ante las diferentes situaciones a las que se ve expuesto el sujeto.

Esta necesidad de pensar en una educación integral, como se menciona en el párrafo anterior, contribuiría a generar herramientas que permitan a los sujetos cuestionarse acerca del aprendizaje de la vida cotidiana basado en creencias que no se corresponden con el conocimiento científico. Este tipo de aprendizaje, que encontramos en muchas de las entrevistas realizadas, podría ser el causante de las dificultades que aparecen al momento de discriminar pensamiento, emoción y conducta/acción.

Considerando el ámbito en el que se desarrolla esta investigación, se hace hincapié en buscar actos de violencia expresiva. Este tipo de violencia refiere a ciertas condiciones precipitadas por respuestas emocionales como ira y enojo debido a amenazas, discusiones, insultos, agresiones físicas o fracasos personales. Se caracteriza como un ataque extremo físico contra la víctima, entendida como persona específica. Aquí las emociones juegan un papel clave, siendo el objetivo hacer sufrir a la víctima (Anderson y Brushman, 2002). Bolaños Ceballos (2011) sostiene que el origen de este tipo de violencia se vincula a un malestar emocional que deriva en una reacción como defensa para causar daño. Esta reacción no es premeditada debido a la carencia de control de los impulsos y un estado emocional de activación fisiológica desagradable inducido por una frustración ambiental o por una interpretación sesgada del comportamiento de los demás.

“Pateé un compañero en gimnasia (...) A mi me molesta que me griten y que quieran ser más que uno. (...) Era como un impulso, como que quería hacer algo para que se calle y no se me vino otra cosa que pegarle un cortito en el tobillo”. **Eta 11.**

Algunos entrevistados se responsabilizan del inicio de la pelea y otros lo justifican adjudicando a terceros su reacción, tal como se puede ver en:

“Si, la primera vez fue el tercer día de clases. Me molestaban, yo me colgaba la llave para no perderla, y me la arrancaban. Después en el tercer recreo me canse, y como me decía mi papá, “si alguien te molesta, pegale no tengas miedo”, le pongo un puñetazo con todo”. **Eta 1.**

La mayoría de las víctimas y victimarios de agresión suelen ser hombres y la edad en que más se presenta la violencia es entre los 10 y 14 años (Chile, Ministerio del Interior & Adimark GFK, 2008; Chile, Ministerio del Interior et al., 2006; MINEDUC et al., 2005). En la presente investigación no se ha encontrado una asociación directa entre la edad de los sujetos y las situaciones de violencia escolar, pero se ha hallado que la mayoría de los sujetos seleccionados para la conformación de la muestra (que implicaba la participación en situaciones de violencia física en la escuela) fueron varones. No obstante, de aquellos que accedieron a formar parte de la muestra y respondieron satisfactoriamente la entrevista fueron 27 varones y 20 mujeres. Por tal motivo, no se puede confirmar la aseveración que plantea que los varones son la mayoría en esta relación entre violencia y género.

Como el acto y/o la conducta agresiva afecta tanto a quien la recibe como a quien la realiza es importante poder analizar las posiciones encontradas.

Se evidencia que los adolescentes que son víctima de violencia en el ámbito escolar tienden a reaccionar de varias maneras frente a las situaciones de violencia. Estas reacciones se pueden resumir en dos respuestas básicas: la huida de la situación, la sumisión y la pasividad frente al agresor, o bien la respuesta al ataque con una nueva agresión.

La persona objeto de violencia, no asume la violencia, no la acepta, puede discriminar la realidad y, por lo tanto, salir menos dañada psicológicamente del acontecimiento o situación traumática. (Bayo-Borràs Falcón, R 2002).

“Yo me calenté y le dije de todo porque él vive en el barrio donde yo vivo, como que no se crea más que los demás y bueno él se levantó, me empujó y la profesora se metió”. **Eta 9.**

Como víctima-victimario se incluyen los dichos de aquellos jóvenes que al comenzar la situación de violencia se encuentran en una u otra posición y la cambian en el transcurso del episodio.

Algunos autores lo definen como víctima agresiva o provocativa (Crick, Grotpeter y Rockhill, 1999) lo cual implica que la víctima desencadene una reacción agresiva hacia sus propios agresores.

“Estábamos con un compañero y empezamos a boludear con las manos, y bueno, él me dijo algo que me enojó y me pegó más fuerte y yo entonces le pegué más fuerte y terminó mal eso... Nos peleábamos y después al rato estábamos juntos de nuevo”. **Eta 7.**

Uno de los principales agentes involucrados en todo tipo de agresión es el agresor, definido como “Victimario”. Es aquella persona que ha propinado golpes u otro tipo de agresión física a un compañero.

“Pateé a un compañero. Fue un cortito ahí en el tobillo”. **Eta 11.**

Otro constructo teórico que se ha acuñado en este trabajo, refiere a lo que los entrevistados han denominado “Anestesia”. Este concepto implica un mecanismo defensivo, una respuesta disociativa presente en situaciones en que los adolescentes manifiestan encontrarse ante la ausencia de procesos cognitivos, de dolor y/o de sensaciones físicas, cuando se posicionan en el lugar de victimarios durante las situaciones de violencia física.

“Mi cuerpo reacciona solito... Como tipo miedo así y nervioso cuando temblás así, las manos y sudás. Como vacío o algo así, como te sentís vacío cuando los tenés ahí que los estás separando y estás solo, cuando estás en el medio y parece que estás

haciendo otra cosa y no sé, cuando estás y no sabes lo que hacés y te sentís que el cuerpo queda quieto (seña de que lo sostiene)”. Eta 10.

“Nada, no sentía nada y no pensaba en nada”. Eta 5.

Queda para futuras investigaciones detectar si estas manifestaciones de anestesia aparecen en adolescentes que han atravesado episodios de violencia física de manera frecuente y reiterada. Asimismo, resta preguntarse sobre la influencia del entorno familiar en esta reacción, ya que se ha encontrado bibliografía que describe este mecanismo en mujeres víctimas de violencia de género, pero no se ha hallado en grupos que presentan características similares a la muestra de esta investigación.

Más allá de esta anestesia descrita por algunos, se evidencia en los relatos una preponderancia de adjetivos que corresponden a las emociones vivenciadas en estos episodios.

“Me agarró bronca . . . porque me estaba enojando cada vez más” . . . “Felicidad porque nos sacamos la bronca. Y además me hacían reír, porque decían que yo le había pagado y yo no sabía.” Eta 5.

Permanece para futuras investigaciones analizar modos de propiciar un registro de los procesos de pensamiento que se suceden en el momento, para permitirse una tregua entre la sensación y el acting. Por otra parte, es inminente pensar modos que no se circunscriban únicamente al ámbito clínico, ya que por diferentes razones no termina siendo accesible para toda la población.

Bibliografía

Anderson, C. A. y Bushman, B. J. (2002). Human Aggression. Annual Review of Psychology, 53, 27-51, recuperado en agosto de 2018 de <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135231>

Andreu, J. M., Peña, M. E., Graña, J. L. y Ramírez, J. M. (2009). Cuestionario de agresión reactiva y proactiva: un instrumento de medida de la agresión en adolescentes. Revista de Psicopatología y Psicología Clínica.

Beck, A. (1983). Terapia cognitiva de la depresión. Brouwer. España.

Beck, J. (1995). Terapia Cognitiva: conceptos básicos y profundización. Gedisa S.A. España.

Beck, A.T. (1999). Cognitive aspects of personality disorders and their relation to syndromal disorders: A psychoevolutionary approach. En C.R. Cloninger (Ed.), Personality and psychopathology (pp. 411-430). Washington: American Psychiatric Press.

Beck, A.T. (2008). The evolution of the cognitive model of depression and its neurobiological correlates. American Journal of Psychiatry, 165, 969-977.

Bolaños Ceballos, F. (2011). Los hombres que ejercen violencia expresiva en las relaciones familiares: la relación entre estructura, procesos sociales y malestar psicológico. Segunda época, (9), 26-41.

Brandoni, F. (comp.), (1999). Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias. Buenos Aires, Barcelona, México, Paidós Educador.

Caballo, V. E. (1998). Manual para el tratamiento cognitivo-conductual de los trastornos psicológicos, vol 2. Siglo XXI. España.

Chertok, A. (2009). Desarrollo y Tratamiento de los Comportamientos Agresivos. Enfoque Cognitivo-Conductual. Conferencia dictada en la Sociedad de Psiquiatría del Uruguay. Montevideo.

Clark, D.A. y Beck, A.T. (1997). El estado de la cuestión en la teoría y la terapia cognitiva. En I. Caro Gabalda (Ed.), Manual de psicoterapias cognitivas. Estado de la cuestión y procesos terapéuticos. Barcelona. Paidós.

Díaz-Aguado, M. J., y Martín, G. (2011). Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género. *Psicothema*.

Guyton AC, Hall JE.(2006). El sistema nervioso autónomo; la médula suprarrenal. En: Tratado de Fisiología Médica. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.

Horning, A.M., Salfati, G.C. y Crawford, K. (2010). Prior Crime Specialization and Its Relationship to Homicide Crime Scene Behavior Type. *Homicide Studies*.

Lazarus, R. (1982). Thoughts on the relations between emotion and cognition, *American Psychologist*

León Santana, I. (2000). Evaluación cognitiva y emoción. *Thémata*, 25, 255-259.

Maldonado, H. (2004). Convivencia escolar. Ensayos y experiencias. Editorial Lugar.

Mandil, J (2008). Consideraciones Generales para la Terapia Cognitiva con Adolescentes. Recuperado de <http://www.depsicoterapias.com/articulo.asp?IdSeccion=11&IdArticulo=406>

Moreno Martín, F. (1996). Explicaciones de la violencia: vías ciegas para la intervención. Energía, carácter y sociedad.

Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2008). Hacia una Comprensión Rigurosa de la Violencia en las Escuelas. En <http://www.me.gov.ar/observatorio>

Organización Panamericana de la Salud, Normas culturales y actitudes respecto a la violencia en ciudades seleccionadas de la región de las Américas y España. Proyecto de investigación internacionales, citado en Moreno Martín (1999). Actitudes autoritarias y violencia en Madrid. Revista. Panamericana de Salud Pública.

Rodríguez, N. (2006). “Stop Bullying, las mejores estrategias para prevenir y frenar el acoso escolar”. Primera Edición. RBA Libros. S.A. Barcelona

Sánchez Sánchez C. (2003). Trastornos del sistema nervioso autónomo. Vol. 8 Núm.102 . Medicine España.

Sullivan, K. et al. (2005). “Bullying en la enseñanza secundaria, el acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo”. Ediciones CEAC. Barcelona-España: Webster, CH., Douglas, K.S.; Eaves, D.; Hart, E. (2005) Guía para la valoración del riesgo de comportamientos violentos. HCR-20. Adaptación Hilterman y Pueyo. ED Publicacions i Edicions. Universitat de Barcelona.

Regresar al Sumario

5. Educación de personas mayores en América latina: Desafíos para una agenda inclusiva

Physical violence in adolescents: association of automatic thoughts with autonomic responses

José Alberto Yuni

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Investigador Principal del CONICET. Investigador IRES (CONICET-UNCa). Profesor Titular del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Catamarca, Argentina

Tel. 54-351-6815983

<https://orcid.org/0000-0002-9878-5664>

joseyuni@yahoo.com.ar

Claudio Ariel Urbano

Doctor en Ciencias Humanas, Mención Educación. Investigador Adjunto del CONICET. Investigador IRES (CONICET-UNCa) Profesor Titular del Instituto Académico-Pedagógico de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Villa María, Argentina

Tel. 54-351-4214761

<https://orcid.org/0000-0001-9555-7175>

claurbano@hotmail.com

Resumen

Según las previsiones académicas y políticas, el siglo de las personas mayores tendrá en América Latina un devenir signado por los efectos cuantitativos de la transición demográfica. No obstante, la diversidad y las marcadas desigualdades socio-culturales que caracterizan a la región, abren un horizonte de desafíos y expectativas sobre los efectos diferenciales que el envejecimiento de la población tendrá tanto en el conjunto de la sociedad, como en la configuración de condiciones de vida y modalidades de envejecer de los adultos mayores de las próximas décadas. En este trabajo nos proponemos analizar los desafíos que se le plantea a la educación de las personas mayores en el actual contexto latinoamericano, considerando sus particularidades socio-políticas y los desarrollos alcanzados hasta el presente en este campo. Asimismo, es nuestro propósito revisar las transformaciones que se están produciendo en el campo de las políticas públicas en relación a las personas mayores y las implicancias operativas y teóricas que las mismas tienen en el diseño y ejecución de

alternativas educativas orientadas a los miembros de este colectivo . A partir del análisis de fuentes secundarias se construyó un corpus de análisis que es abordado desde una perspectiva hermenéutico-interpretativa, focalizando los aspectos político-institucionales y educativos de diferentes países de la región. Siguiendo la tradición reflexiva latinoamericana se efectúa una revisión crítica de los discursos educativos dominantes vinculados a la educación de las personas mayores, así como de su potencial para dar cuenta de la especificidad de las posibilidades y oportunidades que este campo de intervención adquiere en el contexto regional.

Palabras clave: Educación de Mayores, Políticas Gerontológicas, Inclusión Social, Envejecimiento Activo, Prospectiva educativa.

Abstract

According to academic and political projections for Latin America in the present century, Older Adults (OAs) will face the quantitative effects of demographic transition. However, diversity and socio-cultural inequality that characterize the region represent both a challenge and great expectations on the differential effects produced on society by the aging population. These include the structure of life conditions and OAs' ways of aging in the coming decades. It is within this framework that the question of education achieves a significant meaning. Thus, the aim of this work is to analyze challenges faced by education of OAs in the current Latin American context taking into consideration its socio-political features and the achievements made so far. It is also our purpose to make a review of transformations that are being formulated in public policies concerning OAs as well as practical and theoretical implications for these people. The analysis of secondary sources rendered a corpus that is approached from a hermeneutic point of view, especially taking into account educational and politico-institutional aspects. A critical revision of prevailing educational discourses connected with OA is made; it is also considered its potential to account for the possibilities and opportunities offered by this field within the regional context

Keywords: Education of the Elderly, Gerontological Policies, Social Inclusion, Active Aging, Educational Prospective.

Introducción

La educación como fenómeno socio-cultural es una práctica histórica y anclada en los contextos sociales en los que adquiere significación y sentido. El siglo XX asistió a la emergencia de un nuevo campo educativo: la educación de las personas mayores (Findsen y Formosa, 2016). Esa práctica social emergente dio lugar al surgimiento de un nuevo campo disciplinar denominado Gerontagogía. Esta disciplina toma en cuenta los atravesamientos socio-históricos, institucionales y culturales que modelan y performan las intervenciones y prácticas educativas con adultos mayores.

Cuando situamos los destinos de la educación de personas mayores en el contexto latinoamericano nos enfrentamos a una multiplicidad de desafíos como cientistas

sociales. El primero de ellos se vincula a los límites que supone el ejercicio de la imaginación científica a la hora de pre-figurar un escenario futuro, en el marco de una situación caracterizada por la fluidez, la transformación y la redefinición del envejecimiento como fenómeno social. El segundo desafío surge del reconocimiento de que toda prospectiva nos confronta con una situación futurible que sólo podemos avizorar a partir de los rasgos del presente, pero que por su propio devenir advendrá otra cosa diferente a la que hoy conocemos. El futuro no es mera proyección del presente, ni recurrente repetición del pasado, sino el advenimiento de lo por-venir, imagen que inaugura la esperanza de que algo nuevo verá la luz. Un tercer desafío consiste en la re-construcción del tiempo presente como plataforma que permite visibilizar nuestro objeto de reflexión desde unas ciertas categorías conceptuales signadas por las tradiciones culturales y académicas del propio contexto.

Este trabajo lidia con esos desafíos con la intención de aportar una reflexión educativa que no se limite solamente a exponer descriptivamente la situación de la educación de las personas mayores en Latinoamérica, sino de proponer algunas cuestiones que estimulen el debate teórico.

A partir del análisis de fuentes secundarias se construyó un corpus de análisis que es abordado desde una perspectiva hermenéutico-interpretativa, focalizando los aspectos político-institucionales y educativos. Siguiendo la tradición reflexiva latinoamericana se efectúa una revisión crítica de los discursos educativos dominantes vinculados a la educación de los adultos mayores, así como de su potencial para dar cuenta de la especificidad de las posibilidades y oportunidades que este campo de intervención adquiere en el contexto regional.

La situación de los adultos mayores en Latinoamérica

La pretensión de dar cuenta de la educación de las personas mayores, en una región tan heterogénea y diversa como Latinoamérica supone establecer como premisa epistémica que se realiza una suerte de simplificación de la densidad y texturas diferenciadas que presenta la realidad de los diferentes países que la conforman. Rodríguez (2009) apunta que Latinoamérica es una construcción imaginaria, frente a la multiplicidad, diversidad y heterogeneidad que recorre y constituye las sociedades en su presente y en su configuración histórico-política. Más allá de sus diferencias lingüísticas, políticas, étnicas y socio-culturales, es posible reconocer ciertas tradiciones políticas comunes, ciertos modos históricos de inserción en el trazado geopolítico de las relaciones internacionales, ciertas configuraciones sociales generadas por las relaciones económicas y simbólicas de producción y reproducción y, especialmente, de un imaginario compartido acerca de un destino socio-histórico común (Puiggrós, 1994). Por ello, el análisis de la situación de las personas mayores y su inclusión en entornos educativos en Latinoamérica, se apoya en el reconocimiento de que existen condicionamientos macroestructurales diferenciales, que constituyen condiciones de posibilidad diferenciadas para el acceso de sujetos

de diferentes edades y grupos sociales a sus derechos básicos (Huenchuan, 2018; Markides et al., 2010). Diferentes informes señalan que uno de los rasgos comunes que presentan las sociedades latinoamericanas es el progresivo y creciente proceso de envejecimiento de su estructura social. Diferentes informes de la CEPAL (2009, 2020) referidos al envejecimiento y las personas de edad, ofrece un detallado panorama sobre las desigualdades y asimetrías del envejecimiento en base a un conjunto de indicadores socio-demográficos. De modo sintético, pueden recuperarse algunos datos que son significativos para comprender las implicancias que el proceso de envejecimiento tiene en la realidad latinoamericana.

