

REFLEXIONES

Una revista de pensamiento universitario

ISSN 2796-7697

Editorial



LILIANA BRUZZO
DECANA, UCSE/DABA

Es un grato gusto presentar el noveno número de *Reflexiones*, la revista del Departamento Académico Buenos Aires de la Universidad Católica de Santiago del Estero. En la misma, abordamos con nuestra habitual mirada sistémica y transdisciplinaria enfoques de autor, proponiendo a la comunidad académica y a su público, miradas sobre asuntos de hoy que, además de atraer por su propio peso el interés de estudiantes, docentes, investigadores y lectores en general, se integran en la controversia pública sobre los caminos colectivos para alcanzar una mejor calidad de vida. Los artículos del presente número abordan diferentes temáticas sobre propuestas de utilización y desarrollo en las zonas ribereñas de los partidos de Vicente López y San Isidro, Normativa y Política en la descentralización de la seguridad y el

policiamiento en la Provincia de Buenos Aires, la situación de las víctimas de delitos en nuestro país, una recorrida histórica analizando el derecho laboral y los derechos sociales, un artículo que se pregunta qué significa investigar en la Universidad, un análisis sobre el cerebro humano y las emociones en el aprendizaje y, por último, una mirada que explora las oportunidades que ofrece la biblioteca en el proceso de alfabetización informacional. Al hacerles llegar esta nueva edición y agradecerles de antemano su lectura y comentarios, los convocamos a proponer nuevos temas y perspectivas para enriquecer la continuidad de *Reflexiones*. En el cierre de un nuevo ciclo lectivo, y próximos a la conclusión del año, sumamos los mejores deseos de realización personal y colectiva de nuestras mejores capacidades. Muchas gracias y un saludo muy cordial.

Sumario

2. *Análisis del estado de titularidad y dominio de los inmuebles ribereños en los partidos de Vicente López y San Isidro. Propuestas de utilización y desarrollo*
MARTA ETEL CAZAYOUS
3. *Normatividad y política en la descentralización de la seguridad y el policiamiento en la Provincia de Buenos Aires*
ANDRÉS ESCUDERO, NICOLE DORFMAN, LISI TREJO Y ARIANA KARIN
6. *El Estado y las Víctimas. Algunas pautas de actuación para los Tribunales*
PABLO JAVIER FLORES
9. *Empleo, trabajo y derechos sociales de la tercera a la cuarta revolución industrial. La legislación laboral y los derechos sociales en Argentina en el contexto de cambios tecnológicos*
TERESITA DE JESÚS GARCÍA BAZÁN
12. *¿Qué significa investigar en la universidad? Investigación, sujeto disciplinario y metodología en la universidad argentina del siglo XXI*
ANDREA VALLARINI
16. *El cerebro y las emociones en el aprendizaje*
ANDREA ALEJANDRA FRACASSI RAVIER
20. *La biblioteca, un lugar para aprender durante toda la vida*
MARÍA PATRICIA PRADA Y PATRICIA ALLENDEZ SULLIVAN

Análisis del estado de titularidad y dominio de los inmuebles ribereños en los partidos de Vicente López y San Isidro

Propuestas de utilización y desarrollo

Doctora en Ciencias Jurídicas y Sociales. Directora del proyecto de investigación UCSE-Buenos Aires "Análisis del estado de titularidad y dominio de los inmuebles ribereños en los partidos de Vicente López y San Isidro. Propuestas de utilización y desarrollo". Integrantes del equipo de investigación: Dra. Marta Etel Cazayous, Lic. Gustavo Alejandro Massalin, Abogado Eduardo Ezequiel Casal, Abogada Micaela Luz Marzoa y becarios alumnos.

MARTA ETEL CAZAYOUS



La ubicación geográfica de los Partidos de San Isidro y Vicente López determina una característica importante que consiste en la gran extensión de costas fluviales que recaen sobre el Río de la Plata.

Esos terrenos colindantes con el río pueden pertenecer a los particulares que ejercen sobre ellos un dominio privado o, si nunca fueron enajenados, pertenecerán al dominio eminente del Estado nacional, provincial o municipal.

Pero también existen inmuebles pertenecientes al dominio privado del Estado con un régimen equiparable al de los de dominio privado e inmuebles ribereños acrecentados en su superficie por el fenómeno del aluvión cuyas superficies se ven incrementadas y esa situación no se encuentra reflejada en el estado catastral ni registral. El fenómeno aluvional puede también formar islas que anteriormente no existían, cuya situación jurídica no resulta claramente determinable, transformándose en fuente generadora de conflictos.



relaciones de vecindad, entre ellas el camino de sirga, que era una franja de terreno que el propietario ribereño debía abstenerse de utilizar básicamente para coadyuvar a la navegación.

La sanción en el año 2015 del Código Civil y Comercial de la Nación (CCCN) introdujo modificaciones al reducir la dimensión del camino de sirga a 15 metros e incorporar —por vía del art. 240 del CCCN— la compatibilización de los derechos individuales sobre los bienes con los derechos de incidencia colectiva, así como otorgando preeminencia del derecho ambiental y el administrativo respecto al derecho civil cuando se involucra el interés público.

Con lo cual surgen otros intereses comunitarios que confluyen en el aprovechamiento de la ribera. El uso del camino de sirga no es solamente para coadyuvar a la navegación sino también para otras actividades de uso público e interés general, como la flotación, la pesca, el salvamento, varar o amarrar embarcaciones, la recreación, permitir la circulación de los agentes de seguridad, etc.

Del estudio de esas condiciones por medio de nuestra investigación, surgirán efectos o consecuencias diferentes desde lo jurídico, lo económico y lo político que tienen incidencia en temas de mucho interés para la sociedad, tales como la protección de la salud, el mejoramiento de la calidad de vida, la utilización de los recursos autóctonos, la preservación del medioambiente, el surgimiento o proyección de nuevos

emprendimientos y la generación de recursos económicos entre otros.

Los objetivos generales de la investigación nos conducen a estudiar la situación de los inmuebles ribereños y categorizar las diferentes problemáticas actuales, analizar la legislación que les resulta aplicable de acuerdo a su categoría, comparar las diferentes situaciones entre ambas municipalidades y determinar líneas de mejoramiento y progreso con proyección futura.

Los objetivos específicos que nos proponemos tienden a generar, dentro de nuestro Departamento Académico Buenos Aires de la Universidad Católica de Santiago del Estero, conciencia acerca de nuestro hábitat de pertenencia para poder llegar a determinar aportes de la Universidad al desarrollo de la zona costera por medio de un trabajo interdisciplinario que convoca aportes de varias carreras que se dictan en nuestra sede —tales como Abogacía y Martillero Público— y que requieren del asesoramiento de muchas especialidades y asignaturas con una finalidad enriquecedora (derechos reales, administrativo, penal, ambiental, marketing, estadística, etc.), además de fomentar el desarrollo de la investigación iniciando becarios, noveles docentes y continuar con la línea de investigación ya surgida entre nosotros —que ha tratado el estudio de las reservas ambientales existentes—.

Nuestra tarea apunta a proponer soluciones esclarecedoras de la situación actual, proyectar mejoras significativas de progreso para la zona con opciones mejoradoras de aprovechamiento de los espacios para beneficio comunitario, compatibilizándolas con el respeto al derecho ambiental.



En el Código Civil de Vélez Sarsfield se diseñaba la propiedad privada dentro de la estructura del molde romano —como absoluta, exclusiva y perpetua—, y se le imponían al dominio limitaciones y restricciones en interés de la sociedad o del sostenimiento de buenas

Normatividad y política en la descentralización de la seguridad y el policiamiento en la Provincia de Buenos Aires



ANDRÉS ESCUDERO

Licenciado en Ciencia Política y Magister en Administración Pública (UBA). Doctorando en Ciencias Sociales (FLACSO). Actualmente se desempeña como docente de Teoría del Estado (UBA), Derecho Político (USAL), y Ciencia Política (UCSE-Buenos Aires).



LISI TREJO

Abogada (UCSE) y Magister en Ciencia Política y Sociología (FLACSO). Especialista en Derecho Penal (UTDT); docente de Derechos Humanos (UCSE-Buenos Aires) y de Teoría del Estado (UBA-Derecho).



NICOLE DORFMAN

Licenciada en Ciencia Política y Relaciones Internacionales (UDESA). Magíster en Liderazgo, Gobernanza y Estudios Democráticos en curso (Universidad Católica de Lisboa).



ARIANA KARIN

Licenciada en Ciencia Política (UBA). Magíster en Políticas Públicas en curso (Universidad de San Martín). Docente en Introducción a la Ciencia Política (UCSE-Buenos Aires).

Introducción: el papel de los gobiernos locales en la “inseguridad”. Objetivo general

Desde mediados de la década de 1990, la llamada “inseguridad” se ha convertido en una de las principales preocupaciones de la agenda ciudadana. Esta demanda colectiva creciente ha estado dirigida a las autoridades políticas en su conjunto, pero con un novedoso énfasis en los gobiernos locales.

Si históricamente la intervención de los políticos municipales en la seguridad se había limitado a ciertos mecanismos informales de influencia, como la regulación de los conflictos territoriales o la promoción de las carreras profesionales de los oficiales de su confianza, ahora los municipios de todo el país enfrentan nuevos desafíos que los han llevado a desarrollar sistemas locales de seguridad antes inexistentes.

Las altas expectativas ciudadanas sobre los gobiernos locales, junto a la falta de recursos y las competencias escasas, se volvieron parte de la nueva realidad local argentina, especialmente en la Provincia de Buenos Aires.

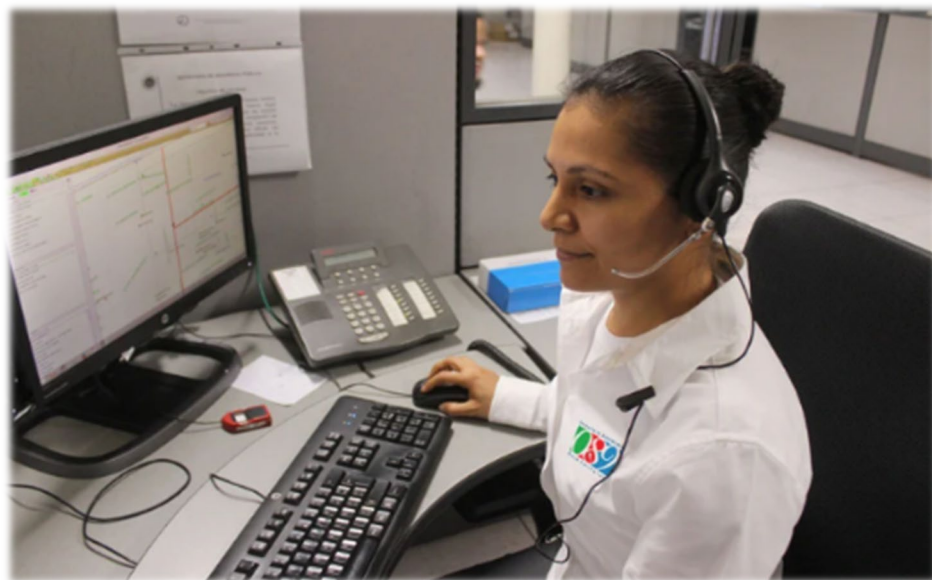
Casi tres décadas después de que la inseguridad irrumpiera en la agenda pública, el panorama se ha transformado sustantivamente. Los Intendentes crearon Secretarías especializadas; desarrollaron sistemas de videovigilancia del espacio público a través de los COM (centros de operaciones y monitoreo) y destinaron crecientes porcentajes de su presupuesto a sostener la operatividad policial.

Al mismo tiempo, se convirtieron en un centro de recepción de los reclamos sociales: desarrollaron esquemas de participación comunitaria y programas de prevención social del delito; produjeron y reprodujeron discursos y estrategias de prevención situacional vinculando las intervenciones urbanas con la prevención del delito; y movilizaron influencias para lograr la municipalización de la policía provincial.

La relevancia teórica y, por sobre todo, la trascendencia práctica del caso nos obliga a plantearnos ciertos interrogantes. Específicamente, el proyecto está orientado a comprender las claves jurídicas y políticas del proceso de descentralización de la seguridad y el policiamiento público que tuvo lugar en la Provincia de Buenos Aires

entre 2003 y 2019, identificando sus principales condiciones causales y la forma en que se articularon para producir este resultado.

Analizar una transición de este tipo, que se ha dado de forma reactiva, espontánea y sin una norma clara o un programa que lo planifique, requiere comenzar por la reconstrucción de los hechos. En este marco, los proyectos de investigación anteriores desarrollados con el apoyo de la UCSE-SECyT han permitido enmarcar este cambio como un proceso tanto de *facto* como de *iure*, con dinámicas ascendentes (*bottom-up*) y descendentes (*top-down*).



Planteo de la problemática

El último cuarto del siglo XX ha sido testigo de transformaciones sociales de gran alcance. En este contexto, diversos autores coinciden en señalar la *fragmentación social* como el rasgo central de ese cambio. Así, la sociedad “en escala de grises” del siglo XX “corto” fue progresivamente reemplazada por una realidad cada vez más policromática.

El ensanchamiento de las desigualdades, el surgimiento de nuevos actores sociales con demandas específicas, la diversidad de consumos e identidades culturales y estéticas y la aceleración del tráfico mundial de mercancías e información, constituyen manifestaciones típicas de este macroproceso.

Esta nueva realidad social impactó también en las estructuras organizativas y la oferta política de los estados: no solo en el aspecto social y económico, sino también en un sentido político cultural, mediante la difusión internacional de ideas y el proceso global de democratización (Grindle, 2007).

De esta manera, los grandes procesos políticos del siglo XXI han venido desarrollándose en un marco de estructuras sociales y económicas crecientemente fragmentadas que, en simultáneo, han otorgado una relevancia renovada a la descentralización (Bercholz, 2014), la cercanía y la focalización para mejorar el impacto de las políticas públicas y una expansión creciente de los derechos y las prácticas democráticas.

Es en este contexto deben enmarcarse las transformaciones recientes en el campo del control del delito, específicamente en la Provincia de Buenos Aires (PBA). En particular, las reformas promovieron la descentralización y desconcentración de la estructura organizativa de la policía provincial, impulsaron nuevos modelos basados en filosofías comunitarias y de cercanía, implementaron formas de gestión inspiradas en los principios de las “reformas del estado de segunda generación” (Salles Kobilansky, 2011: 38) y crearon ámbitos legales de participación comunitaria. Así los gobiernos locales emergieron como protagonistas (Sain, 2007; Rodríguez Games, Fernández y Sain, 2016; Galvani, Ríos y Cañaverl, 2013).



¿Por qué estudiar este proceso?

En la literatura politológica más clásica, los intendentes municipales eran descritos como actores refractarios a las reformas policiales, conservadores en su definición del problema delictual y fuertemente entrelazados con actores policiales, judiciales y criminales. No obstante, en la medida en que fueron involucrándose en políticas de seguridad, una incipiente literatura comenzó a interesarse por el rol de las instancias locales en la prevención y conjuración del delito.

En este sentido, Sozzo (2009) ha propuesto una clasificación de las políticas emprendidas por los municipios en estrategias de prevención “situacional-ambiental”, “social” y “comunitaria” del delito. En tanto, la compilación de Schleider y Carrasco (2016) ha presentado aspectos vinculados a la gestión de la información y la prevención de la violencia. Por otra parte, Sain (2007) ha realizado un aporte crítico respecto a las capacidades estatales de los gobiernos locales en materia de seguridad.

Otros antecedentes de investigación han abordado aspectos parciales de este fenómeno (mediante, por ejemplo, el estudio de políticas de seguridad impulsadas desde el Estado provincial) sin desarrollar una explicación global que tenga en cuenta las dinámicas ascendentes y descendentes identificadas.

La presente propuesta de investigación se focaliza en la intersección entre ambos movimientos a fin de captar la lógica global del proceso de descentralización de la seguridad y el policiamiento en la Provincia

de Buenos Aires. Desde el punto de vista académico, el párrafo anterior expresa la relevancia del proyecto:

- (a) En *términos jurídicos*, el desarrollo del proyecto de investigación aportará un rastreo de las principales normas jurídicas a través de las cuales tuvo lugar la descentralización de iure de la gestión de la seguridad y el policiamiento en la Provincia de Buenos Aires, y permitirá detectar los principales vacíos legales relativos a la descentralización de facto.
- (b) Desde una *perspectiva politológica*, la presente investigación realizará aportes en tres áreas teóricas sustantivas. Primero, contribuirá a la comprensión de las “lecturas” políticas que realizan en materia de seguridad los gobernadores y los intendentes municipales en tanto jugadores estratégicos del tablero político bonaerense. Desde el punto de vista de la política subnacional, permitirá observar los contrastes entre las lógicas políticas del conurbano y el “interior” bonaerenses. Finalmente, contribuirá a estudiar el rol de los partidos políticos y los ciclos electorales en los procesos de descentralización.
- (c) A ello se suma la relevancia de este proyecto en términos de *impacto ciudadano* y de las posibilidades de transferencia con el sector público y la sociedad civil. La inseguridad se ha convertido en el principal problema público de la agenda nacional desde 2004 (Kessler, 2009).

Resultados esperados

La presente investigación pretende generar una comprensión empíricamente fundada de los factores que ejercieron influencia sobre el proceso de descentralización de la seguridad y el policiamiento en la Provincia de Buenos Aires, y más específicamente, acerca de la forma en que se entrelazaron en un mecanismo causal para producir el evento que buscamos comprender. Dicho mecanismo causal sería también útil para tratar procesos de características similares a futuro.

Asimismo, el análisis propuesto pretende reflexionar sobre el empleo del QCA con N-grande en tanto técnica válida para generar interpretaciones complejas de tipo cualitativo. Este debate es uno de los más recientes entre los investigadores actuales de los asuntos jurídicos y políticos, por lo que se espera realizar una contribución relevante a una discusión estratégica en la agenda metodológica contemporánea.

En términos prácticos, se prevé estrechar los vínculos con todas estas instituciones y establecer una articulación con el Ministerio de Seguridad de la Provincia de Buenos Aires para transferir el conocimiento generado. Este documento contendrá propuestas concretas y será

puesto a disposición de las autoridades públicas y de actores estratégicos como aporte orientado a mejorar la gestión de la seguridad y la prevención del delito en jurisdicción bonaerense.

Bibliografía

Bercholz, J. (2014) “Los procesos de democratización en sistemas políticos democráticos en vías de consolidación”. En Bercholz, J. *Temas de teoría del Estado*. Buenos Aires: La Ley.

Grindle, M. (2007). *Going local. Decentralization, democratization and the promise of good governance*. Princeton.

Kessler, G. (2009). *El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Rodríguez Gámez, N.; Fernández, S. y Sain, M. (2016). “Seguridad y gobiernos locales en Argentina”. En *Serie Documentos de Trabajo*, 3. UMET.

Ríos, G. y Cañaverl, F. (2013). *Seguridad, policía y gobiernos locales: el Programa Integral de Protección Ciudadana*

(Provincia de Buenos Aires, Argentina, 2009-2013). Buenos Aires: CLACSO.

Sain, M. (2007) “Los gobiernos municipales argentinos ante la seguridad pública (1990- 2005)”. En Caravacuore, D. e Israel, R. (coords.). *Procesos políticos comparados en los municipios de Argentina y Chile: 1990-2005*. Bernal: UNQUI.

Schleider, J. y Carrasco, M. (eds.) (2016). *Municipios: los nuevos actores de la seguridad ciudadana*. BID, ILSED

Salles Kobilansky, F. (2011). “La política de las reformas policiales a nivel subnacional en Argentina: algunas contribuciones y lecciones desde la ciencia política”. En *Cuadernos de Seguridad*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Estudios Estratégicos de la Seguridad, Ministerio de Seguridad de la Nación.

Sozzo, M. (2009). “Gobierno local y prevención del delito en la Argentina”. En *Urvio, Revista Latinoamericana de Seguridad*, número 6.



El Estado y las Víctimas. Algunas pautas de actuación para los Tribunales



PABLO JAVIER FLORES

Secretario Judicial (Cámara Federal de Apelaciones de San Martín). Docente de Derecho Penal I y Derecho Penal II (UCSE-Buenos Aires).

La situación de las víctimas de delitos en la República Argentina

Nuestro país ha sido miembro fundador tanto de la ONU (en 1945), como de la OEA (en 1948), y por ello se encuentra vinculado a los sistemas convencionales de protección desde que los mismos comenzaron a desarrollarse.

Desde el punto de vista normativo, el derecho a la jurisdicción se encuentra consagrado implícitamente en el art. 18 de la Constitución Nacional, cuyo alcance, relativo a la posibilidad de ocurrir ante los órganos jurisdiccionales en procura de justicia y de obtener de ellos sentencia relativa a los derechos de los litigantes, coincide con el que reconocen los arts. 8, párrafo primero, de la Convención Americana sobre Derechos Humanos y 14.1 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, circunstancia que se explica si

partimos del norte trazado desde el Preámbulo de la Constitución de la Nación Argentina, en cuanto manda a “afianzar la justicia”.

Por lo demás, los derechos de las víctimas de delitos se encuentran específicamente regulados en el Código Procesal Penal de la Nación y en el Código Procesal Penal Federal.