En primer lugar, se afirma que en toda la región se está produciendo un sostenido proceso de envejecimiento, caracterizado no sólo por su extensión cuantitativa, sino principalmente por la rapidez del incremento de las personas de edad. Más allá de las variaciones que se observan entre países -producidas por el momento del proceso de transición demográfica por el que cada uno atraviesa- un elemento común que muestran las estadísticas es que en las últimas décadas se ha producido una importante reducción de la natalidad, combinada con la disminución de enfermedades infantiles y un mayor control de las enfermedades crónicas de adultos, lo que ha generado un veloz incremento de la expectativa de vida y un aumento de adultos mayores (Huenchuan, 2018).

Otro rasgo del envejecimiento de las sociedades latinoamericanas es el de la diversidad entre países, vinculada a los efectos diferenciales de la transición demográfica. Así, hay un grupo de cinco países que presentan un envejecimiento avanzado, otro grupo de igual cantidad de países con un envejecimiento moderadamente avanzado, quince países con envejecimiento moderado y 8 países con envejecimiento incipiente. La situación demográfica de los países está en estrecha relación con los procesos socio-económicos de cada uno de ellos y con las configuraciones políticas y culturales. Por ejemplo, los países de envejecimiento incipiente se caracterizan por el peso de la pobreza y la desigualdad, la desprotección de minorías étnicas y lingüísticas, la vulnerabilidad de la infancia y las mujeres, la ruralidad y la marginalidad de grandes sectores de población, insuficientes políticas sanitarias y educativas, entre otros indicadores sociales de signo desfavorable (Leeson, 2013).

La heterogeneidad del envejecimiento se evidencia en que hay países cuyo envejecimiento poblacional es similar al europeo, mientras que en el otro extremo hay países con un incipiente envejecimiento poblacional. No obstante, las proyecciones indican que en las próximas décadas el envejecimiento será sostenido e irreversible. Como apunta el informe de CEPAL (2009) en el año 2000 se registraron 41 millones de mayores de 60 años, número que se incrementará a 98 millones en 2025 y a 184 millones en 2050. Este crecimiento exponencial implica que la población de mayor edad crecerá entre tres y cinco veces más que la población total en el período indicado. Huenchuan (2009b:30) afirma que *de acuerdo con esta dinámica, la proporción de*

personas mayores de 60 años dentro de la población total se cuadruplicará entre 2000 y 2050, de modo que uno de cada cuatro latinoamericanos y caribeños será una persona mayor en 2050.

Como se dijo anteriormente, esta espectacular transición demográfica se ha producido en un lapso de tiempo de solo cinco décadas (en Europa duró más de un siglo) y en un contexto socio-político en el que el cambio demográfico estuvo disociado de otros procesos estructurales. En otras palabras, las estructurales sociales, económicas e institucionales no han seguido procesos de desarrollo adecuados para contener la transformación demográfica. El rápido proceso de transformación demográfica contrasta con el más lento y volátil desarrollo económico y social (Saad, 2011).

En definitiva el envejecimiento poblacional es un fenómeno emergente y a la vez instituyente de prácticas sociales y organizacionales. En tal sentido, como se expondrá luego, la acción de los organismos internacionales y la reorientación de las políticas públicas en varios países de la región, han contribuido a la inclusión de las personas mayores en la agenda de las políticas públicas.

Entre los aspectos cualitativos que singularizan el proceso de envejecimiento en los países de la región, diferentes estudios coinciden en señalar los siguientes:

- a) El envejecimiento es un fenómeno marcadamente femenino. La cantidad de mujeres mayores se incrementa en forma directamente proporcional al aumento de la longevidad, especialmente en las áreas urbanas (CEPAL, 2009; 2016). La mayor expectativa de vida de las mujeres y el hecho frecuente de la viudez, tiene marcadas influencias en la organización de las familias y en los arreglos económicos de las unidades familiares, especialmente a medida que aumenta la pobreza (Bertranou, 2006).
- b) La población anciana mayor de 75 años, es la que crece a mayor ritmo dentro de la población de adultos mayores. Ello incide en el incremento de las necesidades de cuidado y apoyo social. Frente a la baja cobertura por parte de las políticas públicas, las repuestas a esas necesidades recaen usualmente en las propias familias y, dentro de ellas, especialmente en las mujeres (Orosa, 2001; Ludi, 2018).
- c) El envejecimiento presenta diferentes expresiones territoriales, caracterizadas por el fenómeno de la urbanización del envejecimiento y por las especificidades del envejecimiento en zonas rurales (asociado a otros procesos como la diversidad étnica y lingüística, una estructura social de tipo campesina y economías de subsistencia). Uno de los signos de las desigualdades a lo largo de Latinoamérica se expresa en la antinomia rural-urbano, en tanto que muestran no sólo condiciones de vida diferenciadas, sino posibilidades asimétricas de acceso a los derechos básicos (Sanchez-Salgado, 2010).

- d) Como efecto de las desiguales condiciones materiales de vida y de acceso a los bienes de la seguridad social, se observa entre países y al interior de ellos profundas inequidades previsionales (Bertranou, 2006, Prado y Sojo, 2010). Las limitaciones en el acceso a sistemas de jubilaciones y pensiones tienen tal magnitud en la región, que hacen que según los últimos datos censales, más de 3 de cada 10 adultos mayores estén trabajando o buscando activamente empleo. Como señala Huenchuan (2009) la inequidad previsional es una proyección de la inequidad laboral que se registra en la mayoría de los países, en los que la precarización del trabajo y el trabajo informal afectan a buena parte de trabajadores adultos, especialmente a las mujeres y los trabajadores rurales.

Según fuentes de la CEPAL (2009) en el año 2000 solamente el 30% de los adultos mayores de la región accedían a una pensión o jubilación, situación que se está revirtiendo progresivamente en varios países a partir del otorgamiento de pensiones no contributivas. Cabe señalar que en los países de envejecimiento avanzado y moderadamente avanzado, las políticas públicas de las últimas décadas han ensayado respuestas tendientes a la regulación de la seguridad social. Asimismo, en países de envejecimiento moderado como México, Venezuela y Brasil (en los que el volumen de personas mayores es de magnitud) se han adoptado en poco tiempo medidas orientadas al logro de la cobertura universal de la previsión social y al reconocimiento de derechos vinculados a la seguridad social.

- e) Pese a su condición de vulnerabilidad socio-económica, los adultos mayores poseen un papel fundamental en las economías familiares, vía el aporte directo de trabajo productivo y reproductivo a la unidad familiar, o a través de su aporte económico mediante el trabajo asalariado, la actividad por cuenta propia en tareas manuales o la contribución con su pensión a gastos de la familia ampliada (OISS, 2007, CEPAL y OIT, 2018).
- f) Los niveles educativos de la población envejecida presentan notables diferencias entre países como producto de la acumulación de beneficios o déficits generados por las políticas educativas de la segunda mitad del siglo XX. Las diferencias en el acceso a la educación básica de las actuales cohortes de adultos mayores están íntimamente vinculadas con la ruralidad, el género, el nivel socio-económico y la pertenencia a poblaciones indígenas (SITEAL, 2014). No obstante, los niveles de analfabetismo se han reducido notablemente en la mayoría de los países y las políticas de ampliación de cobertura de la educación básica implementadas en las últimas décadas, permitirá observar a futuro un aumento considerable del nivel de escolarización de la población mayor.

Los adultos mayores como sujetos de derechos

A partir de la Segunda Asamblea Mundial del Envejecimiento, realizada en Madrid

los países de la región asumieron una serie de compromisos enmarcados en lo que se denomina Estrategia regional sobre el envejecimiento en América Latina y el Caribe. Mediante este consenso, los países han establecido una agenda que oriente las políticas de estado y, especialmente las políticas públicas, en un intento de responder a las singularidades que presenta el envejecimiento en la región.

Uno de los fundamentos políticos de la Estrategia es el reconocimiento de los derechos de los adultos mayores y consecuentemente la responsabilidad de los Estados en efectivizar el goce de los mismos (CELADE, 2006). Los adultos mayores son reconocidos como sujetos de derecho y no meramente como objetos-destinatarios-clientes de las políticas sociales (Hubner, 1998). Estas ya no se focalizan en el adulto mayor según su condición de vulnerabilidad, carencia y necesidad de ser asistido, sino que se postula que los programas y planes sociales deben ser la materialización de los derechos reconocidos en su doble condición de ciudadanos y de sujetos políticos.

En términos conceptuales las tradicionales políticas sociales de tipo asistencial y clientelar típicas de los populismos, así como las políticas focalizadas propias del modelo neoliberal, poco a poco están siendo reemplazadas por otras fundadas en un enfoque de derechos (Abramovich y Courtis, 2006). Este enfoque se basa en una filosofía política cuyo punto de partida es que los adultos mayores son sujetos de derechos, cuya garantía y efectivización obligan al Estado y al resto de la sociedad. El enfoque de Derechos es de base universal y está en estrecha vinculación con la idea contemporánea de ciudadanía. Según esto, la garantía de los derechos de los adultos mayores radica en la efectivización de un trato social basado sobre la base del respeto y la dignidad humana, orientado a favorecer la integración social y, con ello, reconocer su valor y necesidad para la construcción de una sociedad para todos. No obstante, a fin de hacer efectivos tales derechos, muchos países han optado por establecer marcos normativos específicos para las personas de edad, con el objeto de revertir procesos históricos de discriminación e invisibilización como individuos y colectivo (Huenchuan, 2009; Scortegagna y Cassia, 2010).

Cabe señalar que este proceso se ha visto potenciado por la instauración en las últimas décadas de una serie de gobiernos “progresistas” que instituyeron un conjunto de “políticas públicas de nuevo signo” (Feldfelber y Gluz, 2009) en varios países de la región. Entre los rasgos que caracterizan la agenda de estas políticas públicas gerontológicas es que recuperan la centralidad del Estado en la definición de políticas inclusivas; la preocupación por desplegar acciones incluyentes de grupos, colectivos y minorías sociales tradicionalmente marginados de los bienes socio-culturales; y una torsión de la noción de equidad, al ponérsela en relación con lo que se denominan políticas inclusivas o políticas de inclusión. Los avances mencionados previamente han alcanzado su materialización jurídico-normativa en la sanción de la **Convención Interamericana de Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores** que fue firmada en el año 2015. Esta Convención fue adoptada por

varios países Latinoamericanos, incorporándola a su sistema jurídico y asumiendo los derechos que ella consagra como orientadores de las políticas de atención a la población anciana (Davobe, 2020).

El artículo 20 de la Convención consagra el derecho a la educación de las personas mayores, estableciendo allí unas orientaciones generales que deberían direccionar las políticas educativas para este grupo etario. La Convención incluye a la educación como uno de los ámbitos de intervención a los que se debe atender para la mejora de los entornos sociales de las personas mayores. Este reconocimiento implica un paso importante en tanto que visibiliza a la educación de las personas mayores como una herramienta de transformación y de inclusión; y como una dimensión de las políticas públicas a las que progresivamente deberá atenderse en tanto derecho garantizado.

La consagración del derecho a la educación como un derecho humano fundamental de las personas mayores, justifica la revisión de los avances realizados en las últimas décadas en la provisión de oportunidades educativas formales y no formales para las personas mayores. Por otra parte, en tanto que la Convención obliga a los estados nacionales a direccionar sus políticas públicas gerontológicas según los derechos que consagra, ello obliga a examinar los procesos de visibilización o de ocultamiento de las prácticas educativas que se vienen desplegando desde hace por lo menos tres décadas en varios países de la región latinoamericana.

La perspectiva de equidad como inclusión social que sostiene la propuesta de protección de los derechos humanos de las personas mayores se propone revertir procesos, prácticas y racionalidades socio-institucionales excluyentes que están a la base de las desigualdades y precariedades que caracterizan a la población de mayor edad.

Desde esta perspectiva, la inclusión no es una situación o un estado social “natural”, sino que es una dinámica instituyente de lo social que requiere una intervención activa de las políticas públicas para reorientar los procesos de exclusión que genera la lógica del sistema capitalista (Yuni, Díaz y Meléndez, 2014). En tal sentido, el propósito de alcanzar la equidad distributiva requiere la transformación progresiva de las condiciones estructurales que están a la base de las desigualdades e inequidades que caracterizan a la vejez. La perspectiva inclusiva se propone generar condiciones que afirmen la existencia de condiciones estructurales de la sociedad que favorezcan el pleno desarrollo de las personas mayores.

Esta concepción inclusiva del adulto mayor, plantea un horizonte discursivo instituyente y representa un gran desafío para la agenda de las políticas públicas para los países de la región. La efectivización de acciones que posibiliten la construcción de alternativas de acceso, permanencia, pertinencia y oportunidad a los bienes materiales y simbólicos asegurados en el enfoque de derechos, afronta múltiples dificultades para su concreción.

Entre las más relevantes se destacan las diferencias macroestructurales entre los países y la necesidad de atender a los históricos efectos de la pobreza, las desigualdades y las formas de producción de numerosas formas de subalternidad (Elizalde y Ampudia, 2008), que se traducen en notables brechas educativas entre los adultos mayores y las otras generaciones y fuertes desigualdades educativas dentro del colectivo de personas mayores. Por otra parte, la lógica de la globalización y el neoliberalismo disputan sentidos y prácticas socio-políticas a las generadas en el marco de perspectivas inclusivas, al favorecer el acceso a los servicios educativos y recreativos a grupos de personas mayores que tradicionalmente ya habían accedido a los beneficios de la educación en su juventud. De ese modo, la educación de las personas mayores, corre el riesgo de mercantilizarse a través de la conformación de un mercado de oportunidades educativas privatizadas para los sectores de clase media y con altos niveles de consumos culturales (Yuni y Urbano, 2014). Las líneas de acción de las políticas gerontológicas que se están implementando (con diferentes niveles y enfoques de las políticas públicas) en la región y en las que es posible inferir su articulación con lo educativo, se orientan a: 1) Ampliar los niveles de protección y seguridad social y previsional de las personas mayores, incluyendo el acceso a servicios recreativos y de educación no formal; 2) Desarrollar políticas que favorezcan la autonomía de los adultos mayores y la ampliación y sostenimiento de las prácticas y redes de cuidado; y 3) Desarrollar políticas que transversalicen el enfoque intergeneracional y la solidaridad como alternativas para la reconstrucción del lazo social y efectivización de la ciudadanía inclusiva.

En la dimensión operacional, estas acciones requieren la invención de dispositivos y mecanismos que posibiliten la cohesión social (frente a la persistente segmentación y fragmentación socio-cultural que segrega a los adultos mayores); la generación de entornos inclusivos que a modo de laboratorio social promuevan el empoderamiento y el agenciamiento de su condición de sujetos de derecho (Silveira, 2009); y el reconocimiento de que estas transformaciones requieren un cambio en los imaginarios destituyentes acerca de la experiencia de envejecer y de la condición de adulto mayor (Yuni y Urbano, 2016).

La invisibilización de la educación de los adultos mayores

La educación de los adultos mayores sufre una múltiple invisibilización en el contexto latinoamericano, fenómeno que abordaremos en esta sección. Hablamos de invisibilización en tanto que los discursos sociales, las políticas públicas, las organizaciones académicas y educativas han materializado en variadas y numerosas alternativas una rica oferta de oportunidades educativas orientadas a las personas mayores, que sin embargo son escasamente conocidas. Pese a esa realidad tangible, concreta y que posee una eficacia simbólica profunda en su capacidad de incidir en la construcción de un imaginario social menos viejista, la educación de las personas mayores es una realidad en la sombra, una práctica subalternizada y des-

conocida tanto por el campo científico como el del diseño y gestión de políticas públicas grontológicas. A continuación se caracterizan las principales formas de invisibilización que se advierte en la revisión efectuada.

a) La invisibilización en/de las políticas educativas.

En la última década varios países de la región han redefinido sus políticas educativas, mediante el establecimiento de nuevas leyes que pretenden revertir el sentido impuesto por las políticas neoliberales de la década de los noventa. Influenciados por diversos marcos de acción internacionales, los Estados han enfatizado su preocupación por la educación de adultos y han incorporado en su discurso la noción de aprendizaje a lo largo de la vida (Belanguer y Federigui, 2004; Rodríguez, 2009).

Debe recordarse que el aprendizaje a lo largo de la vida, ha sido propuesto como un principio orientador de las políticas de atención a las personas mayores en la Segunda Asamblea Mundial del Envejecimiento (Yuni y Urbano, 2016). Por un proceso convergente, tanto el discurso de la UNESCO como el de la Conferencia de Madrid, lograron imponer en la agenda educativa esta noción como elemento central de la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA, tal su denominación en el contexto actual latinoamericano).

El análisis de diferentes documentos e informes producidos por organismos encargados del diseño, seguimiento, evaluación e investigación sobre la educación de adultos (tales como CREFAL, CEAAL y UNESCO) es una muestra palmaria de la invisibilización de la situación de las personas mayores dentro de ese subsistema. Pese a que el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida posee un significado horizontal, la mayor parte de los reportes enfatiza las edades jóvenes y no ofrecen referencias, ni información estadística confiable acerca del grado de inclusión de los adultos mayores en los servicios educativos. Las estadísticas oficiales de los ministerios de educación de la región, utilizan categorías de edad cronológica para caracterizar la matrícula solamente hasta los 50 años. Con ello, los adultos mayores que se incluyen en la educación básica, son invisibilizados por el subregistro de información.

Por otra parte, un reciente informe de la UNESCO da muestras del sesgo invisibilizador del concepto de aprendizaje a lo largo de la vida, en tanto que en la revisión y valoración de las acciones realizadas en la región en la última década, el foco está puesto en los jóvenes y el enfoque adoptado se vincula estrechamente con una perspectiva pragmática de relación con el trabajo, entendido desde la perspectiva de la lógica capitalista.

En tal sentido, debe señalarse que diferentes autores realizan críticas significativas al concepto de aprendizaje a lo largo de la vida, señalando que se trata de un enfoque funcional al modelo de relaciones sociales capitalista (Appudurai, 2001; Field, 2000), que condensa la ideología socio-educativa de los países del norte y posee una vocación colonizadora de las singularidades de los países del Sur (Torres,

2002) y que constituye una expresión de la concepción neoliberal (Rizvi, 2010). Desde esa perspectiva, los autores críticos afirman que su aplicación en el contexto latinoamericano es inviable y que su aceptación implica un epistemicidio (Sousa Santos, 2007) de las tradiciones culturales y pedagógicas latinoamericanas.

En definitiva, las políticas educativas que definen la atención de educación formal para adultos, no identifican a los adultos mayores como un subgrupo con características psico-sociales e intereses propios y diferenciados, subsumiéndolos en el amplio espectro de la adultez (Rodríguez, 2008; Travassos y Giusti, 2010).

b) La invisibilización de las acciones de educación no formal de adultos mayores

Desde hace tres décadas se institucionalizó en varios países de la región la educación no formal universitaria orientada a los adultos mayores (Yuni, 2003). Las universidades de los países del Cono Sur son los que tempranamente comenzaron a desarrollar actividades educativas para personas mayores, inspiradas en la concepción de educación permanente y al amparo de la misión extensionista que configura una de las funciones de las universidades latinoamericanas (Red UTE, 2008; Scortegagna y Cassia, 2010).

Actualmente, en la mayor parte de los países hay notables avances en este terreno. A excepción de Brasil en el que el Estatuto de las Personas Mayores incluye específicamente la educación como un derecho y plantea como política de estado la provisión de oportunidades educativas (Cassia, Oliveira y Cortegagna, 2010), en el resto de los países los desarrollos responden a intentos de las universidades de atender a las demandas de los grupos sociales, antes que a la existencia de políticas educativas y sociales que definan una estrategia de intervención con apoyo del Estado. Solamente en Brasil existen más de 140 Universidades Abiertas (Cassia, 2012), en Argentina alrededor de 70 Programas Universitarios de Adultos Mayores (Yuni y Urbano, 2015) y en Cuba se adoptó un modelo nacional que sigue los lineamientos de la Cátedra del Adulto Mayor (Orosa, 2006; Yuni y Urbano, 2014). Otros países como Costa Rica, Perú (Lopez, 2010) y Chile cuentan con valiosas experiencias que poseen una clara incidencia en la construcción de representaciones positivas sobre el envejecimiento. En años recientes se destaca el caso mexicano por el impulso que desde el Estado Nacional se está dando a la educación no formal desde las universidades, como parte de un proceso más amplio de desarrollo de la formación gerontológica en el grado (INAPAM, 2010).

El reconocimiento académico y científico que estas experiencias han logrado en las últimas décadas es producto de la sinergia entre investigación, extensión y formación profesional de grado y posgrado. La educación no formal de personas mayores en el entorno universitario, contribuyó decisivamente con el incremento de investigaciones gerontológicas y educativas que permiten reconocer los rasgos más relevantes de las prácticas educativas con personas mayores (Cassia, 2012; Yuni y Urbano, 2014).

No obstante, en los informes de los organismos internacionales, así como en los reportes de los ministerios hay escasas referencias a estas experiencias. Quizás el hecho de ser planteadas desde el enfoque de educación no formal, contribuye a su invisibilización en el campo de las políticas educativas de adultos. Paradojalmente, al ser acciones realizadas por las universidades, también suelen tener escaso reconocimiento en el campo de las políticas sociales, área en la cual se definen la mayor parte de los programas y proyectos orientados a las personas mayores.

Por su parte, no debe soslayarse que la producción académica realizada por las universidades en base a su práctica, posee ciertos sesgos autoreferenciales marcados principalmente por la fuerte demanda de este tipo de actividades por parte de adultos mayores pertenecientes a las clases medias, con niveles medios y altos de educación y consumo cultural. Este perfil de la población mayor que asiste a las universidades influye en el diseño de actividades, en los discursos gerontagógicos que se producen y el tipo de temáticas de investigación que se abordan.

De esa manera, la contracara del reconocimiento de las potencialidades y oportunidades que ofrece la educación no formal universitaria de los adultos mayores es el desconocimiento que se tiene acerca de las necesidades de aprendizaje de otros grupos de mayores (como los de zonas rurales, los que pertenecen a sectores de mayor vulnerabilidad social, aquellos que requieren de capacitación laboral para permanecer en el mercado de trabajo, etc.).

En resumen, la educación no formal universitaria de adultos mayores posee una extensa y aquilatada trayectoria que no siempre es reconocida en la arena de las políticas educativas y sociales. La investigación sobre este fenómeno aún es dispersa y carece de organicidad y sistematicidad como para incidir en su visibilización, tanto en términos teóricos como de intervención estratégica.

Envejecimiento activo como nuevo significante educativo

La noción de aprendizaje a lo largo de la vida ha desplazado a la educación permanente y con ello se produce un doble desplazamiento de sentidos. Por una parte, la idea de educación permanente enfatiza el papel y responsabilidad de la sociedad y el Estado en proveer oportunidades para el acceso a ella a través de diferentes alternativas educativas. En cambio la noción de aprendizaje permanente, enfatiza el carácter de demanda y necesidad individual, por la cual los sujetos requieren de las instancias educativas para mantenerse ajustados a los cambios sociales y culturales. De ese modo, la responsabilidad se desplaza desde el Estado y la Sociedad hacia los sujetos, que deben reconocer sus necesidades y buscar o generar sus oportunidades de aprendizaje.

El segundo desplazamiento se relaciona con la reafirmación de la centralidad de lo que constituye el ser adulto mayor. Si bien las nociones de educación y aprendizaje a lo largo de la vida invitan a pensar en términos de trayectorias y recorridos formativos,

a la hora de abordar colectivos específicos vuelve a hacerse presente una visión clasificatoria de grupos de edad. En esa lógica clasificatoria, la oferta de servicios educativos para adultos mayores se caracteriza por un abordaje generacional, es decir, dirigida a grupos homogeneizados por la edad cronológica.

En la Segunda Asamblea Mundial del Envejecimiento realizada en el año 2001 en Madrid se consagró la noción de Envejecimiento Activo, como principio al que deben orientarse las políticas de atención a las personas mayores, incluidas las educativas. Uno de los principales sentidos instituyentes que aporta la noción de envejecimiento activo ha sido promovido por la definición más conocida y difundida en los ámbitos políticos y académicos, propuesta por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002).

Este organismo supranacional define el envejecimiento activo como el proceso de optimización de las oportunidades de salud, participación y seguridad con el fin de mejorar la calidad de vida a medida que las personas envejecen; permite a las personas realizar su potencial de bienestar físico, social y mental a lo largo de todo su curso vital y participar en la sociedad de acuerdo con sus necesidades, deseos y capacidades, mientras que les proporciona protección, seguridad y cuidados adecuados.

Según esta definición el envejecimiento activo no es un estado del sujeto, sino que es un proceso continuo en el cual el adulto mayor debe empoderarse de sus posibilidades de transformación de sí y de su entorno, para alcanzar niveles progresivos de optimización de sus capacidades. No se trata solo de una posición proactiva frente a sus procesos de cambio, sino de realizar una acción estratégica en tanto que la optimización supone una tarea intencional y calculada de extraer beneficios de las oportunidades que se le presentan (Yuni y Urbano, 2016).

El envejecimiento activo es multidimensional (vincula empleo, salud y bienestar); integra estrategias ascendentes (de abajo hacia arriba) y descendentes (de arriba hacia abajo) en el diseño de políticas y la definición de los criterios organizacionales; prioriza el curso de la vida, incluye un amplio rango de recursos de las políticas públicas y promueve el empoderamiento como estrategia de autodeterminación. El discurso del envejecimiento activo estimula la participación de los adultos mayores en la sociedad. Para ello reemplaza la mirada sobre los déficits por el énfasis sobre su competencia y conocimiento (Jacobs, 2004).

Algunos autores focalizan su conceptualización en actividades económicas y socialmente productivas, mientras que otros agregan las actividades recreativas. Houben, Audenaert y Mortelmans (2004) consideran actividades promotoras del envejecimiento activo a aquellas que requieren esfuerzos físicos y/o mentales y que ocurren mayormente fuera del ámbito doméstico (actividades sociales). En síntesis, la noción de envejecimiento activo opera como un dispositivo enunciativo que según

el contexto socio-político en que se lo emplee, conlleva en sí un sistema de valores, creencias, mitos, prejuicios, prácticas y discursos que ponen en diálogo los temas y problemas de la vejez con la salud, la educabilidad, la plasticidad para la adaptación, la calidad de vida, el ocio creativo, el desarrollo personal, la participación y la inclusión social.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo hemos puesto de relieve la tensión dinámica que podemos visualizar en el campo latinoamericano entre la invisibilización y el papel que se le atribuye a la educación de las personas mayores en la construcción de entornos sociales inclusivos. La redefinición de las políticas públicas orientadas a las personas envejecidas desde un enfoque de derechos, así como las demandas que imponen las proyecciones acerca del espectacular proceso de envejecimiento que están transitando los países de Latinoamérica, abren un panorama promisorio para la educación de los adultos mayores.

La lógica inclusiva que direcciona las políticas nacionales y supranacionales de la región, requiere un replanteo de las limitaciones, desafíos y oportunidades que implica la educación de los adultos mayores como estrategia y recurso de transformación socio-política. No obstante, el optimismo educativo de los discursos del campo gerontológico, contrasta con el silenciamiento e invisibilización de la educación de adultos mayores en las políticas educativas y sociales.

Posiblemente, la enunciación de la necesidad de la educación de adultos mayores como parte de la estrategia para la inclusión de los mayores, forme parte de una nueva discursividad gerontológica y que las referencias al aprendizaje a lo largo de la vida, el aprendizaje permanente sean parte de un discurso políticamente correcto, pero que no se traduce en acciones concretas, ni en el reconocimiento de las acciones que vienen realizándose y de las cuáles se hace necesario capitalizar los aprendizajes sociales e institucionales que ellas han generado.

Por otra parte, la invisibilización de las prácticas de educación no formal que se están desplegando a lo largo del continente requiere que las instituciones académicas y los investigadores del campo gerontológico revisemos críticamente la agenda y los enfoques de trabajo, de modo que nuestros aportes desde la academia, permitan sostener y fundamentar una agenda de políticas inclusivas para las vejeces que habitan nuestras sociedades.

Por último, cabe señalar que la educación en el siglo de los mayores encuentra a un continente joven, tratando de anticipar su propia vejez y tramitando el legado de una tradición pedagógica creativa y esperanzada en las posibilidades de un mundo mejor para los jóvenes y adultos que advendrán viejos en un mundo en permanente mutación. Para ello, el concepto de envejecimiento activo puede servir como una

herramienta crítica para comprender la naturaleza y especificidad de la educación de las personas mayores en el siglo XXI.

Bibliografía

Abramovich, V. y Courtis, C. (2006). El umbral de la ciudadanía: el significado de los derechos sociales en el estado social constitucional. Buenos Aires: Editorial del Puerto.

Appudurai, A. (2001). Globalization. Durham: Duke University Press.

Belanger, P. y Federigui, P. (2004). Análisis transnacional de las políticas de la educación y la formación de adultos. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bertranou, F. (2006). Envejecimiento, empleo y protección social en América Latina. Santiago de Chile: OIT.

Cassia, R. (2012). Políticas públicas, educacao e a Pesquisa sobre o idoso no Brasil. Diferentes abordagens da temática nas teses e dissertacoes. Actas de IX ANPED-Sul. Ponta Grossa.

Cassia, R. ; Silva, F. y P. Scortegagna (2010). A Construção de Espaço Educativo par a uma Nova Velhice: a Universidade Aberta para Terceira Idade. Ageing Horizons, Vol 9, 28-39.

CELADE (2006). Los derechos en la vejez. Envejecimiento y Desarrollo N° 4. Santiago de Chile.

CEPAL (2016). Estrategia de Montevideo para la Implementación de la Agenda Regional de Género en el Marco del Desarrollo Sostenible hacia 2030. Santiago. Recuperado de <https://bit.ly/3i1cgAb>.

CEPAL (2009). El envejecimiento y las personas de edad. Indicadores socio-demográficas para América Latina y El Caribe. CELADE, Naciones Unidas, Santiago de Chile.

CEPAL y OIT (2018). Coyuntura laboral en América Latina y el Caribe. La inserción laboral de las personas mayores: necesidades y opciones. Santiago de Chile: Naciones Unidas

Elisalde, R. y Ampudia, M. (2008). Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina. Buenos Aires: Buenos libros.

Felfedber, M. y Gluz, Nora (2009). Las políticas educativas en argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 339-356, abr.-jun. 2011 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

Field, J. (2000). Lifelong Learning and the New Educational Order. Stoke on Trent: Trentham Press.

Findsen, B. & Formosa, M. (Ed.) (2016). International perspectives on older adult education: Research, policies and practice. New York: Springer.

Hübner, S. (1998). El compromiso de la universidad con la tercera edad. *International Journal of Third Age Learning International Studies*, 8, 106-110.

Huenschuan, S. (Ed.) (2009). Envejecimiento, derechos humanos y políticas públicas. Ed. CEPAL, CELADE, Naciones Unidas, Santiago de Chile.

Huenschuan, S. (2018). Envejecimiento, personas mayores y Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Perspectiva regional y de derechos humanos. Santiago de Chile: ECLAC. <https://doi.org/10.18356/19532890-es>

Huenschuan, S. (Ed.) (2009b). Escenarios futuros en políticas de vejez. Estudio Delphi comparado en países seleccionados. Ed. CEPAL, CELADE, Naciones Unidas, Santiago de Chile.

Jacobs, T. (2005). Being Old, Feeling Old. Between utonomy and Dependency in the Area of “Active Ageing”. University of Antwerpen: Belgium.

Leeson, G. (2013). The demographics of population ageing in Latin America, and the Caribbean and the Iberian Peninsula, 1950- 2050. En V. Montes de Oca (ed.), *Envejecimiento en América Latina y el Caribe. Enfoques en investigación y docencia de la Red Latinoamericana de Investigación en Envejecimiento (LARNA)* (pp. 53-74). México: UNAM.

Lopez, B. (2010). La transición entre ocupar el tiempo libre y empoderar. Perspectiva de la educación universitaria dirigida a adultos mayores. *Ageing Horizons*, Vol 9, 82-99.

Ludi, M. d. C. (coord.) (2018). Familia y vejez. Configuraciones familiares y procesos de envejecimiento en el actual contexto. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Espacio Editorial.

Markides, K., Salinas, J. y Wong, R. (2010). Ageing and health among Hispanics/Latinos in the Americas. En D. Dannefer y C. Phillipson (eds.), *The SAGE Handbook of Social Gerontology* (pp. 150-163). Londres: SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446200933.n11>

OISS (Organización Iberoamericana de Seguridad Social) (2007). Situación y demandas de las personas mayores en los países del Cono Sur. Apuntes para su diagnóstico. Madrid.

Orosa, T. (2006). Cátedra Universitaria del Adulto Mayor: la experiencia cubana. *Revista Decisio* 15, UNESCO.

Orosa, T. (2001). La Tercera Edad y la Familia. Una mirada desde el adulto mayor, Editorial Félix Varela. La Habana.

Prado, A y Sojo, A. (2010). Envejecimiento en América Latina. Sistema de pensiones y protección social integral. Santiago de Chile: CEPAL.

Puiggrós, A. (1994). Imperialismo, educación y neoliberalismo en América Latina. Buenos Aires, Paidós.

Puiggrós, A. (1998). La educación popular en América Latina. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Red UTE (2008). Entrevista a Yolanda Darrieux. Portal do Envelhecimento. Bol. 1, 28/1/2008.

Rodríguez, L. (2008). Situación presente de la educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe. México: CREFAL.

Rodríguez, L. (2009). La educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe. Moreno Martínez, P.L. y Navarro García, C. (Coords.) Perspectivas históricas de la educación de personas adultas. Vol 3, N°1. Universidad de Salamanca.

Saad, P. (2011). Tendencias demográficas en América Latina y el Caribe. En D. Cotlear (ed.), Envejecimiento de la población: ¿está preparada América Latina?(pp. 45-78). Washington D.C.: World Bank.

Silveira, N (2009). A pessoa idosa : educacao e cidadania. Sao Paulo : Secretaria Estadual de Assistencia e Desenvolvimento Social.

Scortegagna, P. y Cassia, R. (2010). Educacao : integracao, insercao e reconhecimento social para o idoso. Rev, Kairós Gerontología. Vol 13 (1) Junho 53-72.

Torres, R.M. (2002). Aprendizaje a lo largo de toda la vida: un nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas (AEBA) en el Sur. Documento de Trabajo ASDI, Estocolmo.

Travassos, D. y Giusti, G. (2010). Formacao de educadores : uma perspectiva de educacao de idoso en programas de EJA. Educacao e Pesquisa. Vol 36, 2.

Urbano, C. & J. Yuni. (2013b). Envejecimiento activo y dispositivos Socio-culturales ¿una nueva forma de normativizar los modos de envejecer? Revista Publicatio 21 (2). UEPG Humanist. Sci., Linguist., Lett. Arts, Ponta Grossa, 259-270, jul./dez. 2013

Yuni, J. & C. Urbano (2016). Envejecer aprendiendo. Claves para un envejecimiento activo. Grupo Magró, Montevideo.