Así, en el Art. 80 del CPPF se establece que las víctimas tendrán los siguientes derechos:

- a. A recibir un trato digno y respetuoso y que sean mínimas las molestias derivadas del procedimiento;
- b. A que se respete su intimidad en la medida que no obstruya la investigación;
- c. A requerir medidas de protección para su seguridad, la de sus familiares y la de los testigos que declaren en su interés, a través de los órganos competentes; y a ser asistida en forma especializada

con el objeto de propender a su recuperación psíquica, física y social;

- d. A intervenir en el procedimiento penal, conforme a lo establecido por este Código;
- e. A ser informada de los resultados del procedimiento;
- f. A examinar documentos y actuaciones, y a ser informada verbalmente sobre el estado del proceso y la situación del imputado;
- g. A aportar información durante la investigación;
- h. A ser escuchada antes de cada decisión que implique la extinción o suspensión de la acción penal, siempre que lo solicite expresamente;
- i. A ser notificada de las resoluciones que puedan requerir su revisión;
- j. A requerir la revisión de la desestimación, el archivo, la aplicación de un criterio de oportunidad o el sobreseimiento, solicitado por el representante del Ministerio Público Fiscal, aun si no hubiera intervenido en el procedimiento como querellante;
- k. A participar en el proceso en calidad de querellante. La víctima será informada

sobre sus derechos cuando realice la denuncia o en su primera intervención en el procedimiento.

- l. A que se adopten prontamente las medidas de coerción o cautelares que resulten procedentes para impedir que el delito continúe en ejecución o alcance consecuencias ulteriores.
- m. A que le sean reintegrados los bienes sustraídos con la mayor urgencia;
- n. Cuando se tratare de persona mayor de setenta (70) años, mujer embarazada o enfermo grave, a cumplir el acto procesal en el lugar de su residencia; tal circunstancia deberá ser comunicada a la autoridad competente con la debida anticipación.

Al tiempo que el Art. 81 del mismo cuerpo legal estipula que para el ejercicio de sus derechos, la víctima podrá designar a un abogado de su confianza y, si no lo hiciere, se le informará que tiene derecho a ser asistida técnicamente y se la derivará a la oficina de asistencia correspondiente.

En este sentido, la ley 27.372, de Derechos y Garantías de las Personas Víctimas de Delitos, vino a cumplir, en gran parte, con el déficit legal e institucional que presentaba nuestro país en la materia. En primer lugar, se parte de un concepto amplio de víctima, puesto que se consideran víctimas no sólo a la persona ofendida directamente por el delito —víctima directa— sino también al cónyuge, al conviviente, a los padres, hijos, hermanos, tutores o guardadores en los delitos cuyo resultado sea la muerte de la persona con la que tuvieren tal vínculo, o si el ofendido hubiere sufrido una afectación psíquica o física que le impida ejercer sus derechos (art. 2).

Tuvo como objetivo central el reconocer y garantizar los derechos de las víctimas del delito y de violaciones a derechos humanos, en especial, el derecho al asesoramiento, asistencia, representación, protección, verdad, acceso a la justicia, tratamiento justo, reparación, celeridad y todos los demás derechos consagrados en la Constitución Nacional, en los Tratados Internacionales de Derechos Humanos de los que el Estado nacional es parte, demás instrumentos legales internacionales ratificados por ley nacional, las

constituciones provinciales y los ordenamientos locales (Art. 3).

Sobre esta base, corresponde que los Tribunales actúen sobre la base de las siguientes pautas mínimas:

- deberá recibírseles de inmediato la denuncia respecto del delito que las afecta;
- brindarles un trato digno y respetuoso y que sean mínimas las molestias derivadas del procedimiento;
- respetar su intimidad en la medida que no obstruya la investigación;
- disponer las medidas de protección para su seguridad, la de sus familiares y la de los testigos que declaren en su interés, a través de los órganos competentes;
- disponer la asistencia especializada con el objeto de propender a su recuperación psíquica, física y social, durante el tiempo que indiquen los profesionales intervinientes;
- informarles sobre sus derechos cuando realice la denuncia o en su primera intervención en el procedimiento;
- en las causas en que se investiguen delitos contra la propiedad, las pericias y diligencias sobre las cosas sustraídas deben ser realizadas con la mayor celeridad posible;
- informarles verbalmente sobre el estado del proceso y la situación del imputado;
- permitirles aportar información y pruebas durante la investigación;
- escucharlas antes de cada decisión que implique la extinción o suspensión de la acción penal, y aquellas que dispongan medidas de coerción o la libertad del imputado durante el proceso;
- notificarlas de las resoluciones que puedan afectar su derecho a ser escuchada;
- brindar la posibilidad de solicitar la revisión de la desestimación, el archivo o la aplicación de un criterio de oportunidad que haya sido solicitado por el representante del Ministerio Público Fiscal;
- adoptar prontamente las medidas de coerción o cautelares que fueren procedentes para impedir que el delito

continúe en ejecución o alcance consecuencias ulteriores;

- reintegrarles los bienes sustraídos con la mayor urgencia;
- el sufragio de los gastos que demande el ejercicio de sus derechos, cuando por sus circunstancias personales se encontraren económicamente imposibilitadas de solventarlos
- concentrar las intervenciones de la víctima en la menor cantidad de actos posibles, evitando convocatorias recurrentes y contactos innecesarios con el imputado (para lo cual la víctima podrá prestar declaración en su domicilio o en una dependencia especialmente adaptada a tal fin);
- en el acto en que la víctima participe, podrá disponerse el acompañamiento de un profesional;
- la víctima podrá prestar testimonio en la audiencia de juicio, sin la presencia del imputado o del público
- informarles del derecho a recibir gratuitamente el patrocinio jurídico que solicite para ejercer sus derechos, y en su caso para querellar, si por sus circunstancias personales se encontrare imposibilitada de solventarlo.
- contactarlas con el Centro de Asistencia a las Víctimas de Delitos (CENAVID), que tendrá a su cargo la asistencia a las víctimas de delitos de competencia de la justicia federal en todo el país, y en forma coadyuvante, la asistencia a las víctimas de delitos de competencia de la justicia ordinaria a requerimiento de las jurisdicciones locales (Art. 22 de la ley 27.372).

A modo de conclusión

El advenimiento del Estado moderno, con sus presupuestos estructurales, implicó el desplazamiento de las víctimas de hechos delictivos del rol protagónico que ostentaban en el proceso de resolución de conflictos penales en la medida en que a partir de entonces la víctima no sólo dejaría de tener injerencia en el devenir del proceso, sino que incluso se vería desprotegida frente a las consecuencias económicas, psicológicas y sociales del evento criminal. En paralelo a ello, y producto del impacto del pensamiento ilustrado, el proceso penal se

centró en resguardar los derechos del sujeto activo del delito, olvidando nuevamente la situación del perjudicado, aun cuando —paradójicamente— las bases del pensamiento ilustrado se erigen sobre la idea de la igualdad de derechos.

Fue recién tras el impacto de la segunda guerra mundial que los sistemas regionales volvieron su mirada hacia la posición deficitaria en que se encontraban las víctimas de hechos delictivos y de la histórica deuda que el sistema de enjuiciamiento penal en particular y las instituciones democráticas en general guardaban con aquellas.

Esa paulatina toma de conciencia fue generando la implementación de políticas de protección, tanto en el ámbito universal, como en el europeo y en el americano, aunque —claro está— con un alcance y una velocidad de implementación diversa.

En el plano interamericano, el grado de evolución en la materia se limita de momento a la exigencia de brindar a las víctimas de hechos delictivos el pleno ejercicio del derecho a la tutela judicial efectiva, entendida como el acceso a la jurisdicción.

En este sentido, podemos decir que la ley 27.372 de Derechos y Garantías de las Personas Víctimas de Delitos vino adecuar a la República Argentina no sólo a los estándares impuestos por el Sistema Interamericano a través del expreso reconocimiento y operativización del derecho a la tutela judicial efectiva (a partir de la instauración de servicios de patrocinio jurídico gratuito de alcance nacional), sino también a los derechos de naturaleza extraprocésal, tales como la asistencia psicológica y social de las víctimas directas y también de sus familiares, tal como lo dispone la Declaración sobre los Principios Fundamentales de Justicia para las Víctimas de Delitos y del Abuso de Poder, de la Asamblea General de las Naciones Unidas.

Es decir, mientras que en el plano constitucional la República Argentina (en el Art. 18 de su Constitución Nacional) reconoce el derecho a la tutela judicial efectiva, con la sanción de la ley 27.372 de Derechos y Garantías de las Personas Víctimas de Delitos, logró dar cumplimiento a las imposiciones del Sistema Interamericano, y en consecuencia adecuar su legislación y sus instituciones a las

disposiciones regionales y universales en la materia.

De esta manera, estamos en condiciones de afirmar que en la República Argentina la víctima ha dejado de ser un sujeto olvidado por el sistema y las instituciones penales.

De cualquier manera, es claro que se trata de un camino por el que queda mucho por transitar y, en este sentido, es tarea de las y los operadores judiciales tornar efectivos tales derechos a través del cumplimiento de las pautas ofrecidas en el punto anterior respecto de las víctimas directas pero también en relación a su cónyuge, al conviviente, a los padres, hijos, hermanos, tutores o guardadores en los delitos cuyo resultado sea la muerte de la persona con la que tuvieron tal vínculo, o si el ofendido hubiere sufrido una afectación psíquica o física que le impida ejercer sus derechos.

Es que, en definitiva, debemos ser conscientes de que el pleno restablecimiento del rol de la víctima en el proceso, como toda lucha por la reivindicación de derechos históricamente anulados, deberá abrirse paso lenta y progresivamente.



Empleo, trabajo y derechos sociales de la tercera a la cuarta revolución industrial. La legislación laboral y los derechos sociales en Argentina en el contexto de cambios tecnológicos



TERESITA DE JESÚS GARCÍA BAZÁN

Politóloga y Magíster en Políticas Públicas para el Desarrollo. Docente Universitaria en las universidades JF Kennedy, UCSE-Buenos Aires, UCES y USI.

Un contexto cambiante que plantea una nueva organización social

El avance de la internacionalización de los mercados iniciada en la década de los 70, configuró un escenario mundial globalizado, donde si bien los Estados no fueron todos beneficiados en igual medida (Aronskind, 2018), ninguno de ellos puede evitar cambios en su estructura económica social.

Los países centrales, ya desarrollados, incorporaron los avances de la tercera revolución industrial, “la revolución de las telecomunicaciones” de manera uniforme en amplios sectores de sus sociedades y ramas productivas. En los países aún no desarrollados, los cambios tecnológicos se dieron de una manera más lenta y desigual, aumentando la brecha entre los centros

urbanos que accedieron a la modernización y los sectores rurales relegados.

El rápido desarrollo de la tecnología informática ya a fines de la década de los 80 en Europa y EE. UU. comenzó a ser vista como una amenaza a los trabajadores que paulatinamente iban siendo reemplazados por máquinas. Rifkin J (1989) presagió “el fin del trabajo” y Ulrich Beck (1999) desde una mirada optimista anunciaba “un nuevo mundo feliz”. Si bien el trabajo no se extinguió, ni dio lugar a un mundo más justo, el mercado laboral sufrió mutaciones.