Yuni, J. & C. Urbano (2008). Cartografía de experiencias educativas con Personas Mayores en el ámbito latinoamericano. *Revista Electrónica Palabras Mayores*. Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Pontificia Universidad Católica del Perú. Año 1, agosto de 2008, 3-26.

Yuni, J. & C. Urbano (2014). Transition times in Adult Education in Argentina: a historical-institutional perspective. In B. K apflinger & S. Robbak (Eds.), *International anthology in pedagogy, andragogy, and gerontagogy*. Peter Lang Ed. Berlin University, 103-119.

Yuni, J. (2003). Educación de Adultos Mayores en Latinoamérica: situación y contribuciones al debate gerontag gico. In J. Sáez Carreras, J. (coord.). *Educación y aprendizaje en las personas mayores*. Madrid: Dykinson, 121-134.

Regresar al Sumario

6. Caracterización de la “pertinencia social situada”, en perspectiva de su intervención en las investigaciones científico-sociales

Characterization of "situated social relevance", in perspective of its intervention in social-scientific research

Rodolfo Arancibia
rodolfo.p.arancibia@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9008-5700>

Resumen

El presente artículo sintetiza la caracterización y definición de la “*pertinencia social situada*” (PSS) como una categoría de base epistémico-metodológica emergente de parte de los resultados de una investigación académica¹¹, configurada sobre un campo documental de 29 casos prácticos, concretos y representados por tesis de doctorado en ciencias sociales, defendidas y aprobadas en posgrados de seis universidades argentinas de gestión pública¹². La inclusión de los conceptos de PS/PSS en el marco de la educación superior universitaria pública, particularmente en la función investigación de posgrados, constituyó otro elemento de análisis coadyuvante al de las tesis de doctorado en calidad de unidad de análisis.

El plano empírico del objeto de estudio (PSS), lo configuraron el proceso y los productos de conocimiento, resultantes de investigaciones de carácter científico social, con la aplicación

¹¹Se hace referencia a la tesis de doctorado en ciencias sociales UNER, defendida por el autor del presente artículo, titulada: La “*pertinencia social situada*”, a través de las investigaciones científicas de universidades públicas argentinas, dentro del campo de las Ciencias Sociales durante el período 2012-2016

¹²El marco metodológico de la investigación precitada si bien no forma parte del presente comunicación, incluyó originalmente en su diseño y desarrollo: la presentación del corpus de análisis; justificación del uso documental de 29 tesis de doctorado y planes de estudio; universo; decisiones muestrales: operacionalización del universo; unidades de análisis: de muestreo, registro y contexto. Justificación de la selección de unidades muestrales. Criterios de inclusión/exclusión en la selección de “*las piezas*” (tesis como casos). Espacios de atributos: selección de variables. Fuentes de información secundarias y su justificación. El análisis de contenido como estrategia técnica para la producción y análisis de datos en perspectiva de focalización de la *pertinencia social situada*: criterios y procedimientos para la recolección y volcado de información, procesos de codificación y categorización. Sistematización e interpretación de resultados generales y particulares por análisis de contenido: codificación y categorización de unidades de análisis para el análisis de contenido de las tesis.

de la estrategia metodológica de análisis de contenido (AC).

La trama epistémica impulsada por la PSS permea una particularidad central vinculada a la *racionalidad* del investigador en orden a los principios de su posicionamiento en el proceso de investigación y presencia explícita ante el/lo “otro” investigado (en clave co-constituyente); la argumentación de la justificación del destino y compromiso social de lo producido; su/s método/s y recursos de recolección de información con relevancia contextual microsocioal; todo ello, inserto bajo criterios de una dimensión de situacionalidad que también la caracteriza. La idea directriz que a manera de hipótesis de trabajo, sustentó todo el desarrollo de la investigación precitada, afirma que “*el sentido de lo pertinentemente social en las producciones de conocimiento científicas -en este caso estudiada en tesis de doctorado en ciencias sociales- se puede visualizar en función de los atributos e indicadores expresados en la categoría propuesta como PSS. Dicha caracterización, define y orienta la potencialidad de transferencia social del conocimiento producido y consecuentemente, el impulso transformador de la realidad social investigada*”.

La línea de abordaje por la que se despliega la PSS, encuentra en una de sus vertientes de justificación, el preguntarse por el destino real de estas producciones científico - académicas en función del interés práctico social resultante, aspirando a reducir la diáspora y agonía documental de valiosas producciones de investigación de rango científico social (particularmente académicas), en nichos inconsultos de bibliotecas universitarias o anclados en contenidos curriculares personales.

Los resultados de la investigación precitada, posibilitó sostener una predominante idea directriz en donde los indicadores de PSS se orientan hacia un “modelo vertical” (tradicional) y hegemónico de construcción de conocimiento científico social. Esta situación habilitó la oportunidad de interpelar esos resultados y proponer alternativa y originalmente, la categoría PSS, basada en una perspectiva de “orientación horizontal”, en donde sus atributos específicos encuentran su orientación precisa.

Cuando los atributos vinculables a la PSS están ausentes a lo largo de todo el proceso de investigación o se presentan esporádicamente durante su desarrollo, o no se focalizan con claridad, se corre el riesgo de estar frente a una producción de conocimiento que, aún validada científicamente, puede considerarse socialmente impertinente en cuanto a la debilidad de su potencial transferencia y/o impacto social (también potencial o concreto).

Así, con la intervención de la PSS se intenta dotar o reforzar el impulso transformador (y/o innovador) de aporte a destinado a una realidad social particularmente investigada.

Palabras clave: pertinencia social, pertinencia social situada, metodología de la investigación, metodología de la investigación crítica, pertinencia social del conocimiento científico.

Abstract

This research characterizes “*situated social significance*” (PSS in Spanish) as a category of epistemic-methodological base emerging from an internal differentiation, consequent to the

conceptual operationalization of the initial analytical category: “social significance” and piloting on the documentary field of analysis.

The study is configured on a documentary field of 29 practical, concrete cases, represented by doctoral thesis, defended, and approved in postgraduate courses at six Argentine public management universities. The latter represented the total of higher education institutions accredited by CONEAU that, during the period between 2012 and 2016, had postgraduate degrees specifically called: "doctorates in social sciences."

The research level was initially exploratory, descriptive, in perspective qualitative, based on documentary information sources (doctoral thesis in social sciences) with direct registry observation and collection of information by content analysis. This methodological strategy allowed adding to the proposed level of study, an explanatory approach, coming from the inferential component of the former.

The empirical plane of the object of study is not configured by the actors of the contents communicational that make up the thesis (neither issuing author, nor receiving author), but the products resulting from the research process itself. The epistemic plot promoted permeated a central particularity, linked to the relevance of the contexts. This validated the construction of a working hypothesis in perspective of an initial thesis: “the sense of the pertinently social in scientific knowledge productions -doctoral thesis in social sciences- can be visualized based on the attributes and indicators of situationally, expressed in the category: “situated social relevance” (PSS).

This research concludes by validating this hypothesis, evidence in the results obtained a marked orientation of a PSS on a vertical model of construction of scientific knowledge, a fact that also enabled the opportunity to challenge by alternatively proposing a horizontal orientation, typical of the PSS, contemplating among its most relevant empirical indicators: the positioning of the researcher, his method, justification, and results.

Without ignoring the degree of academic importance of the service generated from the institutional production of knowledge through research, the idea is to wonder about the fate of these productions in the key to practical social interest. On that boarding line, the PSS passes.

When the attributes, characteristics, properties and/or variables linked to the situationally component of the PSS are absent in the knowledge process produced, or are not clearly targeted, the risk of a product (albeit scientifically valid), socially impertinent, is at risk. In the intervention of the PSS, the potential for social transfer of the knowledge produced and consequently the transformative impulse of the investigated social reality is defined and guided.

Keywords: social relevance, localize social relevance, localize social relevance and scientific knowledge, experiences.

Marco introductorio

Toda producción de conocimiento siempre alienta a un permanente y continuo cambio e intercambio, mediante el cual tenemos la oportunidad de examinar,

reflexionar y discutir cada uno de los momentos decisionales tanto conceptuales como metodológicos; en esta idea referencial nace, anida y se contextualiza la perspectiva de la filiación teórica, metodológica, epistémica y particularmente ética, de la denominada categoría propuesta como: PSS (pertinencia social situada).

Toda ciencia incluye y compromete valores (explícitos o implícitos), estos no son patrimonio predeterminados por el investigador para colonizar al objeto de estudio (sujeto/fenómeno social /cultural), con la justificación de que la realidad es infinita, indeterminada, inédita, contingente. Si bien toda empresa gnoseológica resulta por definición selectiva, resulta histórico y “colonial” (metodológicamente hablando), el poder de planteo y formulación de “recortes” sobre una realidad puntual, con la intención de construir un saber “social” configurado. Podemos advertir que simultáneamente con y en ese “recorte”, puede excluirse y cuanto menos eclipsarse la recuperación o rescate de la complejidad del abordaje de lo real, casualmente, por su carácter dinámico e indeterminado que tradicionalmente es abordado solo desde un sujeto observador investigador. Sujeto que se concibe así, con un lugar privilegiado de poder en el proceso de investigación, alejándose de lo que considero dentro del rol de investigador social, como productor de servicio público, como un producente de conocimiento y forjador co-constituyente de realidad, con el conocimiento producido.

De esta manera, fueron pensándose, descubriéndose y justificando atributos que dotaron de especificidad teórico / práctica a la PSS, tales como: la racionalidad, como proceso organizador y organización del pensamiento del investigador al abordar una investigación (en su diseño, proyecto y proceso) con destino social; criterios de validación para *la situacionalidad de lo investigado; la relevancia de los contextos y los alcances de un proceso de construcción de conocimiento “co-constituyente”*.

Este intento de aproximación a un nuevo sustento de significado, orientador del estudio y modelador para prácticas con pertinencia social situada (PSS), en el campo de las ciencias sociales y/o con producciones de conocimiento que en su justificación registren ostentar un destino social, implicó una revisión meticulosa inicial del concepto *pertinencia social* (PS). A través de una cuidadosa selección de fuentes bibliográficas y mediante la construcción de una red de mediadores conceptuales, fue posible descubrir una trama multidimensional de entre una veintena de autores que puestos en diálogo permitieron una motivadora reflexión epistémica. Entre ellos, un autor clásico forjador del campo sociológico (Max Weber) y contemporáneos particularmente latinoamericanos (Zemelman, Boaventura do Santos, Fals Borda, Gibbons, entre otros referenciados en este artículo). La recuperación de autores de diferentes filiaciones epistemológicas, pertenecientes a diferentes contextos sociohistóricos, culturales y políticos lejos de ser tratarlos eclécticamente, fueron relacionados e interpelados, para construir un entramado conceptual ad hoc, enfatizando en un posicionamiento teórico propio intentando caracterizar y validar (desde lo teórico, empírico, operativo y expositivo) esta

categoría epistémico-metodológica: PSS.

El concepto en cuestión (PSS), tal como se lo trata en el presente artículo, aporta una *herramienta conceptual y metodológica* tanto para la toma de decisiones en el diseño y planificación de investigaciones (no solo limitadas al universo de las ciencias sociales), como para la evaluación de procesos y productos resultantes de investigaciones orientadas a convertirse en insumos para los decisores de políticas públicas. Con este último punto, se apela a participar y ser parte de propuestas direccionadas a la solución de problemas sociales acuciantes, o innovar desde una perspectiva de servicio, inherente al sentido social de la producción de conocimiento.

La intervención de la PSS en los procesos de investigación no apunta a la búsqueda de una generalización de resultados ni universalización de valores, si de estudios sociales o socio culturales se trata. La PSS orienta su marco epistémico metodológico desde el terreno hermenéutico (en sus diferentes vertientes), y no tiene como meta principal, la explicación de los hechos o los fenómenos sociales de modo externo y/o solamente causal.

La comprensión de las acciones humanas desde sus singularidades demarca el horizonte de la PSS, alejándose de los estándares hegemónicos, interpelando a la arraigada concepción de que solo el método científico “tradicional” (y ciertamente colonizador en cuanto a la relación sujeto /objeto investigado), puede validar la construcción de conocimiento socialmente útil, necesario o esencial.

Lo socialmente relevante está en identificar de parte del investigador, la trama contextual situacional sustentadas con un tipo de racionalidad propia (de carácter axiológica) en orden a lo comprendido como cultural, que nace y yace en las experiencias individuales, colectivas y sociales de los sujetos, los que merecen posicionarse como co-constructores de conocimiento, en proceso co-constituyente junto al investigador.

En esta línea, la *PSS se constituye como alternativa* a la recurrente tentación de estudiar e incorporar paradigmas o modelos de orden o “progreso social universales, genéricos o transculturales o transculturalizados de parte de los investigadores, como “tipos ideales” (weberianos), de realidad y verdad, aunque acordando que no hay observación sin alguna contribución teórica con grados variables de interés de parte del investigador hacia el/lo investigado. Pero de lo que se trata es de que esa función observacional recolocque aquellos procesos influyentes en la acción de determinadas relaciones comunitario – sociales (culturales). Sin desconocer por supuesto, los condicionantes institucionales, normativos, políticos de todo orden y las restricciones presupuestarias, que aparecen como elementos constantes en todo contexto configurador de problemas y procesos de investigación.

La intervención de PSS significa un modo alternativo de vertebrar la producción de conocimiento no lineal, sino transformador, generado en contextos transdisciplinarios,

sociales y económicos, con responsabilidad social y constante tendencia reflexiva. La aplicación empírica de la categoría de Pertinencia Social Situada (PSS), alude a una relación horizontal sujeto – objeto/sujeto, en y sobre las que anidan las valoraciones y a-valoraciones. Horizontalidad desde donde puedan emerger procesos y métodos, en donde se haga posible la concreción de acciones de interacción, co-constituyentes en ejercicio de alteridad y otredad. ¿Por qué separar o considerar excluyentes lo racional y lo social?. La perspectiva de entrar en consideración y considerar contextos situacionales socialmente pertinentes, implica también recurrir a los medios que permitan algún tipo de co-construcción con los que se apropian del conocimiento producido, tanto el investigador como los actores / destinatarios, que a la vez son forjadores de aquel. Se interpreta que este es un corredor posible, que tiende a equilibrar el poder (compartido en la interacción) entre sujeto investigador y sujeto/s investigado/s. En estas cuestiones se justifica e intenta posicionarse la PSS, como propuesta epistémico-metodológica de aplicación empírica, en los procesos de producción de conocimiento.

De las raíces conceptuales al diseño de especificidad de atributos para la PSS

La PSS entre la racionalidad sustantiva y la racionalidad teórico - instrumental

Como afirmación de partida, es indudable que la mención acerca del significado y los alcances epistémicos de la racionalidad¹³ de parte del investigador, se pone en juego en los medios y fines de las construcciones de conocimiento científico social a través de los procesos de investigación. “*Lo racional y lo social no son esferas separadas y excluyentes*” (Escuela de Edimburgo: Barnes y Bloor, 1992).

Esta afirmación encontró asidero en la complejidad de la formación de conceptos y creencias (modelos dinámicos), la creciente historización de la epistemología, el reconocimiento de la incidencia de lo social y la consideración de la diversidad de contextos para comprender, plenamente, la actividad científica. Al hacer referencia a la racionalidad inherente a la PSS, en clave “epistémica”, se dimensiona una forma de aquella, vinculada a la idea precedente, dirigida al *sentido* que imprime el investigador a su investigación. Sentido que puede ser captado y visible no solo en la justificación teórica que origina un proyecto, sino fundamentalmente en el tipo de producto construido con sentido enunciativo de destino social.

En este universo, interesa indagar ciertas aristas del “clásico” enfoque weberiano¹⁴.

¹³Dicha conceptualización cobró actualidad primero en la economía (S. Mill), luego en la teoría sociológica de la acción (M. Weber), en la metodología de las ciencias sociales (teoría de las explicaciones racionales), en la etnología (Winch) y en la teoría de la ciencia (K. Popper, P. Feyerabend).

¹⁴Weber se mueve en unas dobles vertientes. Por un lado habla de los sentidos que los actores dan, y por otro del sentido que el investigador atribuye a la acción que él observa. Es decir, no hay

La racionalidad a la que pertenece la esfera de la ciencia y tecnología en Weber (1944) es predominantemente la *cognitivo - instrumental*. Sin desatender a los principios de la ciencia, este autor condujo a pensar que el “recorte y la selección” para el estudio de una problemática de *la realidad social dependen y se ejecuta con valores*, o con *ideas de valor* emergentes de la sociedad estudiada por el investigador. Este autor hace explícita para las ciencias sociales, la imposibilidad del investigador social de desprenderse de los “valores” que la sociedad le impregna. Afirmó que la delimitación del problema a investigar depende de los valores de la cosmovisión del investigador. Dicha cosmovisión, para ser objeto de estudio, debe estudiarse mediante una selección con valores. Advirtió Weber también, algunas precauciones al momento de su utilización. Precisó que la “acción determinada de manera racional en valores” es un tipo raramente encontrado en el estado puro en la realidad, pero se halla, a menudo, en estado de “relación indisociable” con la racionalidad instrumental (Weber, 1996:366), definida por Boudon (2002:91), como “unión orgánica”. Entendió Weber, que las ideas de valor que permiten que el investigador seleccione un problema son “subjetivas”, y las escalas de “significaciones” difieren. Sin embargo, aunque la selección del objeto y de determinadas formas causales de un fenómeno dado depende de los valores, no significa que estos influyan en el proceso lógico de la investigación para que los resultados puedan ser o tildarse de subjetivos.