La automatización de la industria requirió menos operarios, también los oficinistas y empleados bancarios fueron reemplazados. Así, en Argentina la tasa de desempleo pasó de un 2 % —en 1982— a un 17,9 % —en 2002—. Si bien luego de la crisis del 2001 hubo una importante recuperación de los indicadores económicos entre ellos la

tasa de desocupación nunca más llegó al 2 % de 1982 o al pleno empleo que existió en 1943.

En la década del 40 Argentina se vio beneficiada por la lejanía del centro de conflicto bélico y ello le permitió desarrollar la industria de sustitución. Esos años de desarrollo y crecimiento se vieron reflejados en la legislación, otorgándose los derechos a los trabajadores y sus familias, así la Constitución de 1949 como norma fundamental social reemplazó a la constitución de corte liberal de 1853. Los derechos sociales en nuestro país al igual que en Europa nacieron unidos a los derechos laborales en el contexto de los Estados de Bienestar.

Dadani (1996) propone un estudio de la regulación de los derechos sociales y laborales en la historia, siguiendo las relaciones que establece la tríada mercado-familia-estado. En aquella lógica de los Estados de bienestar, el Estado regula e interviene en el mercado a fin de asegurar los derechos sociales a las familias, que en épocas de auge económico son costeados por las empresas. Es un modelo donde el



crecimiento de un sector trae crecimiento de los demás. En contextos diferentes (llamados de suma cero porque cuando uno gana otro pierde), cuando los capitales se retiran y no reinvierten, los derechos sociales (salud, educación, jubilación, descanso pago, seguridad salarial, vivienda, progreso), si continúan atados al salario, al aumentar las tasas de desempleo dejan a la población en los hechos sin la posibilidad de ejercer sus derechos.

La globalización aceleró la masificación de la tercera revolución industrial y hoy ya estamos de cara a la cuarta revolución industrial. Esta se caracteriza por la robotización, la nanotecnología, la inteligencia artificial en sistemas interconectados y la biotecnología. La legislación aún no llegó a asimilar los primeros cambios en la estructura laboral, aquellos que perdían su derecho al trabajo y con eso sus derechos sociales. Hoy se suman a estos, los conflictos laborales por trabajos “colaborativos” tercerizados, precarizados, en plataformas digitales para empresas multinacionales. La pandemia aceleró el proceso con la universalización del trabajo virtual, la sobrecarga horaria y la disolución del binomio trabajo-descanso.

Es necesario frente a un escenario incierto plantearse los alcances de la Ley de Contrato de Trabajo en Argentina para dirimir los nuevos conflictos laborales, así como el rol de los actores tradicionales, los sindicatos para pujar por los derechos de los nuevos trabajadores y las posibilidades del otorgamiento efectivo de los derechos sociales por fuera de la noción trabajo-empleo.

Recorrido por autores que nos permiten pensar en las posibles soluciones

Un autor que puede ayudarnos a reflexionar es Levy Yeyati (2018), quien aborda el impacto del cambio tecnológico en el trabajo y en la organización misma de la sociedad. Va del impacto mundial al estudio del caso argentino. Al ser un proceso multidimensional, recorre diferentes puntos, desde la modificación organizacional, el sistema educativo, a la protección social, que hoy se encuentra atada al contrato laboral.

Al respecto de los derechos sociales, realiza un estudio comparativo entre los modelos: como el norteamericano liberal

(Estados Unidos), el modelo alemán dual y el modelo flexible unimodal. El primero para el autor se caracteriza por haber optado por una desregulación sin protección social, cuyos resultados fueron la depresión de las ya bajas tasas de sindicalización y la profundización de la desigualdad salarial.

El segundo, el modelo dual, aumentó la división laboral entre miembros del sistema de convenios (protegidos por el sindicato, generalmente de industrias competitivas de alto valor agregado), para los que preservó altos estándares de coordinación salarial, negociaciones colectivas rígidas, una generosa protección laboral y “adherentes” (trabajadores de servicios e industrias de menor productividad) para los que toleró desregulaciones y flexibilizaciones varias. La contracara de este sistema es el aumento del trabajo precario o irregular, es decir, la aparición de subempleos o cuasi empleos, para los sectores no regulados, asistidos con una protección social de peor calidad que es financiada en mayor medida por el Estado.

El tercero, es el propio de los países escandinavos. En este modelo, los convenios colectivos se “des-salarizan”, es decir, dejan el salario para discusiones en la empresa, lo cual busca trasladar la atención a otros aspectos que mejoren las condiciones en las que los trabajadores ofrecen su trabajo, como la seguridad laboral y el bienestar no salarial (vacaciones, licencias y formación profesional). En este último modelo existe un fondo que financia el entrenamiento, al que todos los empleados pueden acceder y que es coadministrado y cofinanciado por los sindicatos, el Estado y las empresas, y le da al primero el rol de la protección social del trabajador. Las negociaciones colectivas son más transversales, incluyen también al sector servicio, de baja y alta calificación, y a las mujeres. Esta transversalidad de la representación permite, entre otras cosas, que la dispersión salarial entre sectores sea menor que la del modelo dual. El autor sugiere que este modelo resulta el más apropiado para Argentina.

En la discusión sobre el papel de los derechos sociales frente a la era del trabajo incierto, Víctor Abramovich y Christian Courtis (1997) postulan la necesidad del reconocimiento de los tratados internacionales que consagran derechos económicos, sociales y culturales, como

generadores de obligaciones concretas al Estado. Muchas de estas obligaciones resultan exigibles judicialmente, ya que el Estado no puede justificar su incumplimiento manifestando que no tuvo intenciones de asumir una obligación jurídica sino simplemente de realizar una declaración de buena intención política. Señalan la relatividad de la distinción entre derechos civiles y políticos y derechos económicos, sociales y culturales, sustentando la idea de que existen niveles de obligaciones estatales que son comunes a ambas categorías de derechos. Apoyan su postura de exigibilidad jurídica con el análisis de jurisprudencia. Luego presentan principios de interpretación del contenido de los derechos económicos, sociales y culturales que emanan de la labor de los órganos de aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, señalando las obligaciones concretas que este Pacto genera a los Estados parte.

En la misma línea de los autores anteriores Miravet Bergón (2000), analiza la historia de los derechos sociales y su vinculación con el Estado de Bienestar, se cuestiona frente a los cambios en el sistema productivo el aumento de la precariedad y la pobreza. Siguiendo a Ferrajoli (1995) plantea las diferencias entre la democracia formal y la democracia material y como el derecho al trabajo se configura en la sociedad actual, como una utopía que sostiene a una legislación que es imposible de ser aplicada.

Bibliografía

- Abramovich, V. y Courtis, C. (1997). “Hacia la exigibilidad de los derechos económicos, sociales y culturales. Estándares internacionales y criterios de aplicación ante los tribunales locales”. En *La aplicación de los tratados sobre derechos humanos por los tribunales locales*, pp. 283-350.
- Arellano Escobar, S. (2005). “Trabajo, desocupación y configuración de la subjetividad laboral en la región del Biobío”. En *Trabajo y Sociedad Indagaciones sobre el empleo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas*, número 7, volumen VI, junio- septiembre.

- Ávila Santamaría, R. (2007). *Los derechos sociales del acceso a la información a la justiciabilidad*. Quito: Centro de Derechos Humanos.
- Banco Mundial (2019). *La naturaleza cambiante del trabajo*. Disponible en [bit.ly/3UnwHac].
- Beck, U. (2000) *Un nuevo mundo Feliz*. Buenos Aires: Paidós.
- Núñez, C. (2008). *Trabajo, Derechos Humanos y Movimientos Sociales*. Buenos Aires: Argenpress.
- CEPAL (2018). *La ineficiencia de la desigualdad*. Disponible en [bit.ly/2G1xneU].
- CEPAL (2021a). “Coyuntura Laboral en América Latina y el Caribe”. En *Trabajo decente para los trabajadores de plataformas en América Latina*, número 24, mes de junio.
- CEPAL (2021b). “Estudio Económico de América Latina y el Caribe Dinámica laboral y políticas de empleo para una recuperación sostenible e inclusiva más allá de la crisis del COVID-19”. Disponible en *Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2021*. Capítulo IV: Las nuevas tecnologías y los desafíos del futuro del trabajo en América Latina y el Caribe, pp. 177-203.
- Danani, C. (1996). “Algunas precisiones sobre la política social como campo de estudio y la noción de población objeto”. En Hintze, S. (org.). *Políticas sociales. Contribución al debate teórico-metodológico*. CEA-CBC.
- Freyre, M. L. (2014). “El problema del desempleo en Argentina y el surgimiento de los Planes de Empleo y sostenimiento de ingresos en la agenda pública”. En *Rev. Sociol. Polít.*, volumen 22, número 51, pp. 35-54.
- Gómez Salado, M. A. (2019). “La cuarta revolución industrial: ¿una gran oportunidad o un verdadero desafío para el pleno empleo y el trabajo decente?”. En *Revista internacional y comparada de Relaciones Laborales y Derecho del Empleo*, México.
- González, M. (2020). “El Objetivo de desarrollo Sostenible 8 ‘Crecimiento económico y Trabajo decente’ a cinco años de la adopción de la Agenda 2030 (2015-2020)”. En *Organización Internacional del Trabajo*. Oficina Santiago de Chile.
- Grassi, E. (2003). “La cuestión social y la cuestión de la pobreza”. En *Voces en el Fénix*, año 4, número 22.
- Grisolia, J. A. (2015). *Derecho Individual del Trabajo en América Latina*. Buenos Aires: El Derecho.
- Levi Yeyati, E. (2018). *Después del trabajo: el empleo argentino en la cuarta revolución industrial*. Buenos Aires: Ed. Sudamericana.
- Lo Vuolo, R. et al. (1999). *La pobreza de las políticas contra la pobreza*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Mecle Armiñana, E. (2001). “Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina”. En *Los derechos sociales en la Constitución Argentina y su vinculación con la política y las políticas sociales*. Buenos Aires: CLACSO.
- Miravet Bergón, P. (2014). *Estado social, empleo y derechos: una revisión crítica*. Madrid: Tirant.
- Miravet Bergón, P. (2000). “Trabajo y derechos sociales: por una desvinculación posible”. En *Anuario de filosofía del derecho*.
- Moody, K. (2021). “La clase trabajadora global en la reorganización del capitalismo”. En *Revista Sin Permiso*, mes de febrero.
- Neffa, J. C.; Demian, T. et al. (2014). “Actividad, empleo y desempleo: conceptos y definiciones”. Buenos Aires: CEIL-CONICET Editorial.
- OIT (2019). Organización Internacional del Trabajo. *Trabajar por un futuro más prometedor. Informe de la Comisión Mundial sobre el futuro del trabajo*. Disponible en [bit.ly/3E0HWju].
- Pérez, M. J. (2016). *Davos y la cuarta revolución industrial*. En [bit.ly/3E0EDZx].
- Piketty, T. (2014). *El capital en el siglo XXI*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rey Ares, L.; Rodeiro Pazos, D.; Fernández López, S. y Zapata Huamaní, G. (2018). “La 4ª revolución industrial: industria 4.0”. En García Novoa, C. y Santiago Iglesias, D. (2018). *4ª Revolución Industrial: Impacto de la automatización y la inteligencia artificial en la sociedad y la economía digital*. Navarra: Thomson Reuters Proview y Editorial Aranzadi, pp. 203-218.
- Sartorio, L. (2019). “¿Qué sabemos (y qué no sabemos) sobre el futuro del trabajo?”. En *Revista Nueva Sociedad*, número 279, enero-febrero, pp. 73-86.
- Scasserra, S.; De Marco, C.; Pereira, M. y Jozami, C. M. (2021). “Nuevos servicios exportables a partir de la red 5G: ¿cómo aprovecharlos para reducir la brecha de género?”. Banco Interamericano de Desarrollo, pp. 32-53.
- Tejerina, B. (2005). “Movimientos sociales, espacio público y ciudadanía: Los caminos de la utopía Social”. En *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra Editores.
- Villalba Sánchez, A. (2018). “La evolución de la subordinación del trabajador durante la cuarta revolución industrial”. En García Novoa, C. y Santiago Iglesias, D. (2018). *4ª Revolución Industrial: Impacto de la automatización y la inteligencia artificial en la sociedad y la economía digital*. Navarra: Thomson Reuters Proview y Editorial Aranzadi.