Para la valoración entonces, de los criterios de relevancia (pertinencia) que guían las decisiones y las selecciones que encauzan la actividad investigativa, Max Weber incorporó “la teoría” de las “ideas de valor” del investigador, esto como punto de partida (Piovani, Archenti, 2007). Pero... *¿qué tipo de valores sustentan la racionalidad de la que nos habla Weber, para problematizar una temática de la realidad social?*

Este autor alemán, permitió inferir que “esos principios” selectivos y las “relaciones de valor” que direccionan las producciones científicas, configuran el *sentido de pertinencia*, en general, del conocimiento producido. Esta cuestión, sin precisar la incidencia real o potencial de tiempos y contextos para su tipificación en particular. Ahora bien, es oportuno considerar aquí que lo fijado como racionalidad para Weber se orienta a una de las posibilidades que hacen posible el conocimiento de la realidad social, otorgado por el ejercicio de la razón (como capacidad humana). Es decir, Weber apunta a captar un contexto de significación para la acción social que se estudia, considerando para ello la coordinación entre individuos, en sus acciones, comunicación e interacciones con el medio ambiente. Admite una relación de valor que se explica como aquello que *motiva al investigador a construir un cuerpo teórico*

explicación sociológica sino hay comprensión del sentido que los actores dan a la acción. Por ello, Weber postula una Sociología Compresiva, es decir, que pretende comprender la Acción Social para de esa manera explicarla en sus causas, su desarrollo y sus efectos. Ubica toda acción dentro de un contexto de significación. Es por ello que interesa preguntarse frente a esta concepción weberiana, *¿qué está en juego en la referida relación de sentido?*

que sumado a su experiencia (valiéndose del peso del pasado sobre el presente) denomina “tipos ideales”, identificándolos como proceso metodológico central de la objetividad. Ese constructo ideal, permite abordar y demarcar el campo de estudio dentro de la infinitud de información empírica en la búsqueda de la significación de la acción social precitada, para comparar, interpretar y comprender lo que se ajusta a aquel, como referencia, para poder comprender lo que no responde al “tipo”.

No obstante, adoptó, del criticado positivismo, el principio ético de la “neutralidad axiológica” y de la exigencia de lo que, desde Hans Reichenbach, es un sistemático “contexto de justificación de los juicios científicos”, es decir, rigurosos procedimientos lógico – empíricos y metodológicos. *¿El método puede o debe usurpar el terreno de los valores, convirtiéndolos en cuestiones solo técnico instrumentales? ¿Cómo juega en esta concepción weberiana, el conocimiento producido comprendido como servicio público y/o transformador de espacios sociales problemáticos o problematizados y el uso de conceptos como mediadores / orientadores?* Interpreto que Weber no profundiza analíticamente en estas cuestiones. Estas concepciones weberianas permiten ser interpeladas desde el sentido de un tipo de racionalidad atribuible como indicador de PSS.

En esta línea, la racionalidad como atributo para la categoría de PSS, propone una dominancia de la *racionalidad en valores*, pero como principio constituyente de “lo situacional” que a su vez se compone de dimensiones conspicuas. Es decir, al momento de proyectar la investigación de un objeto/sujeto/fenómeno social a investigar, el investigador no modula, ni formula “modelos teórico-ideales” (weberianos), dado que estos representan nociones fuertemente normativas, lineales, y que no siempre permiten ser parámetro de comparación con la realidad a investigar¹⁵. Para el caso, podríamos pensar en “modelos” anclados en una *racionalidad axiológica* de parte del investigador que implica la consideración de criterios (indicadores) de situacionalidad contextual y práctica co-constituyente con lo investigado.

La racionalidad puesta en juego como organización y organizador del pensamiento en el proceso de construcción de conocimiento, coloca al sujeto investigador (aunque no esté plenamente consciente de esto) en la definición de una acción determinada. Es decir, un comportamiento orientado por un sentido (en este sirviendo a una causa

¹⁵Lo que la teoría sostiene no es la realidad, sino un esquema abstracto acerca de ella. La relación teoría-empírea supone dejar provisoriamente la teoría en suspenso, para no ceder a la tentación de imponer a los datos de la realidad esquemas interpretativos preconcebidos (“tipos ideales”). En ideas de H. Zemelman, se hace necesario abrir esa teoría para ir más allá de los límites de lo denotado, cumpliendo de este modo una función epistemológica, en la búsqueda de anudar nuevas relaciones. Esto implica abordar una modalidad de investigación en la que exista más reflexión, superando el uso mecánico de procedimiento metodológicos (guiado por una racionalidad científica tradicional). La mayor objetividad se encuentra en la articulación más compleja, esto es, más inclusiva, por lo que obliga a especificar los contenidos traspasando los límites de las determinaciones. Cuando la conciencia teórica se abre a la articulabilidad de la parte todo, como horizonte, recupera su historicidad... (Zemelman, 1992b, p. 134).

social) comprensible para el producto a desarrollar y/o desarrollado en proceso de investigación y validado expositivamente en lo que a pertinencia social se refiere.

En la PSS la racionalidad constituyente, es la acción racional con arreglo a valores, que emergen del proceso de co-construcción del conocimiento (pre-teóricos), dado que esos puntos de interés de la realidad a estudiar pueden estar determinados por creencias, hábitos, costumbres, cultura, sin relación alguna con los fines que predeterminados (clásicamente) solamente por el corpus teórico investigador. De aquí que es necesario pensar en tiempos y contextos situados; en la solidaridad, otredad y alteridad vinculables a los valores definidos por el/los “otros” investigados. Esta es la idea central de lo que se propone como: situacionalidad axiológica para la PSS.

Desde otro lugar, ya Feyerabend rechazó la concepción de racionalidad científica concebida como “meramente instrumental, formal-metodológica, impuesta y ahistórica” (Gómez, 1995 p. 21). En la discusión de la racionalidad científica (Popper, Kuhn, Lakatos, Laudan, Feyerabend) se ha logrado mayor aceptación acerca de ingredientes internos y externos. Entre los primeros, cabe señalar las presuposiciones teóricas, las hipótesis, los estándares metodológicos y los valores cognitivos objetivos. Entre los últimos (ingredientes externos), las presuposiciones metafísicas, los factores o condiciones contextuales (histórico - sociales), los valores y los objetivos éticos, sociales y políticos. Para la concepción de la PSS, ambos ingredientes se piensan relevantes insertos en una racionalidad situacional que torna o aproxima al conocimiento producido con pertinencia social validada en el proceso de investigación.

No hay una epistemología específica para una metodología de rango científica, por lo que se debe tener en cuenta la constatación empírica y la incidencia de intereses extra-epistémicos (fuentes de financiación, opiniones de pares, entre otros). Es más, Goldman (1986) planteó que la epistemología “ha de ser multidisciplinaria”. *La ciencia no puede convertir estas valoraciones en cuestiones técnicas.*

Esta última consideración se supone dirigida tanto al sujeto como para el objeto/sujeto de investigación. Porque una racionalidad reducida a lo instrumental puede ser entendida como racional solo si posibilita conseguir un objetivo asignando a un grado de confirmación, con probabilidad de ser verdadero, a una/s hipótesis. *¿Puede la biología, física o química o astronomía, enseñarnos algo sobre el significado del mundo?*

En esta línea, para Popper, y análogo a las leyes universales de las ciencias naturales en las ciencias sociales, está vigente el principio de racionalidad (Popper, 1994), sustentado este como aquel mediante el que toda agente obra siempre, adecuadamente, conforme con la situación en que se encuentra. Popper desde otro punto de vista, mostró que el principio de racionalidad es una parte integral de toda, “o casi toda”,

teoría social probable y evaluable. Se trata, entonces, de un principio que anima y respalda a todos los modelos situacionales, y a pesar de no ser verdadero, existe alguna razón para valorarlo como una buena aproximación a la verdad (Popper, 1985). La lógica o el análisis situacional ha de ser el método utilizado por las ciencias sociales (Popper, 1994).

Si bien se pueden identificar en la literatura diversos tipos de racionalidad propuestos por distintos autores y desde diferentes disciplinas, para la PSS que nos ocupa, se propone una dirección hacia una racionalidad de parte del investigador más “comprehensiva” (Hempel, 1965) que normativa, con destino/s preciso/s de pertinencia social. Si bien en la PSS hay un componente de orientación hacia determinados fines éstos no se reducen a supuestos teórico instrumentales predeterminados por el investigador en nombre de “lo científico social” y en donde los medios no son absolutamente decisivos para esos fines. Tampoco el principio de selección del objeto/sujeto a investigar, está dado por el objetivo de buscar leyes universalmente válidas, que lo expliquen, consciente de que el propósito de las ciencias humanas necesita de otros principios¹⁶.

La relación de valor vinculada a la racionalidad del investigador en la búsqueda de pertinencia social de su objeto/sujeto de investigación, tiene que ver por ejemplo con el “significado sociocultural” de éste, al articularse con atributos de situacionalidad contextual, que siempre son histórico-individuales para el objeto/sujeto investigado, por lo que no puede ser pensado ni entendido, por leyes universales abstractas. La PSS se racionaliza articulando criterios de situacionalidad, con:

- capacidad de fundamentar de manera inclusiva, combinatoria, participativa y pluralista en la diversidad interpretativa de la realidad, separando otros posibles orígenes de la racionalidad, diferentes al que nos ocupa: emocionales, psicológicos, volitivos.
- influencia y papel de sistema de valores por interacción con la experiencia individual o grupal social de lo investigado.
- forma metodológica: comprometida como integradora de teorías sociales probables y evaluables, en atención orientada a aprehender¹⁷ fenómenos socio

¹⁶“El objeto ha de ser parte de una relación de conocimiento que refleje la realidad como un campo de posibilidades, objetividad que, como tal, plantea sus propias exigencias de tiempo y espacio, no necesariamente coincidentes con las propias de la opción teórica. (Zemelman, 1996, p. 154).

¹⁷La idea de aprehensión podemos comprenderla como: “una forma articulada de razonar sin precipitar ninguna jerarquización sobre los contenidos. No predetermina una jerarquía sino que se restringe a delimitar campos que son posibles de transformarse en objetos de conocimiento. En este sentido es preteórica. Su exigencia sine qua non es que no precipite conclusiones que contradigan su naturaleza preteórica, como sería conformar una determinada jerarquía sin supeditarse a la lógica de construcción del objeto. Su función, por lo tanto, es concebir lo real como niveles en proceso de articulación, por medio de los cuales se manifieste el dinamismo que pueda estar determinado por

culturales microsociales.

- contexto interactuante, con lógicas emancipatorias.

Nada puede tener significado socio-cultural si no tiene significado subjetivo. Al calificar algo de "cultural", se alude a que es significativo y está relacionado con valores donde interviene el obrar humano.

La PSS no es una construcción o un concepto diferente de lo real, teórico, ni obtenida solamente con datos empíricos, por medio del realce de instrumentos conceptuales que permitan analizar la realidad social como nos propuso Weber a los que denominó "tipos ideales" y su pretensión científica, con el supuesto de que lo subjetivo de los fenómenos sociales nace del sentido que el propio investigador da a su conducta al iniciar el proceso de investigación.

Entonces, cuando un investigador social plantea sus criterios de valor y relevancia, por lo tanto, de pertinencia en general, y social en particular, ¿a qué situaciones sociales reales y aprehensibles responde, para justificar la pertinencia a este ámbito de su producción de conocimiento?

La aplicación de la categoría de PSS, intenta "contextualizar" esa pretensión y supuestos científicos de parte del investigador, dotando de atributos a su racionalidad que de manera real o potencial el conocimiento producido resulte útil transferible y/o aplicable a la realidad social problematizada. Es más, "sugerir aquello que la trasciende" (Zemelman, 1992, p. 127)¹⁸. Es importante reconocer y aceptar que existen criterios (valores) sociales generales que priman (poseen jerarquía instituida) sobre la praxis científica, incluida la producción de nuevo conocimiento. Este elenco de valores, a diferencia del pensamiento weberiano, no responde a un criterio selectivo o demarcacionista teórico, ideal previo, pues hay muchas actividades humanas disímiles culturalmente entre sí, que pueden estar regidas por ellos.

Los hechos están cargados e impregnados de teoría, como afirmaron Popper y Hanson, por ende, la actividad científica, y las teorías están profundamente influidas por diversos sistemas de valores, siendo la racionalidad dominante:

I - La universalidad: valor del que se desprenden los criterios anclados en la idea de que los resultados de la actividad científica deben ser públicos, comunicables, enseñables (educación) y accesibles a cualquier ser humano, previa educación.

II - La objetividad prima sobre la subjetividad, o si se prefiere, la ciencia debe ser objetiva.

cualesquiera de esos niveles en su relación recíproca. (Zemelman, 1992a, p. 185).

¹⁸ ... "el rasgo central del método consiste en transformar el movimiento de la realidad, que se expresa en la relación dado-dándose, en contenidos que, referidos a un ámbito acotado de la misma, puedan sugerir además aquello que los trasciende" (Zemelman, 1992, p. 127).

III - En la medida de sus posibilidades, los científicos deben tratar de mejorar lo logrado por sus predecesores (o “mejorismo”, como planteó Dewey).

Otra postura que valida teóricamente, a la PSS es la sostenida por autores como Boaventura de Sousa Santos (2009) y Raúl Zibechi (2007). Estos argumentaron que la investigación debería partir de las aspiraciones e intereses de las personas implicadas en el proceso, producir una dislocación pragmática de las jerarquías instituidas, evitar reproducir la diferenciación entre conocimiento científico y común o vulgar; la validación de estas construcciones de conocimiento se produce a la luz de las problemáticas que se pretendieron resolver. Se trata de reconocer que es con el sentido común y el conocimiento práctico que se orientan las acciones cotidianas y se le otorga sentido a la vida, que es posible generar, desde ese lugar, conocimiento socialmente relevante. Esto sin desconocer que, como advirtió Santos (2009: 36), pese a su contenido conservador y mistificador, dicho conocimiento posee también “(...) una dimensión utópica y liberadora que puede ser ampliada a través del conocimiento científico”.

En el ámbito del desarrollo de la tecnología social, la co-construcción de conocimiento procede de prácticas cotidianas y su interacción con saberes provenientes de diversos sectores (académico, político, productivo, técnico, etc).

En este marco, Santos (2009) sostuvo la necesidad de desarrollar constructos teóricos que, al recuperar las experiencias no valoradas y los conocimientos silenciados, *creen una nueva racionalidad* que valore las distintas formas de vida existentes, los saberes y las experiencias que se encuentran activamente ignoradas por la racionalidad dominante. El autor indicó que, para superar las limitaciones y las conflictividades que establece el “conocimiento moderno”, no se deben construir teorías generales que intenten comprender la realidad, sino generar “procedimientos que permitan crear inteligibilidades recíprocas entre las experiencias del mundo, tanto las disponibles como las posibles (...) se trata de procedimientos que no atribuyen a ningún conjunto de experiencias ni el estatuto de totalidad exclusiva ni el estatuto de parte homogénea. Diferentes experiencias del mundo son tratadas en momentos diferentes del trabajo de traducción como totalidades o partes y como realidades que no se agotan en esas totalidades o partes” (Santos, 2009: 137).

Santos (2009) nos indica que el trabajo de traducción, entendido como trabajo argumentativo, exige capacidad intelectual, razón por la que son los intelectuales “cosmopolitas” quienes deberán asumir dicho compromiso: “(...) se trata de intelectuales fuertemente enraizados en las prácticas y saberes que representan, teniendo de ellos una comprensión profunda y crítica” (Santos, 2009: 148). De todas maneras, *es posible distinguir y caracterizar distintos tipos de racionalidad dentro de los procesos de construcción de conocimiento*, teniendo en cuenta los valores en que se inspira y la perspectiva teórica – metodológica correlacionada. Se incorporan como elementos que hacen permisible la distinción referida, la manera en que se concreta

la relación sujeto – objeto (sujeto) de estudio para la construcción o re.construcción de conocimiento sobre una realidad social siempre dinámica.

Desde esta concepción, el investigador no debería ocupar un lugar privilegiado de poder, asociado este con su facultad de recortar, estudiar y analizar a su “objeto de estudio” solo con un conocimiento teórico, y una posición externa y objetiva, sino que puede ser, a igual tiempo, sujeto y “objeto” de su propia investigación, experimentar, directamente, el efecto de sus trabajos, reflexionar y definir su rol en el propio proceso de construcción de conocimiento. La reflexión y la revisión constante sobre la posición como investigador se fortalecen al buscar la realidad en terreno, donde funda, paulatinamente, un compromiso entre los sujetos (Fals Borda, 1979).

El investigador, entendido en los términos señalados y de PSS, debe construir un proceso de investigación en situación de horizontalidad, y abrirse al diálogo racional¹⁹ con los otros sujetos que participan del proceso. Individuos, que justifican su presencia y su contribución a las tareas concretas, sea desde la acción o la reflexión. En esta línea de ideas, el “método” de investigación no debe abstraerse del contexto (método situado) del que nace (nativo), pues se convierte en un obstáculo a la hora de articular experiencia y pensamiento, análisis y práctica (Fals Borda, 1979). Así como los conceptos adquieren relevancia en tanto se configuran como herramientas que viabilizan la dialéctica teoría - praxis, el conocimiento y la transformación tratan de mantener una actitud de constante confrontación metodológica para colocar en discusión cada certeza.

Los instrumentos y las técnicas para llevar adelante la investigación deben ser elegidos en función de la realidad específica de cada territorio, “no se trata de dejar de lado técnicas empíricas de investigación usualmente cobijadas por la escuela clásica (como la encuesta, el cuestionario o la entrevista), sino más bien darle un nuevo sentido dentro del contexto de la inserción con los grupos actuantes” (Fals Borda, 1979: 263).

Mientras para el modelo hegemónico es al científico a quien se le presentan los problemas y se le “ocurre” cómo abordarlos y solucionarlos, las nuevas propuestas epistemológicas recuperaron el origen dialógico del conocimiento entre los diferentes sujetos que hacen parte de la investigación, esto con un espacio de encuentro entre el sentido común y la ciencia.

Por lo tanto, es necesario desde una racionalidad de tipo axiológica, pensar instrumentos analíticos que permitan recuperar conocimientos suprimidos o marginalizados, que viabilicen la construcción de nuevos enfoques orientados a la

¹⁹Díálogo, en referencia a su etimología, implica “logos” de dos o más, a partir de su propia razón y palabra. Ambas voces se exponen en un contexto discursivo y equitativo. La naturaleza social de los sujetos hace que el significado de investigar implique promover un encuentro para alternar una mirada y proporcionar una visión más integral de ambas culturas. . . . “las culturas nunca son puras y se construyen de retazos de otras”. . . (Sarah Corona, 2012).

solución de problemáticas sociales, desde una construcción epistémica participativa e interactoral. Boaventura de Sousa Santos presentó esta idea con énfasis al mencionar que “no habrá justicia social global sin justicia cognitiva global” (Santos, 2009: 12).

La superioridad de un saber sobre otro deja de ser definida por el grado de institucionalización y profesionalización, esto para pasar a ser conceptualizada por la contribución pragmática que dicho saber arroja sobre el campo de experiencia que reúne a los actores / agentes.

Es central debatir que la PSS en la investigación social debe ocupar un lugar primordial en un intento superador de los estudios dentro de las ciencias sociales, con visión positivista y determinista de la ciencia, dado que estas poseen perspectivas reduccionistas, y proponen la solución a un problema existente sin considerar contextos, tiempos, ni actores en particular.

La PSS se postula y formula, en esta línea de posicionamiento para las producciones de conocimiento, particularmente en ciencias sociales.

Dimensiones de “situacionalidad”, indicadoras esenciales de PSS.

La “situacionalidad” ya mencionada como articuladora para la racionalidad axiológica, se dimensiona como indicador esencial para visibilizar la PSS, en las producciones de conocimiento. La situacionalidad es considerada y teorizada, desde la ciencia social, como “un lugar identitario” (al decir de Augé, 1993). Su unidad de sentido no refiere a un lugar fijo o espacio geográfico, tal como se puede conceptualizar por sentido común o vulgarmente, sino que alude a una forma particular de dependencia del conocimiento de PS en el que tiene lugar (contexto). La situacionalidad de lo que socialmente es pertinente, dentro de las producciones científico-sociales emergentes de los procesos de investigación (como las tesis), puede adoptar, en su presentación, o estar representada por distintas dimensiones (con sus componentes indicadores empíricos), entre ellas:

a. Dimensión de lugar: lo que pertenece a “lo social” no puede situarse independiente de su habitabilidad. En la concepción del objeto de estudio, la propiedad de esta dimensión no se agota ni se inscribe en la nominación concreta y demarcativa de un espacio geográfico concreto (físico /territorial o de fronteras definidas). Un lugar hace referencia a un espacio en el que se se posiciona la realidad del objeto de investigación estudiado. Así, el concepto de espacio , directamente ligado con el desarrollo de las capacidades de acción humana, se entiende como “el medio que permite hacer consciente la experiencia de estar y pertenecer al mundo en un tiempo y contextos determinados, del cual se vale y sustenta la práctica individual y colectiva de los actores” (Vicherat, 2001). Por ello, el espacio es el lugar para los acuerdos y las diferencias. Los “contextos determinados”, en donde es posible investigar en interacción, incorporan la idea de desarrollo de procesos participativos de co-construcción del conocimiento, hacen la salvedad de que dichos

procesos poseen un carácter político (advertido como condicionante), y siempre ponen en juego un sentido destinado y aplicado a estos, a quiénes deben o pueden participar y a las atribuciones de aquellos. De ahí que en la dimensión genérica de lugar situado interviene, en composición de su unidad de sentido expresada, un direccionamiento integrado, articulado y concebido en la posibilidad de emancipación (real o potencial, total o parcial) de los actores que interceden en un espacio de producción de conocimiento, con las previsibles tensiones de poder.

b. Época o epocal: alude a la instancia de época o período por la que transita el objeto de estudio dentro de una sociedad sobre la que se plantea el desarrollo de un hecho histórico, un personaje o un movimiento sociocultural, económico o político. Una dimensión epocal sitúa a lo socialmente pertinente, incorporado a lo investigado, en un período caracterizado por una circunstancia específica, ubicado este en donde se desarrolla la producción científica. Hay épocas transicionales, como la postmodernidad, en donde la PS de lo investigado, tal vez por apelar a universalismos, generó constantes disparidades que viabilizaron la emergencia de talentosos movimientos como los anticolonialistas, feministas.

c. Dimensión axiológica: una situacionalidad contextualizada supone reducir la distancia (empírica y epistemológica) sujeto – objeto / sujeto mientras las metodologías empleadas en la investigación no lo permitan. Consecuentemente, esta dimensión posibilita afirmar, discursivamente, los valores sustentados entre sujeto conocido y cognoscente. No solo importan criterios epistémicos para abordar y problematizar cuestiones de la realidad social, o teorías de rango científico, en virtud de que los valores, particularmente no epistémicos, son parte integrante estructural de modelos y paradigmas y, tutelan los procesos de investigación científico-sociales. Por ello, ¿cómo explicar las investigaciones dentro de las ciencias sociales, vertebradas por prácticas socioculturales, que estudian representaciones simbólicas, prácticas, con caracterización territorial, colectivos, cuestiones étnicas, domésticas, entre muchas otras?. La PSS denota una situacionalidad contextualizada en la promoción, un análisis e incorporación de nuevos valores, de distintos órdenes, pero esto no significa una recomendación o norma respecto con el uso de metodologías o selectividad de contenidos.

d. Dimensión temporal: la realidad social en la que se encuentra inmersa (realidad temporalmente situada) el objeto de estudio tiene diversos “tiempos”. Uno de ellos depende de dicho objeto y de la influencia del investigador en función de lo que le preocupa e interesa “seleccionar” para interpretar o reinterpretar una realidad. El concepto del tiempo no adquirió una centralidad analítica en las ciencias sociales. Por ello, es necesario en el estudio de la dimensión temporal dentro de las ciencias sociales incorporar la reflexión teórica y su forma metodológica de investigación. En esta última cuestión, apareció el análisis longitudinal como propicio para indagar temáticas como la pobreza, la inserción sociolaboral, los ingresos, entre muchos otros,

y para analizar asociaciones estadísticas entre eventos del pasado y del presente. En tal marco, los procesos reversibles son aquellos en los que es posible volver al tiempo inicial, y los irreversibles ocurren sin un regreso al estado inicial, en una dirección y no en otra. Las asimetrías entre el pasado y el futuro tienen consecuencias sobre la investigación social, estas se traducen a desafíos o problemas, entre los que existen los siguientes.

- a. La presencia de efectos irreversibles que ocurren en una dirección y no en otra.
- b. La obsolescencia de indicadores que operacionalizan conceptos, referido al hecho de que la relación concepto - indicador puede volverse obsoleta.
- c. La posibilidad y las limitaciones para elaborar pronósticos en escenarios sociales.
- d. La distinción entre causa y efecto, esta implica una relación temporal (la causa siempre es anterior, en el tiempo, al efecto).

Para modificar alguno de estos factores que operan para estabilizar una situación es preciso pensar en políticas públicas para transformarlos. En esta línea de ideas, la diferencia más importante en distinguir y optar entre enfoque idiográfico y nomotético. Su diferencia radica en que el primero se especializa en las características únicas de la persona, es un enfoque más “personalizado” y centrado en el individuo, y el segundo busca las generalidades de la personalidad, los rasgos comunes a todos los individuos y sus similitudes. De aquí que la dimensión idiográfica sea la que interviene, predominantemente, en la PSS, se prefiere “el caso” a “la ley”, además, el enfoque teórico es subjetivista en el enfoque idiográfico y objetivista en el nomotético.

e. Dimensión teorizante en perspectiva de construcción de conocimiento: las dimensiones de situacionalidad social precitadas (contexto epocal, temporal, axiológico entre otras), otorgan potencial teorizante, debido a que lo socialmente pertinente, y situado acerca de una realidad investigada, no significa solo una cuestión de marco (sitio, lugar) geográfico (regional, zonal, de área, etc), sino una asunción de un compromiso científicamente transformador. Este último involucra la posibilidad de generar teoría evaluable, probable (testable) empíricamente, esto con las claves de interpretación del caudal de información que se trabaje empíricamente²⁰.

f. Acerca de la construcción o producción de conocimiento científicamente “útil” planteado en las tesis: esta dimensión de situacionalidad de la PS no tiene que ver con la concepción de un conocimiento aislado, sino con el compromiso de desarrollar una trama ilimitada y, muchas veces, de “amplitud cosmopolita”, al decir de De Souza Santos (2003), de conocimiento propio, nativo, perteneciente y

²⁰Esta idea fue tomada de la denominada “tesis de subdeterminación de la teoría con los datos” de Hesse Mary. Esta autora afirmó que la unidad de la ciencia pretendida por el empirismo en la primera mitad del siglo XX ahora es constituida por la hermenéutica.

correspondiente con una naturaleza sociohistórico cultural propia, que facilite el desarrollo de las ciencias sociales y esté puesto al servicio de proyectos endógenos. En los contextos situados de investigación surgen procesos de co-construcción de conocimiento con utilidad social, estos se configuran como una herramienta de potencial transformación de la realidad, donde se pone en juego la reflexividad de las prácticas que alcanzan los sujetos que acceden y participan del proceso (colectivo) de investigación.

La PSS abre condiciones de posibilidad de aporte epistémico (racionalidad epistémica), integrada esta con otros de sus componentes esenciales: investigador social con formación disciplinar / interdisciplinar, objeto de estudio con PSS - teoría situada.

A manera de conclusión

A riesgo de desmarcar del terreno propio de las conclusiones, es oportuno aclarar que la propuesta de PSS, presentada como categoría epistémica / metodológica, referenció al adjetivo episteme (epistémica/o) en el sentido de un conocimiento justificado como “aspiración de verdad”, pero una verdad al decir de filósofos clásicos (Aristóteles y Platón): por necesidad. En este caso, participada entre el investigador y lo emergente del ámbito sociocomunitario que la requiere, e impulsa hacia una producción de conocimiento. El investigador capta, desea y decide interactuar con los involucrados en aquella necesidad social, no solo para comprenderla, sino que, con esta acción cognitiva compartida, intentar su reformulación práctica, o el cambio en co-construcción del sentido de una realidad común; esto, con la episteme como una “construcción de relación de la realidad”, en el concepto zemelmiano.

La PSS no es homologable a un “modelo ideal” weberiano, o un “modelo cero” popperiano, tampoco vinculable con la idea de constructo en clave desousariana. La razón principal es que, en todos ellos, el poder de validación del producto de investigación parte y yace, predominantemente, en y desde el rol y poder de decisión y disposición del investigador. La consideración de atributos indicadores para la PSS, al momento de enfrentarse con una realidad a investigar, implica un desplazamiento del posicionamiento del investigador al tratar esa relación, de un plano vertical (tradicional, hegemónico) u otro con tendencia a la horizontalidad. Así, la interpretación adquiere mayor relevancia que la labor descriptiva que se pueda alcanzar al interior del desarrollo del proceso de investigación, para que no se agote en determinar el qué y el cómo de la realidad estudiada.

La PSS intenta romper con la idea predeterminada de captación de un objeto de estudio (más al tratarse de sujetos) como acabado o producido para siempre. La PSS se constituye como alternativa a la tentación de estudiar e incorporar paradigmas o modelos de orden o progreso social, universales, genéricos o transculturalizados eclipsando criterios de situacionalidad, racionalidad y contexto, que tornan como lo

ya expresado, extremadamente dificultoso o quizás imposible el potencial innovador de una realidad social investigada.

Ninguna descripción está libre de interpretación, pero, en el campo cualitativo básico, de conformidad con el presente estudio, un tipo predominante de interpretación puede ser valorada de baja inferencia (restringida a la búsqueda del qué, quien y dónde de lo investigado). Esto anticipa el riesgo de que las producciones de conocimiento puedan quedarse solo en una libre asociación de ideas o entramado de opiniones. Como reflexión, en la PSS, la descripción inmersa en los diseños cualitativos ocupa un lugar, postula, como indicador garante, la preservación de lo investigado.

El rol emergente de las producciones de conocimiento evidenciadas en la investigación base que sustenta esta propuesta, evidencia que desde el ámbito académico, se requiere actualmente, generar las capacidades adecuadas que superen la pertinencia social (PS) solo como un pensar teórico, para posicionarse en respuesta a la comprensión, la explicación y la acción, intentando aportar un estado de situación potencial en cuanto a su impacto transformador concreto de los fenómenos (realidad) sociales estudiados. Este último posicionamiento es portable por el pensar epistémico.

La perspectiva de entrar en consideración y considerar una racionalidad en contextos situacionales socialmente pertinentes, implica recurrir a los medios que permitan co-construcción con los que se apropian (actores / destinatarios) del conocimiento, fortaleciéndose así, el carácter interactivo de las ciencias con destino socio cultural. Se interpreta necesario repensar la pertinencia social en la orientación de los procesos de investigación, particularmente en los estudios académicos de grado y postgrado desde una perspectiva que trascienda las propuestas y se concrete en acciones generadas no solo al interior de las universidades sino especialmente hacia la reformulación de la realidad situada, investigada.

Bibliografía

Acuña, C. y Valenzuela, M. (s/f). La pertinencia en la investigación. Disponible: <http://148.231.9.38/JG/foro/pdf/25.pdf>

Alexander, Jeffrey (1987). Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial. Barcelona: Gedisa, 1990.

Althabe, G. (2006). Hacia una antropología del presente. Cuadernos de Antropología Social. N° 23, 13 - 34.

ANUIES (2005), Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México.

Aponte, E. 2000. Acceso, calidad, pertinencia y responsabilidad social en la educación superior: propuesta de evaluación y acreditación para la transformación de

las instituciones en la región de las Américas y el Caribe. Disponible en: http://www.venezuelainnovadora.gov.ve/documentos/prospeccion/acceso_calidad.pdf

Augé, Marc (2000). Los no lugares. Editorial Gedisa, Barcelona (España)

Bardín (1977), pp34-35 en Olabuénaga José Ignacio Ruiz, Metodología de la investigación cualitativa 2da. Edic. Universidad de Deusto Bilbao, 1999.

Bardín, L. (1986). Análisis de contenido. Madrid. Akal.

Berelson, Bernard (1952), Content analysis in communication reserch. New York: free press, en Cea D'Ancona, 2001.

Blumer, H, (1999), Simbolic interactionism, perspective and method, prentice hall, Englewood Cliff, 1969, en Olabuénaga José Ignacio Ruiz, metodología de la investigación cualitativa 2da. Edic. Universidad de Deusto Bilbao.

Boudon, Raymond ¿Déclin de la morale? ¿Déclin des valeurs? Presses Universitaires de France, París, 2002.

Bourdieu, P. (2010), La eficacia simbólica. Religión y política, 2da. Edición, Buenos Aires, Editorial Biblos.

Bravo V, Díaz Polanco H. y Michel Marco A. Teoría y realidad en Marx, Durkheim y Weber, 10ª. Edición, México, 1997. Juan Pablos Editor.

Collier David (1993). Método comparativo. Revista uruguaya de ciencia política, p. 21 a 23. Versión digital disponible en: <http://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/sites/4/2013/archivos/RUCP-05-04-Collier.pdf>

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria – CONEAU. Posgrados acreditados de la República Argentina 2015. Introducción, “la acreditación”, 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CONEAU, 2015. Disponible en: Posgrados acreditados de la República Argentina: edición 2015. (me.gov.ar)

CONEAU (2014). Posgrados acreditados de la República Argentina. Disponible en: www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003913.pdf

Coria, Dora Luján (2008). Conferencia: Facultad de Periodismo y Comunicación Social / UNLP: “desafíos y dificultades en el proceso teórico-metodológico ¿Qué lugar ocupa la tesis en nuestras universidades nacionales?”, publicada en Revista Trampas de la comunicación y la cultura N° 61 / junio de 2008.

Corominas, Joan; Pascual J.A (1985). “Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico”. Madrid: Editorial Gredos1ra. Reimpresión, volumen IV p. 623, Abril 1985.

Cossio, N. (2012). Significados de la pertinencia y el impacto social de la investigación jurídica. *Ratio Juris* 7 (15).

Cozzens, S. E., P. Healey, A. Rip y J. Ziman (Ed.). The research system in transition, Dordrecht, Kluwer, 1990.

De la Garza Toledo, E. y Leyva, G. (2012). Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales. México: Fondo de Cultura Económico. (Introducción, p. 28).

De Sena Angélica (2015), Caminos cualitativos: aportes para la investigación en ciencias sociales. Buenos Aires. Fundación CICCUS, p. 106 a 108.

De Tezanos 2002:148

Delors, Jacques (1989). “La educación encierra un tesoro”, en informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la Educación para el Siglo XXI. Santillana Ediciones UNESCO.

Días M. A (2005). Social commitment of de universitiesagains the comercialization ttemps. Barelón.

Fals Borda, Orlando. (1979). El problema de cómo investiga la realidad para transformarla. Bogotá. Tercer Mundo.

Fernández, M. (2003). Análisis de la pertinencia social de las investigaciones en el área problema de salud reproductiva. Trabajo doctoral. Universidad de Buenos Aires (UBA). Buenos Aires.

Fliquer, José. Dávila, Mabel (2010). Relación entre investigación y posgrados en las universidades privadas argentinas. Disponible en: <http://observatorioredeeducacionsuperior.blog.uce.edu.ar>

Foucault, M. 1997. Las palabras y las cosas, México: Siglo XXI (p. 343).

Foucault, Michael (2007). Nacimiento de la biopolítica: curso en el Collège de France (1978- 1979). Obras de sociología. Buenos Aires: FCE.