¿Qué significa investigar en la universidad?

Investigación, sujeto disciplinario y metodología en la universidad argentina del siglo XXI



ANDREA VALLARINI

Profesora de Enseñanza Media y Superior en Filosofía (UBA) y Profesora de Artes en Música (UNA). Maestranda de la Maestría en Estudios Interdisciplinarios de la Subjetividad (UBA). Participa de diversos proyectos de investigación. Es docente de Metodología de la investigación en Ciencias Jurídicas en la UCSE-Buenos Aires y de Mundo Moderno I y Mundo Moderno II en la UNIPE. Asimismo, se ha desempeñado como docente de Metodología de la investigación y de Ética y deontología profesional en instituciones terciarias.

Hacer una reflexión sobre las prácticas pedagógicas y académicas que uno o una realiza habitualmente en la universidad parece, a primera vista, una tarea sencilla. Sin embargo, en cuanto comenzamos a intentar poner de manifiesto los supuestos que las atraviesan, dicha reflexión se muestra en su verdadera —y dificultosa— dimensión. Una de estas prácticas fundamentales que se lleva a cabo es la investigación. Investigar es una actividad central en las universidades que, de hecho, las define como instituciones. ¿Pero de dónde proviene este requisito? ¿Y por qué sería importante sostenerlo hoy en día, cuando parece que la investigación científica (en un sentido sumamente amplio que abarca a las ciencias exactas y naturales, las sociales y las humanidades, las ciencias jurídicas y la psicología) se realiza en laboratorios y empresas privadas o en organismos ultraspecializados del Estado? En otras palabras, ¿por qué es importante que docentes y estudiantes investiguen *en* la universidad? Teniendo en cuenta estas preguntas como eje, nos proponemos en estas breves líneas hacer un repaso histórico y conceptual que nos permitirá contextualizar el origen de ese requisito, es decir, el nacimiento de la llamada “universidad de investigación” y del sujeto que la habita, esto es, el “sujeto disciplinario” (Wellmon, 2015). Asimismo, haremos mención al modo en que este modelo de universidad impactó en nuestro país. Para concluir, presentaremos sucintamente algunas reflexiones en torno al trabajo que se viene realizando desde el 2021 en la cátedra de Metodología de la Investigación en Ciencias Jurídicas junto con los y las estudiantes, como forma de esclarecer, si esto es posible, por qué sigue siendo importante (aprender a) investigar en la universidad.

Breve historia de la universidad

La universidad es una institución que tiene muchos siglos. Como explica Jacques Le Goff, su origen se remonta a finales del siglo XII y principios del siglo XIII, cuando las corporaciones y gremios de maestros y estudiantes de oficios comenzaron a organizarse en medio de un contexto de importante crecimiento urbano. La universidad medieval nace en este contexto como una institución atravesada por una importante tensión: por un lado, los universitarios eran clérigos, es decir, la universidad se origina como una corporación eclesiástica. Por otro lado, los soberanos, que intentaban dominar esas corporaciones y gremios de oficios que engrandecían con riquezas sus reinos, intentaron también dominar las corporaciones universitarias. Por ello las universidades definieron su identidad y lograron su autonomía en una relación conflictiva, a veces confrontando, a veces estableciendo alianzas, con esos dos poderes, el eclesiástico y el laico. La Universidad de París fue por entonces la más importante, y fue el modelo que otras universidades tomaron. En ella había cuatro facultades: la de Artes (artes liberales y filosofía), donde los estudiantes ingresaban para un primer nivel formativo, y las tres facultades superiores que ofrecían el título de doctor, la de Teología (la más importante), la de Derecho canónico y la de Medicina. La enseñanza, en todas ellas, estaba basada en el método escolástico y su currículum incluía, además, la enseñanza de la tradición clásica de la filosofía natural (Lindberg, 2002). La universidad medieval se situó en el centro de la actividad intelectual durante más de tres siglos y permitió que se organizara una clase nueva de sujetos, los intelectuales (Le Goff, 1996). En ellas, sin ir más lejos, estudiaron la

mayoría de los filósofos y científicos que, ya a finales del siglo XVI y durante el siglo XVII, llevarían a cabo la “Revolución científica”. Sin embargo, a partir del siglo XV comenzó a atravesar una serie de desafíos que redundaron, finalmente, en cambios tan profundos que hoy podemos afirmar que la universidad contemporánea tiene poco que ver con este remoto origen.

Una vez consolidadas como las instituciones más importantes de transmisión de conocimiento, el primer desafío que los autores (Principe, 2011; Asúa, 2001) identifican fue hacia finales del siglo XV, con las vertientes del Humanismo y la Reforma. Ambos movimientos criticaron fuertemente el método escolástico e introdujeron un criterio más riguroso de interpretación textual que el que aquel suponía. Por otro lado, la creación de la imprenta impactó en un crecimiento exponencial de publicaciones y la consecuente circulación del conocimiento. Esto supuso, a la vez, que la práctica de la lectura en voz alta que se realizaba en las universidades comenzara a perder su sentido. Un poco más adelante, durante el siglo XVII, los filósofos naturales de la modernidad temprana (los “padres fundadores” de la Revolución Científica) consideraron, especialmente en el norte de Europa, que las universidades y el método escolástico se habían anquilosado completamente, por lo cual se hizo cada vez más frecuente que practicaran la “nueva ciencia” (experimental y basada en método matemático) extramuros universitarios, en asociaciones como las nacientes academias y sociedades científicas. (Rossi, 1997). Ya para el siglo XVIII, frente a la sobrecarga de información que produjo la invención de la imprenta, los filósofos y pensadores ilustrados propusieron un modo nuevo para ordenar esa información tan



abundante, las enciclopedias, esos grandes compendios mediante los cuales se pretendía organizar todo el saber (Stichweh, 1992). Al mismo tiempo, también criticaron fuertemente la fusión de las universidades con la Iglesia, proponiendo que la universidad tenía que estar al servicio del Estado y del gran público. Es en este contexto que, a principios del siglo XIX en Alemania surge la denominada universidad de investigación.

La universidad de investigación alemana: sus características principales

Vemos en este sucinto recorrido histórico cómo se superponen varios niveles. Por un lado, la cuestión del conocimiento, la ciencia y el método. Por otro lado, la dimensión específicamente institucional, es decir, en cuáles instituciones se desarrolla el conocimiento y bajo qué forma se lo hace. Por último, el nivel de la circulación del conocimiento. ¿Qué es el conocimiento? En otras palabras, ¿qué es hacer ciencia y cuál es el mejor camino para desarrollarla?, ¿de qué modo organizarlo?, ¿dónde realizarlo?, ¿cómo hacerlo circular? La universidad de investigación alemana del siglo XIX fue la respuesta institucional que un grupo de filósofos (Wilhelm von Humboldt, Friedrich Schelling, Johann Gottlieb Fichte y Friedrich

Schleiermacher) propuso ante la crisis estructural producto de la sobrecarga de información y su ineficiente organización enciclopédica (Wellmon, 2015).

Ahora bien, ¿qué características tenía esta universidad y por qué se diferenciaba de los modelos de universidad que la habían precedido? (1) En primer lugar, la Universidad (de investigación) de Berlín, denominada “universidad humboldtiana” o “modelo alemán”, fue pensada con el objetivo de “cultivar la ciencia”, es decir, preparar “la materia de la cultura espiritual y moral” para su elaboración (Humboldt, 2017). Esto implicaba dos cosas esenciales. Primero, Humboldt planificó esta universidad no sólo para que egresaran profesionales idóneos que supieran aplicar sus conocimientos específicos, sino que asignó un rol sobresaliente a la *Bildung*, es decir, a la formación en valores morales y espirituales propios de la tradición alemana, con el fin de “elevar la cultura moral de la nación”. Segundo, para lograr el cultivo de la ciencia organizó la universidad con un formato novedoso: el *seminario*. Esta organización suponía tanto libertad de cátedra para el maestro, como colaboración mutua entre alumnos y maestros como forma de enseñar y de aprender. En los seminarios los jóvenes estudiantes aprendían

investigando junto con los profesores, quienes enseñaban, precisamente, aquello que investigaban. Con este formato logró que la enseñanza no sólo estuviese vinculada a la investigación, sino que fuese el producto de esta (Schnädelbach, 1991: 2). Como consecuencia de esta organización, se fue dando una progresiva diferenciación de las tradicionales ciencias. Si hasta hacía poco tiempo atrás el conocimiento se organizaba en ciencias naturales, por un lado, y filosofía, teología y derecho, por otro, progresivamente la libertad de cátedra y las investigaciones en los seminarios fueron resquebrajando esta aparente consolidada estructura. Así nacen las *disciplinas científicas*, dando lugar a conocimientos cada vez más especializados y compartimentados según una organización que se define por constelaciones problemáticas y no por áreas temáticas (Stichweh, 1992: 3). Este modelo, asimismo, tanto en su dimensión de formación en valores espirituales como en la de su formación profesional, implicaba la formación en el *ethos* de la ciencia, es decir, la conformación del tipo de sujeto que habitaba esta institución: el *sujeto disciplinario*. Este no estaría definido por su capacidad para abarcar, cual erudito, una cantidad exhaustiva de conocimientos, sino por su carácter de estudiante, de investigador (Wellmon, 2015).