Franco, E. (2015). Análisis de la pertinencia de la investigación en el programa de Derecho de la Universidad de Antioquia. Estudios de derecho LXXII (15). Disponible: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/red/article/download20158> (pág. 146).

García Guadilla, C. (1997). El valor de la pertinencia en las dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina. En: la educación superior en el Siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe. Tomo I. Colección Respuestas.

Garrocho, C. y Segura, G. (2012). La pertinencia social y la investigación científica en la universidad pública mexicana. *Ciencia ergo sum* 19 (1). Disponible:

http://ergosum.uaemex.mx/pdfs/pdf_vol_19_1/5_gustavo_segura.pdf

Garrocho, C. y Segura, G. (s/f). Análisis de pertinencia social para la universidad pública en materia de investigación científica. Disponible: http://148.215.126.225/siestudiosa/FrmHermeneutica/docs/60/PYE_AP.pdf

Gibbons, M. C. (1994) Limoges, H. Nowotny, S. Schwartzman, P. Scott and M. Trow, the new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies, London, sage publications, thousand oaks, Nueva Delhi.

Gibbons, M. et al. (1997): La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas. Pomares, Corredor, Barcelona.

Gibbons, Michael, 1998. Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI. París, UNESCO: http://campusvirtual.deusto.es/archivos/usuario129/gibbons_PertinenciaES98%284%29.pdf

Hostil O.R. (1969) Content analysis for the social sciences and humanities. Addison Wesley. http://148.215.126.225/siestudiosa/FrmHermeneutica/docs/60/PYE_AP.pdf

Kemmis, Stephen (1988) El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid Morata.

Krippendorff, K (1990). Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica. Barcelona. Paidós Ibérica, S.A

Laclau, Ernesto, 1996. “Política del sujeto y sujeto de la política”. En: emancipación y diferencia. Buenos Aires, Ariel.

Lage, A (2005). Intervención en el Taller Nacional sobre Gestión del Conocimiento en la Nueva Universidad, 27 de junio al 1 de julio.

Lahire, B (2006). El espíritu sociológico. Buenos Aires: Manantial, p. 39.

Lincoln, y. S. y Denzin, N. K. (1994:17). Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, CA: Sage.

Lindestein, Walshok, M. (1995). Knowledge without boundaries: what America's research universities can do for the economy, the workplace, and the community. (Jossey-Bass Books, San Francisco). 1st edition. Citado en <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/viewFile/294/248>

Lundvall, B-A. Los sistemas nacionales de innovación: relaciones y aprendizaje. En: los sistemas de ciencia e innovación tecnológica, Ministerio de la Industria Básica, La Habana, 2000.

Malagón, L. A. (2003). La pertinencia en la educación superior. Elementos para su comprensión. México. Revista de la educación superior, ANUIES.

Malagón, Luis, 2002. “Pertinencia y educación superior. Una mirada crítica”, ponencia presentada en el “Tercer Congreso Nacional y Segundo Internacional, Retos y Expectativas de la Universidad”, 6 al 9 de noviembre de 2002, Toluca, UNAM.

Márquez, Trino (1988): Max Weber: metodología y ciencias sociales, Universidad.

Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J. I. (2007), Metodología de las ciencias sociales. Buenos Aires: Emecé (Cap. 1).

Ministerio de Educación. Archivo Resoluciones (**Res. 160/2011**). Disponible en https://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/ResME160_11.pdf.

Naidorf, J. (2011). Criterios de relevancia y pertinencia de la investigación universitaria y su traducción en forma de prioridades (p. 51). RASE 4 (1).

Olabuénaga José Ignacio Ruiz, 1999. Metodología de la investigación cualitativa 2da. Edic. Universidad de Deusto Bilbao, p. 191.

Orlandi, Carlos A; Aronson Perla (1996). Metodología y epistemología en Weber. Cátedra pensamiento sociológico de Max Weber. Facultad de Ciencias Sociales: oficina de publicaciones, UBA. pp 67.

Piñuel Raigada, J.L. y J.A. Gaitán (1995). Metodología general. Conocimiento científico e investigación en la comunicación social. Madrid: Síntesis

Popkewitz, 1988. “La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa”. POPKEWITZ, T. (1988). Paradigma e ideología en la investigación educativa Mondadori, Madrid.

Popper, K. R (1973). La miseria del historicismo. Alianza Editorial, Madrid, cap. 4, p. 151.

Popper, K. R (1985). “The rationality principle”, en Popper selections, edited by David Miller, Princeton University Press, U.S.A., 1985, p. 359 a 385.

Popper, K. R (1994). “Models, instruments, and truth,” en the myth of the framework, Edited by Notturmo, Routledge, London, cap. 8.

Repositorios de bibliotecas institucionales. Reúnen registros de tesis de doctorado en ciencias sociales presentados en distintas facultades. De manera directa e indirecta, a través de estas citas, fueron localizadas las tesis estudiadas:

- <https://bdigital.uncu.edu.ar/navegador.php?idplantilla=21&carrera=Doctor%2Fa+en+Ciencias+Sociales>
- <http://catalogosuba.sisbi.uba.ar/vufind/Record/2016031704425611097>

- <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=q&r=1&hs=1&css=1&c=all&t=0&q=Doctorado+en+Ciencias+Sociales&fqf=MA&j=me&sf=&cc=tesis>
- doctoradocs@fhycs.unju.edu.ar
- <http://biblioteca-ftso.uner.edu.ar>
- <https://www.ungs.edu.ar/biblioteca/biblioteca>

Santos, Boaventura de Sousa (1989). La transición postmoderna. Derecho y política. Doxa. Lisboa (p. 242).

Santos, Boaventura de Sousa. (2009). Una epistemología del Sur. México: siglo XXI

Santos, Boaventura de Sousa. (2010). Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal. Buenos Aires: CLACSO.

Sarah Corona Berkin, Olaf Kaltmeier (2012). En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales. Barcelona, España: Gedisa.

Souza Silva, J., J. Cheaz y J. Calderón. La cuestión institucional: de la vulnerabilidad a la sostenibilidad institucional en el contexto del cambio de época. Serie innovación para la sostenibilidad institucional. San José, Costa Rica: Proyecto ISNAR. “Nuevo paradigma”, 2001.

Tunnermann (2004) ¿Qué tipo de universidad es pertinente para la construcción de una globalización alternativa desde América Latina? Ilaedes, Costa Rica.

UBA <http://www.sociales.uba.ar/la-facultad/institucional/>

UNESCO (1995). Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior. París: UNESCO.

UNESCO (1998). La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción (documento de Trabajo). París: UNESCO.

UNESCO, 1998. Informe mundial sobre la educación 1998: los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación, Madrid, Unesco.

Vessuri, Hebe, (1996). “Pertinencia de la educación superior latinoamericana a finales del siglo XX”. En: nueva sociedad, No. 146, noviembre-diciembre, p. 102 - 107.

Vicherat, D. (2001). Algunas reflexiones sobre espacio público y democracia. Dhial 12-IIG: Barcelona, España.

Villarroel, C. (2000). Sistema de Evaluación y Acreditación de las Universidades (SEA). Consejo Nacional de Universidades. Oficina de Planificación del Sector Universitario. Caracas.

Wallerstein, Immanuel, (2004). Retos para la universidad en el siglo XXI. Investigaciones sociales, 8(13), 163-175. Disponible en: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/view/6922>

Weber, M. (1944). Economía y sociedad [1922] 4 vols. México: FCE.

Weber, M. (1992). El problema de la irracionalidad en las ciencias sociales. Madrid, editorial Tecnos, pp. 152.

Weber, M. (1997). Ensayos sobre metodología sociológica. Buenos Aires. Amorrortu editores, p. 22, 23, 24.

Weber, M. (1990). Ensayos sobre metodología sociológica. Buenos Aires. Amorrortu, p. 67 - 68.

Weber, Max (1973). Ensayos sobre metodología sociológica, tr. José Luis Etcheverry, Buenos Aires. Amorrortu, pp. 156.

Weber, Max. Introduction. Sociologie des religions. Editions Gallimard (bibliothèque des sciences humaines). Paris, 1996.

Zibechi, Raúl. (2007). Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. Recuperado 23/03/2016 en: <https://enseñanzadelafilosofia.files.wordpress.com/2014/11/raulzibechi-autonomias-y-emancipaciones-al-en-movimiento.pdf>

Regresar al Sumario

7. Política de ediciones de la UCSE

1. INTRODUCCIÓN

El sentido de contar con lineamientos que configuren una política cuya finalidad sea promover, incentivar, sistematizar e impulsar las distintas vertientes de producción de conocimiento a través de una dinámica de ediciones integradora, constituye otro pilar instrumental relevante de la universidad, para fomentar, desarrollar y consolidar el diálogo, la comunicación e intervención hacia adentro de la institución y con el colectivo social en su conjunto.

El propósito de tener y desarrollar una política editora implica en la práctica, la formulación de estrategias para potenciar el capital intelectual de UCSE, conscientes que éste genera valor tanto para la universidad como para toda la sociedad en su conjunto, comprendiendo la construcción y destino del conocimiento como servicio.

Se visualiza a Ediciones UCSE conformando e integrando un único ámbito plural, dedicado a la tarea de producción y productividad editora en UCSE. La posesión de recursos por parte de UCSE, no explica ni garantiza el control de una fortaleza sostenible en el ámbito editor, sino ser capaz de integrar esos recursos mediante el empleo de una estructura de gestión organizativa y política editorial, con una dirección estratégica que, por un lado, signifique el conocimiento aprovechable de origen endógeno y por otro, permita la absorción de conocimientos en espacios de vinculación exógenos.

Con el vocablo «Ediciones», se pretende abarcar tanto el proceso editor, vinculable a los momentos de construcción del producto cultural (fase de producción) y el editorial vinculable al proceso direccionado hacia y sobre el producto cultural ya elaborado (fase comunicacional con potencial comercializador). En el ámbito universitario resulta útil y necesario establecer esta diferenciación, con el fin de identificar dentro de la organización -Ediciones UCSE-, los distintos roles asignados al conjunto de personas (y recursos materiales) intervinientes en aquella, orientados hacia objetivos comunes, contenidos en la formulación de una política de ediciones, acorde con la misión de UCSE.

2. FORMULACIÓN DE OBJETIVOS Y CRITERIOS

La Universidad Católica de Santiago del Estero se propone como objetivos a partir y a través de la implementación de una política de ediciones, los siguientes:

- **Objetivos generales**

* **Formalizar** mediante la gestión de Ediciones UCSE, un espacio de comunicación, vinculación y enlace en todos los niveles del terreno institucional/editor. Entre ellos con la modalidad de gestión y archivo documental vigentes en UCSE, cooperando para la consolidación como Sistema de Gestión Documental, es decir, como conjunto integrado de actividades académicas, administrativas y técnicas tendientes a la

organización y gestión de toda documentación bibliográfica disponible y producida en el ámbito de Ediciones UCSE, con el objeto de facilitar de manera eficiente su consulta, conservación y utilización.

* **Integrar** la producción y divulgación intelectual UCSE, en el terreno editor impulsando a Ediciones UCSE, como único ámbito integrador de la producción, edición, publicación y divulgación emergente de la actividad académico-investigativa de los(as) docentes investigadores(as) para construir un constante ejercicio intelectual interdisciplinario, fortaleciéndolo como potenciador de la innovación social.

* **Orientar** y fomentar los diversos espacios, productos y producciones vinculadas y/o vinculables al campo de edición y/o editoriales vigentes en UCSE para su materialización. Con este mismo propósito, el intercambio y co-edición de productos editoriales con universidades nacionales y extranjeras y/o con otras entidades afines nacionales y extranjeras, orientados a la construcción de alianzas estratégicas para que estas iniciativas puedan coordinarse e integrarse a las existentes en el ámbito editor de UCSE, en un trabajo sinérgico colaborativo entre todas las unidades académicas.

* **Poner en valor** la producción intelectual de su cuerpo docente y de investigación, nutriéndose del activo entramado de la docencia – investigación – extensión para la transferencia de conocimientos, posicionándolos al alcance y uso de la comunidad científica, académica y del medio social al que pertenece y responde como institución de educación superior. Las líneas de política institucional de ediciones UCSE en la vida intra y extra universitarias (en términos de divulgación y distribución) apoya el acceso abierto, teniendo en cuenta la generación de impacto social que éste posibilita, y su potencial alcance para la alfabetización científica, creación, socialización e interacción con las comunidades del saber expertas y no expertas en el campo de conocimiento.

- **Criterios generales cualitativos básicos**

Los criterios básicos de calidad han sido un constante objeto de debate, análisis y reflexión en UCSE, pretendiendo que dicho proceso crítico reflexivo, cimiente las bases sobre la que se proyectan los acuerdos y establecen los criterios de referencia para la práctica inherente a las líneas de política institucional de ediciones. De esta manera se piensa y significa al vocablo “criterio”; como pauta, norma o juicio dentro de la dimensión universitaria en este caso, en perspectiva de la actividad editora/editorial.

Cualquiera sea la modalidad de producción y productos editados, desde los usuales en los ámbitos académicos de educación superior del país: artículos, revistas, libros, catálogos entre otros (tanto en sus versiones tradicionales de papel, como en soporte digital), o en cualquier otra alternativa acorde a la finalidad de Ediciones UCSE (EdUCSE) existentes en sus espacios de enlaces internos y externos, han de primar

criterios básicos de calidad atento la representación de todos ellos, por una institución universitaria como la UCSE. La pretensión de integración de todos estos criterios no supone la aceptación de oficio de toda propuesta para editar, sino su consideración previa al proceso editor, en todos y cada uno de los espacios y vínculos propios de la estructura y desarrollo de Ediciones UCSE.

- Criterios de orden académicos

Las pautas comprendidas en este orden se vinculan a las referencias marco, tomadas por los docentes investigadores, adquiridas, comprendidas, aplicadas y evaluadas bajo el dominio del ejercicio académico universitario concreto, como así también a textos de referencia de los programas curriculares de pregrado y posgrado vigentes en UCSE. La versatilidad del tema problematizado se visualiza como aporte transformador de realidades locales, nacionales y latinoamericana. En este orden, la pertenencia del producto a publicar se vincula además: a las actividades académicas de investigación o extensión realizadas por el/la autor/a en el marco de los Programas de Investigación implementados por la Secretaria de Ciencia y Tecnología de UCSE y por las Unidades Académicas; y/o en las que el autor pueda especificar el origen del producto a publicar; y/o línea de investigación que está fortaleciendo, conforme los lineamientos de la "Política y Estrategias de Investigación en la UCSE, Plan de Acción 2020 en Ciencia Tecnología e Innovación"(Resolución C.S. Nro.245/2015), o la que en el futuro corresponda.

La pertinencia académica y su repercusión social se evalúan focalizadas en la relación de contenidos, aportes innovadores y originalidad, así como la vigencia de la temática abordada, el nivel de profundidad de investigación y rigor metodológico con que se desarrolla y valida la producción.

- Criterios de cientificidad y valor cultural

Los productos sometidos a evaluación para su publicación tienen una instancia de juicio de expertos que bajo el rol de referato o arbitral, darán su aprobación conforme la temática o materia que se trate. Alternativamente el Consejo Editor de Ediciones UCSE, podrá aconsejar la asignación de lectores anónimos, expertos en la materia del producto a publicar, que estarán encargados de evaluar las propuestas.

- Criterios de orden editorial y organizacional

Deben contribuir a fortalecer o inaugurar alguna línea de desarrollo editor/editorial del Fondo Editor de Ediciones UCSE. Se publicarán trabajos inéditos, a excepción de casos muy calificados o de fundada excepción, se considerarán trabajos no alineados con esta premisa. Si la obra propuesta es fruto de una traducción vertida al español, debe contar con los permisos de impresión correspondientes. Se tendrá en cuenta su oportunidad de edición, en cuanto a la demanda de su potencial a la comunidad destinataria. La estructura, organización general y operatividad funcional para Ediciones UCSE en lo que a la ejecución de las presentes líneas de

política editora se refiere, se desarrolla e interactúa en el ámbito dependiente del vice rectorado académico. Ediciones UCSE integra las acciones emergentes de los lineamientos de política editora UCSE, en un único espacio organizacional-operativo y de representación de los procesos de edición y editorial institucionales.

- Criterios de sustentabilidad

El Plan de publicaciones funciona con criterios de viabilidad financiera e inclusión presupuestaria, dependiente del vicerrectorado académico UCSE. Si bien Ediciones UCSE en su concepción y naturaleza no tiene fines comerciales, la programación y gestión de todos los recursos para su funcionamiento, desarrollo e innovación, podrá sustentarse (sustentabilidad) con estrategias de diseño específico al efecto, inherentes tanto a los procesos de producción como de edición y divulgación.

- Criterios éticos

Los procesos de edición estarán al cuidado y adopción de los principios éticos que guían la misión y visión de Ediciones UCSE, al igual que la declaración sobre negligencia y política de detección de plagio, compatibilizándolos con principios de transparencia y buenas prácticas en publicaciones del Committee on Publication Ethics (COPE).

3. ACERCA DEL “CAPITAL INTELECTUAL”

Se encuentran integrados en el espacio institucional editor con denominación: “Ediciones UCSE”, los componentes específicos del capital intelectual (intangibles) de UCSE, a saber:

- El capital humano: representado por las capacidades del cuerpo académico de la UCSE;
- El capital estructural: representado por los recursos bibliográficos con sistema de gestión documental, y fondo editorial; se refiere a la estructura organizativa general de gestión (definida en Res. CS Nro.261/18), formal e informal; a los métodos y procedimientos de trabajo; al conocimiento que puede estar latente en las personas y equipos de Ediciones UCSE;
- El capital relacional institucional: identificado dentro de la estructura propia de Ediciones UCSE como: “enlaces internos” y fuera de ella, como “espacios de vinculación”. Este capital relacional de Ediciones UCSE, se nutre de su relación equilibrada con la docencia-investigación-extensión y transferencia. En la dinámica empírica, el capital relacional intra-institucional, se visualiza en los denominados “enlaces internos” de Ediciones UCSE, que integran los espacios endógenos de producción editora/editorial a cargo de las unidades académicas de UCSE (materializados en productos editoriales tales como: revista Difusiones, Trazos, Reflexiones, producciones SEM, entre otros).