Impacto en otros países y en la Argentina

El modelo de la universidad de investigación impactó de distintas maneras en el resto del mundo. (Asúa, 2001) Por ejemplo, fue adoptada en las universidades de Oxford y Cambridge. Por otro lado, es necesario aclarar que este modelo no es el único existente. El modelo francés, frente al de investigación alemana, fue un modelo de tipo “utilitarista”, o de orientación profesional, de universidad, que no se definía por la investigación, la cual quedó restringida a otras instituciones (el *Muséum d'histoire naturelle*, el *Collège de France* y la *École polytechnique*). La universidad en los Estados Unidos, en cambio, tomó del modelo alemán el formato del seminario, pero descartó la formación filosófica (la *Bildung*) e introdujo el modelo departamental.

En nuestro país, por su parte, primaron en su conformación distintos modelos en diversas casas de estudio¹. La Universidad

Nacional de La Plata incorporó exitosamente el modelo alemán, especialmente en el campo de la física; la Universidad Nacional de Córdoba, tras numerosas vicisitudes, tomó un modelo que seguía el modelo germánico anterior: universidad más academia. La Universidad de Buenos Aires, por último, integró para las ciencias médicas y exactas un modelo entre el norteamericano y el francés, mientras que el modelo alemán fue adoptado de forma trunca y sesgada en las Humanidades (Ubierna, 2016).

Es importante subrayar que este eclecticismo de las universidades argentinas, incluso cierta tendencia hacia la profesionalización (Buchbinder, 2017), no disminuye en nada la importancia y la necesidad de la investigación universitaria. Por un lado, pues si bien es cierto que en nuestro país la investigación científica se ha desarrollado principalmente en institutos estatales de investigación no universitarios, como el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), también es cierto que esta historia no ha sido lineal y que después de 1983, con el resurgimiento democrático, se fueron dando una serie de marchas y contramarchas hasta llegar al “periodo actual [que] muestra un fuerte impacto de la creación y/o la incorporación de institutos universitarios al sistema del

CONICET” (Bekerman, 2016), creando un sistema de investigación dual CONICET-universidad. Pero, además y sobretodo, se pone de manifiesto que, incluso aunque se sostuviera aún la separación enseñanza-investigación, esta no puede tomarse sin más como principio organizador de la vida universitaria, sino que, por el contrario, sería necesario todavía repensar la universidad como lugar central para la producción de investigación. En último término, el ingreso en cualquier institución especializada de investigación, ya sea estatal o privada, requiere de la formación de los sujetos disciplinarios, esto es, de los sujetos que encarnan ese *ethos* científico al cual se refería Humboldt, y sin el cual todo organismo especializado en investigación sería una mera cáscara vacía.

Por último, una reflexión sobre la cátedra

Investigar no es tarea fácil. Como toda práctica implica realizar una serie de operaciones que sólo se aprenden en el hacer mismo: no se aprende leyendo un manual porque no hay recetas preestablecidas, aunque sí hay prácticas recomendadas que sólo se incorporan en el recorrido.

Esto es lo que proponemos en Metodología de la Investigación en Ciencias Jurídicas. Buscamos que los y las estudiantes

aprendan a recortar un tema y construyan un problema de investigación; que planteen los objetivos y las preguntas que guiarán su investigación. Que aprendan, dado que aún no son especialistas (todavía están en el nivel de grado y recién se inician en investigación), a buscar y seleccionar bibliografía adecuada según el objeto de la investigación. Además, entendemos que resulta de suma importancia que aprendan a “enfocar la mirada” en aquello que puede ser de interés para la investigación, que tomen conciencia de lo importante que es definir y caracterizar con precisión los conceptos con los que trabajan, que revisen una y otra vez la literatura y las observaciones realizadas con el fin de detectar si los hallazgos los están llevando por caminos inesperados. En pocas palabras, tener metodología de la investigación en la universidad es fundamental para que aprendan este arte que es la investigación y que los ayudará, investiguen o no en el futuro, a no pasar sin más, superficialmente, sobre el sentido de lo que leen y observan, en definitiva, a volverse más reflexivos y reflexivas en su propio campo profesional.

Como ya se ha dicho, tanto las instituciones de investigación estatales como los laboratorios y empresas privadas que destinan financiamiento a la investigación



apuntan a incorporar investigadores ya formados. Es la universidad —estatal y privada— la encargada de formar y fomentar la investigación para que sus egresados y egresadas puedan inscribir su trabajo de forma idónea en estas instituciones, si así lo desean. Pero, incluso, de no ser así (naturalmente, no todos dedicarán su vida a la investigación), sería contraproducente para cualquier profesión que requiera estudios universitarios que la formación de quienes ejercen quede restringida solo a la dimensión reproductiva del conocimiento. Y esto es así por dos motivos principales: por un lado, porque si pretendemos que los profesionales universitarios no sólo apliquen adecuadamente sus conocimientos, sino que además tengan interés en seguir formándose una vez graduados, es indispensable que las universidades los formen en ese *ethos* científico que definirá, en gran medida, la disposición necesaria para que se vinculen de ese modo con el saber propio de su campo. Pero, por último y especialmente, porque el conocimiento, en todas las áreas del saber humano, no sólo se produce, se reproduce y circula, sino que al hacerlo establece al mismo tiempo los supuestos y las pautas de su propia validación.

Referencias bibliográficas

Asúa, M. de (2001). “Las universidades y la investigación. Una síntesis histórica”. En *Revista electrónica de la Escuela de Posgrado de la UNSAM*, año 1, número 1.

- Bekerman, F. (2016). “El desarrollo de la investigación científica en Argentina desde 1950: entre las universidades nacionales y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas”. En *Revista iberoamericana de educación superior*, volumen 7, número 18, pp. 3-23. Disponible en: <https://bit.ly/3T9SwsK>.
- Buchbinder, P. (2017). “Las universidades en la Argentina: una brevísimas historia”. En *Voces en el fenix*, año 8, número 65. Disponible en [\[bit.ly/3DFrJib\]](https://bit.ly/3DFrJib).
- Humboldt, W. (2017 [1810]). “Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín”. En Barsky, O. *Documentos sobre educación superior. Debate universitario*, volumen 6, número 11, pp. 53-67.
- Le Goff, J. (1996). “El siglo XVIII, la madurez y sus problemas”. En *Los intelectuales en la Edad Media*, pp. 71-114.
- Lindberg, D. (2002 [1992]). “El legado de la ciencia antigua y medieval”. En *Los inicios de la ciencia occidental*, pp. 445-464.
- Principe, M. (2011). “Introduction”. En *The Scientific Revolution A Very Short Introduction*, Oxford, University Press.
- Rossi, P. (1997). “Prólogo”. En *El nacimiento de la ciencia moderna en Europa*. Barcelona: Crítica, pp. 11-18.
- Schnädelbach, H. (1991). *Filosofía en Alemania (1831-1933)*. Madrid, Cátedra.
- Stichweh, R. (1992). “The Sociology of Scientific Disciplines: On the Genesis and Stability of the Disciplinary Structure of Modern Science”. En *Science in Context*, volume 5, issue 01.
- Ubierna, P. (2016). “Alexander sin Wilhelm. La recepción trunca del proyecto humboldtiano en la Argentina”. En *Las humanidades: notas para una historia institucional*. Gonet, UNIPE: Editorial Universitaria, pp. 123-139.
- Wellmon, Ch. (2015). “Introduction”. En *Organizing Enlightenment. Information Overload and the Invention of the Modern Research University*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Notas

- ¹ Nos centramos en las universidades nacionales estatales porque son las más antiguas. Sin embargo, es evidente que el problema de la investigación en la universidad abarca e involucra a todas las universidades, sean públicas o privadas.



El cerebro y las emociones en el aprendizaje



ANDREA ALEJANDRA FRACASSI RAVIER

Contadora Pública, Licenciada en Administración FCE UBA. Diplomada en bases neurobiológicas de la didáctica UCSE-Buenos Aires. Estudiante del Profesorado Universitario, ISALUD. Estudiante de la Especialización en Diseño de la Enseñanza con Tecnologías en el Nivel Superior. Profesora Asociada de Contabilidad y Administración Inmobiliaria. Consejera Suplente en el consejo de Investigación, Investigadora y extutora de la FCE en UCSE-Buenos Aires. Exprofesora Asociada de Impuestos y Auditoría. Profesora Adjunta de Administración General, Administración de la producción y Ayudante de Primera de Teoría y Técnica Impositiva I en UBA FCE. Profesora Titular de Administración de la Producción y Auditoría, en la FCE de la Universidad ISALUD. Ex: Profesora Adjunta, Secretaria Académica, tutora Virtual del curso de Ingreso, integrante del comité evaluador de tesinas y nombramientos de profesores, además de tutora de distintas tesinas de su especialidad, de la FCE de la Universidad de Belgrano.

Los teóricos y expertos en pedagogía siguen profundizando en el modelo pedagógico más pertinente con las complejidades y necesidades de la educación del presente y de cara al futuro. En ese marco, ha entrado en el debate una nueva corriente, la neuropedagogía, la cual busca transformar la enseñanza para trasladarla hacia el estudiante y sus distintos estilos de aprendizaje.

Hemos comprendido que el aprendizaje forma parte de una interacción activa y participativa entre docentes y alumnos, donde los primeros sirven de guía y motivación en la generación de conocimiento en estos últimos. Sin embargo, se nos sigue olvidando un elemento importante, la intervención del cerebro como el principal órgano de este proceso.

El sistema nervioso central (SNC) ordena mecanismos complejos que activan la cognición, así como también la recompensa del sistema dopaminérgico que libera dopamina y serotonina, sustancias que están implicadas en la motivación, la necesidad de seguridad, comprensión, comunicación y empatía que se requiere para aprender de forma novedosa. Desde el punto de vista neurobiológico, cada vez que aprendemos algo, un grupo de neuronas hacen sinapsis y se unen formando una nueva red neuronal. Si el aprendizaje es totalmente nuevo, la red neuronal es también nueva, pero al mismo tiempo vulnerable. Esto último lo decimos porque si no repetimos las enseñanzas o estímulos, no lograremos que esa nueva red se active la mayor cantidad de veces posibles, dejando, por ende, que esa red se desactive.

Activar la red neuronal

Desde la década de los 80 existen teorías que estudian los comportamientos conscientes y la naturaleza de la voluntad de

las personas a partir de procesos cerebrales inconscientes a nivel del SNC, en el sistema límbico y en la amígdala, así como también han buscado las motivaciones de determinados comportamientos a partir del sistema dopaminérgico, encargado de regular las respuestas de recompensa cerebral¹.

El modelo pedagógico basado en las neurociencias se denomina neuropedagogía. Este paradigma concibe el aprendizaje como parte de estímulos cerebrales y mecanismos de respuesta complejos que se producen a nivel del SNC. Entre sus propósitos se incluyen “mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de la detección de los distintos estilos de aprendizaje”². Otros autores también han denominado este paradigma como “neuroeducación”, a partir de la relación transdisciplinar de distintos campos o ciencias ya consolidadas³.

La neuropedagogía o neuroeducación es un área nueva dentro de la educación que aún está dando sus primeros pasos y que, por tal motivo, todavía encuentra algunas imprecisiones en la literatura existente sobre el tema, además de que aún no puede ser definida como una *genuina transdisciplina*. Dentro de esta corriente que concibe el aprendizaje como un proceso neurobiológico se pueden mencionar autores de referencia, como Fernández (2017) y Fernández y Méndez (2017), quienes comprenden que el cerebro es el órgano de aprendizaje, el cual posee estructuras internas que intervienen en las emociones, el lenguaje, el movimiento, la percepción, así como las actividades cognitivas e intelectuales que despliega la persona.

En una videoconferencia no publicada, Fernández (2022) ha indicado que el saber ocupa un lugar en el cerebro. Es decir, todas

las redes neuronales que intervienen en el aprendizaje se forman mientras aprendemos y van ocupando espacios en nuestra mente, es decir, se van agregando conexiones neuronales positivas, mientras se van desagregando otras. Las primeras se corresponden con la información importante, necesaria y útil como, por ejemplo, cuestiones vinculadas con la sobrevivencia, con las necesidades primarias. Luego, se añaden aquellas que tienen un impacto emocional. Y, por último, se incorpora la información académica, pero la que realmente interesa. Esto quiere decir que, solo se aprende aquello que se puede evocar en el momento oportuno y aplicarlo en forma competente. De ese modo, resulta oportuno que como docentes nos interroguemos sobre cuánto de los conocimientos que impartimos queda realmente en nuestros estudiantes.

¿Cómo aprende nuestro cerebro?

Los docentes debemos fijar algunas estrategias para que nuestros alumnos logren aprender. Esto se alcanza mediante estrategias que se vinculan al mismo tiempo con el entorno y con el momento oportuno, a fin de alcanzar los objetivos pedagógicos mediante los recursos correctos. Por ejemplo, el entorno tiene que ver con fomentar un ambiente armónico dentro del aula, que exista iluminación adecuada, agua para la hidratación, música.

Se deben impulsar los aprendizajes significativos. Estos se logran mediante la asociación de ideas y principios integradores de los contenidos, con los cuales, el estudiante puede elaborar sus propias conclusiones. Esto quiere decir que podemos fomentar una interacción activa del contenido, como relacionar las nuevas ideas con los conocimientos y experiencias ya

adquiridas. Puede ser útil probar con distintas alternativas o recursos pedagógicos, sin miedo a equivocarnos, como realizar actividades metacognitivas que fomenten la aplicación de los saberes con experiencias vivenciales.

Otras actividades que se pueden hacer en el aula al momento de aprender tienen que ver con el movimiento o la kinestesia, como caminar mientras aprendemos, caminar mientras damos clases, usar campanas o dar golpes en el pizarrón, usar diferentes tonos de voz (el 80 % presenta problemas auditivos). Asimismo, se puede enseñar con actividades que involucren el cuerpo, como pedirles a los alumnos que se pongan de pie, llevarlos un rato afuera, componer rituales de movimiento o baile.

Es necesario recordar los estímulos VAK (visuales, auditivos y kinestésicos), que son muy pertinentes dentro del espacio educativo, sobre los que profundizamos en un artículo anterior. Tienen que ver con los sonidos, la imagen y los movimientos o la kinestésica. Por caso, se ha demostrado que somos capaces de recordar mejor las palabras asociadas con gráficos o animaciones. Asimismo, debe agregarse la posibilidad de comunicarnos moviendo las emociones y esto se vincula con la forma en que se comunica el docente con los estudiantes, la empatía que pueda tener y la posibilidad de generar un ambiente armonioso, que genere seguridad y confianza en los estudiantes.

Luego, otro componente tiene que ver con el buen descanso, en tanto se ha



Algunos autores dicen que Aprendemos entre otros por estímulos visuales, auditivos y también a través de los demás sentidos como el tacto, el olfato y el gusto

determinado que el 50 % de los alumnos duerme mal. Si a esto le agregamos la imposibilidad de que podamos mantener la atención focalizada en un estímulo externo más de 15 minutos, el aprendizaje se hace mucho más difícil. Por ello, debe trabajarse con recreos cerebrales⁴. Estos preparan al cerebro para que pueda seguir recibiendo información y para que el aprendizaje se produzca de forma integral y significativa. Los *recreos lúdico-cognitivos* ofrecen muchas ventajas entre las que se pueden mencionar:

1. descansar el cerebro-mente de la atención ejecutiva exógena y se prepare para después continuar trabajando activamente;
2. recuperar la atención ejecutiva;
3. consolidar los aprendizajes;
4. fortalecer el pensamiento divergente;
5. fomentar la motivación;
6. apelar la activación de sistema de recompensas cerebral, en tanto los recreos cerebrales en realidad son muy divertidos y los compuestos químicos que se activan al realizarlos estimulan la motivación;
7. desarrollar procesos cognitivos relevantes, ya que, aunque algunos luzcan como actividades lúdicas potencian las capacidades cognitivas básicas y las funciones ejecutivas;
8. apelar a distintas capacidades;
9. aumentar la reserva cognitiva y retardar el envejecimiento cerebral;
10. refocalizar, volver a nuestro aquí y ahora;



11. mantener/recuperar la atención ejecutiva;
12. promover la participación de todos y
13. divertirnos.

Prestar atención a estos aspectos es entender que *la atención no se presta ni se exige, se da*. Debe crearse la necesidad, para lo cual, constituye un desafío que nuestra audiencia nos la dé espontánea y desinteresadamente. Para lograrlo, es preciso despertar la motivación intrínseca, a través de distintas estrategias de enseñanza, como las que se vienen mencionando, a fin de evitar que la mente salte sin control y divague de un pensamiento a otro.

La gamificación

La gamificación implica el uso de estrategias, modelos, dinámicas, mecánicas y elementos propios de los juegos en contextos

ajenos a éstos. Tiene como propósito transmitir un mensaje o unos contenidos o cambiar un comportamiento, a través de una experiencia lúdica que propicie la motivación.

La gamificación es una técnica de aprendizaje que traslada la mecánica de los juegos al ámbito educativo-profesional con el fin de conseguir mejores resultados. Tiene entre sus objetivos, generar motivación, reconocimiento y recompensa.

Esta estrategia entiende que el ser humano no deja de jugar porque se vuelve viejo, sino que se vuelve viejo porque deja de jugar, como diría George Bernard Shaw.

Por ello, cualquier desafío que le proponamos al cerebro de nuestros estudiantes constituye un potencial de creación de nuevas conexiones neuronales. Por ejemplo, algunos aprendizajes se pueden realizar con actividades como:

1. jugar-burlarse del aprendizaje;
2. realizar actividades grupales;
3. usar mapas metales;
4. realizar ejercicios aeróbicos antes de la clase;
5. usar el cuerpo para expresar ideas;
6. teatralizar;
7. caminar mientras se estudia;
8. enseñar y
9. autoexaminarse y examinar a otros.

Toma en cuenta algunas de estas dinámicas y no tengas miedo a equivocarte, ¡te invitamos a jugar con tus alumnos!

De la teoría a la práctica

Los estudios sugieren la necesidad de recurrir a descansos activos durante el horario escolar, que permitan a los alumnos moverse y fomentar el estado de alerta, recuperar la atención, con lo cual, segregan una serie de neurotransmisores que recargan de energía circuitos cerebrales que intervienen en la atención o la memoria y que se saturan como consecuencia de la actividad escolar continuada.

Desconocer la potencialidad del paradigma neurobiológico en la educación es desaprovechar las estrategias de enseñanza centradas en los mecanismos cerebrales y las conexiones neuronales que intervienen en las emociones, la comunicación y en la percepción de la realidad en los alumnos. Valga indicar que las clases neurobiológicas son aplicables incluso en todos los niveles educativos, en el terciario y universitario, dado que cada estudiante, cualquiera sea su grado de instrucción, aprende de un modo diferenciado.

Quien suscribe está actualmente desarrollando un estudio en docentes de las tecnicaturas universitarias en Martillero, Público, Corredor y Administración de Consorcios de la Universidad Católica de Santiago del Estero, departamento de Buenos Aires, durante los años 2021-2022, con el fin de abordar formas de enseñanza neuropedagógicas que consideren los diferentes estilos de aprendizaje en estas carreras de nivel terciario. Con esto se pretende hacer un aporte y generar mayor conocimiento en el área, a fin de que tome impulso como paradigma emergente y realmente innovador.



Como docentes debemos tener presente que enseñar no se traduce en aprendizaje por parte del estudiante. Cerremos los ojos y recordemos la cantidad de veces que hemos impartido un contenido y, aun así, no se aprecia el conocimiento de parte del alumnado. Acá es preciso detenernos. Los temas dados por primera vez, con suerte, los alumnos podrán comprenderlos; raramente los aprenden, salvo que impliquen un impacto emocional muy grande. Lo que necesitan sus cerebros es que repitamos, e incluso, repitamos con novedad aquello que queremos que aprendan.

Recordemos que, desde el punto de vista neurobiológico, cada vez que comprendemos algo un grupo de neuronas hace sinapsis y se unen formando una red neuronal. Si no repetimos esas enseñanzas o estímulos, si no logramos que esa red se active una y otra vez, esa red que se formó se desactivará. Es decir, para que se arraiguen los aprendizajes, nuestra misión es repetir, repetir con novedad, para volver una y otra vez a activar la red en la mayor cantidad de cerebros posibles. Sepamos que si hay aprendizaje quiere decir que la información se guardó en la memoria y que puede ser evocada en el momento oportuno y utilizada de forma competente. ¿Nos animamos a empezar a incursionar en las neurociencias y hacer clases más cerebro compatibles?

Bibliografía

- Battro, A. M. (s. /f.). *El cerebro educado: bases de la neuroeducación*. Documento en línea. Recuperado de [bit.ly/3t0V3uG].
- Fernández, C. R. y Méndez, A. (2017). *Neuropedagogía: hacia una educación cerebro-compatible*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Bonum.
- Fernández, C. R. (2017). *Cerebrando el aprendizaje. Recursos teórico-prácticos para conocer y potencial el "órgano del aprendizaje"*. Buenos Aires: Bonum.
- Fernández, C. R. (2017). *Pedagogía positiva: creando aulas emocionalmente saludables*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Bonum.
- Fernández, C. R. (2020). *Recreos cerebrales*. Buenos Aires: Bonum.
- Manes, F. (s. /f.). *De las neurociencias al aprendizaje* [video]. Recuperado de: [bit.ly/3fExyV9].
- Manes, F. (2018). *Conferencia Neurociencia y educación*. XX Encuentro Internacional Virtual Educar Argentina [video]. Recuperado de [bit.ly/3WYyYe].