4. FILIACIÓN INSTITUCIONAL

Los académicos de la UCSE deben identificar, con carácter obligatorio y con en un formato específico, la filiación y pertenencia de sus productos y producciones a la Universidad Católica de Santiago del Estero, con el objeto de mostrar un solo espacio de integración institucional editor. Esto, independientemente de su soporte y/o con vinculación directa o indirecta al terreno de la investigación, ya sea expuestos en congresos, informes técnicos, conferencias, trabajos de integración finales de carreras, tesis, patentes, entre muchas otras posibles.

8. Normativas para autores de publicaciones



Acerca de la revista “Nuevas Propuestas”

ISSN 2683-8044

- Información básica
- Directrices y criterios de publicación para autores/as
- Proceso editor / editorial y sistema de evaluación
- Formato de presentación y extensión de las contribuciones
- Datos del autor
- Copyright
- Comité de ética
- Declaración de privacidad

Información de contacto:

- **Dirección:** Ediciones UCSE, Campus Rafaela, Bv. Hipólito Yrigoyen 1502 Rafaela (CP 2300). Depto Castellanos - Pcia. de Santa Fe – República Argentina.
- **Teléfono:** (+543492) 432832 -int. 125-
- **Mail:** eucse@ucse.edu.ar
- **Sitio web:** <http://www.ucse.edu.ar/ediciones-ucse/>

1 - Información básica

Nuevas Propuestas como publicación electrónica (ISSN 2683-8044) de periodicidad semestral, edita, publica y difunde investigaciones en un sentido amplio e interdisciplinario con un enfoque científico, tecnológico, histórico cultural o profesional. Publica artículos de investigación y artículos de análisis sobre investigaciones empíricas o teóricas.

Es una publicación arbitrada, editada semestralmente con el aporte voluntario de profesionales - docentes - investigadores a nivel nacional e internacional. Todos sus contenidos son de libre acceso.

Nuevas Propuestas está abierta a la recepción de artículos e investigaciones de cualquier persona u organización si estos responden a las directrices y criterios descritos.

Periodicidad: Semestral

Fuentes de financiación: “Nuevas Propuestas” es una publicación de Ediciones UCSE, autofinanciada y sostenida por la Universidad Católica de Santiago del Estero (UCSE) - Argentina, con el apoyo colectivo y voluntario de profesionales de distintos países.

2 - Directrices y criterios de publicación para autores/as

2.a Aspectos generales

Las contribuciones sometidas a Nuevas Propuestas deben ser originales e inéditas, notas breves de investigación, estudios de caso, ensayos y artículos de revisión o estado del arte y en el idioma oficial de la revista: español; admitiéndose también en idioma portugués e inglés.

La contribución sometida a Nuevas Propuestas supone el compromiso del autor de no someterla a la evaluación de otra revista.

Durante el proceso de envío del texto, el autor, deberá insertar la Declaración de Originalidad respectiva como archivo complementario.

Nuevas Propuestas sólo publica a partir del año 2020, los siguientes tipos de contribuciones: artículo original, artículo de revisión y estudio de caso. El tiempo promedio estimado para publicación en Nuevas Propuestas desde la recepción de la contribución hasta su aprobación es de 120 días.

2.b Contenido y estructura

Las contribuciones deberán estar escritas de acuerdo a las reglas de la gramática y la sintaxis del idioma de origen.

Nuevas Propuestas sugiere la siguiente estructura para las contribuciones: Título, resumen y palabras claves en inglés (obligatorio para todos los artículos). Introducción; método; resultados; conclusiones.

2.b.1 Título.

El Título en el idioma del texto: debe ser representativo del contenido, y permitir la recuperación y la indización, en lo posible no mayor de 10 palabras. Si es necesario, puede agregarse un subtítulo de longitud similar. Debe ser claro en su redacción y apelar a los aspectos más relevantes del trabajo. Debe evitarse incluir términos o frases como investigación sobre, estudio sobre, fórmulas, etc. Se recomienda para su redacción la utilización de un tesoro o de términos que puedan ser usados como

descriptores y evitar las abreviaturas, acrónimos, fórmulas, códigos, etc., que no sean de uso común.

2.b.2 Título traducido: si el título indicado en 2.a.1 está en español o portugués, se agregará una traducción al inglés. Si está en inglés, se agregará una traducción al español.

2.b.3 Nombre(s) y apellido(s) completos del autor o los autores: deben incluirse todos los autores con sus nombres y apellidos.

2.b.4 Filiación de cada uno de los autores, indicando con un subíndice a qué autor corresponde determinada filiación. Debe constar su afiliación institucional y si el autor es una entidad, es obligatorio incluir el nombre completo, la dirección postal y la abreviatura, sigla o acrónimo del nombre.

2.b.5 Nombre del autor a quien debe dirigirse la correspondencia, así como su dirección postal y electrónica.

2.b.1bis Título - Portada anónima. Esta portada será la única enviada a los evaluadores, por tanto, se omitirán los autores, su filiación y dirección.

2.b.2bis Título y subtítulo en el idioma del texto, igual al indicado en 2.b.1

2.b.2bis Título y subtítulo traducido, igual al indicado en 2.b.2.

2.c Resumen / Abstract

Usar la estructura: Introducción (con especificación de Objetivos), Métodos, Resultados, Conclusiones (IMRC). Los artículos de investigación original, notas breves de investigación y estudios de casos deberán dividir el texto en las cuatro secciones referidas. Los ensayos y artículos de revisión o estado del arte se dividirán en las secciones que los autores estimen convenientes. El resumen debe ser un texto corto, en general entre 150-200 palabras en un solo párrafo que describirá el tema del trabajo, la metodología empleada, los resultados y sus conclusiones, de manera coherente y legible. No debe incluir interpretaciones o críticas (no evaluativo), citas bibliográficas ni hacer referencia a figuras o imágenes del texto. Deberá redactarse en español y una traducción al idioma inglés.

En página aparte, se redactará un resumen de 200 palabras en el idioma del texto. Para los artículos de investigación original, las notas de investigación y los estudios de caso, se indicarán en el resumen, obligatoriamente, el objetivo, la metodología, los resultados y las conclusiones, debidamente resumidos. Para los ensayos, artículos de revisión o estado del arte se incluirán en el resumen los principales aspectos tratados en el texto.

2.c.bis Resumen traducidos

Si el resumen mencionado en 2.c se encuentra en español o portugués, se agregará una traducción al inglés. Si se encuentra en inglés se agregará una traducción al español.

2.d Palabras claves / Keywords (no menos de tres, ni más de siete). Son

necesarias para la recuperación de la información. Se recomienda la utilización de un tesaurus. En el Servidor Semántico del CAICYT se publican varias listas de términos, tesaurus, taxonomías, glosarios y ontologías terminológicas. Se ubicarán a continuación del resumen en el idioma respectivo. Al igual que el resumen, deberán traducirse al idioma inglés. Si las palabras claves mencionadas se encuentran en español o portugués, se agregará una traducción al inglés de todas ellas. Si se encuentran en inglés, se agregará una traducción al español de todas ellas.

2.e Introducción: informa sobre la naturaleza del problema (¿cuál es el problema?), por qué se eligió el tema, su alcance y yendo de lo más general a lo particular. Se especificarán objetivos e hipótesis a trabajar. En ella se aporta bibliografía que evidencie la originalidad e interés del tema. Su redacción debe llevar a la lectura del artículo;

2.f Revisión de literatura.

2.g Método: debe ser una revisión pormenorizada del diseño y métodos utilizados que llevaron adelante la investigación, es decir, se informa sobre lo que se hizo para estudiar el problema planteado y si se alcanzaron o no los objetivos. Esta es una parte crucial del trabajo ya que permite a otros la reproducción de la investigación. Responde a la pregunta: ¿cómo se estudió el problema?

2.h Resultados: con un estilo de redacción específico y claro se deben presentar y exponer en forma objetiva los datos resultantes obtenidos. Responde a la pregunta: ¿qué se encontró?. Es la parte más breve del texto; Nota: En la bibliografía y los datos obtenidos el estilo de redacción no deberá ser ambiguo o especulativo. No se deberían incluir los datos que no son relevantes para la investigación. Si se cree necesario para apoyar la exposición se pueden acompañar los datos con gráficos, diagramas u otras formas ilustrativas del texto, pero con moderación para evitar la redundancia;

2.i Análisis (discusión de resultados): Discusión analítica de resultados. Se trata de la parte que se apoya en una valoración general de la investigación y de sus aportes sin reiterar información. Es una interpretación, en donde se puede expresar el componente de generalización de los resultados y la eventual extrapolación a un contexto más amplio. Se podrá indicar cómo inciden o se relacionan esos resultados con lo que ya se conocía hasta ese momento sobre el problema, y también posibles acuerdos o conflictos con otras publicaciones que trataron el problema estudiado, incluso posibles implicaciones en otros campos. Responde a la pregunta: ¿qué significan los hallazgos?

2.j Conclusiones.

2.k Bibliografía y citas

Son aceptadas las siguientes normas de estilo de citación y bibliografía: American Psychological Association - APA Style. Associação Brasileira de Normas Técnicas -

ABNT NBR 6023/2002. International Organization for Standardization - ISO 690. Notas: Todas las notas deben ir al final del texto. No se aceptarán notas al pie de página

3. Proceso editor / editorial y sistema de evaluación

Los trabajos son evaluados de forma preliminar por el consejo editor de Ediciones UCSE, a fin de establecer si las temáticas tratadas se ajustan al alcance declarado por la revista y si el artículo cumple con los requisitos mínimos que exige el rigor académico. El tiempo estimado para este paso es de 15 días. Si el resultado no es satisfactorio, los trabajos no se aceptan. Si el resultado es positivo, se pasa el artículo al comité científico para asigne dos árbitros especialistas en el área para juzgar la calidad.

El sistema de referato adoptado por la revista Nuevas Propuestas, es doble ciego (se conserva el anonimato de los autores y los evaluadores). El tiempo estipulado es de 30 días.

3.a Los criterios que los árbitros siguen en la evaluación son los siguientes:

1. Cumplimiento del propósito /objetivo enunciado
2. Rigurosidad metodológica y conceptual
3. Calidad en el desarrollo de la temática
4. Estilo, terminología y claridad expositiva

3.b Los posibles resultados de la evaluación son cinco:

1. Aceptado sin cambios.
2. Aceptado con ligeras modificaciones.
3. Aceptado con importantes modificaciones. Sujeto a nueva evaluación.
4. Rechazado ofreciéndole al autor la posibilidad de modificarlo y volverá presentarlo. Sujeto a nueva evaluación.
5. Rechazado.

Cuando el resultado es “2”, el manuscrito es devuelto al autor para que considere los cambios sugeridos por los árbitros. El envío de la nueva versión debe cumplirse en un plazo no mayor a 20 días.

Cuando el resultado es “3” o “4”, el manuscrito es devuelto al autor para que considere los cambios sugeridos por los árbitros. El envío de la nueva versión debe cumplirse en un plazo no mayor a 30 días. Posteriormente el artículo es remitido para una segunda ronda de evaluación, estipulada en 30 días.

Cuando las evaluaciones son opuestas, el editor se encargará de enviar el trabajo a

un tercer árbitro.

Una vez aceptado el trabajo, el artículo ingresa a proceso de edición del artículo y lo remite al autor para una prueba de galera. La versión definitiva se carga inmediatamente en línea, en el número “En curso” de Nuevas Propuestas. Esta modalidad procura agilizar la publicación de los trabajos, reduciendo los tiempos entre número y número.

4. Formato de presentación y extensión de las contribuciones

El autor deberá usar el Formato de Sumisión respectivo. Las contribuciones deben ser enviadas en archivo electrónico en formato DOC.

Todos los manuscritos deberán prepararse con un procesador de texto Word (extensión .doc). El tamaño de página será A4 (29,7 x 21 cm), en sentido vertical, con 3 cm en los márgenes izquierdo, derecho, superior e inferior. Se utilizará el tipo de letra Arial, tamaño 10 y se escribirá el texto con interlineado doble. Las páginas se numerarán consecutivamente en el centro de la parte inferior.

Todo el texto (incluyendo título, autores, filiación, etc.) debe comenzar en el margen izquierdo, sin centrar. Utilice solamente letra regular, evitando las mayúsculas en bloque, las letras negrita o cursiva, el subrayado de texto, etc., a excepción de las formas permitidas para la puesta de relieve (véase más adelante el apartado 6.k).

La cantidad máxima de páginas permitidas para un manuscrito varía según el tipo de contribución, de la siguiente manera:

- Artículos de investigación original, ensayos y revisiones o estado del arte: 25 páginas.
- Notas breves de investigación: 10 páginas.

La Revista Nuevas Propuestas de la UCSE al realizar el proceso de revisión por el sistema de doble ciego, los nombres y datos de los autores no deben figurar en el documento en formato word; pero si deben registrarse en la plataforma del Open Journal System (OJS). Plataforma al momento en reformulación.

5. Datos del autor

El archivo con la contribución no puede presentar ninguna información o referencia expresa sobre los autores.

Los datos de los autores sólo se deben registrar en el sistema durante el proceso de envío.

La Revista Nuevas Propuestas de la UCSE realiza el proceso de revisión por el sistema de doble ciego.

Todos los autores deben incluir su identificador digital ORCID, donde se informe su biografía, formación académica y publicaciones.

6. Lista de comprobación para la preparación de envíos

Como parte del proceso de envío, los autores/as están obligados a comprobar que su envío cumpla todos los elementos que se muestran en estas directivas. Se devolverán a los autores/as aquellos envíos que no cumplan estas directrices.

7. Copyright. Aviso de derechos de autor/a

Los autores que publican en esta revista están de acuerdo en los siguientes términos: El Autor retiene los Derechos sobre su Obra, donde el término .ºbrañcluirá todos los objetos digitales que pueden resultar de la publicación electrónica posterior y/o distribución.

Una vez aceptada la Obra, el Autor concede a Ediciones UCSE el derecho de la primera publicación de la Obra.

Además el Autor le concederá a Ediciones UCSE y sus agentes el derecho permanente no exclusivo y licencia para publicar, archivar y hacer accesible la obra en su totalidad o en parte, en todas las formas de los medios ahora conocidos o en el futuro.

Reconocimiento - otros usuarios deben reconocer los créditos de la Obra de la manera especificada por el Autor o como se indica en el sitio web de la revista;

Entendido de que esta condición pueda ser modificada con permiso del Autor y que, cuando la Obra o cualquiera de sus elementos se halle en el dominio público según la legislación aplicable, que su estatus no esté en absoluto afectado por la licencia.

El Autor es capaz de entrar en acuerdos contractuales independientes, adicionales para la distribución no exclusiva de la versión de la Obra publicada en la revista (por ejemplo, publicarla en un repositorio institucional o publicarla en un libro) siempre y cuando se proporcione en el documento un reconocimiento de su publicación inicial en esta revista científica.

A los Autores se les permite y apoya a publicar en línea un manuscrito previo (pero no la versión final de la Obra formateada en PDF para la Editorial), en repositorios institucionales o en sus páginas web, antes y durante el proceso de envío, ya que puede dar lugar a intercambios productivos, y a una citación más temprana del trabajo publicado. Dicha Obra después de su aceptación y publicación se deberá actualizar, incluyendo la referencia DOI (Digital Object Identifier) asignada por la Editorial y el enlace al resumen en línea de la versión final publicada en la revista.

A petición de la Editorial, el Autor se compromete a comunicar y presentar oportunamente al Editor, por cuenta del mismo, las pruebas escritas de los permisos, licencias y autorizaciones para el uso de material de terceros incluido en la Obra, excepto lo determinado por la Editorial a cubrirse por los principios de uso justo.

Los autores que publican en esta revista declaran y garantizan que:

1. La Obra (contribución) es un trabajo original del Autor e inédita.
2. El Autor no ha transferido y no transferirá, los derechos exclusivos sobre la Obra a un tercero;
3. La Obra no está en evaluación en otra revista científica;
4. La Obra no fue publicada en otra revista científica;
5. La Obra no contiene ninguna tergiversación o infracción al trabajo propiedad de otros autores o terceros, y
6. La Obra no contiene ninguna difamación, invasión de la privacidad, o cualquier otro asunto ilegal.
7. La contribución adopta la estructura sugerida en las Directrices de Autores.

El Autor se compromete a indemnizar y eximir a la Editorial del incumplimiento por parte del Autor de las declaraciones y garantías contenidas en el párrafo anterior, así como de cualquier reclamación o procedimiento relacionado con el uso y la publicación de Ediciones UCSE, de cualquier contenido de la Obra, incluido el contenido de terceros.

Comités de ética

Declarar si la investigación fue aprobada o eximida de la necesidad de revisión por comités institucionales o nacionales.

Declaración de privacidad

Los nombres y direcciones de correo-e introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines declarados por esta revista y no estarán disponibles para ningún otro propósito u otra persona.



EDICIONES UCSE

Volumen 58
Febrero 2022

Campus Santiago

Av. Alsina y Vélez Sarsfield, (4200) Santiago del Estero.

☎ +54 (0385) 421 1777

Campus Jujuy

Lavalle 333, (4600) San Salvador de Jujuy.

☎ +54 (0388) 423 6139

Campus Buenos Aires

Rivadavia 573, (1642) San Isidro – Buenos Aires.

☎ +54 (011) 4743 2608

Campus Rafaela

Bv. Hipólito Yrigoyen 1502, (2300) Rafaela – Santa Fe.

☎ +54 (03492) 432 832

ISSN 2683 – 8044