Notas

¹ Cfr. Fernández, C. R. (2017). *Pedagogía positiva: creando aulas emocionalmente saludables*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Bonum. Es pertinente comentar que las neurociencias no son ciencias reduccionistas; de hecho, en este campo trabajan especialistas de distintas áreas en equipo, incluyendo la educación. En la educación las neurociencias estudian la memoria, la creatividad en nuestro cerebro, las emociones, entre otras funciones cerebrales. También sirven para abordar problemas de aprendizaje, como la dislexia o la discalculia. Véase: Manes, F. (2018). *De las neurociencias al aprendizaje* [video]. En Manes, F. *Conferencia Neurociencia y educación*. XX Encuentro Internacional Virtual Educar Argentina [video].

² Cfr. Fernández, C. R. y Méndez, A. (2017). *Neuropedagogía: hacia una educación cerebro-compatible*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Bonum, pp. 82-84

³ Battro, A. M. (s. /f.). *El cerebro educado: bases de la neuroeducación*. Documento en línea. Recuperado de [bit.ly/3DCI1bQ].

⁴ Fernández, C. R. (2020). *Recreos cerebrales*. Buenos Aires: Bonum.



La biblioteca, un lugar para aprender durante toda la vida



MARÍA PATRICIA PRADA

Magíster. Responsable de la Biblioteca y Centro de Documentación *Feminaria*, doctoranda en Ciencias Sociales por FLACSO Argentina, docente del Ciclo de Licenciatura en Bibliotecología de la Universidad Católica de Santiago del Estero (UCSE-Buenos Aires).



PATRICIA ALLENDEZ SULLIVAN

Magíster. Directora de la Biblioteca de la Universidad de Belgrano, Rectora del Instituto de Formación Técnica Superior No. 13, docente del Ciclo de Licenciatura en Bibliotecología en la Universidad Católica de Santiago del Estero (UCSE-Buenos Aires).

Introducción

Las bibliotecas son ámbitos que pueden mediar y guiar a las personas en su alfabetización informacional integral, facilitando la construcción de habilidades blandas para establecer el aprendizaje para toda la vida en el marco de la compleja realidad de hoy en día.

Por un lado, la alfabetización es un aprendizaje instrumental indispensable para la promoción e integración social, laboral, política y cultural de cada individuo. Según la UNESCO (2021) se la entiende “como un medio de identificación, comprensión, interpretación, creación y comunicación en un mundo cada vez más digitalizado, basado en textos, rico en información y en rápida mutación”.

Peter Senge (2006) considera que para innovar en educación hay que crear un modelo pedagógico en el que el docente y el alumno aprendan a la vez, y una forma de lograrlo es utilizando las habilidades blandas, entre las cuales destaca la gestión de las emociones. Es así como, la inteligencia emocional ofrece los medios para desarrollar el aprendizaje autónomo, la capacidad para solucionar problemas, el pensamiento crítico y la resiliencia.

Este conjunto de saberes nunca antes había sido tan necesario para estar incluido en un mundo altamente competitivo. Es imprescindible para todo tipo de comunicaciones y aprendizajes en el entorno de la sociedad del conocimiento, particularmente en los referidos al acceso y uso de la información.

En cuanto a las habilidades blandas son muy valiosas porque nos ayudan a movernos en la incertidumbre y crear, ante cada nuevo acontecimiento, un repertorio de acciones que acortan la brecha entre nuestros deseos y los resultados que obtenemos. Nos permiten crear nuestras propias respuestas, ante situaciones que no están en el manual

Sin duda, nos encontramos en el momento álgido de un punto de transición que cambiará muchos aspectos en la forma en que las instituciones se relacionan con el talento,

pero también en la manera en que los profesionales eligen abrir oportunidades para sí mismos. Ir en sintonía con estas tendencias es la mejor manera de que la biblioteca continúe siendo competitiva en relación con sus usuarios.

Habilidades blandas

Los bibliotecarios han tenido que adquirir varias habilidades blandas en estos últimos años, en especial, durante la pandemia. Entendemos que durante este período todos hemos aprendido y desaprendido de manera vertiginosa diferentes formas de trabajar, de estudiar y de intercambiar información.

Sabemos que para muchos no ha sido fácil esta nueva forma de interactuar con los usuarios, no obstante, hoy en día en que todos los servicios de información se desarrollan con una relativa normalidad, muchos de esos aprendizajes siguen vigentes y se mantendrán en el tiempo, e incluso también sufrirán transformaciones.

La expresión habilidades blandas comienza a emplearse en contextos de gestión con términos como competencias laborales, habilidades relacionales o transversales en la última década del siglo XX. Goleman (1998) las llama inteligencia emocional y las define como la capacidad de adaptabilidad frente a situaciones nuevas suscitadas en los diferentes contextos de la vida del hombre: laboral, educativo, personal, entre otros. Las habilidades blandas se dividen en dos grandes grupos de competencias: las personales, aquellas que se relacionan con uno mismo; y las sociales, aquellas que se refieren a los demás. Dentro de las competencias personales, se encuentran la conciencia emocional; la valoración; y la confianza en uno mismo, en esta última, se incluyen la motivación de logro, el compromiso y el optimismo. Dentro de las competencias sociales, se distinguen la empatía, la orientación hacia el servicio, el desarrollo de los demás, el aprovechamiento de la diversidad, la conciencia política, así como la comunicación, el liderazgo, la catalización del cambio, la resolución de conflictos y las habilidades de equipo.

Teniendo en cuenta los cambios vertiginosos que estamos experimentando, podemos considerar que un bibliotecario, entre otras cosas, debe desarrollar las siguientes habilidades:

- resolución de problemas complejos,
- pensamiento crítico,
- creatividad,
- manejo de personal,
- coordinación con otros,
- inteligencia emocional,
- toma de decisión,
- orientación de servicios,
- negociación y
- flexibilidad cognitiva.

Estas habilidades blandas forman parte del proceso de alfabetización informacional de modo que el bibliotecario guía y asesora a los usuarios poniéndolas en juego para que puedan acceder de manera exitosa a las fuentes de información necesarias para su proceso formativo o su desempeño laboral.

Alfabetización informacional

La alfabetización implica la adquisición de las competencias que nos permiten ser autónomos, críticos y socialmente activos en relación a nuestro entorno mediático y semiótico, fruto de la actual revolución digital y comunicativa: estar alfabetizado en información es crucial ante la profundización de las brechas socioeconómicas y las diversas crisis mundiales.

Además de la habilidad elemental de leer y escribir en la propia lengua, la alfabetización informacional, también llamada ALFIN, implica la identificación de las propias necesidades de información, de la búsqueda y acceso a la información, de la comprensión de textos y la producción textual, así como también el hecho de entender e incorporar el uso ético de la lectura y la escritura en la vida diaria y profesional. El lenguaje y la realidad se conectan dinámicamente e implican la percepción de las relaciones entre texto y contexto y la realización de una lectura crítica.

La alfabetización informacional es definida por Uribe Tirado (2009) como un proceso de enseñanza-aprendizaje que busca que una persona, tras identificar sus necesidades de información, sea capaz de localizar, seleccionar, recuperar, organizar, evaluar, producir, compartir y divulgar esa información, en forma adecuada y eficiente, con una posición crítica y ética, para finalmente, alcanzar y compartir nuevos conocimientos y tener las bases de un aprendizaje permanente para beneficio personal, organizacional, comunitario y social ante las exigencias de la actual sociedad de la información.

La biblioteca y su personal tienen la capacidad de promover este proceso de enseñanza-aprendizaje desde el acceso a su catálogo hasta la recuperación de información en Internet. Las competencias informacionales, aprendizajes complejos y de alto nivel que contribuyen a la alfabetización de las personas, se despliegan en la biblioteca en varias dimensiones. Este aprendizaje está muy relacionado con el desarrollo de destrezas básicas, conocimientos y habilidades relativas al manejo de la información a través de medios informáticos que los bibliotecarios deberán adquirir primero para poder enseñar después.

Es necesario organizar el aprendizaje desde la biblioteca de forma coordinada con otras instituciones de la comunidad para incorporarlo en sus servicios de forma estable, desarrollando la alfabetización informacional en bibliotecas a partir de varios aspectos fundamentales tales como el uso de equipos informáticos, el análisis de medios de comunicación y la recuperación de recursos documentales en la Internet. Al mismo tiempo es imprescindible la formación continua del personal de las bibliotecas para el desarrollo de técnicas y habilidades de comunicación y enseñanza y colaboración con otros profesionales en la creación de programas formativos para afianzar la ALFIN.

Corolario

Una biblioteca proporciona documentos, ofrece servicios de información, contribuye con el ocio creativo. También es un espacio de trabajo, de estudio, de lectura y de encuentro comunitario que mejora la comprensión del mundo al enriquecer el vocabulario, aumentar la concentración, promover la creatividad, la



empatía, la solidaridad, ampliar los horizontes culturales.

La biblioteca debe aprovechar su potencial para establecer el aprendizaje permanente dado que éste fomenta la integración social, la participación activa de los ciudadanos, la creatividad y el desarrollo socioeconómico de las actuales comunidades multiculturales.

El desarrollo de las habilidades blandas facilita la mejora en la adquisición de los conocimientos e incrementa la atención sobre las propias características socioemocionales, en particular en momentos de crisis, como por ejemplo el actual periodo post pandemia (Vásquez Pajuelo, Villa Gómez y Tuesta Vila, 2020). Las competencias informacionales promueven el desempeño autónomo y el espíritu crítico de las personas. Ambos conjuntos de competencias, que participan de la cultura de las competencias transversales, supone la implicación de las personas en su propio proceso de aprendizaje. La biblioteca debe acompañar en la comunidad que asiste en la adquisición de competencias básicas y transversales para poner en práctica de manera integrada habilidades, conocimientos y actitudes que les permitan enfrentarse a los problemas y poder resolver exitosamente diferentes situaciones que se les presenten en los ambientes laboral, profesional y personal.

Desde un entorno próximo en el cual se pone al alcance de las personas, la biblioteca puede poner en marcha las prácticas necesarias para desarrollar las competencias informacionales y las habilidades blandas que permitan formar ciudadanos cultos y democráticos en la sociedad del siglo XXI.

Referencias bibliográficas

- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Madrid: Editorial Kairós.
- Senge, P. (2006). *La quinta disciplina: el arte y la práctica en la organización abierta al aprendizaje*. 2ª ed. Buenos Aires: Granica.
- UNESCO (2021). *Alfabetización*. Consultado el 30/6/2022 en [bit.ly/3E1FTM0].
- Uribe Tirado, A. (2009). "Interrelaciones entre veinte definiciones-descripciones del concepto de alfabetización en información: propuesta de macrodefinición". En *Acimed*, volumen 20, número 4.
- Vásquez Pajuelo, L.; Villa Gómez, D. A. y Tuesta Vila, J. A. (2020). "Habilidades blandas y el impacto de la covid-19 en la educación superior". En *RGM*, volumen 6, número 1.